EDIFAP
Editora do Instituto Federal do Amapá



*Edu*cação e relações étnico-raciais no *Bra*sil

afrodescendentes, povos originários e povos da floresta



ORGANIZADORES
RISONETE SANTIAGO DA COSTA
DAGUINETE MARIA CHAVES BRITO
MAURÍCIO SILVA

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: AFRODESCENDENTES, POVOS ORIGINÁRIOS E POVOS DA FLORESTA

INSTITUTO FEDERAL
Amapá

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Abílio Eduardo
(Universidade Katyavala Bwila – AO)
Adriano Fonseca
(Universidade Federal do Tocantins - BR)
Aldo Parra
(Universidad Del Cauca - CO)
Alexandre Pais
(Manchester University - UK)
Armando Aroca
(Universidad del Atlántico - CO)
Eliane Vasquez
(Universidade Federal do Amapá - BR)
Elisângela Melo
(Universidade Federal do Tocantins - BR)
Hilbert Blanco
(Universidad de Nariño - CO)
Ieda Giongo
(Universidade do Vale do Taquari - BR)
Natividad Adamuz
(Universidad de Córdoba - ES)
Nuno Vieira
(Universidade Lusófona - PT)
Sávio Bicho
(Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - BR)

Presidente da República
Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação
Camilo Santana

Secretário de Educação Profissional e Tecnológca
Getúlio Ferreira Marques

INSTITUTO FEDERAL
Amapá

Reitor
Romaro Antonio Silva
Pró-Reitor de Pesquisa,
Pós-gradução e Inovação
Welber Carlos Andrade da Silva
Supervisora da Editora Edifap
Nayara França Alves

Conselho Editorial

» Titulares
Mábia Nunes Toscano
Luiz Ricardo Fernandes de Farias Aires
Benedita Machado Pureza
Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida
Romaro Antonio Silva
Veralucia Severina da Silva
Argemiro Midonês Bastos
David Figueiredo de Almeida
Dennys Max dos Santos da Conceição
Ana Maria Guimarães Bernardo
Caroline Pessoa da Silva
Jemina de Araújo Moraes Andrade
Risonete Santiago da Costa
Rosinete Cardoso Ferreira
Caio Teixeira Brandão
Bruno Sérvulo da Silva Matos
Silvia Gomes Correia
Ronne Franklim Carvalho Dias

» Suplente
Carlos Alexandre Santana Oliveira
Ivan Gomes Pereira

Diagramação	**Capa**	**Revisão**
Ivan Gomes Pereira	André Lima Martins	Jemina de Araújo Moraes Andrade

EDIFAP
Rodovia BR 210 KM 3, s/n - Bairro Brasil Novo.
CEP: 68.909-398 – Email: editora@ifap.edu.br - Tel: (96) 3198-2150

RISONETE SANTIAGO DA COSTA
DAGUINETE MARIA CHAVES BRITO
MAURÍCIO SILVA
Organizadores

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: AFRODESCENDENTES, POVOS ORIGINÁRIOS E POVOS DA FLORESTA

EDIFAP
Macapá
2025

EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: AFRODESCENDENTES, POVOS ORIGINÁRIOS E POVOS DA FLORESTA

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.Os artigos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião da Editora do Instituto Federal do Amapá. As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores. A revisão textual, formatação e adequação às normas ABNT são de responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

305.8
E24 Educação e relações étnico-raciais no Brasil : afrodescendentes, povos originários e povos da floresta / Organizadores: Risonete Santiago da Costa, Daguinete Maria Chaves Brito, Maurício Silva . – Macapá : Edifap, 2025.
201p. : il.

ISBN 978-65-89513-38-4 (digital)

1. Educação etnico-racial. 2. Educação indígena - Brasil. 3. Povos originários - Brasil. I. Costa, Risonete Santiago da (org.). II. Brito, Daguinete Maria Chaves (org.). III. Silva, Maurício (org.). IV. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Suzana Cardoso, CRB 1.142, com dados fornecidos pela Editora do IFAP

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora Ifap, tendo sido analisado por pares no processo de editoração científica.

Dedicamos este livro a todas comunidades afrodescendentes, povos originários e povos da floresta que lutam cotidianamente por justiça social, contra discriminação, racismo e valorização sociocultural.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO
EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: AFRODESCENDENTES, POVOS ORIGINÁRIOS E POVOS DA FLORESTA ____ **19**

CAPÍTULO 1
OS VÍCIOS DO NEGRO: QUESTÃO RACIAL E O MITO DA CORDIALIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO ____ **23**
Maurício Silva

CAPÍTULO 2
CÂNTICOS E BATIDAS DE CAIXAS, DANÇAS E VISUALIDADES... MARABAIXO NAS ARTES INTEGRADAS ____ **42**
Ronne Franklim Carvalho Dias
Alan Max Pantoja Gomes

CAPÍTULO 3
ENTRE O DISPOSITIVO DE RACIALIDADE E A RESISTÊNCIA: MEMORIAL DOS AFLITOS – MEMÓRIA E TERRITÓRIO ____ **58**
Karina de França Silva Valle

CAPÍTULO 4
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE (ESTADO DO AMAPÁ) ____ **70**
Risonete Santiago da Costa
Daguinete Maria Chaves Brito

CAPÍTULO 5
POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM A CAPOEIRA EM AULAS DE ARTES ____ **87**
Rildo Frederico Ferreira

CAPÍTULO 6
A CULTURA E O CURRÍCULO: AS IDENTIDADES DOS RIBEIRINHOS NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO ____ **100**
Maria Aparecida Nascimento da Silva

CAPÍTULO 7
TECENDO DIÁLOGOS, RAÍZES E TRANSFORMAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS COM FORMAÇÃO DOCENTE (LEI 11.645/2008) ____ **116**
Patrícia Regina Vannetti Veiga

CAPÍTULO 8
O DIÁLOGO, NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA, ENTRE OS SABERES INDÍGENAS E O CONHECIMENTO ESCOLAR, NO CURRÍCULO EM AÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO INDÍGENA WAJÃPI ___135
Edielso Manoel Mendes de Almeida

CAPÍTULO 9
LIMITES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SUPERAÇÃO DO RACISMO E DA DESIGUALDADE SOCIAL _____152
Antônio Eugênio Furtado Corrêa
Elivaldo Serrão Custódio
Eugenia da Luz Silva Foster

CAPÍTULO 10
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: LETRAMENTO RACIAL E AFROLETRAMENTO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA _____172
Márcia M. Pereira
Wendell Lopes de Azevedo Braulio

CAPÍTULO 11
A LEI Nº 10.639/03: UMA ANÁLISE ENTRE UMA ESCOLA QUILOMBOLA E UMA URBANA NA CIDADE DE MACAPÁ _____184
Ivaldo da Silva Sousa

SOBRE OS ORGANIZADORES_____208

APRESENTAÇÃO

Educação e relações étnico-raciais no Brasil: afrodescendentes, povos originários e povos da floresta

Passados mais de vinte anos da lei n. 10.639 de 2003, que instituiu o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, e passados mais de quinze anos da lei n. 11.645/2008, que versa sobre o ensino de história e cultura indígena, pode-se dizer que a educação brasileira conheceu mudanças significativas nas últimas décadas, incidindo direta ou indiretamente nas comunidades circunscritas pela referida legislação e com repercussões na criação e publicação de material didático e paradidático, na reconfiguração curricular do Ensino Básico e Superior, na formulação de metodologias pedagógicas antirracistas e em estratégias de valorização de culturas africanas diaspóricas e brasileiras originárias.

Além disso, sabe-se que os processos educativos não hegemônicos têm contribuído significativamente para a construção de saberes e fazeres que potencializam a valorização da floresta, das águas, dos biomas, do território, da cultura, entre outras, de populações ribeirinhas e dos povos da floresta, potencializando o desenvolvimento econômico, com qualidade de vida e por meio do uso sustentável dos recursos naturais.

Apesar de inegáveis avanços, não resta dúvida de que há, ainda, muito o que fazer neste campo, tanto no que diz respeito às políticas públicas diretamente voltadas à educação quanto no que se refere à atuação mais abrangente de entes públicos e privados comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática, pluralista e intercultural.

O presente livro reúne estudos que procuram pensar o legado e as perspectivas, os avanços e retrocessos, as conquistas e as expectativas de uma educação para as relações étnico-raciais, especialmente direcionada às comunidades afrodescendentes e aos povos originários no Brasil, além de refletir sobre a realidade educacional de populações ribeirinhas e dos povos da floresta.

Neste sentido, discutem-se questões relacionadas a currículos afrocentrados, a pedagogias antirracistas, a práticas didáticas vinculadas à cultura afro-brasileira, à educação quilombola, à educação escolar indígena, ao ensino de história indígena, à temática indígena na escola, a processos educativos dos povos originários e outras temáticas afins. Todas elas tratando da relação entre educação, cultura e relações étnico-raciais no Brasil. Além disso, com a mesma importância das relações étnico-raciais e dos povos originários no Brasil, percebe-se que para as populações ribeirinhas da Amazônia/Amazônias houve avanços no processo de escolarização, motivo pelo qual também se pensou aqui em metodologias, políticas educacionais, matrizes curriculares e estruturas educacionais que atendam as especificidades dos povos da floresta.

O leitor, portanto, irá se deparar com textos que oferecem grande diversidade de abordagens e de assuntos, com reflexões teórico-conceituais e/ou relatos de experiências práticas, abrangendo três grandes grupos temáticos:

1. Questões étnico-raciais, em que se discutem desde práticas de racismo e discriminação no Brasil contemporâneo ou as possibilidades pedagógicas da capoeira até interconexões entre racialidade, memória e território ou – numa perspectiva educacional – o uso da literatura afro-brasileira como mecanismo de letramento racial e afroletramento, a superação do racismo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos ou a análise de escolas urbanas e escolas quilombolas sob a luz da Lei n. 10.639/2003;

2. M*anifestações culturais de comunidades e povos da floresta*, como o estudo que aborda a celebração do Marabaixo, manifestação cultural afrodescendente típica do estado do Amapá ou a identidade cultural dos ribeirinhos em escolas amazônicas;

3. Saberes indígenas e educação, em que se discutem a educação escolar indígena no contexto brasileiro e amapaense, numa perspectiva intercultural

ou experiências realizadas no âmbito da formação de docentes, a partir de princípios expostos na Lei n. 11.645/08.

Todos esses temas procuram estabelecer um amplo diálogo tanto com teorias as mais diversas quanto com a atual realidade brasileira, o que confere aos textos um caráter não apenas atual, mas principalmente crítico.

Eis aí alguns dos motivos pelos quais vale à pena ler este livro!

Risonete Santiago da Costa
Daguinete Maria Chaves Brito
Maurício Silva

CAPÍTULO

1

OS VÍCIOS DO NEGRO: QUESTÃO RACIAL E O MITO DA CORDIALIDADE NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Maurício Silva

Les vices du noir furent inoculés dans la race blanche et chez les métis.
João Batista de Lacerda

Introdução

O Brasil deixou, há muito tempo, de ser aquela *nação cordial* tão bem descrita e analisada por Sérgio Buarque de Holanda (1976) na primeira metade do século XX: país recordista de crimes étnicos, de gênero e outros. Não somos mais – se é que fomos algum dia! – uma nação marcada pela conciliação das diferenças; ao contrário, o que nos caracteriza, hoje em dia, é a radicalização das tensões sociais e dos discursos exclusivos, com evidente desvantagem de um determinado contingente social, justamente aquele que, por ser o mais vulnerável, maior atenção deveria obter por parte do poder público.

Há muitas razões e causas para que essa situação tenha se afirmado no presente e se tornado um elemento central na constituição de nossa sociedade contemporânea, mas nenhuma foi tão decisiva quanto o protagonismo que a *discriminação racial* exerceu na dinâmica das tensões sociais que aqui se verificam cotidianamente. A discriminação racial, com efeito, é o operador social que mais diretamente incide em nossa estrutura social, tornando-a fraturada e agudizando

as já históricas distorções nela verificadas. Mais do que qualquer outro elemento deletério às relações de classe no Brasil – tais como a pobreza ou o sexismo –, a discriminação racial eleva, a um grau máximo, as tensões sociais, o que resulta num processo de multiplicação das cisões infra e superestruturais da sociedade, levando a violência a um crescimento exponencial. É, em resumo, a discriminação racial quem dinamiza, às avessas, o relacionamento entre as classes sociais, ao se tornar prática naturalizada, recorrente e estrutural em nossa sociedade, aprofundando ainda mais os abismos nos quais ela parece cada vez mais submergir.

Há motivos históricos para que essa realidade tenha se imposto ao longo do tempo e, sobretudo, para que continue a vigorar atualmente.

O racismo moderno foi, nessa perspectiva histórica, um imperativo "moral", construído pelos europeus no século XVI, como forma de justificar o sistema colonial. Como imperativo "moral", apresentou tanto um *aspecto abstrato*, relacionado à fé cristã (os africanos, por exemplo, eram identificados como descendentes de Cã e, como tal, amaldiçoados por Noé), quanto um *aspecto concreto*, relacionado à ética pré-capitalista (esses mesmos africanos foram compulsoriamente vinculados à lógica da exploração colonialista por sua condição de suposta inferioridade étnica). Assim, o racismo moderno nasce, na história do Ocidente, no contexto de um sistema – o colonialista – que unia fé e razão no projeto econômico de expansão e conquista territoriais.

Tais fatos, como se era de esperar, tiveram consequência imediata na história das Américas, tanto ao norte quanto ao sul do continente. Nos Estados Unidos – onde a interrupção da escravidão em 1783 resultaria, para ficarmos no óbvio, tanto numa guerra civil (1861) quanto no assassinato de um presidente (Lincoln, em 1865) e de líderes populares (Malcolm X, em 1965, e Martin Luther King, em 1968) (Schloredt; Brown, 1991) –, a diáspora afro-americana tem sido marcada por episódios explícitos e contumazes de violência racial. Não por mero acaso, Malcolm X declararia, dois anos antes de seu assassinato, acerca da situação dos negros nos Estados Unidos: "[...] a América possui vinte milhões [de negros]; e estão todos presos. O indivíduo pode estar preso sem estar na prisão. Se você nascer na América com a pele negra você nasce numa prisão" (Baldwin; Malcolm; King, 1969, p. 33).

No Brasil, marcado por fatos históricos não menos relevantes, a questão racial tem sido especialmente complexa: passou pela recorrente tentativa de desqualificar tanto as características físicas quanto psicológicas do negro; buscou uma solução para o "problema do negro" na política de branqueamento do Estado; valorizou, de um modo um tanto acrítico, o chamado "mito da democracia racial"; até chegarmos ao "racismo velado" da contemporaneidade, porventura a mais perniciosa forma de discriminação racial. Em todos esses momentos históricos, o negro brasileiro foi tomado como elemento *em negativo*, isto é, aquele que – seja pela rejeição (optando-se pelo branco), seja pela aceitação com ressalvas (optando-se

pelo mestiço) – precisava ser eliminado na sua essência física e psicológica, no seu *corpo* e na sua *alma*.

No plano acadêmico, por assim dizer, a relação histórico-social, que por aqui se estabeleceu com o negro escravizado e seus descendentes, conheceu, do final do século XIX (quando é proclamada a Lei Áurea) até os dias de hoje, pelo menos quatro teorias distintas: a teoria do branqueamento (c. 1880), a teoria da democracia racial (c. 1930), a teoria do preconceito racial de base socioeconômica (c. 1960) e a teoria da política da desigualdade (c. 2000), que serão abordadas com maior ou menor profundidade ao longo deste ensaio. O importante é, para o momento, ter em mente que, de modo geral, o conjunto dessas teorias tiveram resultados práticos, incidindo diretamente sobre a vida e o cotidiano das pessoas, em especial de nosso contingente populacional afrodescendente. Entre esses resultados práticos, podemos assinalar: um processo de *desafricanização cultural* do Brasil, que recai diretamente sobre o imaginário e o universo simbólico nacional; o *apagamento do conflito racial* entre nós, pela supervalorização do conflito de classes, em que se imagina que o problema do Brasil não é racial, mas social; a *naturalização do racismo*, que resulta de uma dialética em que, ao mesmo tempo em que se renega o preconceito racial no âmbito público, se o pratica no âmbito privado; o *silenciamento da questão racial* no Brasil, que leva à tentativa de encobrir questões relacionadas ao preconceito racial, procurando essencializá-las em vez de historicizá-las.

Além de razões históricas, como as que assinalamos acima, há aquelas ligadas ao imaginário ocidental – em especial, ao imaginário *wasp* –, responsáveis por difundir uma imagem negativa do continente africano e, por extensão, de seus descendentes diretos ou indiretos. Assim, África, africanos e afrodescendentes passaram a ser visto não apenas sob a perspectiva do império do devaneio, mas também sob a da mistificação, em que o *imaginário europeu* (Serrano; Waldman, 2007; Lopes; Arnaut, 2005) tem sido o elemento diferencial.

Nosso estudo versará sobre alguns aspectos relacionados à *questão racial* no Brasil, como, num sentido mais amplo, o da inter-relação entre o negro e a sociedade brasileira de modo geral, o que implica uma abordagem mais extensiva dos vários desdobramentos que essa interação sugere, indo de temas como o da invisibilidade do racismo e da segregação racial aos tópicos da resistência e da negritude, sem nos esquecermos de temas relacionados às ações afirmativas e aos marcos legais ligados a uma educação antirracista.

A *questão racial* no Brasil

O Brasil é um país pródigo em legislação antirracista, apesar de ser, contraditoriamente, um dos países em que a discriminação racial grassa com maior grau de letalidade e com mais impunidade. Desde a Constituição Federal de 1988 – que em seu artigo 3º, inciso IV, já asseverava que "[...] constituem objetivos

fundamentais da República Federativa do Brasil [...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988) –, nosso país tem assistido à promulgação de uma série de marcos normativos – entre leis, decreto, acordos, pareceres e resoluções –, especialmente voltados para a *questão racial*.

Apenas no que compete às leis, direta ou indiretamente relacionadas a esse tema, aprovadas a partir da década de oitenta, vale à pena destacar a Lei nº 7.716/1989, que prevê a punição do crime de racismo e regulamenta o princípio constitucional de combate ao racismo; a Lei nº 9.459/1997, que especifica melhor alguns dos dispositivos da lei anterior e legisla sobre crimes que resultam de injúria racial; a Lei nº 10.678/03, que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), órgão de assessoramento da Presidência da República, com competência na formulação, coordenação e articulação de políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e de avaliação das políticas públicas afirmativas; a Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB, incluindo no currículo do Ensino Fundamental e Médio o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; entre outras.

Contudo, como escrevemos acima, apesar da profusão de leis, o Brasil segue sendo, hoje em dia, um dos países mais racistas do mundo, numa dinâmica social que combina preconceito, discriminação e segregacionismo, de maneira sem precedente em nossa história pós-Abolição. E muito do que se verifica atualmente em nossa sociedade, em termos de negação da exclusão racial, deve-se, em resumo, a uma suposta estabilização das relações sociais, em que tensões e conflitos acabam sendo subsumidos na falaciosa mística da harmonia entre as raças, tão argutamente legitimada e substanciada pelo *mito da democracia racial*.

Formulada, de modo um tanto involuntário, pelo sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, essa é uma teoria que, entre nós, ganhou rapidamente foros de verdade incontornável, embora, *mutatis mutandis*, estivesse sub-repticiamente presente em teóricos da formação étnica brasileira desde as primeiras décadas do século XX. É com Gilberto Freyre, contudo, que o conceito de mestiçagem – central no conceito aludido – assume o protagonismo nas discussões acerca da questão racial no Brasil, fazendo da *mistura das raças* um vetor interpretativo da sociedade brasileira moderna, que perdura até os dias de hoje. Como lembra Lilia Schwarcz (2012, p. 62),

> [...] a mestiçagem tem sido o traço positivo da nossa singularidade, e ao mesmo tempo solução para os dilemas da integração nacional e a chave capaz de operar com as possibilidades de construção de uma civilização nos trópicos. Fruto do esforço deliberado de produção de uma imagem eufórica do país, dessa mistura de raças depende a trajetória promissora da nação brasileira.

Considerado, segundo Carlos Guilherme Mota (2008), um dos intérpretes seminais da constituição de nossa *brasilidade*, Gilberto Freyre contribuiu de modo definitivo para a compreensão, como sugere seu clássico *Casa Grande e Senzala* (1932), da formação familiar brasileira durante o patriarcalismo, que por aqui imperou dos séculos XVI ao XIX. A questão que se coloca é exatamente em relação à maneira como o sociólogo pernambucano, no livro citado, teria contribuído também para a "reconstrução idílica do passado escravista" (Hasenbalg, 1996, p. 237), falseando, de certo modo, parâmetros complexos de relações sociorraciais aqui presentes.

Não causa surpresa, portanto, o fato de se observar, entre os muitos conceitos que o texto de *Casa Grande e Senzala* engendra, a centralidade que a ideia de *harmonia/harmonização* das relações raciais assume no discurso freyriano, ideia que atuaria como uma espécie de elemento propulsor e, ao mesmo tempo, balizador dessas mesmas relações:

> [...] híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais *harmoniosamente* quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo do conquistador com a do conquistado (Freyre, 1987, p. 91, grifo nosso).

Essa suposta harmonização da sociedade – ideia até hoje presente entre nós, de acordo com os paladinos da democracia racial no Brasil, que a utilizam como forma de manter a estrutura discriminatória vigente (Pereira; White, 2001) – resulta, justamente, daquele "óleo lúbrico da profunda miscigenação" (Freyre, 1987, p. 160), que teria vigorado por aqui ao longo de séculos e cujo resultado mais proeminente e notório seria o advento da figura do *mulato*.

Objeto de equívocos diversos, a concepção de mulato, no Brasil, conheceu fases, definições, paradigmas e categorizações as mais diversas e inusitadas. O *mulato* já foi considerado, entre nós, desde um estágio do processo de branqueamento (João Batista Lacerda) – esse insensato "[...] primeiro degrau na escala de branquificação sistemática do povo brasileiro" (Nascimento, 2016, p. 83) – até motivo de acanhado orgulho, em teorias mais recentes que essencializam, em sua figura, os conceitos de mestiçagem e miscigenação (Darcy Ribeiro). O fato é que, seja qual for o ideário que perpassa a concepção do mulato em nossa formação étnica e social, ele convive, involuntariamente, com uma contradição flagrante: de um lado, *por não ser considerado negro*, é visto como resultado de um sincretismo cultural, símbolo de nossa nacionalidade, síntese da configuração racial brasileira, negação das diferenças e concretização de nosso imaginário tolerante; por outro lado, *por ser considerado negro*, é vitimizado por processos sistemáticos de estereotipação, preconceito, discriminação, segregação e, no limite, genocídio.

Estes paradigmas da mestiçagem na história brasileira (Coelho, 2001), que enxerga a nação a partir de uma miscigenação harmoniosa, tem resultado num processo sistemático de invisibilização do negro, de ocultação do conflito racial e, *last but not least*, criação de um falso imaginário de igualdade racial. E não se encontra presente, além disso, apenas no clássico livro de Gilberto Freyre, mas também em alguns de seus seguidores e/ou admiradores, como é o caso, para ficarmos em apenas um exemplo, de Arthur Ramos que, para além de renegar por completo a ocorrência, entre nós, de *preconceitos de raça* e defender a mestiçagem como condição necessária às nossas *tarefas civilizadoras*, acredita ser o Brasil "[...] um imenso laboratório de povos e culturas. Laboratório onde, felizmente, até hoje, os contactos entre os povos se têm processado *harmonicamente*, num mosaico cultural de conflitos reduzidos às expressões mínimas" (Ramos, 1943, p. 24, grifo nosso).

É certo que o mito da democracia racial passou e tem passado, ao longo das últimas décadas, por um processo sistemático de desqualificação, com resultados substanciais – sobretudo nos meios acadêmico e militante –, mas que, lamentavelmente, não tem surtido o efeito esperado na grande massa da população, que ainda acredita (e reverbera essa ideologia!) na estabilização das relações raciais no Brasil, na mística da harmonia entre as raças e, no limite, na ausência de preconceito racial entre nós, embora o próprio conceito de raça não se sustente, seja do ponto de vista antropológico, seja do ponto de vista biológico.

Um dos nomes mais atuantes no enfrentamento dessa questão é o do sociólogo paulistano Florestan Fernandes (2017, p. 118), para quem "[...] a miscigenação não resolveu em nenhuma parte os problemas provocados pela estratificação racial, vinculados à escravidão moderna, à escravidão como instituição econômica". Com Florestan Fernandes, de fato, a discussão racial é transferida do âmbito fenotípico e da cultura para o social (Arruda, 1996) ou, para ser mais preciso, para o âmbito mais restrito da luta de classes, uma vez que o racismo passa a ser visto como resultado de um descompasso entre os valores da ordem escravocrata e as relações sociais na nova ordem competitiva (Guimarães, 2008). Para este sociólogo, o *homem de cor*, ao sair do regime escravocrata, foi impelido a um novo sistema de trabalho e a uma nova ordem econômica urbano-industrial, devendo adaptar-se, de forma compulsória, aos ditames da organização competitiva de trabalho (Fernandes, 2007).

A luta contra essa conjuntura desfavorável e adversa ao contingente negro brasileiro faz parte, como lembrou Wilson Honório da Silva (2016), de um processo de construção da consciência de classe, que não está apartada da – pelo contrário, integra-se à – consciência racial ou, nas palavras de Gevanilda Santos (2009), *consciência negra*. Trata-se de uma dinâmica – a do processo de conscientização do negro – bastante complexa, em razão, muitas vezes, das infinitas variáveis que ele mobiliza, podendo, nesse sentido, relacionar-se, para ficarmos em apenas dois exemplos, tanto ao movimento diaspórico – concebido como "[...] um tipo de

consciência e como um modo de produção cultural" (Reis, 2010, p. 40) – quanto à questão da negritude, que pode se relacionar à tomada de consciência do negro diante de processos discriminatórios (Munanga, 2009).

Essa questão da negritude, aliás, é bastante curiosa, além, evidentemente, de complexa, merecendo de nossa parte um parêntese na discussão aqui desenvolvida.

Para muitas pessoas, a ideia de *negritude* se opõe, pela sugestão semântica do termo, à de *branquitude*, devendo ambas ser consideradas opostos complementares. Esse é um engano relativamente comum, porém há que se atentar para o fato de que semelhante confusão nasce de uma concepção essencialista das relações raciais ou, mais precisamente, de uma oposição fenotípica simplista (negro versus branco), quando, na verdade, há duas considerações a fazer: a) primeiro, de natureza histórica, já que o termo nasce no contexto da década de 1940, sendo temerário utilizá-lo de modo direto para "explicar" problemas do século XXI; b) segundo, de natureza conceitual, já que, ao contrário de uma oposição entre negros (negritude) e brancos (branquitude), há muitas outras implicações presentes no conceito. Quando Bernd (1988) e Munanga (2009) falam sobre "tomada de consciência", "identidade negra", "reconstrução positiva da identidade" etc., querem se referir a um conjunto de ideias que se colocam para além da oposição aqui aludida. Cornel West (1993), por exemplo, afirma que a negritude é um constructo político e ético, fato muitas vezes ignorado e ocultado – diz ele – pela ideia de "autenticidade negra"; portanto, o termo não se refere, na sua acepção, unicamente à ideia de *autenticidade negra* (menos ainda de *pele negra*!), mas se insere num determinado contexto de *discriminação*. No mesmo diapasão, Alain Ménil (2008) diz que a ideia de negritude – sobretudo aquela presente em seu principal idealizador, Aimé Césaire – não designa uma qualidade ligada à aparência física (cor da pele), mas, antes, restabelece a ideia de ligação entre a condição de negro e de escravo (o que aliás tem sido, igualmente, passível de crítica, ao associar o negro a uma marca de infâmia).

Na outra ponta do processo, a ideia de branquitude surge, historicamente, como resultado conceitual da ideologia do branqueamento, presente, no Brasil, nas ideias de Sílvio Romero, Nina Rodrigues, Euclides da Cunha, João Batista de Lacerda, Oliveira Viana e outros (Costa, 2010). No rigor do termo, ela só pode se opor à negritude no sentido de que manifesta uma expressão da supremacia racial do homem branco, marcada pela dominação e pela opressão. Por isso, diz-nos bell hooks (2019), faz-se necessário, hoje em dia, *amar a negritude*, como um ato de resistência.

Há, além disso, uma outra matéria que, embora não possamos discutir de forma mais aprofundada nos limites deste artigo, merece ao menos uma menção, por estabelecer uma relação direta com a já aludida questão do branqueamento (Stepan, 2005). É que, ao combater, com suas teses culturalistas,

a teoria *biológica* do branqueamento, Gilberto Freyre não apenas desloca a discussão acerca da questão racial para a valorização do *mulato* e da *miscigenação*, como conceitos essenciais para a construção de uma "nova" identidade nacional brasileira, em consonância com o país que se anunciava a partir do governo Vargas, mas acaba resvalando – evidentemente, numa perspectiva crítica – num conceito que, embora lhe fosse bem anterior (Aguilar Filho, 2013), assume vigência plena e caráter mais radical exatamente na passagem da década de 1920 para a de 1930: a eugenia.

De acordo com Pietra Diwan (2007), as teses eugênicas teriam feito grande sucesso no Brasil, sobretudo a partir das ideias de Renato Kehl (1929), autor das célebres *Lições de Eugenia*, levando parte da intelectualidade nacional a se envolver na defesa da pureza de raça entre nós. Desse modo, as propostas dos eugenistas brasileiros eram as mais diversas (branqueamento pelo cruzamento, controle pela imigração, regulação dos casamentos, segregacionismo e esterilização), espalhadas pelas várias publicações pioneiras sobre o assunto.

Voltemos, após este parêntese, à questão crucial do racismo no Brasil.

Parece ser um truísmo a ideia de que, entre nós, o racismo assume feitios distintos, manifestando-se dos mais diversos modos, motivo pelo qual é possível falar em racismo estrutural, institucional, velado etc. Todos esses "tipos" de racismo decorrem, na verdade, de uma sucessão e, não raras vezes, de uma sobreposição de atitudes prejudiciais, direcionadas ao contingente afrodescendente da população, como o preconceito, a discriminação, a estereotipia, a segregação e, no limite, o genocídio.

Esse processo todo tem, como sugerimos antes, raízes históricas, que se encontram na própria maneira como o país foi colonizado pelos portugueses e, posteriormente, gerido por uma burguesia local, de extração patriarcal-escravagista. Para Sérgio Buarque de Holanda (1976, p. 57), em seu celebrado *Raízes do Brasil*, a estrutura social da colônia servirá de modelo para as relações políticas, mesmo após a Abolição da Escravatura, razão pela qual, segundo ele, "[...] toda a ordem administrativa do país, durante o Império e mesmo depois, já no regime republicano, há de comportar, por isso, elementos estreitamente vinculados ao velho sistema senhorial", perpetuando, assim, o preconceito de raça e instituindo, consequentemente, o próprio racismo. Esse racismo institucional tem repercussões na própria constituição econômica da sociedade brasileira, conforme demonstrou Florestan Fernandes (2007, p. 47) em mais de um estudo sobre o assunto:

> [...] sob a égide da ideia de democracia racial justificou-se, pois, a mais extrema indiferença e falta de solidariedade para com um setor da coletividade que não possuía condições próprias para enfrentar as mudanças acarretadas pela universalização do trabalho livre e da competição.

E completa o sociólogo paulista:

> [...] a estrutura racial da sociedade brasileira, até agora, favorece, o monopólio da riqueza, do prestígio e do poder pelos brancos. A supremacia branca é uma realidade no presente, quase tanto quanto o foi no passado. A organização da sociedade impele o negro e o mulato para a pobreza, o desemprego ou o subdesemprego, e para o "trabalho de negro". (Fernandes, 2007, p. 90).

Essas são constatações que, grosso modo, alicerçam e fundamentam, econômica e socialmente, a ocorrência, bastante difundida hoje no Brasil, de uma espécie de *racismo velado*, aquela prática de cunho discriminatório e preconceituoso que se manifesta, nas palavras de Kabengele Munanga (1996, p. 215), como autêntica ideologia racista, portanto de forma não explícita, silenciada:

> Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que acontece nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo, são alguns aspectos dessa ideologia [...]. O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, meloso, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. Essa ideologia é difundida no tecido social como um todo e influencia o comportamento de todos – de todas as camadas sociais, e até mesmo as próprias vítimas da discriminação racial.

Essa não é uma realidade nova por aqui, já tendo sido apontada por muitos outros estudiosos do assunto, em diferentes épocas históricas de nossa formação social. Lilia Schwarcz (2012), por exemplo, lembra, a esse respeito, que, embora a percepção que se tinha do negro e do mestiço no Brasil se transforme a partir da década de 1930, a situação real vivida por eles permaneceu a mesma, levando o tema do racismo entre nós a tornar-se um tabu, cujo resultado mais "inócuo" é a negação do preconceito. Segundo ela,

> [...] tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação (Schwarcz, 2012, p. 32).

Assim, a negação do racismo no Brasil se processa de uma forma, no mínimo, curiosa: ao ser peremptoriamente negado, não se deixa uma lacuna, um vazio, criado pela suposta ausência do racismo; o que se verifica, ao contrário, é a

necessidade de inscrever, no lugar do racismo "substituído", a chamada "questão social". Substitui-se, assim, o racismo que se nega pela pobreza que se reconhece ter de fato! Daí o discurso, por mais de um motivo oblíquo, de que o problema do Brasil não é racial, mas social. O grande equívoco é que, como se sabe, as distorções sociais se reproduzem, *ad infinitum*, em todos os estratos da sociedade, fazendo com que – no caso específico aqui discutido – o racismo esteja presente em todas as classes. Advém daí, ainda, o fato de que, ao contrário do que se costuma imaginar, as drásticas diferenças sociais que se verificam entre nós não substituíram o racismo, igualmente crônico, embora velado, mas criaram, na verdade, um fenômeno de acúmulo discriminatório: no Brasil, exclui-se tanto social quanto racialmente, num processo de interseccionalidade cumulativa.

São muitas, como se vê, as faces que o racismo assume entre nós, levado mesmo a situações limítrofes. Seria o caso de observarmos com mais acuidade as estatísticas, a fim de confirmarmos o óbvio: o Brasil é, sem exagero, um dos países em que mais se prende e em que mais se mata a população afrodescendente, levando-nos à triste, porém realista, constatação de que, por aqui, instituiu-se um verdadeiro racismo de Estado, cujas principais práticas são a segregação e o genocídio (Oliveira, 2017). Embora pareça exagerado falar em termos de genocídio, não parece ser outra a ideia que alguns de nossos mais brilhantes intelectuais têm se esforçado em difundir, como é o caso de Abdias Nascimento, cujo livro, de sugestivo título *O genocídio do negro brasileiro*, busca demonstrar como o Estado brasileiro adota, há muito tempo, algumas estratégias de genocídio do negro, que se traduz, entre outras coisas, como processos de branqueamento da sociedade e da cultura afrodescendentes. O racismo brasileiro, diz-nos esse intelectual, está "[...] institucionalizado de forma eficaz nos níveis oficiais de governo, assim como difuso e profundamente penetrante no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade" (Nascimento, 2016, p. 111).

Daí, portanto, advêm as incontornáveis distorções de nossas relações étnico-raciais...

Quando se fala em relações étnico-raciais, é necessário distinguir – e, mais do que isso, definir – os termos dessa equação, que, embora parecidos na fatura, são, em tese, diferentes. Assim, partindo do primeiro termo (étnico), pode-se chegar ao conceito de *etnocentrismo* (hiper-valorização de uma cultura/etnia em detrimento de outras), cujo resultado prático é a *xenofobia*; partindo do segundo termo (*racial*), pode-se chegar ao conceito de *racismo* (hiper-valorização de uma raça/biotipia, em detrimento de outras), cujo resultado prático é a *discriminação racial*. Ambos os conceitos, contudo – etnocentrismo e racismo – tendem a atuar em conjunto, como duas faces de uma mesma moeda, num mecanismo equivocado, porém eficiente, de exclusão.

A questão, contudo, é mais complexa: é evidente que, após a primeira metade do século XX – em razão, entre outras coisas, do avanço da ciência

biológica, aliada à antropologia, mas também de fatos históricos específicos, como o advento do nazismo –, o racismo deslocou sua base de sustentação da ideia de "diferença entre raças", que passou a ser um conceito rejeitado tanto por sua incongruência científica quanto por seu anacronismo histórico, para a ideia de "diferença entre culturas". O racismo, portanto, como ideologia e prática assentadas na discriminação e no preconceito, deixou de lado sua fundamentação "biológica" para adotar, mais de acordo com as tendências da atualidade, uma fundamentação "cultural", deslocando-se da *raça* para a *etnia*. Mas esse é um procedimento, por assim dizer, mais acadêmico do que social, uma vez que, na sociedade, de modo geral, o quesito "biológico" para a consideração das "diferenças" raciais continua vigente e ativo.

Por isso, dizemos que, no Brasil, o racismo teve, durante muito tempo, um lastro científico que foi, aos poucos, perdendo-se, porém não desapareceu por completo, antes assumiu configuração distinta: deixou de ter uma conotação "biológica", no rigor do termo, para adquirir uma conotação "cultural" que, no caso específico de que estamos tratando, pode ser entendido como processo distinto de assimilação e de configuração identitária.

Esse lastro científico a que nos reportamos tem base histórica conhecida: trata-se das teorias deterministas que, entre nós, vigoraram na passagem do século XIX para o XX, ora como fato, ora como discurso. Como fato, por meio das teorias de Lombroso, Gobineau, Couty, Agassiz e outros (Schwarcz, 1993; Giarola, 2010), mobilizando a prática de personalidades nativas, como Nina Rodrigues e Renato Kehl; como discurso, vinculando-se diretamente ao triunfo da ciência na modernidade ocidental, que passa a prevalecer de modo incontestável, por exemplo, por meio da chamada "questão da mestiçagem", que, entre nós, impõe-se pelas obras de um Gilberto Freyre ou um Darcy Ribeiro, num claro processo de essencialização desse conceito (Schwarcz, 1996); ou da chamada "raça cósmica", que, na América Latina, está representada pela obra de José Vasconcelos.

De qualquer maneira, a interface entre ciência e raça – ou, num sentido diverso, entre pseudociência e raça (Guimarães, 2008) – passa por outras "instâncias" de legitimação do primeiro conceito e desqualificação do segundo, como é o caso, por um lado, da genética e, por outro lado, da biopolítica. Temas complexos, que merecem uma dilatada reflexão acerca de todas as suas implicações sociais, filosóficas, culturais etc., não cabendo nos limites deste artigo mais do que brevíssimas considerações a respeito. Estudos têm apontado para a incoerência em se falar, do ponto de vista genético, na ideia de "raça", como elemento distintivo de comunidades biológicas. Eliane Azevêdo (1987), por exemplo, lembra que as diferenças genéticas individuais são bem maiores do que as que se verificam entre grupos diferentes; isto é, há mais diferenças genéticas na comparação de duas pessoas brancas do que na comparação de um grupo de brancos e um de negros. Em resumo,

> [...] o verdadeiro significado científico das raças é que elas resultam de adaptações climáticas diferentes. As raças não têm origens genéticas diferentes, nem se originaram em fases diversas na evolução do homem [...]. Não existe hierarquia racial (Azevêdo, 1987, p. 17).

Sérgio Pena (2008) reitera essa ideia ao lembrar que, de acordo com a genética moderna, cada pessoa tem uma individualidade genômica absoluta, não se podendo mais falar em diferenças biológicas das raças, diante do avanço da genética molecular, uma vez que, com a variação genômica, os rótulos utilizados para distinguir as supostas raças humanas perdem todo seu sentido.

Sobre a biopolítica – tema caro a Foucault (Castro, 2014) –, cumpre lembrar que, com o advento das lutas antirracistas nos anos 60, sobretudo nos Estados Unidos e, a partir daí, nos demais países do mundo ocidental, o racismo, tanto como ideologia quanto como prática, adquiriu nova roupagem, emigrando para outras formas de intervenção social. Primeiro, no âmbito político, assumiu o feitio de práticas discricionárias veladas, escondendo-se sob o pretexto de proteger determinadas culturas e formas de sociabilidade específicas, voltando-se, assim, contra o imigrante, o trabalhador ilegal, o refugiado ou simplesmente contra quem pudesse ser identificado como *pária* da sociedade e/ou como uma ameaça em potencial. Depois, no âmbito biológico, como subproduto dos avanços da pesquisa genética, que, a pretexto de alcançar uma sociedade racialmente "saudável", acabava tendo como objetivo final atingir um ideal de perfeição, no qual a exclusão de traços fenotípicos indesejáveis não devia ser apenas uma utopia do imaginário contemporâneo. Assim, tanto internamente (biologia) quanto externamente (política), o racismo do século XXI fez de novas formas de exclusão compulsória seu modo de atuação e sobrevivência, expresso na atualização constante de práticas biopolíticas, cujos limites éticos foram abordados, entre outros, por Habermas (2004).

Todas as questões aqui arroladas até o momento não prescindem de uma consideração sobre o continuado, persistente e determinado processo de resistência por parte da população atingida pelos efeitos deletérios do racismo, seja ele de que natureza for. Resistência contra uma política deliberada de assimilação, cooptando o negro para o "mundo dos brancos", sem lhe conceder as devidas garantias/condições/oportunidades de se desenvolver plenamente, enquanto cidadão de fato e de direito; esse assimilacionismo atinge em cheio a própria identidade do negro brasileiro (Munanga, 2010), na medida em que, além de subjugá-lo a uma realidade cultural adversa – a cultura branca e europeia, prestigiada em todos os âmbitos da sociedade brasileira –, propõe uma falsa integração desse contingente na dinâmica econômica e social do país. Resistência, também, contra políticas universalistas, que acabam por fazer tábula rasa das diferenças e das singularidades do contingente populacional afro-brasileiro; nesse sentido, há de se desfazer, antes de qualquer

discussão sobre a questão racial no Brasil, pelo menos dois mitos: primeiro, o de que as diferenças sociais são de natureza universalistas e não raciais (as estatísticas comprovam que, mesmo entre estratos econômicos semelhantes, os negros são sub-representados e/ou desvalorizados em diversos índices sociais); segundo, o de que a discriminação racial é de um único tipo, podendo-se, portanto, lançar mão de políticas públicas universalistas (há, contudo, discriminação direta e indireta e, para ambas, mecanismos distintos de coerção da discriminação). Resistência, enfim, à perda da memória coletiva do legado sociocultural dessa população. Quando pensamos em *memória*, no contexto das relações étnico-raciais, consideramos, de início, uma possível subdivisão desse conceito em pelo menos três vertentes: uma memória individual, que se vincula ao sentido de assunção da identidade pessoal e do assujeitamento do afrodescendente (muito próximo da ontologia existencialista que, ao inverter a lógica cartesiana, valoriza a prédica do "eu sou"); uma memória social, que se vincula ao sentido de pertença, podendo ou não se traduzir, na prática, em ações de comunitarismo solidário (a "comunidade afrodescendente"); uma memória histórica, em geral vinculada à experiência diaspórica, que resulta da implantação de um sistema colonial, cujo principal componente foi o processo de escravização da população africana. Pensada assim, nessa dimensão triádica, a *memória* adquire outra dinâmica e um novo sentido, tornando-se um importante mediador das relações interculturais e de outros processos de relacionamento sociopolítico.

Todo esse movimento de resistência tem como desígnio a luta ininterrupta contra a permanência do processo de "escravização" do negro brasileiro, agora instaurado sob uma configuração distinta: com efeito, a situação do negro, hoje em dia, constitui uma espécie de prolongamento desse processo – no espaço simbólico das subjetividades e no espaço concreto da realidade social –, que adquire feitios diversos, isto é, mantém-se sob a forma da exclusão, da marginalidade e do sequestro da cidadania do afrodescendente. Em tal conjuntura, faz-se necessária a prescrição de uma nova "liberdade", não mais *concedida* por meio de plataformas jurídico-legais que se assentam na e que asseguram a manutenção do poder e o regramento dos direitos e dos deveres pelas minorias brancas autocráticas, mas, ao contrário, *conquistada* por meio da resistência e da luta pela igualdade racial e pela construção de uma sociedade multiétnica e multirracial de fato.

Considerações finais

Como já se afirmou repetidas vezes, o racismo, mais do que um modo de discriminação, é "una forma de explicación del mundo" (Geulen, 2010, p. 177), sobretudo se considerarmos que a formação da "modernidade" europeia baseou-se, em grande parte, no modo de produção escravagista, utilizando-o como mais um argumento que justificaria a consideração do negro como sub-humano ou, na clave fanoniana (Fanon,1952), um não-ser.

No Brasil, em especial, o conceito de democracia racial tem sido utilizado – como procuramos demonstrar acima –, não raras vezes, como pretexto para uma autodeclarada ausência de preconceito racial entre nós, a partir de uma suposta síntese conciliatória, presunção que se tem revelado cada vez mais falaciosa. Assim, a despeito da evidente miscigenação cultural e racial aqui instaurada, nossas relações sociorraciais não possuem nada de democrático, harmonioso ou conciliador, fazendo com que a defesa da estabilização dos conflitos raciais acabe por ratificar o próprio racismo. Na verdade, a maneira como a miscigenação é "praticada" e defendida no Brasil, como subterfúgio diante de questões mais candentes e complexas, num flagrante apego ao diversionismo muitas vezes premeditado, acaba por encobrir o racismo aqui vigente, conferindo à sociedade brasileira um falso estatuto de cordialidade. Nesse sentido, embora a *miscigenação*, no rigor do termo, tenha como objetivo principal uma sociedade multicultural e pluriétnica, com vista a um estágio de afirmação de culturas diversas e compartilhadas, a *tese da miscigenação* acaba servindo, sub-repticiamente, de legitimação de práticas racistas.

Há que se lembrar, ainda, que grassa entre nós, brasileiros, uma espécie muito comum de racismo simbólico, que pode se manifestar de vários modos, especialmente por meio do discurso. Nesse sentido, a discriminação racial é, sem dúvida, resultado, entre outras coisas, de preconceitos que, como substrato ideológico, funcionam como uma mola propulsora da prática discriminatória. Contudo, ressalte-se, ainda, um elemento "anterior" ao preconceito – na verdade, um fato que atua como sua base "formativa" e que, além disso, impulsiona a discriminação racial –, o *estereótipo*, a rigor, um conjunto de "valores" particulares, tomados indevidamente como fenômeno universal e, nesse sentido, revelando um mecanismo de funcionamento de natureza silogística. O mais importante, nessa rigorosa dinâmica racista – que vai do estereótipo à discriminação –, é que, enquanto a discriminação se dá no âmbito da prática e o preconceito, no âmbito da teoria, o estereótipo se manifesta, principalmente, no âmbito do discurso, seja ele científico, religioso, pedagógico, literário ou quaisquer outros.

O Brasil é um país em que homens e ideias são frequentemente alçados à condição de *mito*, conduta que, em geral, revela-se drasticamente falaciosa e nociva. No primeiro caso – o dos *homens* –, o que se verifica é uma tendência à mitificação de personagens de nossa história e/ou vida social passada e presente; o resultado – bastante negativo para nossa formação social e identitária – é que semelhante operação acaba, fatalmente, degenerando numa desatinada *mistificação*. No segundo caso – o das *ideias* –, forjam-se mitos a partir de fatos e/ou teorias sociais, logo transformados não mais em mitificações, mas em *misticismos*; são exemplos desse último caso tanto o *mito da democracia racial* quanto o *mito da cordialidade do homem brasileiro*, falácias especulativas que se afirmam, na contemporaneidade, como verdadeiras *ideologias místicas*, mas que não resistem à mais simples análise sociológica.

Numa história como essa, marcada – como buscamos demonstrar aqui

– por toda sorte de adversidades históricas, de afronta pessoal e de conflitos sociais, que resultam, no final das contas, de uma *performance* coletiva que tem no racismo, *tout court*, seu princípio ativo mais importante, relatos de discriminação, preconceito, estereotipia, segregação, genocídio e outros similares não são incomuns, tampouco exagerados. Longe dos atos de cordialidade que, supostamente, assinalariam nosso temperamento e formação identitária, trata-se, na verdade, de uma deliberada tentativa, ora pessoal, ora coletiva, de apagamento da própria história do negro brasileiro, que passa, sem dúvida, pelo apagamento dos tempos e dos espaços, da sociabilidade e dos discursos, do imaginário e da memória e, no limite, do próprio ser.

Referências

AGUILAR FILHO, Sidney. Racismo à brasileira. **Revista de História da Biblioteca Nacional,** Rio de Janeiro, ano 8, n. 88, p. 26-28, jan. 2013.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. A imagem do negro na obra de Florestan Fernandes. *In*: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato (org.). **Raça e Diversidade**. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996. p. 277-295.

AZEVÊDO, Eliane. **Raça**: Conceito e Preconceito. São Paulo: Ática, 1987.

BALDWIN, James; MALCOLM X; KING, Martin Luther. **O Protesto Negro**: entrevistas com Kenneth B. Clark. Rio de Janeiro: Laemmert, 1969.

BERND, Zilá. **O que é negritude**. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Coleção Primeiros Passos, 209).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

COELHO, Haydée Ribeiro. Revisitando a mestiçagem. **Revista da Biblioteca Mário de Andrade**, São Paulo, v. 59, p. 62-65, jan./dez. 2001.

COSTA, Ricardo Rocha da Costa. O pensamento social brasileiro e a questão racial: da ideologia do "branqueamento" às "divisões perigosas". **Revista África e Africanidades**, [*s. l.*], ano 3, n. 10, p. 1-20, ago. 2010.

DIWAN, Pietra. **Raça Pura**: Uma História da Eugenia no Brasil e no Mundo.

São Paulo: Contexto, 2007.

FANON, Frantz. **Peau noire, masques blancs**. Paris: Seuil, 1952.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**: Formação da Família Brasileira sob o Regime da Economia Patriarcal. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

GEULEN, Christian. **Breve Historia del Racismo**. Madrid: Alianza Editorial, 2010.

GIAROLA, Flávio Raimundo. Racismo e teorias raciais no século XIX: principais noções e balanço historiográfico. **História e-História**, Campinas, p. 1-19, ago. 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **O futuro da natureza humana.** A caminho de uma eugenia liberal? São Paulo: Martins Fontes, 2004.

HASENBALG, Carlos. Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *In*: MAIO, Marcos Chor (org.). **Raça, ciência e sociedade**. Rio de Janeiro: Fiocruz: CCBB, 1996. p. 235-249.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976.

hooks, bell. **Olhares negros**: raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KEHL, Renato. **Lições de Eugenia**. Rio de Janeiro: Paulo de Azevedo & Cia, 1929.

LOPES, Ana Mônica; ARNAUT, Luiz. **História da África**: Uma Introdução. Belo Horizonte: Crisálida, 2005.

MÉNIL, Alain. L'invention d'un mot: négritude. **Le français dans le monde**, Paris, n. 360, p. 52-53, nov./déc. 2008.

MOTA, Carlos Guilherme. **Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)**: Pontos de Partida para uma Revisão Histórica. São Paulo: Editora 34, 2008.

MUNANGA, Kabengele. As facetas de um racismo silenciado. *In*: SCHWARCZ, Lília Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva (org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 213-229.

MUNANGA, Kabengele. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 444-454.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e Sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: Processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

OLIVEIRA, Gaziela de. **Jovens negros no Brasil**: civilização e barbárie. São Paulo: Cartez, 2017.

PENA, Sérgio D. J. **Humanidade sem raças?** São Paulo: Publifolha, 2008.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; WHITE, Steven F. Brasil: Panorama de Interações e Conflitos numa Sociedade Multicultural. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 25-26, p. 257-280, 2001.

RAMOS, Arthur. **Guerra e relações de raça**. Rio de Janeiro: Departamento Editorial da União Nacional dos Estudantes, 1943.

REIS, Marilise L. M. dos. Diáspora como movimento social: implicações para a análise dos movimentos sociais de combate ao racismo. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 46, n. 1, p. 37-46, jan./abr. 2010.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SCHLOREDT, Valerie; BROWN, Pam. **Martin Luther King**. London, England: Longman, 1991.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. As teorias raciais, uma construção histórica de finais do século XIX. O contexto brasileiro. *In*: SCHWARCZ, Lília Moritz; QUEIROZ,

Renato da Silva (org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 147-185.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: Cor e raça na sociedade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória d'África**: A Temática Africana em Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Wilson Honório da. **O mito da democracia racial**: um debate marxista sobre raça, classe e identidade. São Paulo: Sundermann, 2016.

STEPAN, Nancy Leys. **A hora da eugenia**: Raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

WEST, Cornel. **Race Matters**. Boston: Beacon Press, 1993.

CAPÍTULO

2

CÂNTICOS E BATIDAS DE CAIXAS, DANÇAS E VISUALIDADES... MARABAIXO NAS ARTES INTEGRADAS

Ronne Franklim Carvalho Dias[1]
Alan Max Pantoja Gomes[2]

1 Algumas palavras iniciais sobre visibilidades...

Muitas são as dívidas relacionadas às histórias e às culturas afro-brasileiras e indígenas, em vários campos da construção social do Brasil. A indiferença à origem desses povos, na formação cultural brasileira, gerou um processo de exclusão, negação e invisibilidade, até mesmo no campo da educação. Na escola, não se viam as narrativas do negro e/ou do índio como protagonistas de suas histórias ou evidenciando suas visões de mundo ou ainda revelando contranarrativas à história oficial. A referência indígena e negra, quando aparecia nos materiais didáticos, figurava uma menção à curiosidade de seus biótipos, artefatos e costumes, como se fosse algo exótico e estranho à realidade do povo brasileiro.

1 Doutor em Arte e Cultura Visual (UFG). Licenciado em Educação Artística, com Habilitação em Artes Plásticas (UNIFAP). Professor de Arte do Instituto Federal do Amapá (IFAP), campus Macapá. E-mail: ronne.dias@ifap.edu.br
2 Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Especialista em Metodologia do Ensino de Música. Professor de música e coordenador do Curso de Contrabaixo da Escola de Música Walkíria Lima (AP). E-mail: alangomes.yes@gmail.com

O não conhecimento dessas culturas originárias, em especial pela educação formal, recai tanto no plano da ignorância cultural como na pobreza intelectual e sensível do plano individual! Não seríamos mais ricos estética e artisticamente se conhecêssemos as diversas culturas e histórias dos povos que contribuíram (e continuam contribuindo) com o Brasil e com outros países que sofreram o processo de colonização?

Ao utilizar o conhecimento das culturas através da arte, em todas as suas modalidades, recorre-se à dimensão simbólica, capaz de gerar aprendizagens aos sujeitos. Não obstante, com os devidos acompanhamentos educacionais, a arte contribui para a formação de valores culturais e o reconhecimento de expressões populares locais, como a celebração do Marabaixo, manifestação cultural afrodescendente, típica do estado do Amapá, a qual carrega, em suas cantigas, desde os navios negreiros, uma memória coletiva repassada entre gerações, uma vez que é praticado como festa, reunindo dança, música, religiosidade e uma rica visualidade.

Ao Marabaixo, atribui-se manifestação cultural no rol das artes integradas, ou seja, uma manifestação que perpassa várias unidades temáticas artísticas. Assim, pensou-se em um projeto de extensão capaz de oportunizar aos estudantes o conhecimento da cultura local e produzir imagens autorais de seus praticantes culturais. Perceber a arte praticada na integralidade é uma tendência sugerida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como eixo integrado de análise das linguagens (artes visuais, música, dança e teatro), portanto, abrindo possibilidades a novos estudos interdisciplinares.

2 Das práticas culturais à escola

Há tempos trabalhando na esfera escolar com as culturas indígenas, quilombolas e ribeirinhas com o componente curricular Arte, percebemos desde o início a carência de conteúdos em materiais didáticos ou mesmo paradidáticos, com fontes seguras, para serem desenvolvidos em sala de aula. O conteúdo, de modo geral, concentrava-se em informações obtidas no campo empírico, seja por fotografias, cartilhas ou por meio da oralidade... As pesquisas, no âmbito acadêmico, ainda escassas, quando se trata de práticas culturais locais, permanecem nos repositórios das bibliotecas; ou seja, mesmo nas plataformas digitais *on-line*, os trabalhos científicos estão quase inacessíveis ao alcance das realidades escolares.

Na tentativa de produzir e tornar disponíveis conteúdos da sabedoria tradicional dos contextos típicos amazônicos, não encontramos alternativa mais adequada do que arregaçar as mangas da formalidade acadêmica e pôr a mão na massa da pesquisa de campo. Sobretudo, por questões emergentes e cruciais que as temáticas das culturas e histórias indígenas e afro-brasileiras requerem ser trabalhadas nas escolas, dialogando com as referências bibliográficas já produzidas, pois as teorias nascem de questões cotidianas e de inquietações no plano prático

das coisas da vida. Essas são algumas pontuações que levantamos como estudos e percepções da área de artes e da educação da cultura visual.

Para tratar uma demanda emergente, inicialmente, foi pensada, como uma proposta de curto prazo e de modo prático, a criação do projeto de extensão "Marabaixo: narrativas poéticas", que, por sua vez, pretendeu responder à seguinte questão: Que representações artísticas são apresentadas por estudantes sobre o Marabaixo como manifestação cultural local?

Uma das características do processo de globalização que o mundo atravessa está na conexão de informações rápidas, atrativas e de entretenimento, caindo em uma contradição aos conteúdos de saberes e práticas locais. As buscas e interesses por determinados assuntos são, geralmente, induzidos e alimentados por agências multinacionais de informações e entretenimento na internet. Essa tendência de concentração, pelos internautas, em determinados temas (aqueles que estão pulsando nas grandes mídias), em geral, desprestigiam conteúdos de origem local, do campo da arte e cultura.

Há um reconhecimento de *déficit* histórico quando surgem leis federais, para a educação nacional, que versam sobre o conhecimento de culturas e suas histórias na formação do povo brasileiro. É o caso da Lei Federal n. 10.639/2003 (Brasil, 2003), ampliada pela Lei n. 11.645/2008 (Brasil, 2008), que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB) de 1996, tornando obrigatório, nas escolas brasileiras, o ensino da história e da cultura africana e dos povos indígenas, visando promover e valorizar o aprendizado da população brasileira quanto aos seus antepassados negros e indígenas.

Ao pesquisar na internet, não é fácil encontrar imagens artísticas do Marabaixo, em suas variedades – considerando desenhos, pinturas, colagens, animações, etc. – com fontes seguras de informações. Nas abas de imagens dos buscadores *on-line* aparecem alguns desenhos estereotipados, fora de contexto, que se repetem com frequência, ou seja, são desenhos vistos de longe, realizados por quem não conhece ou participa da cultura local, resultando numa descaracterização dos personagens do Marabaixo e acarretando numa compreensão superficial da expressão cultural.

Nas atividades regulares de ensino de arte, sobre identidade e diversidade, já se percebia o desconhecimento de muitos estudantes sobre o Marabaixo, a não ser por aqueles poucos que tinham algum contato com a cultura, por meio de vínculo familiar quilombola ou por vizinhança aos barracões dos praticantes. Essa lacuna escolar é algo a ser estudado, pois o tema Marabaixo está regularmente lembrado como expressão cultural amapaense. De qualquer modo, percebendo pedagogicamente, sustentava-se a ideia de que são temáticas instigantes para promover meios de pesquisa e produção no campo da arte.

Na oportunidade da abertura do edital nº 23/2022/PROPPI/IFAP para arte e cultura, foi aprovado o projeto "Marabaixo: narrativas poéticas", para execução

no *campus* Macapá (AP). A equipe teve a participação de dois estudantes bolsistas e duas monitorias de produção artística, com a colaboração de dois pesquisadores convidados de Centros Profissionalizantes do Estado do Amapá, Alan Gomes (na área de música/Walkíria Lima) e Isaías de Brito (na área de artes visuais/Cândido Portinari), além da coparticipação da professora de arte Odília Cozzi (IFAP).

A ideia do projeto perpassa em instigar um olhar sensível dos estudantes sobre a própria realidade cultural, considerando a memória coletiva nas dimensões simbólicas de expressões típicas do Amapá. Já se havia percebido uma visualidade diversificada das culturas tradicionais, como, por exemplo, o Marabaixo, porém pouco trabalhada nas escolas amapaenses. De modo prático, buscou-se realizar composições visuais, que seriam as representações em desenhos e pinturas sobre papel, produzindo, assim, um repertório de imagens autorais e possibilitando uma fonte de dados para investigar vários aspectos culturais, intercalados a um acompanhamento interdisciplinar e com a comunidade escolar, conforme propõe a BNCC.

O mundo digital tem promovido uma enxurrada de imagens de vários contextos globalizantes, com interesses e motivações diversas... Ainda refletindo sobre a questão/problema sobre as representações que chegam à juventude, pergunta-se: que imagens são filtradas? Quais permanecem na circulação entre os estudantes? Há espaço para imagens de cultura local?

A prática artística oportuniza um extravasar do eu do aluno, às vezes escondido dos olhares dos professores (e da sociedade envolvente), possibilitando um interagir de ideias, adotando cada vez mais a produção poética no retorno das atividades escolares presenciais, pós-pandemia. Nos processos de representação imagética (Banks, 2009), não podemos desconsiderar influências interatuantes entre a produção individual e os repertórios coletivos construídos histórica e culturalmente, por isso, faz-se necessária uma análise visual que interconecta com outras unidades temáticas ou áreas da arte.

Na produção de imagens, como busca de representação do Marabaixo – a partir de traços, ângulos e percepções da musicalidade e suas dinâmicas dançantes – que caracterizam os personagens da cultura marabaixeira, a expressão popular tipificada por resistência cultural e reinvenção artística é instigada por meio do desenho e acompanhada por uma questão complementar: saber se os estudantes podem reconhecer-se em autoria? Como agentes criadores ou se (re)afirmam como sujeitos protagonistas de suas composições e histórias.

3 Ciclo do Marabaixo, narrativas de encontros e poéticas

Ao se tratar de cultura local e de modo geral, o Marabaixo é lembrado pela sociedade como manifestação popular; entretanto, timidamente, é referendado como objeto de estudo acadêmico, como conteúdo regular nas escolas. Assim, esclarece Piedade Videira (2014, p. 16), trata-se de "uma possibilidade concreta

para o desenvolvimento de uma abordagem pedagógica significativa para os estudantes, já que essa tradição é constituída de passagens da história, cultura e relações sociais locais". A autora reafirma ainda que o Marabaixo se constitui de narrativas sobre os "[...] acontecimentos históricos de africanos e de seus descendentes e aborda aspectos socioculturais do povo afro-amapaense que ainda são raros nos currículos das escolas estaduais e municipais do Amapá" (Videira, 2014, p. 16).

Figura 1 – Ciclo do Marabaixo, Barracão Tia Gertrudes, antigo bairro da "Favela", Macapá (AP)



Fonte: Ronne Dias, acervo pessoal (maio 2023).

Aos poucos, nas últimas décadas, tem surgido um arcabouço legal de inclusão das manifestações culturais do Brasil como as leis federais já citadas – a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 – que alteram a LDBN 9.394/1996, abrindo espaço, no âmbito educacional, para outras áreas de atuação social. No campo do bem patrimonial, o Marabaixo é reconhecido como patrimônio imaterial pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, 2018):

> Por ser uma forma de expressão que reúne referências culturais vivenciadas e atualizadas pelos amapaenses, fundamental para a construção e a afirmação da identidade cultural negra brasileira, o Marabaixo foi reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil. A decisão foi tomada hoje, 08 de novembro, por unanimidade, pelo Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural, do Instituto Histórico e Artístico Nacional-IPHAN, durante reunião que ocorreu no Museu Histórico do Pará, em Belém.

Nota-se que, em caráter institucional, o Marabaixo, desde 2018, recebeu um título cultural oficial, como manifestação popular que possui especificidades culturais no Amapá; entretanto, ainda pouco divulgado ou abordado no plano educacional com estudantes. Vale ressaltar uma complementariedade, que a escola se constitui espaço privilegiado de formação identitária; e a arte se revela componente de ensino favorável para desenvolver, de modo estético e cultural, aprendizagens e pesquisas sobre as manifestações populares e tradicionais. É o

que Cunha (2008, p. 201) reafirma: "[...] a arte e seu ensino podem promover o (re)conhecimento e o fortalecimento da identidade cultural".

No cenário local, foi aprovada pela Assembleia Legislativa do Amapá, em 13/05/2010, a Lei n. 049/2010, que institui o 16 de junho como dia do Marabaixo, data oficial celebrada no calendário civil amapaense. Não obstante, a constituição de um marco legal e suas fundamentações teóricas para as expressões culturais populares/tradicionais/étnicas somente caminharão para uma garantia de reconhecimento social quando se efetivar, de modo prático, a mudança de olhares e de comportamentos.

Nesse aspecto, pensou-se em um projeto de cunho prático, a partir da feitura de imagens com pesquisas, diretamente na fonte, ou seja, de modo etnográfico, capturadas nas rodas de Marabaixo, de acordo com o ciclo das festividades. A ideia partiria de um "conhecer" da cultura, antes de um "reconhecer", pelas imagens dos seus praticantes na elaboração de personagens em desenhos, por exemplo, utilizando-se do princípio teórico de imagens como questões de representação (Banks, 2009), ou seja, as imagens sob análises críticas integradas aos processos de identidade cultural.

Nas oficinas, a produção visual desenvolvia-se em caráter interpretativo (Bauer; Gaskell, 2002), em que se buscavam aspectos descritivos e metafóricos. A orientação, na etapa de produção das peças, caminhava integrando o olhar dos participantes, de alguma forma etnográfico, como foco de observação e criação imagética, fundamentado na educação da cultura visual (Martins, 2009; Dias; Martins, 2019), considerando as visualidades dos contextos históricos, geográficos e culturais do Marabaixo.

Com base nos fundamentos na educação da cultura visual e do ensino de arte (Martins, 2009; Dias; Martins, 2019), busca-se entender as representações visuais como construções de sentidos e significados simbólicos nos entremeios dos aspectos subjetivos e culturais. As contribuições de Dewey (2010), por exemplo, auxiliam, tanto nos aspectos metodológicos como teóricos, na compreensão de uma realidade histórica e contextual geográfica de redimensionamento educativo diante das transformações do mundo.

Uma importante contribuição teórica é dada por meio dos estudos decoloniais sobre cultura (Maldonado-Torres, 2008), para fundamentar análises culturais, como biótipos, instrumentos musicais, indumentárias, adereços e outros artefatos, em representatividade das identidades locais, pouco problematizadas em seus contextos culturais. No caso do Marabaixo, há uma estética negra escassa, como "legitimidade científica" nas publicações de arte e educação para as escolas amapaenses.

A expressão marabaixeira ganha *status* para além da dança, com ampla manifestação, desde as formações multiculturais do Amapá em períodos coloniais até os dias atuais. Para a pesquisadora Videira (2009, p. 35), ele consiste em uma

"Dança Dramático-Religiosa de Cortejo Afrodescendente", uma celebração cultural de memória afro-amapaense e suas interrelações com práticas do catolicismo popular demonstram uma cultura multifacetada de realidades dentro do próprio estado do Amapá.

No campo da musical, o Marabaixo é composto por um ritmo binário (em dois tempos), porém, é expressão constituída por uma diversidade etnomusical. Cada comunidade tradicional possui um sotaque musical, distinguindo sutis variações no ritmo e arranjos percebidos na execução das composições. Quanto à melodia, origina-se como uma "música de lamento", pois os negros tocavam, cantavam e dançavam acorrentados. Dessa forma, dança-se arrastando os pés no chão, como forma de simbolizar as correntes nos pés dos escravizados.

Desde as senzalas, a música era entoada como forma de oração. Sua melodia simples se constitui de poucos compassos (escrito em dois por quatro) e tem como característica perguntas e respostas, tanto na estrutura melódica quanto na estrutura dos versos, e os mesmos são compostos espontaneamente, no calor da festividade. Esses versos são, tipicamente, conhecidos como "ladrões de Marabaixo"; ou seja, os versos "roubados" são retirados dos acontecimentos cotidianos da população amapaense, servindo de inspiração para os compositores e cantadores.

Quanto à instrumentação originária, é usada a caixa, um tambor artesanal (chamado de alfaia em outras regiões do país), geralmente, construído em madeira e coberto com couro de animais silvestres locais. O instrumento possui outro elemento característico, que é uma esteira de fio de nylon com miçangas, no couro resposta do tambor, isto é, posicionada na pele embaixo da caixa, produzindo um timbre específico, que só existe na caixa de Marabaixo, pois, em outras regiões, a alfaia não possui esteira.

Hoje, essas caixas são construídas de várias formas pelos mestres artesãos, dentre eles, destaca-se o mestre Pedro Bolão, que faz um trabalho artesanal com reciclagem de madeira, utilizando como matéria-prima as caixas de verduras descartadas pelos grandes supermercados e atacadões da cidade. O mestre Pedro Bolão também constrói tambores de outros materiais, como zinco e PVC.

A caixa de Marabaixo é tocada, de maneira geral, em semicolcheias e cada comunidade quilombola e seus grupos diversificam as acentuações, de acordo com o sotaque de cada localidade, tomando formas de aprendizados, passados de geração em geração. No quilombo do Curiaú – especificamente, no grupo "Raízes do Bolão" –, toca-se em semicolcheias, acentuando, no primeiro tempo, a primeira semicolcheia e a quarta semicolcheia desse grupo e, no segundo tempo, é acentuada a segunda semicolcheia, e as outras notas desse grupo de semicolcheias são tocadas com menos intensidade, sofrendo algumas variações, de acordo com o tocador da caixa.

Ao longo dos anos, algumas comunidades foram adicionando outros instrumentos, como o caxixi, uma espécie de chocalho, assim como pequenas maracas,

integrando a instrumentação das músicas de Marabaixo.

Figura 2 – Marabaixo do Curiaú – músico Nena Silva



Fonte: Partitura por Alan Gomes (2023).

4 Das ideias às feituras…

A pesquisa qualitativa é também a base metodológica do projeto de extensão, considerando, em seus procedimentos, observar o Marabaixo em sua prática social "de dentro" de seu "contexto natural", especificando os sentidos dos sujeitos em suas "experiências e interações" sociais (Flick, 2009, p. 8-9). No primeiro momento, recorreu-se às bases teóricas, mas, sobretudo, este projeto se desenvolve de modo empírico com a realização de visitas a campo (de apresentações da expressão cultural) e entrevistas com praticantes experientes, capturando imagens e vídeos para as produções de personagens do Marabaixo e para a produção de conteúdo a ser disponibilizado como material educativo.

Nas formas de fazer arte, optou-se por uma epistemologia da prática (Mattar, 2010), uma vez que o professor, nos tempos atuais, vem demarcando suas produções de modo autoral. A ideia é utilizar cada vez mais o potencial criativo da arte e sua capacidade transversal entre o estético e as ações afirmativas na escola, para além da técnica, sobretudo, como experiências pedagógicas que consideram realidades culturais circundantes.

As manifestações culturais estudadas do Marabaixo são consideradas expressões dinâmicas, mesmo sendo tradicionais, ou seja, em circulação, como carregadas de (re)significados... A perspectiva de trabalhar com a educação da cultura visual se refaz como um processo dinâmico que envolve múltiplas realidades com as quais o sujeito interatua, possibilitando ao docente, junto aos alunos, deslocar-se ou se recolocar como protagonista de suas práticas e narrativas no mundo (Dias, 2020, p. 167-168).

Os desenhos autorais problematizados neste projeto de extensão funcionam como um disparador de análise de imagens, ao impulsionar reflexões, ao mesmo tempo em que motivam a produção para serem expostos. As imagens e todo o material produzido atravessam a experiência de reflexão sobre o sujeito que desenha, o objeto e o entorno sociocultural. De acordo com Dias (2020, p. 213),

> Por meio da mediação da experiência e da indagação, o ensino de desenho corre menos risco de se tornar uma prática convencional que reproduz ideias fixas e reforça estereótipos. A potência pedagógica do desenho ganha força criativa quando é capaz de criticar e gerar tensões em relação ao que está culturalmente estabelecido.

Marabaixo, enquanto projeto de extensão, vincula-se ao projeto da Galeria de Arte Virtual (GAV21), do Grupo de Pesquisa Pró-Educar, Campus Macapá (IFAP). A galeria virtual corresponde a uma alternativa comunicativa das imagens/artefatos/arte produzidos na esfera educativa, em boa parte sobre a cultura local amapaense. O percurso metodológico foi construído a partir das seguintes etapas:

> a) exploratória, com levantamento de informações históricas, imagéticas e sonoras sobre o Marabaixo. Nessa etapa, houve a dificuldade de encontrar materiais confiáveis, devido à escassez de publicações científicas. Contudo, investiu-se no campo de investigação, de modo prático, nas rodas de Marabaixo;
> b) seleção de informações, momento de organização e refinamento do material, para uma produção didática e de apoio, a ser apresentado aos participantes das oficinas. Nesse momento, em especial, buscou-se elaborar uma descrição técnica musical sobre o Marabaixo, identificando características em suas melodias, ritmos e harmonia, assim como produção de partituras;
> c) oficina, com produção de composições visuais individuais, com criação de personagens do Marabaixo, e coletivas, com feitura de peças visuais para exposição;
> d) seleção, registro fotográfico e tratamento de composições para exposições e divulgação das imagens em plataformas eletrônicas.

No percurso do projeto de extensão, as ações estiveram presentes, mediante o acompanhamento do professor coordenador e assessoradas por colaboração de pesquisadores artistas convidados, assim como foi oportunizado aos participantes estudantes a interação social, a partir de técnicas e assuntos relativos às composições visuais, discutidas como uma intenção proposital de partilhar ideias, provocações e resoluções estético-artísticas, com uma espécie de ajuda mútua e integrativa em fazer arte.

5 Resultados

Combater estereótipos e potencializar a criação artística sobre o Marabaixo foram os principais objetivos buscados no projeto de extensão. Vale destacar que a característica prática da extensão não diminui o rigor teórico e investigativo que

acompanha o processo extensionista, uma vez que houve a sistematização de dados empíricos até a obtenção dos resultados propostos, causando impactos no ensino e na formação cultural à comunidade envolvente.

Figura 3 – Produções autorais de composições visuais e esboços: (da esquerda p/direita) Flor do Mundo, pintura por Sabrina Sellena e Hevely Gil, monitoras (2023); Criação de personagens, por Isabel Lobato, bolsista (2022)



Fonte: https://www.gav21.org/exposi%C3%A7%C3%B5es/Marabaixo-Narrativas-Poeticas. Acervo pessoal.

As **imagens autorais** foram produzidas, primeiramente, em desenhos, com criação de personagens do Marabaixo, entre dançarinas e tocadores de caixa. As composições visuais estiveram baseadas em fotografias capturadas *in loco*, ou seja, nos espaços dançantes, como um dado direto da fonte cultural. Além dos desenhos de personagens em formato A4, foram produzidas peças em painéis de papelão de 1,0x1,0m. O suporte em papelão, assim como o uso de técnica mista de tintas, constitui uma perspectiva contemporânea de reutilização de materiais e a busca por uma consciência ecológica.

O repertório imagético formou-se de sete peças em painéis de papelão, sendo duas de 1,0x1,80m, mais duas instalações em papel: uma com recortes de silhuetas dos personagens em canson 300g/m², posicionada na parede e distribuída em 30cm de diâmetro; a outra instalação aplicada diretamente no chão, com recortes de marcas dos pés. Ambas as instalações sugerem um formato circular, entretanto, podem ter sua configuração flexível, de acordo com a montagem expositiva.

Figura 4 – Composições visuais em conceito de produção: produções do projeto de extensão em fase de acabamento



Fonte: https://www.gav21.org/exposi%C3%A7%C3%B5es/Marabaixo-Narrativas-Poeticas.

As produções foram reunidas dentro de uma linha conceitual de narratividade e circularidade, proporcionando um jogo de imagens da cultura do Marabaixo, compreendendo imagens integrantes de uma ampla paisagem cultural. Antes de trabalhar técnicas de construção da imagem, buscou-se uma experiência estética, como bem mencionava Dewey (2010), ao contrário de conceber as manifestações culturais como expressões fixas, inertes, sobretudo, em circulação, em significados e vida.

Figura 5 – Instalações artísticas em recorte de papel, na parede e no chão: montagem das peças para exposição



Fonte: acervo pessoal do autor (16/06/2023).

O material educativo, inicialmente, não foi previsto no projeto; contudo, percebeu-se a necessidade de uma produção ao longo da execução. Chamado de **Recurso Educativo Digital-RED,** é um material que reúne e sistematiza elementos pesquisados, em grande parte obtidos no campo empírico, para servir como material de apoio em palestras e oficinas sobre Marabaixo, ou ainda como uma alternativa de recurso nas atividades escolares sobre a temática cultural afro-brasileira.

Optou-se pelo formato digital do material educativo, acreditando na facilidade de acesso à internet por grande parte da população, nos tempos pós-isolamento social. Autores como Cury (2005) e Lévy (1999) discutem a relevância das abordagens sobre os usos das novas tecnologias como recursos no campo da educação, confirmando, assim, a inserção e ampliação das imagens do Marabaixo e seus conteúdos nas plataformas digitais *on-line*.

Diante do mundo globalizado por interconectividade, sem dúvida, uma saída lançada ao combate dos estereótipos culturais está nas publicações de imagens, áudios, vídeos e textos, como produção de conteúdo qualificado, ou seja, conteúdos com fontes seguras e sob a égide dos procedimentos científicos. Foi nessa linha de compreensão que os resultados do projeto de extensão foram apresentados ao mundo, através do *site* da Galeria de Arte Virtual 21 (www.gav21.org); isto é, divulgar a cultura do Marabaixo, em um banco digital na internet, através de um *site* especializado e com interatividade em arte, gera um status assertivo de confiança.

Outro resultado corresponde à realização de uma exposição em espaço físico. A mostra, no campus Macapá, foi a culminância do projeto, no dia do Marabaixo (16/6/2023). Durante a etapa de montagem das peças, foram trabalhados com os estudantes técnicas e aparatos curatoriais e expográficos, como formação dos espaços expositivos em arte.

Figura 6 – Site da GAV21 e Cartaz da exposição do projeto de extensão



Fonte: https://www.gav21.org/ e https://macapa.ifap.edu.br/index.php/mais-noticias/1315-projeto-de-extensao-realiza-exposicao-de-obras-de-arte-com-tema-marabaixo.

6 Considerações finais

Ainda que a extensão acadêmica seja uma dimensão característica e crucial à Rede dos Institutos Federais, muito se esbarra nas dificuldades de execução deste ponto do tripé, juntamente com o ensino e a pesquisa. Pois a extensão exige pesquisa, olhar empreendedor e condições normativas para além do ensino; requer também apoio estrutural, financeiro e logístico para manter e alcançar os objetivos propostos, e, assim, continuar em novos desdobramentos extensionistas à comunidade escolar.

Enxergar o potencial das parcerias em um projeto extensionista é de grande valia no aprendizado e na ampliação de diálogos entre colaboradores, com instituições educacionais e com setores produtivos de mercado. No projeto do Marabaixo, a pretensão foi trazer um pouco do fenômeno cultural para dentro da escola e, ao mesmo tempo, levar expectativas dos estudantes para fora, para conhecer e experienciar a expressão cultural. A extensão deve funcionar como meio de aproximar pontos desde a formação até a produção da sociedade envolvente, na perspectiva de que a complementaridade dos setores sociais trará fortalecimento e melhorias para todos.

Em uma compreensão simples, ao detectar um número significativo de estudantes desconhecedores da cultura marabaixeira, revela-se de modo direto um dado, um relevante indicativo de que parte da população é desconhecedora dessa cultura. Por mais mencionada que seja a expressão Marabaixo, nas referências de cultura amapaense, ainda há preconceitos por parte da sociedade. Logo, conclui-se que o fato de mencionar a manifestação tradicional nas datas comemorativas e eventos cívicos não significa memorar coletivamente! Isto é, na prática, a memória coletiva se constitui dos modos específicos de fazer acontecer a manifestação cultural, ressignificando a cada ciclo e em cada geração.

De modo específico, das imagens utilizadas e produzidas no projeto é que se desencadeiam observações críticas e poéticas sobre a realidade cultural, considerando o aluno sujeito protagonista, ao produzir, criar e reinventar entre a dimensão subjetiva e sua realidade histórica, geográfica e simbólica. As imagens de cultura sobre o contexto amazônico amapaense, com produções autorais e acompanhadas com as devidas informações qualificadas já tornam o projeto de extensão uma ponte de conhecimento e contato com os saberes e práticas, fortalecendo a autonomia crítica e (re)afirmando identidades.

Um dos resultados vislumbrados por este projeto é a criação de um banco virtual de imagens para divulgar as produções dos alunos e permitir uma interação entre esses sujeitos e a sociedade em geral, visto que são escassas as imagens artísticas do Marabaixo, assim como as fontes de pesquisa, como *sites* e *blogs*, sobre o referido tema cultural; consequentemente, há uma baixa participação dessa mesma sociedade em relação aos bens culturais e artísticos locais. A criação de

um banco de imagens digitais não deve reduzir ou condicionar a um manual de referências visuais, antes, deve funcionar como fonte de pesquisas imagéticas, assegurando a integridade da produção de quem olha de perto ou de quem pisa o mesmo solo cultural.

O Marabaixo já é uma manifestação cultural democrática por natureza. Sua cantiga espontânea é convidativa à roda dançante, munida de passos marcantes ao chão da memória cultural… As batidas das caixas nos embalam em uma musicalidade intuitiva de liberdade do corpo e reinvenção da própria liberdade de um povo. Trabalhar essas questões das identidades étnicas e culturais na escola nos ajudam a pensar também que as representações e a democracia são contínuas construções de uma sociedade, que não conseguem se manter firmes, sem antes passar pela educação.

Referências

BANKS, Marcus. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 nov. 2023.

CUNHA, Fernanda Pereira da. **Cultura Digital na E-Arte-Educação**: Educação Digital Crítica. 2008. 278 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CURY, Marília Xavier. **Exposição**: concepção, montagem e avaliação. São Paulo: Annablume, 2005.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Ronne Franklim Carvalho; MARTINS, Raimundo. Professor-artista: alguns conceitos e perspectivas baseadas em princípios da cultura visual. **LAV:** Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais da UFSM, Santa Maria, v. 12, n. 2, p. 118-132, maio/ago. 2019.

DIAS, Ronne Franklim Carvalho. **O ensino de desenho no âmbito cultural e profissional na Amazônia amapaense**. 2020. 231 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

IPHAN. **Dossiê de Registro**: Marabaixo. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2018. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARABAIXO.pdf. Acesso em: 4 ago. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar. 2008.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **VIS**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB**,** Brasília, v. 8, n. 1, p. 33-39, jan./jun. 2009.

MATTAR, Sumaya. **Sobre arte e educação**: entre oficina artesanal e a sala de aula. Campinas: Papirus, 2010.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Marabaixo, dança afrodescendente**: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

VIDEIRA, Piedade Lino. O Marabaixo do Amapá: encontro de saberes, histórias e memórias afroamapaenses. **Revista Palmares: cultura-afro-brasileira**, Brasília, ano 10, ed. 8, p. 16-21, nov. 2014.

CAPÍTULO

3

ENTRE O DISPOSITIVO DE RACIALIDADE E A RESISTÊNCIA: MEMORIAL DOS AFLITOS – MEMÓRIA E TERRITÓRIO

Karina de França Silva Valle[1]

Introdução

O ponto de partida deste ensaio é a análise das narrativas de Erick Ovelha, Wesley Vieira, Luciana Araujo, Abílio Ferreira e Lucas Inocêncio Almeida, discorridas no documentário *Essa Kalunga é grande*, disponível nos canais do YouTube do UNAMCA[2] e Instituto Tebas[3]. O documentário originou-se das filmagens realizadas em 2023, acerca de uma reunião de retratação feita pelo Escritório Paulistano de Arquitetura, em razão do projeto aprovado para a construção do Memorial dos Aflitos, no bairro da Liberdade, capital paulista.

Esse escritório venceu o certame realizado pela Prefeitura de São Paulo, contudo seu projeto apresentou equívocos que evidenciaram a tratativa de uma concepção arquitetônica que não dialogava com a ideia original, que era justamente a valorização da ancestralidade negra e indígena, que tanto contribuíram para a região, para além de uma construção com vieses hegemônicos, conotação racista e deslegitimação de todo um espaço sagrado para as populações negra e indígena.

---

1 Doutoranda do Programa de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC (UFABC). Integrante do Grupo de Estudos RESISTÊNCIAS: controle social, memória e interseccionalidades. E-mail: kfsvalle@gmail.com

2 UNAMCA – União dos Amigos da Capela dos Aflitos, movimento social paulistano que luta veementemente para a construção do Memorial dos Aflitos, com a premissa de que seja um projeto que tenha como ponto de partida o diálogo com a comunidade.

3 Instituto Tebas de Educação e Cultura, uma das instituições que coordena a preservação do sítio Arqueológico do Cemitério dos Aflitos, localizado na capital paulista.



Fonte: Livro *Indivisível,* de Marília Marz (2022)[4].

4 As imagens utilizadas neste ensaio, colocadas com a intenção de complementar visualmente o tema aqui abordado, foram extraídas da obra *Indivisível*, de Marília Marz, livro com o qual a arquiteta e urbanista Marília Marz foi finalista da maior premiação dos quadrinhos brasileiros: o Troféu HQMix, na categoria Novos Talentos – Roteirista, no ano de 2020.

O documentário *Essa Kalunga é grande* é bastante rico, do ponto de vista didático e político, constituindo-se num material interdisciplinar que apresenta questões voltadas ao combate ao racismo, dialogando largamente com a história, com os territórios e lugares de memória. A documentação/gravação da reunião de retratação e toda a articulação realizada pelo Movimento dos Aflitos e demais coletivos podem ser consideradas como *resistência coletiva*, como bem nos orienta Sueli Carneiro (2023). O audiovisual, pela sua própria linguagem, facilita a dinâmica de aprendizagem de quem tem acesso e colabora em ações discentes/docentes, na elaboração de uma agenda antirracista tão necessária à nossa contemporaneidade.

Da reunião à resistência

Cabe salientar que, antes das filmagens da reunião de retratação que resultaram no documentário *Essa Kalunga é grande*, houve uma primeira reunião, na qual foi apresentado o projeto por parte do Escritório Paulistano de Arquitetura. Nessa primeira reunião, a comunidade, composta por pessoas étnica e racialmente ligadas àquele território sagrado, não ficou satisfeita com o que foi apresentado. Desse modo, instaurou-se ali um ambiente de questionamento que, infelizmente, foi palco de uma postura preconceituosa por parte da coautora do projeto, a arquiteta e urbanista Ana Ditolvo, muito citada no documentário, tornando-se a representante do que podemos chamar de *dispositivo da racialidade* em ação, efetivada por meio de atitudes violentas, tentativas de apagamento e silenciamentos simultâneos, da não partilha de saberes, do desrespeito a uma ancestralidade, da hegemonia branca a todo custo, deslegitimando pessoas que celebram seus antepassados e que querem ser escutadas.

A reunião de retratação teve pronunciamentos das seguintes pessoas e suas respectivas afiliações: Bell Galvão (União dos Amigos da Capela dos Aflitos), Eduardo Argenton Colonelli (Escritório Paulistano de Arquitetura), Rafaela Puri Martinelli (Movimento dos Aflitos), Alexandre Kishimoto (Instituto Tebas de Educação e Cultura), Aloysio Letra (Fórum de Cultura da Zona Leste/A.P.A.N.), Erick Ovelha (Covereador Quilombo Periférico – PSOL-SP), Gilson Negão (Fala Negão/Fala Mulher – Conen), Wesley Vieira (União dos Amigos da Capela dos Aflitos), Luciana Araujo (Mobiliza Saracura Vai-Vai), Paulo Batista dos Reis (Deputado Estadual – PT-SP), Enéas Santos (Associação Novos Rumos), Abílio Ferreira (Instituto Tebas de Educação e Cultura) e Lucas Inocêncio Almeida (Museu do Território dos Aflitos).

É importante ressaltar que, neste ensaio, destacaremos os pronunciamentos de Erick Ovelha, Wesley Vieira, Luciana Araújo, Abílio Ferreira e Lucas Inocêncio Almeida.



Fonte: Livro *Indivisível,* de Marília Marz (2022)[54]

A coautora do projeto, a arquiteta e urbanista Ana Ditolvo, não compareceu à reunião de retratação, sendo que sua presença ali era importante, visto que assinava um projeto cuja proposta precisava ser revista. Sua ausência deixou evidente a ratificação e postura preconceituosa assumida desde o início do projeto. Iremos discorrer sobre tensões existentes nessa parte da cidade, questões ligadas ao território e lugares de memória. Cabe, aqui, salientar que o Memorial

5 As imagens utilizadas neste ensaio, colocadas com a intenção de complementar visualmente o tema aqui abordado, foram extraídas da obra *Indivisível*, de Marília Marz, livro com o qual a arquiteta e urbanista Marília Marz foi finalista da maior premiação dos quadrinhos brasileiros: o Troféu HQMix, na categoria Novos Talentos – Roteirista, no ano de 2020.

dos Aflitos, enquanto tentativa de reparação histórica foi desrespeitada por parte de quem ficou responsável pelo projeto.

O desrespeito iniciou-se com equívocos oriundos do próprio escritório responsável pelo projeto, que tinha como proposta derrubar ambientes importantes, em vez de preservá-los, além de todo um desdobramento de não escuta da comunidade, dos movimentos sociais, das pessoas que vivem e convivem na região. Percebemos, no audiovisual estudado, o dispositivo de racialidade, categoria de análise cunhada por Sueli Carneiro, resumido por Rodrigues e Teixeira (2021, p. 425) nos seguintes termos:

> Sueli Carneiro apresenta, a partir das reflexões de Charles Mills sobre o contrato racial e da proposição analítica do poder em Michel Foucault, uma noção bastante profícua para pensar os efeitos do racismo enquanto verdadeira expressão de um sistema político centrado na supremacia branca: o dispositivo da racialidade. O conceito de "dispositivo", também extraído da obra de Foucault, onde ocupa aliás um lugar estratégico, pode ser definido como um conjunto de discursos, "coisas ditas e não ditas", práticas, projetos, leis, conjuntos arquitetônicos etc. que conformam um determinado binômio saber-poder, respondendo sempre a uma questão urgente num contexto de transformação histórica.



Fonte: Livro *Indivisível,* de Marília Marz (2022).

É importante, ainda, mencionarmos o conceito de território; para tanto, apoiamo-nos em Milton Santos (2005, p. 255-256), para quem as grandes contradições do nosso tempo passam pelo uso do território:

> O território são formas, mas o território usado são objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado. [...] as verticalidades seriam formadas por pontos distantes uns dos outros, ligados por todas as formas e processos sociais. [...]. As redes constituem uma realidade nova que, de alguma maneira, justifica a expressão verticalidade. Mas além das redes, antes das redes, apesar das redes, depois das redes, com as redes, há o espaço banal, o espaço de todos, todo o espaço, porque as redes constituem apenas uma parte do espaço e o espaço de alguns.

Conforme a contribuição de Santos (2005), percebemos o sentido de território fortemente ligado ao nosso objeto de estudo, desenvolvido neste artigo: o bairro da Liberdade, sua história, suas populações múltiplas que ali viveram e ainda vivem, cada qual com sua escrita social, contribuições diversas e legados importantes à cultura brasileira. Além disso, as relações que se estabelecem em processos sociais diversos e complexos, os avanços e retrocessos, tudo que concerne às relações dentro desse território, pois as verticalidades que Milton Santos (2005) nos demonstra também estão na esfera das relações, revelando como as redes podem ser contraditórias; afinal, não formam um espaço para todo mundo. Com base, portanto, nas ideias de Milton Santos (2005), podemos depreender as "contradições" presentes no projeto de construção do Memorial dos Aflitos, já que um projeto que se refere à memória social e histórica de uma comunidade precisa dialogar, primeiramente, com pessoas ligadas etnicamente a ele e não – ao contrário do que fora proposto inicialmente – concebê-lo a partir de um ideário que consideramos preconceituoso e discriminatório.

Segundo Pierre Nora (1993, p. 9), memória e história não são sinônimos: "[...] a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução [...]. A memória instala a lembrança no sagrado [...]. A memória emerge de um grupo que ela une". Neste sentido, as reivindicações, as demandas dos membros do Movimento dos Aflitos e demais coletivos estão em consonância com o significado de memória proposto por Nora. As proposições feitas pelos movimentos sociais, acerca do projeto de que estamos tratando, sempre enfatizavam que se tratava de um lugar sagrado, ressaltando a união dos grupos na preservação dessa memória.

A seguir, iremos destacar falas dos interlocutores selecionados para colaborar na interpretação do fato aqui relatado, considerando que o projeto em desenvolvimento do Memorial dos Aflitos necessita, ainda, de muitas reflexões.

Relatos e interlocutores de *Essa Kalunga é grande*

Na manifestação de Erick Ovelha (covereador Quilombo Periférico – PSOL-SP), houve destaque para a questão educacional que aquele ambiente revela: a importância de se estudar e divulgar a missa ao Chaguinhas e o cortejo, como essa prática pode ajudar na construção de uma narrativa histórica da região e como o cortejo pode apresentar e contextualizar aos participantes a cidade. Segundo suas palavras, "O respeito ao povo oriental, mas essa terra é preta!" (Essa..., 2023).

Já Abílio Ferreira (Instituto Tebas de Educação e Cultura) fez referência à "amarelitude",[6] iniciando sua fala agradecendo respectivamente o empresário

6 Referência ao grupo étnico dos "amarelos": os orientais, tais como os japoneses, chineses e coreanos. Kabengele Munanga (1990), estudioso da temática étnico-racial, foi um dos primeiros teóricos a empregar esse termo.

chinês, que demoliu um imóvel ao lado do terreno do Memorial dos Aflitos, possibilitando então a descoberta do que se tornaria, posteriormente, um sítio arqueológico; e ao comerciante de ascendência nipônica, Sr. Ikesaki, que iniciou o processo de mudança do nome da principal praça do bairro e também a mudança do nome da estação do metrô. Abílio verbalizou, ainda, um terceiro agradecimento à coautora do projeto do Memorial dos Aflitos, Ana Ditolvo, de forma bastante irônica. Segundo ele, a polêmica gerada pela arquiteta foi a responsável por acender um debate importante na cidade e na sociedade brasileira como um todo. Abílio Ferreira evidenciou as características das três intervenções, todas violentas, embora tenham sido elas que levaram o Memorial dos Aflitos para o debate público.

O fundador e coordenador geral do Instituto Tebas esclareceu aspectos sobre a "orientalização" do bairro da Liberdade: processo que fora inaugurado por volta do ano 1970, ela retornaria à região da Liberdade em 2017, ano em que teve início um movimento, liderado pelo comerciante Hirofumi Ikesaki, para instituir o nome da praça (Praça Liberdade Japão) e da estação do metrô (Estação Liberdade Japão), o que só ocorreria em 2018. Também em 2018, ocorreu a demolição de uma edificação ao lado da Capela dos Aflitos, o que evidenciou uma manifestação cultural de antepassados negros, com a descoberta de várias ossadas no local. Uma ressalva feita por Abílio Ferreira foi que a "orientalização" do bairro não se deu de comum acordo com todos os integrantes da comunidade nipo-brasileira, como se pode constatar por meio do desabafo feito pelo advogado Renato Igarashi, questionando esse fenômeno e deixando claro que, antes do local ser habitado por povos orientais, a região já abrigava populações negras e indígenas.

A fala de Luciana Araujo (Mobiliza Saracura Vai-Vai) começou com uma afirmação de cunho explicitamente político: "Só num Brasil pós-Bolsonaro isso é possível!" (Essa..., 2023). Luciana Araujo revelou sua indignação, deixando claro como o Escritório Paulistano de Arquitetura foi irresponsável, ao apresentar um projeto, cujo destaque se dava em uma parede, construída com os ossos de antepassados negros que foram encontrados no local. A apresentação do projeto, que para ela representava a verbalização de ofensas ao solo sagrado, na presença de movimentos sociais antirracistas, do movimento negro, diante de pessoas de religiões de matriz africana etc., só acentuava esse desrespeito: "[...] você está falando de construir uma parede com ossos de nossos ancestrais" (Essa..., 2023), afirmou a ativista.

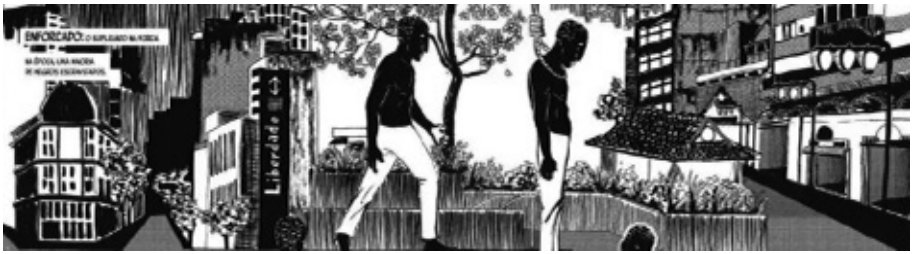
Opinião similar foi emitida por Wesley Vieira (União dos Amigos da Capela dos Aflitos), para quem "[...] isso [a proposta do projeto apresentado] é apequenar o mar" (Essa..., 2023). Wesley Vieira foi cirúrgico ao tentar dimensionar a grandiosidade do projeto, pois, para ele, antes mesmo de qualquer proposta, a análise do que significa aquele território e o que ele abriga

enquanto memória é algo de muita responsabilidade. Wesley Vieira resgatou o triste passado de escravização no Brasil, de quase 400 anos, salientando que os não brancos, negros e indígenas, são considerados os Outros, aos olhos dos brancos. Wesley Vieira nos lembra, ainda, que o indígena foi considerado, pelos brancos de ascendência europeia, o negro da terra, enquanto que os negros foram as pessoas sequestradas do continente africano e seus descendentes: "Não são os nossos!" (Essa..., 2023), lembra Wesley Vieira, numa das últimas observações que fez, destacando o termo "outridade", retirado de Grada Kilomba (2019, p. 38):

> "Outridade" – a personificação de aspectos repressores do "eu" do sujeito branco. Em outras palavras, nós nos tornamos a representação mental daquilo com o que o sujeito branco não quer se parecer. Toni Morrison (1992) usa a expressão "dessemelhança", para descrever a "branquitude" como uma identidade dependente, que existe através da exploração da/o "Outra/o", uma identidade relacional construída por brancas/os, que define a elas/es mesmas/os como racialmente diferentes das/os "Outras/os". Isto é, a negritude serve como forma primária de Outridade, pela qual a branquitude é construída. A/O "Outra/o" não é "outra/o" *per se*; ele torna-se através de um processo de absoluta negação. Nesse sentido, Frantz Fanon (1967, p. 110) escreve: "O que é frequentemente chamado de alma negra é uma construção do homem branco".

Finalmente, Lucas Inocêncio Almeida (Museu do Território dos Aflitos) foi diretamente ao cerne da questão: a ausência da escuta. Segundo ele, a comunidade, principal interessada, não foi escutada. Lucas Almeida ressaltou a importância do projeto arquitetônico que influenciará toda a estrutura museológica do entorno, mas destacou que ele precisa se conectar com a comunidade, pois, do jeito que foi apresentado, revela problemas diversos – principalmente de ordem jurídica; além disso, ressaltou, sua coautora teve uma atitude colonialista, deixando a comunidade, que tanto lutou pelo projeto, visto inicialmente como uma possibilidade de reparação histórica e simbólica, insatisfeita. Lucas Almeida reiterou, por fim, que os museus e memoriais são dispositivos de racialidade, lembrando que o Estado nos [a população afro-descendente] mata, enquanto memória e cultura, fazendo-nos refletir sobre o epistemicídio[7].

7 Em Sueli Carneiro (2023, p. 24), "[...] o epistemicídio se constituiu num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica e racial pela negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, consequentemente, de seus membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento".



Fonte: Livro *Indivisível,* de Marília Marz (2022).

Considerações finais

As falas dos cinco interlocutores, em destaque neste artigo, ao compor um constructo histórico, apontam diretrizes fundamentais de um importante projeto que poderá dialogar com a cidade, com o propósito de reparação histórica, problematizando, ao mesmo tempo, noções de território e de lugar de memória.

É bom lembrarmos sempre que o Brasil foi um país escravocrata, com formação multirracial e os não brancos foram submetidos a um cenário de desigualdades extremas. Em um país sobre o qual ainda paira o mito da democracia racial, somado a políticas de branqueamento, conseguimos, com a ajuda de Carneiro (2023), perceber que os efeitos do dispositivo da racialidade podem se desdobrar em resistência individual ou coletiva, justamente para evidenciarmos que onde há o poder, há resistência.

Mas a resistência, para ser efetiva, no que concerne às transformações sociais, precisa atuar em um aspecto coletivo, dado sua natureza emancipadora. Nesse sentido, a resistência coletiva constituiria o *sujeito coletivo demandador de direitos*. Dessa forma, estarmos atentos ao caso da constituição/construção do Memorial dos Aflitos e à ação do Movimento dos Aflitos e demais coletivos envolvidos é um grande aprendizado, já que eles exigem um projeto que contemple as demandas das populações negra e indígena, que o respeito aos antepassados seja premissa na concepção desse projeto e que ele não esteja a serviço de interesses de uma hegemonia racista. Trata-se, portanto, de um exemplo de resistência coletiva.

O racismo tem muitos tentáculos. Ele se reinventa constantemente. O dispositivo de racialidade está sempre em ação. O Movimento dos Aflitos, conjuntamente com coletivos voltados à preservação da memória negra e indígena, conseguiram um grande feito: derrubaram o projeto proposto pelo Escritório Paulistano de Arquitetura. O Memorial dos Aflitos, que contempla uma iniciativa de preservação à memória de populações negras e indígenas, refere-se ao reconhecimento de que o território do bairro da Liberdade, localizado na capital paulista, também é um território negro e indígena. Projetos racistas não serão aceitos! A manifestação ocorrida por parte do Movimento dos Aflitos e demais coletivos, para retirada

do projeto apresentado pelo escritório em questão, pode, sim, ser caracterizada como típica e exitosa resistência coletiva.



Fonte: Livro *Indivisível,* de Marília Marz (2022).

Referências

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

ESSA Kalunga é grande: uma vitória do Movimento dos Aflitos. São Paulo: Movimentos dos Aflitos: Instituto Tebas de Educação e Cultura: Esquisito Filmes, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qk7v_fHSzeE. Acesso em: 20 out. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARZ, Marília. **Indivisível:** Uma história de Liberdade. São Paulo: Conrad Editora, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 33, p. 109-117, 1990.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

RODRIGUES, Wallesandra Souza; TEIXEIRA, Alessandra. Em busca da redenção de Cam: racialidade e interseccionalidade numa prisão de mulheres. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 63, p. 413-426, 2021.

SANTOS, Milton. O retorno do território. **OSAL – Observatorio Social de América Latina**, Buenos Aires, año 6, n. 16, p. 251-261, enero/abr. 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/osal16/D16Santos.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAPÍTULO

4

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE (ESTADO DO AMAPÁ)

Risonete Santiago da Costa[1]
Daguinete Maria Chaves Brito[2]

Introdução

Ao analisar a educação escolar indígena no Brasil sempre nos remete a reconhecer que ainda há muito o que ser construído por esta educação, seja no âmbito da oferta, da qualidade do ensino, da formação docente, ou diante da precariedade nos investimentos, da fragilidade curricular e de tantos outros aspectos questionados por estudiosos desta temática.

Ao verificar as tentativas de execução de políticas públicas educacionais para os indígenas, vê-se diversos tipos de discriminação. O preconceito étnico-racial ainda

1 Doutora em Educação (PPGE/UNINOVE), Mestra em Educação Agrícola, Licenciada-Bacharel em Geografia, Licenciada Plena em Pedagogia, Pedagoga do Instituto Federal do Amapá (IFAP). E-mail: risonete.costa@ifap.edu.br

2 Professora Associada II, Universidade Federal do Amapá, Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010), com experiência em Gestão Ambiental, Gestão de Áreas Legalmente Protegidas, com ênfase em Unidades de Conservação, Desenvolvimento Sustentável, Conflitos Socioambientais, Valoração de Recursos Naturais e Direito Ambiental. E-mail: dagnete@uol.com.br

não foi resolvido, ao contrário, ainda é fortemente vivido entre os brasileiros, que ainda vivem a supremacia da cultura colonial, sendo promovido por ideologias que impõe a superioridade de um povo ou de uma cultura sobre outras, demonstrado de diversas formas, como, por exemplo, nos níveis: cultural, religioso e biológico, sendo comumente ratificado pelas diversas ciências, financiadas por uma elite dominante.

Não se pode negar a existência de uma historiografia dos povos indígenas que possibilita um legado diversificado para a construção das relações étnico-raciais e de valorização étnica de seu pertencimento das identidades, como verificado em Krenak (2019), que nos dá uma visão das limitações humanas em conviver com as diferenças, diversidades e pluralidades ao explicar que

> A ideia de nós os humanos nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de existência e de hábitos, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo (Krenak, 2019, p. 22).

A ideia do 'civilizado' impregnada na sociedade brasileira é reproduzida nas instituições escolares. Moreira e Candau (2003) explicitam essa dificuldade das escolas em lidarem com a diferença e as pluralidades. As vozes dos 'diferentes' tendem a ser silenciadas e aniquiladas. Seguir os padrões da escola regular, com a homogeneização e na busca pela 'normalização', acaba negando as questões das diferenças. Faz-se necessário que o sistema de ensino seja reestruturado e que as escolas trabalhem a partir de uma nova cultura, ideologias, saberes e fazeres, com ações articuladas e participação direta de todos.

Essa realidade é vivida pelas comunidades indígenas que conquistaram seus direitos na Constituição República Federativa do Brasil, de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, nos decretos, portarias e nos diversos documentos legais existentes no rol da legislação brasileira. No entanto, na prática, há fragilidade, descaso, descuido e desrespeito na aplicabilidade da lei. Cunha (1992) nos relata esta situação afirmando que

> O governo brasileiro tem sido negligente e omisso em relação aos direitos educacionais dos povos indígenas. E isso traz graves consequências: as escolas não dispõem de estrutura adequada para assegurar uma educação escolar de qualidade; não são assegurados processos de formação para os docentes indígenas nas escolas existentes; e observa-se ainda o desrespeito às normativas que regulamentam a oferta de educação escolar aos povos indígenas. A inadequação das estruturas comprova-se, por exemplo, nas frequentes denúncias feitas por lideranças indígenas, relativas à precariedade das edificações escolares, sendo que há risco de desmoronamento em algumas. Em outras, as condições são insalubres, não há água encanada,

> energia elétrica, rede de esgoto, instalações sanitárias adequadas ou o número de salas de aula é insuficiente para abrigar os alunos matriculados. Faltam professores em muitas escolas indígenas e há situações em que, ao invés de se realizarem concursos públicos, os professores são mantidos sob o regime de contrato temporário, o que tem implicações concretas sobre sua carreira no magistério e seus vencimentos (Cunha, 1992, p. 30).

A realidade apresentada por Cunha, em 1992, quase nada mudou, mesmo com a aprovação de várias legislações posteriores, observa-se estruturas educacionais e materiais didáticos improvisados, demonstrando descaso, descuido e imobilismo do poder público com a educação escolar indígena.

Do ponto de vista da efetivação de políticas educacionais estaduais tem sido mais agravante quando o docente é não indígena, que mora em estruturas improvisadas, tendo que levar tudo que irá utilizar durante sua estada na aldeia, como, por exemplo: rede, louças, comida botijão de gás e vários outros materiais necessários ao tempo de permanência na aldeia. Destaca-se outras situações, como o banho, que é geralmente nos rios, ou se carrega balde com água e se toma banho com cuia. Outro transtorno é o trajeto para se chegar as comunidades. A Figura 1 mostra este cenário no percurso pela BR 156, que dá acesso a aldeia Manga, que é realizado por terra, sendo comum enfrentar vários atoleiros até chegar na aldeia.

Figura 1: Atoleiros na BR 156



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

No Amapá, o governo estadual, no ano de 2004, realizou concurso público específico, reconhecendo a categoria de professor indígena, com salário e plano de carreira igual aos demais professores do estado. E embora nesse ínterim ocorresse recentemente outro concurso, em 2022 para professor da rede, esse foi o único concurso realizado pelo governo voltado para a área específica. Antes deste concurso os docentes das séries iniciais eram contratados temporariamente. Com o aumento da população indígena, o Estado do Amapá voltou a realizar contratos administrativos com delimitação de início e fim, o que levou muitas escolas a ficarem alguns períodos sem educação escolar.

Tem sido frequente, nos demais estados brasileiros, haver professores indígenas apenas por contrato temporário, sem plano de carreira e com salários inferiores aos dos professores concursados. Essa falta de reconhecimento do trabalho docente do professor indígena é reflexo de que, para vários prefeitos e governadores, "[...] a oferta de educação escolar indígena específica e diferenciada é vista como uma regalia, uma concessão e não como um direito dos povos indígenas" (Cunha, 1992, p. 30). Há situações que até mesmo as secretarias de educação veem a educação escolar indígena como privilégio, não como um direito constitucional.

Esta concepção dos administradores públicos e a falta de diálogo com as lideranças indígenas têm delegado aos próprios indígenas a responsabilidade pelos seus processos educativos. Para amenizar essas situações, tem sido recorrente as lideranças denunciarem ao Ministério Público ou às organizações internacionais o descaso do governo brasileiro com as questões indígenas.

Educação escolar para os indígenas e decolonialidade

Considerando o ano de 1500, com a chegada do colonizador, inicia o processo de colonização, que foi o período mais longo da educação escolar para os indígenas, cujo processo educativo se dava por meio da catequese, que contava com total apoio do governo português e

> [...] o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão-de-obra indígena à sociedade nacional. Essa fase, como mostrou Fernandes (1975), Schaden (1976), Meliá (1979) e Haubert (1990), está intimamente ligada à história da igreja no Brasil. Até a expulsão dos missionários da Companhia de Jesus, 1759, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização cristã (Ferreira, 2001, p. 72).

Concomitante à dominação cultural e imposição religiosa, ocorreram inúmeros conflitos entre os indígenas e os colonizadores, que resultaram em

sangrentos extermínios de várias etnias. Somente algumas aldeias sobreviveram a este processo, como bem intencionavam os governantes e posseiros dominantes naquele período.

Estes fatos não se deram de forma passiva pelos indígenas. Gomes (2012, p. 66) relata as guerras que ocorreram durante a colonização, analisando que o "[...] uso de armas para catequizar foi sempre uma das principais razões para declarar guerras justas contra os índios durante quase todo o período de colonização portuguesa". Estas guerras eram justificativas para apropriação indevida dos territórios indígenas, que os indígenas não consideravam legítimas, portanto,

> [...] não acolheram, passivamente, a brusca invasão de seus territórios e a perseguição que lhes acometeram os portugueses desde os primeiros anos. Ficou patente que a disposição indígena não era para a aceitação de um controle sobre suas vidas. Seus modos de ser, seus sistemas políticos não admitiam a obediência cega nem a hierarquização estatutária. As demandas impostas, mesmo em tempos de paz, eram excessivas ao extremo e incompreensíveis para quem sempre vivera em liberdade (Gomes, 2012, p. 76).

As imposições do colonizador eram constantes na tentativa de usurpar as terras onde os indígenas habitavam, escravizá-los, impondo-lhes o trabalho forçado. Mas sempre houve reação. Os indígenas nunca aceitaram passivamente. Sempre houve guerras, guerrilhas e fugas em relação a quaisquer tipos de imposições dos colonizadores, que se davam por meio ideológico com a catequese e com a força bruta.

A partir de 1910, com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), vê-se uma segunda fase da educação escolar para os indígenas, que também tinha como objetivo a integração nacional dos indígenas, com ênfase nos trabalhos agrícolas e domésticos, como defende Ferreira (2001) ao afirmar que

> No que tange a educação escolar, alegou-se uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. O menor peso atribuído ao ensino religioso nas escolas missionárias foi compensado, porém, por maior ênfase no trabalho agrícola e doméstico, com vista à integração dos índios à sociedade nacional, enquanto produtores de bens de interesse comercial para abastecer o mercado regional (CUNHA, 1990:94). O crescente desinteresse pelo processo de escolarização por parte das comunidades indígenas fez com que o SPI, a partir de 1953, elaborasse "um programa de reestruturação das escolas tendo como objetivo adaptá-las às condições e necessidades de cada grupo indígena", dado que "ensinar é preparar a criança para assumir aqueles papéis que a chama a exercer" (SPI, 1953: 10, apud Cunha, 1990: 69) (Ferreira (2001, p. 75).

O modelo educativo do SPI, citado por Ferreira (2001), mostrou-se menos desumano que a educação praticada pela catequese, considerando a inspiração positivista e liberal do referido órgão. Observa-se o interesse em transformar o indígena em mão de obra para a elite portuguesa, buscando torná-los dóceis, submissos, obedientes e alienados frente a uma realidade de dominação e subalternização ideológica e cultural europeia que desconsiderava totalmente a pluralidade cultural e linguística dos povos indígenas, que, mesmo frente à forte imposição do colonizador, continuaram a resistir e não aceitar modelos educacionais descontextualizados que contribuíam fortemente para a perda de sua identidade étnica.

Com a extinção do SPI, a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, inicialmente, teve como meta principal a política indigenista de integração nacional, com o intuito de escapar da obrigatoriedade de demarcar as terras indígenas. Gomes (2012), analisa esse contexto defendendo que

> [...] o governo Geisel, num gesto que causou surpresa e indignação em âmbito nacional – e com repercussões internacionais –, decidiu promover e acelerar o processo de emancipação dos índios da tutela do Estado, em nome da sua integração total à nação brasileira, e, obviamente, para fugir da obrigação de demarcar terras indígenas, conforme previsto em lei, além de abrir caminho para a entrada de compradores de terras indígenas já demarcadas. Pareceu a todos um ato de despotismo militar, e a ideia de transformar os índios em brasileiros iguais aos outros já não tinham adeptos na consciência nacional (Gomes, 2012, p. 102).

A política integracionista que, ainda no contexto atual, tem sido muito defendida pela elite brasileira, com a ideologia de 'abrasileirar' os indígenas e torná-los 'iguais' aos demais brasileiros, escamoteia a realidade cruel de expulsão dos indígenas de suas terras para que os latifundiários possam tomar posse, aumentando cada vez mais suas riquezas e, consequentemente, a miséria dos indígenas. Esse processo histórico de exclusão das populações indígenas e a tentativa de transformá-las em mão de obra para enriquecimento das elites dominantes de origem europeia têm sido prática constante na América, como afirma Quijano (2005) ao inferir que

> […] no processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Em tal contexto, cada umas dessas formas de controle do trabalho não era uma mera extensão de seus antecedentes históricos. Todas eram histórica e sociologicamente novas. Em primeiro lugar, porque foram deliberadamente estabelecidas e organizadas para produzir mercadorias

> para o mercado mundial. Em segundo lugar, porque não existiam apenas de maneira simultânea no mesmo espaço/tempo, mas todas e cada uma articuladas com o capital e com seu mercado, e por esse meio entre si. Configuraram assim um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente (Quijano, 2005, p. 2).

Essa prática capitalista histórica e colonizadora, fundamentada nos princípios neoliberais, em um processo de globalização da economia, com controle do mercado e do trabalho, cada vez mais busca mão de obra barata e mercados consumidores e produtores de matérias-primas. Sob este prisma, os indígenas e os povos tradicionais são fortemente aliciados e intimidados a abandonarem/venderem suas terras, abandonarem sua cultura, sob a ideologia de que a vida urbana lhes dará uma vida melhor.

Esta ideologia só revela que na pós-modernidade ainda se vive a colonização europeia que entranha o ser, o saber e o fazer, invisibilizando e subalternizando as culturas não europeias, como as culturas indígenas, por exemplo. Dentro dessa lógica, não há aceitação passiva. Há movimentos de descolonização e de independência de vários povos, em busca de autonomia do seu modo de vida e cultura. No caso brasileiro, há mais de 500 anos, os indígenas têm sido resistência ao modelo colonizador de sociedade e de exploração. A esse respeito Mignolo (2005) mostra o surgimento do movimento de descolonização que surge no século XVIII, ao explicar que

> A pós-modernidade, autoconcebida na linha unilateral da história do mundo moderno, continua ocultando a colonialidade, e mantém a lógica universal e monotópica – da esquerda e da direita – da Europa (ou do Atlântico Norte) para fora. A diferença colonial (imaginada no pagão, no bárbaro, no subdesenvolvido) é um lugar passivo nos discursos pós-modernos. O que não significa que seja um lugar passivo na modernidade e no capitalismo. A visibilidade da diferença colonial, no mundo moderno, começou a ser percebida com os movimentos de descolonização (ou independência) desde fins do século XVIII até a segunda metade do século XX. A emergência da idéia de "hemisfério ocidental" foi um desses momentos (Mignolo, 2005, p. 37).

O movimento de descolonização tem se fortalecido na América Latina e no Brasil. Os povos indígenas têm assumido a educação em suas comunidades, por meio de um processo educativo intercultural que valoriza suas línguas, cultura, modo de vida, cosmologias e história, buscando fortalecer o movimento indígena como força para resistir ao agressivo, cruel e desastroso projeto de integração nacional.

Implantação da Educação Escolar Indígena no Amapá

O processo de escolarização dos indígenas do Estado do Amapá foi iniciado em 1934, nas aldeias localizadas no Município de Oiapoque, como podemos encontrar nos relatos de Brazão *et al.* (2008) a respeito da implantação da primeira escola na etnia Karipuna.

> A primeira instituição de educação formal instalada na comunidade Karipuna foi a Escola Mista da Vila do Espírito Santo, em 01/02/1934. Quando da visita do Major Thomas Reis, constituída por 57 alunos matriculados. Esta unidade escolar funcionou até 1937.A prática educativa seria retomada em 1945, com a abertura da escola pelo SPI, na mesma comunidade. O programa curricular seguia determinações do Ex-Território Federal do Amapá – Através da SEED – Secretaria de Estado da Educação do Estado do Amapá, que incluía oração cristã, hinos patrióticos, festas cívicas nacionais, além de costura para meninas, hortas e outros serviços manuais (Brazão et al. 2008, p. 29).

As instituições escolares mais regulares surgiram a partir da década de 1970 que contava com escolarização ofertada inicialmente pelo SPI e posteriormente pela FUNAI. A partir da década de 1980, foram ampliadas para todas as áreas indígenas do Amapá e Norte do Pará, sendo esta região pertencente ao Estado do Pará e tendo o governo do Amapá como responsável pela educação escolar indígena nessa região.

Ainda na década de 1970 a educação era ministrada por não indígenas e é a partir deste contexto que são comumente relatados maus-tratos sofridos pelos indígenas como castigos corporais, tendo como principais exemplos; puxões de orelha, ajoelhar-se em caroços de milho e em escadas, reguadas e exposição ao calor do sol. Eram proibidos, também, de falarem a língua materna em sala de aula e quando ocorria essa comunicação entre os alunos, o professor por não compreender a língua, a cultura e as cosmologias, os castigava, esses fatores foram determinantes para o alto índice de evasão escolar, esta realidade foi mais evidente nas terras do norte do Amapá, município de Oiapoque.

Para melhor compreender a educação escolar indígena no Estado do Amapá, dividiremos as etnias em três regiões: Oiapoque, Amapari e Parque do Tumucumaque. Esta divisão é comumente utilizada ao se referir às questões educacionais, considerando as especificidades étnicas, geográficas e as diferenças educacionais de cada região. O quadro 1 apresenta as etnias e a terra indígena que compõem cada região.

Quadro 1 - Terras Indígenas do Amapá

ÁREA/REGIÃO	TERRA INDÍGENA	ETNIAS
OIAPOQUE	Terra Indígena Uaça	Galibi Marworno Karipuna Palikur
	Terra Indígena Juminã	Galibi Marworno Karipuna
	Terra Indígena Galibi	Galibi do Oiapoque Karipuna
AMAPARI	Terra Indígena Wajãpi	Wajãpi
PARQUE DO TUMUCUMAQUE	Parque Indígena do Tumucumaque	Aparai Kaxuyana Tiriyó Wajãpi Wayana

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Essa divisão didática ajuda a compreender a educação escolar a partir das áreas Oiapoque, Parque do Tumucumaque e Amapari. Entretanto as duas últimas áreas não são objeto deste estudo. Neste sentido, somente a área do Oiapoque será analisada.

Educação Escolar Indígena em Oiapoque

As comunidades indígenas da região do Oiapoque iniciaram o processo de escolarização ainda na década de 1930, Ricardo (1983), explica que nesse período surgiram as primeiras escolas públicas que foram ofertadas por Magalhães Barata, que era interventor do governo Grão Pará[23], no atual estado do Amapá. Tassinari (2003), explica o interesse governo brasileiro em implantar escolas nessa região afirmando que

> Na década de 1920 houve uma preocupação nacional dirigida à região do Amapá, por ser a antiga zona do Contestado Franco-brasileiro e em virtude da população local apresentar características "afrancesadas". Naquela época, e como é comum na história do nosso país, ímpetos nacionalistas

2 Nesse período de 1930 as terras do Estado do Amapá faziam parte do Estado do Pará, em 1943 houve o desmembramento do Pará e foi criado o Território Federal do Amapá, em 1988 cria-se o Estado do Amapá.

> tomaram conta dos sentimentos dos congressistas, associados ao temor de uma exploração estrangeira das riquezas nacionais. A população local, inclusive as populações indígenas falantes do patois, foi considerada ameaça a conquista brasileira da região, conforme manifestavam os jornais da época (Tassinari, 2003, p. 357).

No período em que o autor se refere havia disputas dos franceses pelas terras brasileiras (amapaenses) e a escola para os indígenas tinha como função primordial o ensino da língua portuguesa, principalmente pelo fato de o *creoula* ou *patois* (língua falada por algumas etnias indígenas do Oiapoque, oficialmente língua *kheoul*) assemelhar-se à língua francesa. A escolarização dos indígenas passou a ser de interesse nacional, econômico e estratégico, para assegurar as terras e riquezas existentes na região.

Na década de 1980, a escolarização desta área sofreu forte influência do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que ajudou no processo de escolarização. Foi construída a gramática para estudo da língua materna e iniciadas as primeiras experiências de ensino bilíngue. Em relação a isso, Ricardo (1983) relata que

> Em dezembro de 1981 foi realizado novo convênio entre a FUNAI e o Governo do Território do Amapá. A FUNAI contribui com 10 milhões de cruzeiros para pagar professores e material didático, além de fornecer transporte aéreo e marítimo. O Governo do Estado ficou encarregado de efetuar as melhorias nas escolas e residência dos professores, e prestar assistência didático-pedagógica (Folha da Tarde, 29.12.1981).
> [...]. No mesmo período é dado início a um programa de educação na língua creoulo (escola Kheoul), implantado pelo CIMI e elaborado pela irmã Rebeca Spires.
> Esse novo trabalho parte da realidade indígena local, usando o método Paulo Freire. Sua implantação foi motivada por dois fatores: por um lado as escolas oficiais são ineficientes na alfabetização de crianças indígenas e, quando eficientes são aculturadoras. Os Karipuna por exemplo, estavam perdendo sua língua materna, o Patoá, assim como as tradições e os valores étnicos (Ricardo, 1983, p. 16).

Diferentemente das etnias Karipuna e Galibi Marworno, a etnia Palikur teve forte influência no processo de aprendizagem por meio dos missionários evangélicos, que proporcionaram suporte técnico ao escreveram textos e cânticos bíblicos e a eles foram disponibilizados a educação escolar oficial do Estado.

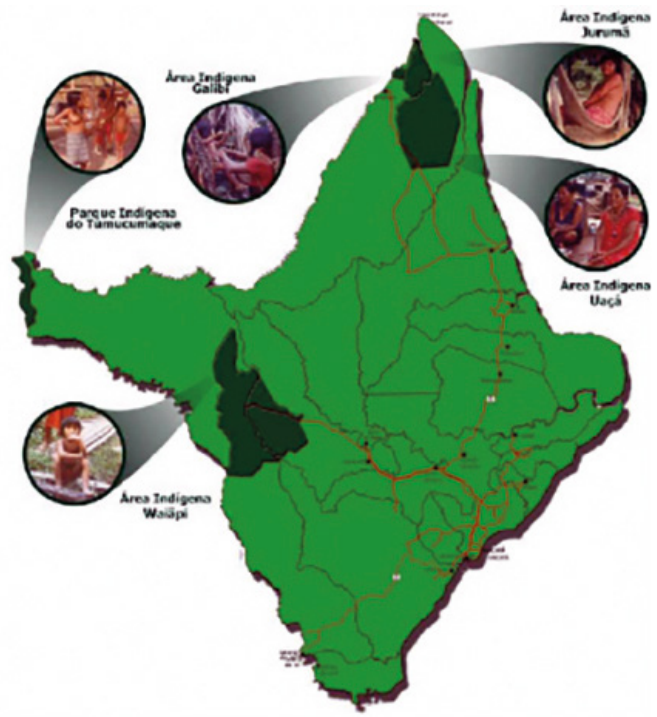
Nas terras indígenas do Oiapoque há várias aldeias, especialmente no percurso da BR 156 e às margens dos rios. Por incentivo da FUNAI, as aldeias, também, ocupam pontos estratégicos da terra indígena, para proteger e impedir a

entrada de invasores. As distâncias e o acesso entre as aldeias variam, desde a possibilidade de acesso por transporte terrestre, aéreo (é mais raro por existir poucas pistas de pouso, geralmente há voos em casos de doença ou visita de autoridades) e aquático. O município de Oiapoque está localizado a 575 km da capital, Macapá.

O acesso quase sempre se torna penoso devido à falta de pavimentação ou pavimentação precária de alguns trechos da rodovia e dos ramais. No percurso realizado para acessar as aldeias que ficam no itinerário da BR 156, e em algumas aldeias que se localizam em ramais, o acesso se dá por via terrestre. Outras aldeias estão situadas às margens dos rios, como: Oiapoque, Curipi, Uaça e Urukauá, variando a distância e o tempo de percurso. Para as mais distantes, percorre-se em média de 8 a 9h, viajando em voadeira[34] com motor 40hp (*horse power* ou cavalo de força)[45].

A Figura 2, disponibilizada pela Secretaria de Estado do Meio Ambiente do Amapá (SEMA/AP), em 2002 mostra as terras indígenas que estão localizadas no Estado do Amapá.

Figura 2 - Terras Indígenas do Amapá



Fonte: SEMA/AP (2002).

3 Transporte bastante usado nos rios da Amazônia, que possui casco em metal e é movimentada por motor.

4 É um motor que possui força e percorre-se com mais velocidade para ir em locais distantes.

O relato das distâncias, dos percursos e como mostra a figura 2 contribuem para a compreensão dos custos em logística e transporte para oferta da educação na Amazônia e em terras indígenas. Ao verificar as solicitações de quaisquer projetos no âmbito educacional, tem sido comum a solicitação de planilha de custos, momento em que os gestores das secretarias de educação avaliam a viabilidade ou não de novos projetos educacionais ou abertura de novas escolas.

Na década de 1990, houve a oferta da educação infantil ao ensino médio nas aldeias mais populosas. Com isso, percebe-se avanços consideráveis na alfabetização bilíngue. Começa-se, por meio do CIMI, a busca pela formação de professores indígenas, considerando que os maiores conhecedores da língua e da cultura indígena são os próprios indígenas. Portanto, eles precisam atuar pedagogicamente em seu próprio processo formador, como afirma Orlandi (2006) ao explicar que

> O interessante seria deixar o índio refletir sobre sua própria experiência de contato, para que posteriormente pudesse elaborar sua relação com o ensino, criando metodologias próprias para a efetivação do aprendizado, dentro das condições apresentadas em sua realidade circundante (Orlandi, 2006, p. 23).

Neste processo de educação escolar indígena há a emissão de importantes documentos legais, como a expedição da Portaria nº 966, publicada em 27 de dezembro de 1990, pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), esta portaria dá competência ao Núcleo Educação Indígena (NEI) de subsidiar as ações da educação escolar indígena.

Em 1996, com a reestruturação do organograma da SEED e buscando melhorar o gerenciamento das ações relacionadas à educação escolar indígena, o NEI ficou vinculado diretamente ao Gabinete da secretaria de Educação, tendo como estrutura: um Gerente Geral e três unidades de assessoramento à gerência, sendo, uma pedagógica, uma antropológica e uma linguística. Todas tendo como atribuições:

> [...] planejar e coordenar as ações educacionais de acordo com as especificidades dos processos próprios de aprendizagem, elaborar projetos interdisciplinares para produção de material didático-pedagógico, formação de professores índios, capacitação de professores índios e não-índios, discutir e elaborar com as demais unidades propostas curriculares e pedagógicas, executar cursos de curta duração para qualificação em serviço de índios e não-índios, acompanhar, diagnosticar e avaliar a ação pedagógica de professores. (AMAPÁ, 1998).

A partir das experiências de ensino bilíngue, em 2003, o Conselho Estadual de Educação homologa a Proposta Curricular Karipuna e Galibi Maworno a Resolução nº 06/2003-CEE, tornando o ensino oficialmente bilíngue, reconhecendo

que os indígenas têm sua própria língua, mas que mantêm contatos com outras línguas. No caso brasileiro, há exigência que todos os brasileiros aprendam a língua portuguesa. A esse respeito, Melià (1979) define o bilinguismo afirmando que

> Alguém é bilíngue enquanto tem razões para ser bilíngue. Uma comunidade como tal não tem em si razões para ser bilíngue. O bilinguismo nasce do encontro e contato de indivíduos de uma língua com outros de outra língua. Sendo o bilinguismo uma característica do uso de duas línguas, uso que tem uma história e se aplica em circunstâncias particulares, difícil é o domínio equânime, equilibrado e completo de duas ou mais línguas (Melià,1979, p.66).

Dependendo do grau de contato com a língua portuguesa, as crianças podem ser alfabetizadas em língua materna ou em língua portuguesa. Entretanto, ao concluir o ensino fundamental I, estarão alfabetizadas nas duas línguas. A Figura 3 mostra uma sala de aula com trabalho de cultura e arte indígena escrito em língua Kheoul, produzido por alunos da aldeia Manga.

Figura 3 - Sala de aula de classe de alfabetização



Fonte: Acervo da pesquisadora (2018).

Ainda que seja um grande avanço o ensino bilíngue e a valorização da cultura indígena, observa-se que foram e são poucos os materiais didáticos construídos em língua materna. Os materiais construídos têm como foco a alfabetização, quanto as demais áreas do conhecimento há um longo caminho a ser percorrido.

Outro aspecto relevante verifica-se que interculturalidade praticada tem sido politicamente conciliadora, que não rompe com a estrutura dominante, que busca, nas estruturas políticas e de poder, amenizar a brutal violência da colonização, como reflete Walsh (2009)

> Enfatizando particularmente a noção de "interculturalidade epistêmica" e posicionando-se como prática política, como contra-resposta à hegemonia geopolítica do conhecimento, este trabalho se organiza em torno à associação da interculturalidade com a política cultural ou identitária, por meio de configurações conceituais que denotam outras formas de conhecimento, partindo da necessária diferença colonial rumo à construção de um mundo diferente. (Walsh, 2019, p.15)

Portanto há que se avançar para o fortalecimento de uma interculturalidade como política de fortalecimento cultural e identitário.

Considerações

É inegável a contribuição das legislações e do CIMI, enquanto instituição que corroborou na construção de uma educação mais humana, democrática, comunitária, nos rumos da interculturalidade. No entanto, percebe-se que foram medidas conciliadoras. Ao mesmo tempo que tinham a visão missionária do catolicismo, buscavam respeitar a cultura indígena, o que gerou um sincretismo, no qual os indígenas cultuavam os santos e valores católicos e faziam os festejos a partir de seus modos de vida.

A realidade do ensino bilíngue e 'intercultural' se tornou realidade em todas as etnias do Amapá, principalmente com a criação do NEI. É importante frisar que as sistematizações e produções de materiais didáticos para alfabetização sempre contaram com iniciativas de organizações não estatais que trabalham com as etnias. O Estado ainda não tem em sua política educacional projetos que visem à produção de materiais didáticos específicos para as etnias e nem reconhecimento dos saberes produzidos e vivenciados por estas.

Outro aspecto a considerar que a interculturalidade vivenciada e praticada ainda está no âmbito do conciliatório, vê-se como necessário uma análise mais epistêmica onde a educação escolar indígena possa fortalecer a cultura, modo de vida e identidade com fortalecimento político-social e ruptura da visão eurocêntrica impregnada no processo de ensino e aprendizagem.

Referências

AMAPÁ. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 06/03- CEE**. Homologa a Proposta Curricular Karipuna e Galibi Marworno. Macapá, 2003.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Cartilha NEI/SEED**. Macapá, 1998.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Portaria nº 966/1990 – SEED**. Macapá, 1990.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

BRAZÃO, E. *et al.* **A educação indígena da língua materna da etnia Karipuna do Município de Oiapoque-AP**. 2008. Trabalho de Conclusão de Curso – UNIFAP, Macapá, 2008.

CUNHA, M. M. (org.). **A história dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. *In:* SILVA, A. L. da; FERREIRA, M. K. L. **Antropologia, história e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

GOMES, M. P. **Os índios e o Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2012.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005. (Colección Sur Sur). p. 35-54. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624094657/6_Mignolo.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168,

maio/ago. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4P-zcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 ago. 2024.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. São Paulo: Ed. Pontes, 2006.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação**. Portaria nº 966/1990 – SEED**. Macapá, 1990.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul.** Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-118.

RICARDO, C. A. (org.). **Povos Indígenas no Brasil**. São Paulo: CEDI, 1983.

TASSINARI. A. M. I. **No bom da festa:** o processo de construção cultural das famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: EDUSP, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-38, jan./jul. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAPÍTULO

5

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS COM A CAPOEIRA EM AULAS DE ARTES

Rildo Frederico Ferreira[11]
Associação dos Arte Educadores do Estado do Amapá
http://lattes.cnpq.br/3146687714641877

Introdução

Considerando minha trajetória de vida no extremo norte brasileiro – Amapá –, é inquestionável a relevância que a Capoeira desempenha em minha vida. Expresso minha gratidão a todos com quem tive a oportunidade de conviver e aprender sobre essa atividade educativa, genuinamente brasileira. As possibilidades pedagógicas com a capoeira em aulas de arte visam concretizar a abordagem proposta por Comenius (1986), que almejava investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais.

Nesse contexto, a introdução da capoeira nas escolas surge como uma opção lúdica, cujo intuito é despertar o interesse dos alunos por meio de uma atividade prazerosa e divertida, com potencial para fomentar habilidades socioemocionais, respeito à diversidade e conexão com as origens do povo brasileiro. Embora tenha se desenvolvido em solo nacional, a capoeira não escapou das barreiras sociais e raciais. Apesar da ausência de apoio público, a capoeira superou preconceitos e alcançou reconhecimento global, continuando a sua evolução. Esta pesquisa visa contribuir para o aprofundamento do entendimento dessa manifestação popular.

A análise da história da capoeira ressalta o silenciamento das pessoas negras no Brasil, desde a infância, com um sistema educacional que prioriza valores europeus e brancos, ignorando a rica diversidade do país. No ambiente escolar, a pessoa

1 Licenciado em Artes pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Mestre em Artes pela Universidade de Brasilia (UNB), exerce suas atividades profissionais na rede Pública do Estado do Amapá.

negra frequentemente se sente deslocada, tendo sua autodescoberta obstruída, resultando em uma identidade ancorada em ideais alheios à sua realidade cultural.

A partir de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incorporou artigos de grande importância para aqueles interessados em promover práticas educativas que reconheçam, divulguem e valorizem a cultura e a história afro-brasileiras. Conforme o Iphan (2014), a Capoeira gerou inúmeras vertentes a partir das escolas de Capoeira Angola e Capoeira Regional. Esses grupos se diferenciam em suas filosofias, estilos e percepções sobre a capoeira como cultura ou esporte.

Contudo, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não encontram espaço suficiente como temas transversais na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que fragiliza o compromisso educacional com as relações étnico-raciais. Frente à história e à cultura da capoeira no Brasil, fica evidente a falta de atenção do país às questões raciais.

Dessa forma, é imperativo criar um ambiente educacional que englobe os estudantes no processo de aprendizagem. Propostas contemporâneas de educadores em espaço escolar como "pedagogingas" e "pretagogias", aliadas a pedagogias da circularidade e da tradição, moldam um cenário educacional plural, transdisciplinar e antirracista (Ferreira, 2019).

Minha atuação como arte educador na rede pública de ensino do Amapá me permite desenvolver oficinas sobre saberes de tradição popular, como artesanato, marabaixo e capoeira. Essas atividades, aparentemente estáticas, estão em constante evolução e exigem uma abordagem estudiosa para entender sua direção e elementos. Nesse contexto, surge o questionamento sobre como compartilhar minha prática docente, especialmente as experiências com a capoeira, de maneira eficaz, na construção dos saberes para os alunos do ensino básico.

Entre nossos objetivos, buscamos aprimorar a construção de recursos didáticos para a prática pedagógica, conferindo significado e valores aos aspectos teóricos e práticos da capoeira. Busca-se, por meio de atividades direcionadas ao campo de experiência do corpo, gestos e movimentos, aprimorar a imaginação e sensibilidade estética.

Os fundamentos deste trabalho são provenientes de registros bibliográficos eletrônicos e impressos, experiências pessoais, bem como entrevistas com mestres capoeiristas do Amapá. Almejamos contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, alinhado às legislações vigentes no Brasil. Os participantes do estudo são estudantes do ensino fundamental II no projeto Ensino Modular, promovido pela Secretaria de Educação do Amapá, atendendo a regiões distantes da capital.

Por meio da Metodologia Qualitativa, aliada a uma abordagem descritiva e exploratória, alinha-se com os princípios de análise de conteúdo propostos por Bardin (2016). A análise das particularidades dos alunos, em consonância com referências teóricas, enriquece a formação do educador.

Dessa forma, o ensino da capoeira na escola, ancorado em sua origem afrodescendente, emerge como uma oportunidade para transmitir valores culturais, além de trazer benefícios físicos e emocionais.

2 Conceito e origem da capoeira e sua prática pedagógica

> Entende-se por Capoeira, os múltiplos aspectos da Arte Marcial de raiz genuinamente brasileira, tais como desportivos, educacionais, lúdicos- terapêuticos, artísticos, culturais, místicos, filosóficos e folclóricos sem distinções de estilo, que por seu processo de formação, estruturação e fundamentação filosófica, abrange características do Desporto Formal e Não-Formal, podendo também obter ou ter obtido outras denominações ou derivações de nome, bem como outras que eventualmente possam vir a surgir, todas sob sua esfera de atribuições, a qual caracteriza-se num sistema de defesa e ataque, que pode ser utilizada como Arte, Dança, Ginástica, Luta ou Jogo, individualmente, duplas ou conjuntos, através de movimentos ritmados e constantes, com agilidade, flexibilidade, domínio de corpo, destreza corporal, esquivas, insinuações e quedas, fazendo uso de qualquer parte do corpo, em especial pernas, braços e cabeça, tendo como movimento base a ginga, sendo praticada com acompanhamento de instrumentos musicais, pertinentes aos padrões tradicionais das chamadas Capoeira Angola e Capoeira Regional, nas quais é indispensável o uso do berimbau (Confederação Brasileira de Capoeira, 2000, p. 1).

Na busca por fontes que contam a história da capoeira, encontram-se várias teorias controversas relativas à data e origem dessa expressão artística, percebendo-se que pesquisadores e capoeiristas discordam quanto à sua origem africana ou brasileira. Dentre estes, Granada (2015) afirma que a capoeira aparece pela primeira vez em relatos de viajantes do século XIX, por meio de documentos datados de 1798, que se refere a um "mulato" chamado Adão, que foi acusado de ser um capoeirista, uma vez que a capoeira era proibida, sendo reprimida com chicotadas e trabalhos forçados.

A falta de uma vasta documentação sobre a história do tráfico negreiro do continente africano e, por conseguinte, da capoeira, deve-se ao fato de que Rui Barbosa, enquanto ministro da Fazenda, por meio da Decisão s/nº, de 14 de dezembro de 1890, ordenou que toda documentação referente à escravidão no Brasil fosse incinerada. Isso ocorreu durante o governo discricionário do general Deodoro da Fonseca, conforme consta da obra de Lacombe, Silva e Barbosa (1988, p. 114):

> Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão – a instituição funestíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, inficionou lhe a atmosfera moral.

> Considerando que a República está obrigada a destruir esses vestígios por honra da pátria, e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; resolve:
> 1.° Serão requisitados de todas as tesourarias da Fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do Ministério da Fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula de escravizados, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria.
> 2.° Uma comissão composta pelos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papéis e procederá à queima e destruição imediata deles, o que se fará na casa de máquina da alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão.

Existem, portanto, hipóteses sobre a origem da capoeira. Dentre elas, a que esta expressão cultural foi trazida pelos povos negros da África para o Brasil, durante o período do Brasil colônia (1530-1822). Outra considera que a capoeira surgiu por meio dos africanos e seus descendentes em solo brasileiro. Há quem defenda sobre uma possível existência da capoeira de forte influência indígena. Após análises das teorias, tem-se que a corrente mais difundida é a de que a sua origem tenha sido em solo brasileiro, por meio da diáspora exploratória do tráfico negreiro, sendo, portanto, uma manifestação afro-brasileira.

Segundo Rego (1968), a capoeira constitui uma inovação genuinamente afro-brasileira. Essa conclusão, ele a alcançou após diálogos com capoeiristas na Bahia e a análise de diversos elementos documentais. Rego notou que cada praticante de capoeira aprimora e modifica os golpes, transmitindo essas adaptações de geração em geração.

Campos (2001) ratifica a tese de Rego (1968), destacando que vários pesquisadores que exploraram a África, especialmente Angola, não encontraram qualquer indício de uma luta similar à capoeira brasileira, reforçando a inexistência de nomes africanos para os golpes característicos da capoeira. Ele sustenta que, se a capoeira tivesse origens africanas, sua terminologia teria sobrevivido, assim como ocorreu com o Candomblé e outras manifestações culturais trazidas da África; portanto, presume-se que a capoeira seja uma expressão regional originária do estado da Bahia.

Em nosso estudos, encontramos especulações sobre a possível contribuição indígena para o desenvolvimento do jogo-luta da capoeira. O historiador Lussac (2015) constatou que, durante o período colonial do Brasil, houve interações entre negros e índios que poderiam ter resultado em influências na capoeira. Contudo, sua pesquisa conclui que não é possível afirmar com segurança que houve contribuições diretas dos povos indígenas para as origens da capoeira.

Segundo Lussac (2015, p. 276),

> [...] foi concluído que não é possível afirmar uma origem da Capoeira oriunda somente por uma matriz étnica indígena ou de uma expressão cultural indígena específica, e nem mesmo de uma expressão genérica, assim como não é possível afirmar uma origem indígena da Capoeira ou proposta teórica consistente neste sentido. Contudo, foi verificado ser possível que a Capoeira possa ter influências indígenas brasileiras ou mesmo ter uma matriz indígena, como já discutido no texto. Certa é a contribuição nominal do vocábulo capoeira para o jogo-luta, de origem linguística indígena, mais precisamente Tupy.

A capoeira, como manifestação cultural, é uma construção que emerge das influências locais, engendrando tanto continuidades quanto rupturas (Iphan, 2007). Evidentemente afro-brasileira, inicialmente praticada entre os africanos e seus descendentes no Brasil, ela se transformou em um símbolo de resistência, culminando, em 2014, com o reconhecimento pela Unesco como Patrimônio Imaterial da Humanidade.

Dos quarenta e sete bens culturais imateriais brasileiros, reconhecidos pelo Iphan, cinco foram inscritos pela Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade: o Samba de Roda do Recôncavo baiano, a Arte Kusiwa-Pintura Gráfica Wajãpi, o Frevo, o Círio de Nazaré e a Roda de Capoeira. Embora tenha alcançado muitos países, a capoeira como uma criação brasileira continua sendo alvo de preconceitos devido a sua origem; sendo assim, pretende-se, por meio das atividades educativas construídas por este autor, compartilhar conhecimentos, por meio da capoeira, sobre a cultura africana, visando valorizar saberes historicamente discriminados.

Em relação à origem da própria palavra "capoeira", o Dicionário de Vocábulos Brasileiros, redigido pelo Visconde de Beaurepaire-Rohan (1889), define-a como uma espécie de cesto usado para transportar galinhas, bem como refere-se a uma luta. O trecho seguinte transcreve tal definição: "s.f. (R.de jan.) 'Espécie de jogo atlético introduzido pelos Africanos, e no qual se exercem, ora por mero divertimento usando unicamente dos braços, das pernas e da cabeça e ora para subjugar o adversário'." (Beaurepaire-Rohan, 1889, p. 35).

A capoeira se apresenta como uma construção social dinâmica, que transcende tanto tempo quanto espaço, adaptando-se à realidade, ao agregar valores e conceitos de diferentes culturas. A essência da capoeira, em sua gênese, está profundamente entrelaçada com elementos culturais africanos. Contudo, ao discutir a presença de africanidades na capoeira como elementos primordiais, o foco se direciona para o seu início, como elucidado por Azevedo Junior (2020).

Como recurso pedagógico, a capoeira desempenha um papel essencial no processo de ensino. Ao se engajar em uma roda de capoeira, os estudantes não

apenas internalizam conhecimentos referentes a regras e rituais, mas também desenvolvem habilidades físicas e socioemocionais. Conforme Freire (1989), a atividade corporal serve como uma ponte entre as representações mentais do aluno e o mundo tangível em que ele está inserido. Por meio dos movimentos corporais, os alunos podem, de forma lúdica, aprofundar-se na cultura nacional, compreender a filosofia de vida embutida na história do país e cultivar o respeito pela diversidade cultural, ao mesmo tempo em que estimulam a prática de atividades físicas.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) e da parte diversificada dos PCN (Brasil, 1998), a educação no Brasil testemunhou profundas transformações, concedendo às escolas a liberdade de sistematizar e planejar o ensino conforme suas características regionais. Com isso, emergiram novos métodos de ensino, permitindo que os professores ajustassem e modificassem seus planos de aula com mais flexibilidade, conforme demonstrado na Figura 1. Nesse contexto, abrem-se portas para que a capoeira se estabeleça como um novo conteúdo de ensino do componente curricular arte.

Figura 1 – Atividade prática no espaço escolar



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A capoeira, enquanto recurso educacional, está harmonizada com diversas áreas do conhecimento, como história, língua portuguesa, geografia, etc. Ela se apresenta como um elemento que contribui para a formação integral do aluno, fomentando o desenvolvimento físico, de caráter e de personalidade, além de influenciar mudanças comportamentais. Além disso, promove o autoconhecimento e uma análise crítica das próprias potencialidades e limitações.

Ao incorporar a capoeira como ferramenta educacional, o educador adquire a oportunidade de impulsionar a prática artística entre as crianças brasileiras, ao mesmo tempo em que fortalece o vínculo com suas raízes ancestrais. Por meio desse enfoque, são atingidos objetivos que transcendem a própria atividade, tais como proporcionar aos alunos, desde a pré-escola, uma formação imersa na diversidade, por meio de atividades lúdicas.

Ademais, a capoeira se revela uma via para iniciar o ensino da história, partindo da consciência do corpo do aluno como elemento intrínseco à compreensão do mundo que o circunda. Além disso, ao empregar o jogo de capoeira como um instrumento, é possível promover a empatia e a identificação com as experiências cotidianas de outros indivíduos. Essas ações, orquestradas pelo educador por intermédio da capoeira, favorecem o desenvolvimento de habilidades abrangentes nos estudantes, conferindo-lhes uma perspectiva mais ampla e enriquecedora. Na atualidade, a capoeira se destaca como uma poderosa expressão da cultura corporal, possibilitando uma gama diversificada de movimentos que permitem às crianças explorarem sua relação com o corpo e o mundo. Ela desperta a sensibilidade estética dos indivíduos e auxilia na descoberta de seus gostos particulares.

A Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) foi estabelecida para corrigir equívocos históricos nas práticas culturais de comunidades afrodescendentes no Brasil. Assim, a capoeira, que surge dessas práticas, deriva das referências históricas e comportamentais dos povos afrodescendentes, bem como de seus rituais, em especial das condições desumanas e precárias que enfrentaram. As práticas culturais representam heranças ancestrais dos africanos que introduziram seus costumes, língua, culinária e religião no solo brasileiro (Bonfim, 2003).

De acordo com Bonfim (2003), a Lei n. 10.639/2003 possui uma natureza plural e a sua aplicação é de responsabilidade de toda a comunidade escolar, sendo que o maior desafio reside na superação do preconceito racial, que afeta tanto os estudantes quanto os professores e gestores.

A implementação do ensino das culturas afro-brasileiras e africanas no ambiente escolar é um empreendimento repleto de obstáculos, como o preconceito, a discriminação e a dificuldade de acesso a materiais didáticos, entre outros. Relativamente à integração da capoeira no contexto escolar, destaca-se que o problema principal reside na falta de infraestrutura e na carência de capacitação dos docentes para desenvolver as atividades mencionadas anteriormente.

A capoeira desfruta de um lugar como patrimônio histórico e cultural do Brasil, desempenhando um papel importante tanto nas escolas quanto na sociedade em geral. Ao abranger os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores, é notório que essa prática deveria ser reconhecida como uma valiosa alternativa para o desenvolvimento integral das crianças. Essa evolução poderá se materializar na medida em que a capoeira for incorporada como um conteúdo escolar, beneficiando assim os alunos.

2.1 Possibilidades pedagógicas no ensino de capoeira

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 estabelece diretrizes para o ensino, destacando a relevância de abordar as culturas africanas na escola, valorizando as tradições transmitidas ao longo das gerações. Nesse contexto, a capoeira assume um papel significativo, sendo uma ferramenta para disseminar conhecimentos sobre a cultura africana aos alunos, abrangendo elementos como arte, dança e outros aspectos desse saber secular. Dentro desses benefícios, ressaltam-se as potencialidades educativas da capoeira e suas conexões interdisciplinares.

A utilização da capoeira como uma abordagem pedagógica almeja valorizar a cultura negra, fomentando um processo de emancipação intelectual, descolonização simbólica e desconstrução de valores racistas. Percebida como uma estratégia dinâmica e envolvente, a capoeira estimula o respeito à diversidade cultural e configura-se como uma ferramenta capaz de atingir objetivos mais amplos.

No âmbito escolar, a capoeira desempenha um papel crucial, ao apresentar a cultura afro-brasileira, originada em ambientes como senzalas, terreiros e ruas. Por meio dela, é possível explorar a vida em comunidade do povo negro, compreender a história, além dos limites convencionais, abrindo horizontes para a diversidade e representatividade. A manutenção da capoeira no contexto educacional não apenas combate o racismo, mas também contribui para a formação cidadã dos alunos, promovendo a equidade e a compreensão das diferentes realidades.

Um exemplo concreto da riqueza contida na capoeira são as canções entoadas durante as rodas, que abordam temas culturais, como o racismo. Essas canções representam uma forma de resistência, destacando a história da luta dos negros desde o período colonial até os dias atuais. A capoeira também fomenta a integração e a empatia entre os participantes da roda, promovendo aprendizado por meio das relações sociais e da exploração da corporeidade.

A teoria de Vygotsky (1979) enfatiza que a interação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem. Na capoeira, essa interação surge naturalmente na roda, onde os jogadores têm liberdade para expressar seus movimentos e criatividade. Além disso, a capoeira trabalha diversas habilidades motoras, contribuindo para o pleno desenvolvimento dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular estabelece competências para a formação integral dos estudantes, abordando áreas como conhecimento, cultura digital, argumentação e responsabilidade. A capoeira se alinha com essas competências, pois, além de ensinar movimentos e jogos, promove autoconhecimento, cooperação, empatia e conhecimento cultural, conforme a Figura 2. Ao mesmo tempo, a capoeira proporciona um espaço para discutir temas como racismo, diversidade e história afro-brasileira.

Figura 2 – Utilização dos instrumentos confeccionados por alunos – E. E. Cachoeira



Fonte: Arquivo pessoal (2022).

A prática da capoeira na escola oferece diversas possibilidades de aprendizado, envolvendo o corpo, a mente e a cultura. Ela se destaca como uma ação pedagógica interdisciplinar, promovendo o aprendizado não apenas sobre movimentos corporais, mas também sobre história, geografia, leitura, escrita e muito mais. Com base na BNCC, a capoeira se apresenta como um recurso valioso para enriquecer o processo educacional e promover a formação integral dos alunos. Portanto, a sua inclusão na escola vai além de formar capoeiristas, proporcionando uma jornada rica e diversificada de aprendizado e compreensão cultural.

Considerações finais

Os estudos aqui apresentados evidenciam a amplitude do impacto da capoeira como uma manifestação cultural e pedagógica no contexto educacional brasileiro. A trajetória vivenciada no extremo norte brasileiro, especificamente no estado do Amapá, demonstra a significativa relevância que a capoeira assume na vida do indivíduo, transcendendo fronteiras geográficas e culturais. Expressar gratidão àqueles que compartilharam conhecimento e experiências relacionadas a essa rica prática educativa é um reconhecimento da importância de aprender e ensinar por meio dessa manifestação genuinamente brasileira.

Alicerçadas nas possibilidades pedagógicas da capoeira nas aulas de artes, as reflexões aqui apresentadas traçam um paralelo com a visão de Comenius, há séculos atrás, sobre o papel dos educadores na promoção de uma educação mais eficaz, onde os estudantes sejam protagonistas do próprio aprendizado. Essa abordagem se alinha com a introdução da capoeira nas escolas, como um meio lúdico de incitar o interesse dos alunos, facilitando a assimilação de conhecimentos, enquanto promove o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a valorização da diversidade cultural. Ao mesmo tempo, essa inserção traz à tona a necessidade de abordar a história e a cultura afro-brasileira de maneira mais abrangente na Base Nacional Comum Curricular, a fim de fortalecer o compromisso educacional com a equidade étnico-racial.

O estudo reconhece a capoeira como uma expressão que emergiu das dificuldades históricas enfrentadas pelo povo negro, principalmente no período do Brasil Colônia. Essa manifestação cultural se sobressai como um símbolo de resistência e transformação, culminando no reconhecimento internacional conferido pela Unesco. A capoeira não é apenas um conjunto de movimentos, mas uma forma de expressão que promove o respeito pela diversidade e pelo patrimônio cultural afrodescendente, impulsionando a compreensão das complexidades da história do Brasil.

A exploração da capoeira como recurso pedagógico abre portas para um aprendizado multidimensional. Vygotsky nos lembra da importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo, e a capoeira, com sua prática em roda, proporciona essa interação de forma natural, contribuindo para o desenvolvimento motor e cognitivo dos estudantes. O diálogo entre a capoeira e a Base Nacional Comum Curricular demonstra uma sinergia notável, uma vez que a capoeira aborda competências que transcendem as fronteiras da sala de aula, promovendo aprendizagens que vão além do movimento corporal, englobando história, cultura, leitura, escrita e outras áreas do conhecimento.

Ao compreender a capoeira como uma prática interdisciplinar, emerge uma perspectiva que vai além da formação de capoeiristas. A capoeira se consolida como um instrumento educacional que pode catalisar a aprendizagem sobre a cultura afro-brasileira, enriquecendo o processo educacional de forma abrangente. A capoeira é um veículo de compreensão da história, promovendo a inclusão de temas como racismo, diversidade e ancestralidade, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e ativos.

Conclui-se, portanto, que a capoeira vai além de uma simples atividade física. Ela é um instrumento pedagógico que potencializa o aprendizagem da cultura negra no espaço escolar e a formação integral dos alunos. O seu papel na desconstrução de preconceitos, na promoção da empatia e na valorização da cultura afro-brasileira é inegável. A capoeira é um elo que conecta passado, presente e futuro, permitindo que a história seja contada e reinterpretada por meio dos movimentos, das músicas e das vivências compartilhadas nas rodas.

Em última análise, a capoeira é mais do que uma dança, mais do que uma luta. É um reflexo da resiliência e da criatividade humanas, um patrimônio cultural que ressoa com a diversidade e a riqueza da sociedade brasileira. Incorporar a capoeira no ambiente escolar não é apenas uma abordagem pedagógica, é um compromisso com a equidade, a justiça social e a celebração da nossa identidade como nação. Portanto, a capoeira é um chamado para que a educação se torne uma ação de transformação, conectando passado, presente e futuro, por meio do respeito, da valorização da aprendizagem.

Referências

AZEVEDO JUNIOR, Erni Soares de. **O Ensino da Arte Luta Capoeira no contexto escolar**: desafios e possibilidades. 2020. 90 f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Univates, Lajeado, RS. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2016.

BEAUREPAIRE-ROHAN, Dicionário de Vocábulos Brasileiros,1889. Disponível em: http://www2.senado.leg/br/bdsf/handle/ID/221706. Consultado em: 18/03/2022.

BOMFIM, Camila Carrascoza. **Ginga urbana: apontamentos sobre capoeira na cidade de São Paulo**. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes da UNESP, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.9394/1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN's), 1998.

CAMPOS, Hélio. **Capoeira na escola**. Salvador: EDFBA, 2001.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE CAPOEIRA. **Estatuto da Confederação Brasileira de Capoeira**. Brasília, DF: CBC, 2008. Disponível em: http://www.cbcapoeira.com.br/. Acesso em: 14 fev. 2022.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE CAPOEIRA. **Regulamento Desportivo**.

Brasília, DF: CBC, 2000. Disponível em: http://iesambi.org.br/capoeira_arquivos/regulamentocapoeira.html. Acesso em: 9 ago. 2023.

COMENIUS, Johann Amos. **Didactica Magna [Magna Didactics (Bolsillo)]**. [*S. l.*]: Akal Ediciones, 1986.

FERREIRA, Tassio. **Pedagogia da Circularidade Afrocênica**: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/30994. Acesso em: 4 fev. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
GRANADA, D. Torna-se Mestre de capoeira em Londres: Mestre Fantasma e a relocalização da capoeira na Europa. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, 2015.

IPHAN. **Inventário para Registro de Salvaguarda da capoeira como patrimônio cultural do Brasil.** Brasília, DF: MinC/Iphan, 2007.

IPHAN. **Roda de Capoeira e ofício dos mestres de capoeira**. Brasília, DF: MinC/Iphan, 2014.

LACOMBE, Américo Jacobina; SILVA, Eduardo; BARBOSA, Francisco de Assis. **Rui Barbosa e a queima dos arquivos**. Brasília, DF: Ministério da Justiça; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1988. Disponível em: https://www.gov.br/casaruibarbosa/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/pdfs/rui-barbosa-e-a-queima-dos-arquivos-ocr.pdf. Acesso em: 8 ago. 2023.

LUSSAC, Ricardo Martins Porto. Especulações acerca das possíveis origens indígenas da capoeira e sobre as contribuições desta matriz cultural no desenvolvimento do jogo-luta. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 267-278, abr./jun. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1807-55092015000200267. Acesso em: 4 fev. 2022.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola**: um ensaio sócio-etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

CAPÍTULO

6

A CULTURA E O CURRÍCULO: AS IDENTIDADES DOS RIBEIRINHOS NAS ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Maria Aparecida Nascimento da Silva[1]

1 Introdução

A articulação entre currículo e cultura é uma análise deste trabalho, entendendo-os como práticas de significação, na perspectiva de analisar o ambiente que os ribeirinhos vivem na Vila de São Pedro, situada no Lago do *Ajuruxi*, especificamente no município de Mazagão, estado do Amapá, considerando, neste âmbito, o tempo e as relações que estabelecem. Por isso, são contextualizados os valores da vida cotidiana na escola, suas particularidades, suas especificidades.

A leitura sobre os ribeirinhos, ao mesmo tempo em que relaciona, também se confronta com as teorias que embasam o estudo da identidade, fundamentando-se nas concepções de Hall (1997); sobre o currículo, o embasamento é nas ideias de Silva (2001). A perspectiva é de colocar-se a par dos saberes produzidos na Escola Jarbas Amorim Cavalcante, que atende alunos do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) anos, em classes multisseriadas, e na Escola Maria da Silva Mendes, que funciona do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano.

A intenção é analisar a cultura e o currículo na produção de subjetividade e identidade social, seus modos de representação por professores e alunos no decorrer do processo de formação no ensino fundamental, no processo curricular da escola ribeirinha na Amazônia.

---

1 Pedagoga e Bacharel em Direito; Mestre em Planejamento e Políticas Públicas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Tal objetivo remete à seguinte questão: quais as implicações da organização do currículo na produção da identidade cultural dos docentes e discentes das escolas ribeirinhas? Este questionamento possibilita entender que os docentes e discentes, sendo sujeitos culturais, constroem suas identidades por meio das diferenças existentes no espaço amazônico.

Por meio dos discursos materializados em documentos oficiais, documentos não oficiais, fontes orais por meio das entrevistas de professores e alunos, observações nas variadas situações vividas pelos alunos e professores nas escolas, analisou-se as identidades desses sujeitos, por meio dos discursos produzidos que se disseminaram em vários focos do currículo das duas escolas ribeirinhas.

Analisa-se, também, que esses sujeitos, por meio do pluralismo de significados, criam conceitos sobre si mesmo, sobre seu grupo social, sobre a natureza. A perspectiva é de entender a vivência e a produção de ideias e valores que cotidianamente criam no mundo ribeirinho.

2 O conceito de cultura e currículo da escola ribeirinha: os discursos de professores e alunos

Apresenta-se a cultura e o currículo produzidos pelos ribeirinhos não como "[...] a controvérsia entre conteúdos oposicionais ou tradições antagônicas de valor cultural [...]" (Bhabha, 1998, p. 228), mas como forma de traduzir como a escola produz o currículo e quais as implicações com a sua maneira de viver. Por isso, vale entender a ideia de Silva (2001), ao pensar que a cultura não se vincula aos pressupostos essencialistas; a cultura produz sentidos, razão pela qual, nessa prática cultural, vivem-se as relações de poder.

Hall (1997) diz que a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos e mais imprevisíveis da mudança histórica do novo milênio. Não nos devemos surpreender, então, com o fato de que as lutas pelo poder deixem de ter uma forma simplesmente física para serem cada vez mais simbólicas e discursivas, e o poder assuma, progressivamente, a forma de uma política cultural. É no meio cultural que ocorre o processo de significação. Nesses significados, os diversos grupos se contrapõem à imposição de significados sustentados pelos integrantes que participam de tais grupos.

Na concepção de Bhabha (1998), o conceito de cultura está aliado ao híbrido, ao dinâmico, ao transnacional, por isso viabiliza intercâmbio entre nações, na medida em que se criam novos significados para os símbolos culturais.

Diante desses conceitos, a escola, como instituição, possibilita a produção de saberes, produz visões e significados e contribui para construir as identidades culturais, de acordo com certo mundo, considerando um dado espaço e tempo.

No âmbito escolar, entende-se o currículo como processo de produção cultural nas relações de poder. Quando se analisa o currículo incluído nos vários

processos de significação, quer dizer que se está tratando-o como prática discursiva. Nesses processos, estão inseridos saberes, produções culturais; por isso, são constituídos e constituidores no jogo das relações de poder. O discurso, ao mesmo tempo em que é palavra, também é ação, o qual se engendra e se articula no meio educacional, imbricado nas instituições educacionais macro (as mantenedoras) e micro (as escolas).

Nessa relação de poder, há debates ou conflitos ou negociações entre indivíduos com inúmeras posições. Por isso, na tentativa de pensar um contraponto ou coadunando com as ideias dos autores acima citados, questiona-se os docentes sobre o conceito de cultura dentro do mundo ribeirinho. Os discursos são os seguintes:

> Acho que cultura é tudo o que eles aprenderam ao longo da vida deles. Aqui na comunidade, por exemplo, eles fazem paneiros, promovem festas religiosas, a questão de eles fazerem farinha. Isso eles passam de pai para filho. Então, se a gente, professor, for fazer farinha, a gente não sabe. Eles vivem mais junto do que nós na cidade. A família está mais um pouco juntos. Na cidade não, cada um vai para seu lado para trabalhar. Quando vão trabalhar, eles vão todos juntos, por exemplo, se eles vão para roça vai todo mundo junto, para almoçar estão todo mundo ali juntos. Então essa é a cultura deles, não só essa questão de aprender para eles poderem fazer farinha, mas essa união familiar que eles têm. Eu tento integrar essas práticas culturais nas aulas [...] (Professor A[22]).

A mesma pergunta foi direcionada ao professor do sistema municipal de ensino, professor D[33], que respondeu o seguinte:

> A cultura é um conjunto de manifestações, de crenças, de costumes que eles têm aqui, que são costumes diferentes até dos meus, mesmo. Às vezes eu converso com eles, falo que têm coisas que eles fazem aqui que eu não sei fazer. Por exemplo, mexer a farinha de remo, minha cultura é outra, todos os outros trabalhos eu faço, quando eu tô disponível eu ajudo eles, mas eu não sei mexer farinha de remo, é uma cultura deles aqui. É uma coisa que eles já trazem desde criança mesmo. Então eu tento levar em consideração nas aulas a cultura local [...]. Eu converso muito com eles aqui, digo que eles

2 O professor A é natural de Macapá e sua família é de Mazagão, do Rio Ariramba. Ele tem 18 (dezoito) anos de experiência como educador. Na Escola Estadual Maria da Silva Mendes, atua apenas há 2 (dois) meses, no 6º ano. É graduado em Biologia pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

3 O professor D tem 10 (dez) anos de experiência como educador. Natural de Mazagão Velho e reside na Vila São Pedro, com uma família da comunidade. Atua na Escola Municipal Jarbas Amorim Cavalcante há 6 (seis) anos, da pré-escola ao 4º ano, com classes multisseriadas do ensino fundamental. Pela manhã, trabalha com o pré-escolar, 1º e 2º anos; à tarde, 3º e 4º anos.

> não podem esquecer a cultura ribeirinha, porque a cultura deles faz parte da história da comunidade, da vida deles. Os livros trazem a cultura de fora, mas também não tem que deixar a cultura da região aqui morrer. Então eu tento levar em consideração a cultura deles, digo até a nossa, porque eu já trabalho há bastante tempo aqui, ela faz parte da nossa história. A cultura aqui é fundamental, porque lá na diretriz curricular que é repassada para a gente na SEMED, vem falando sobre a história da comunidade, quando ela foi fundada, quem são os moradores mais velhos. Tem um senhor que mora aqui, o Raimundo, é um velhão daqui mesmo, é a pessoa que eu gosto de conversar muito, ele me repassa muitas coisas. Primeiro eu trabalho a cultura deles aqui, depois sim, eu converso com eles sobre as outras culturas do sul, do nordeste, que são importantes também para a gente. Nós conhecermos as nossas origens, da onde viemos é importantíssimo (Professor D).

No discurso do professor D, a cultura é sinônima de manifestações, de crenças e costumes produzidos pela ação do ser humano. Considera que os ribeirinhos criam livremente suas ações, por isso dão sentidos ou significados a essas ações vividas no cotidiano do Lago do Ajuruxi. O professor D valoriza a relação que os seres humanos estabelecem com o tempo, com o espaço, com a natureza e com outros homens e mulheres socialmente organizados nessas comunidades.

Também ressalta as diferenças existentes entre a vida urbana e rural, quando fala: *"[...] são costumes diferentes até dos meus, mesmo. Que às vezes eu converso com eles assim que têm coisas que eles fazem aqui que eu não sei fazer [...]"*. O discurso produzido pelo professor mostra que, apesar de ele ser de origem urbana, as convivências sociais vão gradualmente mudando a identidade das pessoas, quando ressalta: *"Então eu tento levar em consideração a cultura deles, digo até a nossa, porque eu já trabalho há bastante tempo aqui, ela faz parte da nossa história [...]"*. Nesse prisma, o professor considera que o sujeito não produz identidade unificada e estável; não é composto de uma única, mas de várias identidades, pois as identidades culturais são contraditórias, provisórias e variáveis.

A cultura pertence ao mundo individual e social das pessoas, ao privado e ao público. Como descrito pelo professor D, *"[...] a cultura é uma coisa que eles já trazem desde criança mesmo. Então eu tento levar em consideração nas aulas a cultura local [...]"*. O professor A também diz que: *"[...] essa é a cultura deles [...], não só essa questão de aprender para eles poderem fazer farinha, mas essa união familiar que eles têm. Eu tento integrar essas práticas culturais nas aulas"*. No mesmo sentido, Hall (1997) pensa que é no meio cultural que ocorre a busca pela significação. Silva (2001) também evidencia que a cultura produz sentidos; assim, a escola pode viver o currículo na perspectiva de se considerar as expectativas e saberes individuais.

Ao analisar os conceitos sobre cultura dos docentes A e D, bem como a ideia dos autores Hall e Silva, entende-se que eles estão entrelaçados, considerando que os docentes ressignificam as aulas, quando respeitam no cotidiano de sala

de aula as questões locais, a cultura dos alunos. Isso quer dizer que os docentes produzem identidades no exercício de sua função; não são mais nem totalmente urbanos nem totalmente rurais.

Pensa-se que a identidade do professor não se reduz à mera reprodução do que regulamenta as políticas públicas prescritas nos documentos oficiais. Os docentes criam identidades no mundo ribeirinho, participam das vidas de seus alunos.

> Eu, como professor, gosto de andar com eles, por exemplo, quando dá para ir para roça com eles eu vou, quando dá para caçar com eles eu vou, vou pescar com eles [...]. Eu gosto de me envolver bastante. Então, eu gosto deles bastante e gosto também de aprender com eles (Professor A).

Há o processo de significação das identidades de alunos e professores. Esses são envolvidos com as histórias locais. Os docentes estão presentes com a família dos educandos, com seus costumes, valores, com a forma com a qual eles lidam com o trabalho, nas rodas de conversas nas casas, nas passarelas (pontes), nas viagens de catraias, na vida cotidiana, inclusive na produção da *farinha a remo*, como relata o professor D: *"[...] eu moro aqui, então eu ajudo a produzir a farinha, me sinto responsável pela produção. Acho bonita a parceria que eles estabelecem. Um único local serve para todas as famílias produzirem seus sustentos [...]"*.

Quando os professores ressaltam sobre a produção da farinha a remo, é relevante destacar que, na Vila São Pedro, assim como em toda a região Amazônica, são diversas as formas de alimentação que a raiz da macaxeira propicia a essas populações autóctones. Todas as famílias ficam coletivamente na mesma instalação, denominada de barraco, produzem a farinha, o tucupi, a tapioca e a goma para o tacacá.

A cultura da macaxeira é praticada como meio de subsistência pelos ribeirinhos. Como ressaltam Azevedo e Margotti (2012), para o preparo da farinha a remo, as famílias utilizam vários instrumentos que ficam disponíveis no barracão. São usados como recipientes para secagem da massa: *tipiti*[4]; para mexer a farinha no forno: *remo*; para evitar que a massa no tipiti caia no chão: *cuia*; para carregar a mandioca da roça para o barracão: *paneiro*[5]; para torrar a farinha: *forno de barro*. No momento em que se produz a farinha, também se fabrica o tucupi[6]. O tucupi pode ser combinado com outros alimentos, como o denominado pato no tucupi

4 Tipiti: é objeto utilizado pelos ribeirinhos na preparação da farinha de mandioca, sendo um espremedor de palha trançado, é empregado para escorrer e secar a mandioca ralada. (Meirelles Filho, 2004, p. 120).

5 Paneiro: cesto de vime vazado (Meirelles Filho, 2004, p. 305).

6 Tucupi: o preparo do tucupi é feito a partir do sumo da mandioca ralada e espremida. É um veneno letal, porém, depois que o líquido amarelo é decantado e fervido, torna-se saboroso alimento. (Pereira, 1974, p. 20).

ou o tacacá[77]. De acordo com os discursos dos professores, crianças, mãe e pai participam da produção da farinha a remo na Vila São Pedro.

Sobre a cultura, também se questiona os alunos quanto à vida no contexto ribeirinho:

> É eu gosto da Vila Macedônia, porque minha família é de lá, meus avôs. É muito bom! (Aluna A).
> Eu gosto da minha comunidade, de tudo que fazemos, de fazer farinha, da pesca (Aluna B).
> Gosto sim da escola. Quando a escola faz festa a gente vai. A gente joga bola, joga futebol, esse ano teve o futebol masculino e feminino, a gente joga muito futebol (Aluno C).
> Gosto também dos professores, são amigos, participam da nossa vida aqui. Aqui tem mucurinha[88], é divertido! [...] (Aluna A).

Pela análise dos discursos, a identidade cultural dos alunos é produzida na medida em estão envolvidos variedades de fatores sociais, afetivos, saberes que interagem com a natureza, com o trabalho, com o lazer. A relação da vida cotidiana dos alunos com os professores é diferente dos grandes centros urbanos, no qual os alunos mantêm relações afetivas apenas na escola. Quando a aluna B ressalta: "Gosto também dos professores, são amigos, participam da nossa vida aqui [...]" (Aluna B). No Lago do Ajuruxi, professores e alunos se envolvem com o trabalho, com as ações sociais.

Tal singularidade possibilita laços de amizade, tanto no meio social como na escola. Na sala de aula, observa-se compromisso pedagógico dos professores quanto aos saberes produzidos, especialmente nas dificuldades apresentadas pelos alunos. Existe dedicação por parte dos professores em tentar ajudar, principalmente na leitura, nos momentos em que os alunos apresentam maiores dificuldades. Esse envolvimento dos professores com a cultura dos ribeirinhos ressignifica a ação docente, pois

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, "está no chão da escola" e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural [...] (Candau, 2011, p. 253).

7 Tacacá: é o caldo do tucupi temperado com as folhas do jambu, um tipo de erva encontrada na região amazônica; mistura-se a goma e o camarão.

8 Mucurinha diz respeito às festas dos jovens, geralmente é divulgada nas vilas via celular. Mucurinha se origina da palavra Mucura, nome empregado na Amazônia a um animal da família dos roedores.

Nas Escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, alunos e professores constroem relações que se misturam à vida das margens dos rios e aos costumes urbanos vividos pelos educadores, pois apenas um educador, dos entrevistados, reside na Vila São Pedro, onde se localiza tais escolas. As diferenças estão diretamente aliadas às identidades culturais, bem como interpretadas como produção social, que, consequentemente, sendo histórica, é sinônima de vitalidade.

Figura 1 – Vila São Pedro



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Na Vila São Pedro (figura 1), a escola, os professores, o diretor e alunos, inseridos nas escolas ribeirinhas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, produzem diversos e diferentes saberes. A professora C reconhece que

> Os ribeirinhos eles são pessoas simples, eles são ligados na natureza, eles trabalham e produzem de forma muito simples. Como eles têm essa ligação direta com a natureza, é isso que eu trabalho, vivo na sala de aula essas questões com eles. Eu até coloco que todos nós conhecemos a Amazônia, o mundo admira a Amazônia, mas quem realmente conhece a Amazônia é quem vive dentro dela. Eu sempre digo aos meus alunos que residem nas margens dos rios: "vocês realizam os seus trabalhos aqui, vocês vivem aqui, vocês vivenciam isso aqui, vocês têm riqueza cultural, riqueza da fauna e da flora, situação ímpar no mundo atual". É maravilhoso estudar a geografia num espaço onde a gente respira a biodiversidade, constrói e reconstrói a ciência nessa riqueza ambiental. (Professora C[9]).

9 A professora C é graduada em geografia pela UNIFAP. Atua na Escola Estadual Maria da Silva Mendes há 2 (dois) meses, no 6º ano. Ela tem 18 (dezoito) anos de experiência como educadora.

A professora C fala que os conteúdos podem fluir das relações culturais, nas relações que se vive no contexto escolar. O currículo se constitui nas experiências produzidas no cotidiano escolar, no qual estão imbricados os conhecimentos organizados pela escola. A cultura construída pelos alunos e pelos docentes, as relações afetivas, as contradições e conflitos possibilitam a construção das identidades desses indivíduos para a vida em coletividade. Ao se vivenciar a cultura no mundo ribeirinho, partilham-se variados significados, ao mesmo tempo ensinados e aprendidos no dia a dia da escola.

No discurso da professora C, também fica claro o valor regional à Amazônia, o respeito e a proteção à biodiversidade. A importância das formas de dependência dos recursos naturais, as crenças geradas no meio ribeirinho na região amazônica fazem parte da herança cultural, quando a educadora ressalta: *"Eu até coloco que todos nós conhecemos a Amazônia, o mundo admira a Amazônia, mas quem realmente conhece a Amazônia é quem vive dentro dela [...]"*. Este valor é construído no curso da história entre docentes e discentes, bem como se vê que a Amazônia é protegida na produção histórica e como patrimônio histórico. Parece existir, nesse discurso, o valor das diversidades na Amazônia, esse diretamente relacionado ao respeito, à preservação e à dignidade do modo de vida dos ribeirinhos.

Como ressalta o professor A, da Escola Maria da Silva Mendes,

> [...] no cotidiano dos dias aqui junto dos ribeirinhos, aqui na RESEX, depende do professor, tem professor que se recolhe. Mas tem professor que não, por exemplo, eu gosto de andar pela comunidade, ir à casa do aluno assistir televisão. Às vezes almoço, janto com eles. Isso vai muito do professor se ele se integra ou não na comunidade, se ele gosta ou não. Aí a gente vai vendo, tem muito professor que é receptivo. Isso nos faz entender os conteúdos que interessa aos alunos. (Professor A).

Vale apontar também o discurso da professora B:

> Esta comunidade do Lago do Ajuruxi, cada vila tem um nome de santo. Eles fazem comemoração conforme o dia do santo. Cada vila reside pessoas da mesma família: irmãos, tios, primos, etc. É essa forma de vida do ribeirinho, é uma questão cultural deles, uma necessidade, se locomovem por meio das embarcações. Alimentam-se do açaí, da bacaba, da pesca. A gente tenta entender a cultura local e articular aos conteúdos. Após a delimitação da RESEX, facilitou para eles, por exemplo, a produção da macaxeira nos assentamentos, acompanhado pelo Incra. Outro ponto foi a habitação dos ribeirinhos, foram beneficiadas, não se vê mais casa coberta de palha. Depois dessas políticas extrativistas houve melhorias aqui quanto à qualidade de vida. Então, o que a gente tenta buscar é que eles valorizem isso. Valorizem a vida na Amazônia. Eles trabalham todos juntos para produzir a farinha,

> até as crianças já vão tendo a noção do que é trabalho. Os pais são muito responsáveis de mandar as crianças para escola, de exigir mesmo. Por isso sempre estou atenta para articular os conteúdos com a vida deles, com os seus interesses, com as suas expectativas. (Professora B[1010]).

Percebe-se que, nos discursos dos professores, há tentativa de valorizar a cultura local, quando mencionam nas falas as formas de organização dos ribeirinhos; quando citam a importância dos processos econômicos que se dão a partir da produção da farinha, do pescado e do açaí. Há também a valorização do tipo de alimentação, de transporte, as melhorias de habitação e as formas de organização social, quando ressalta que cada vila é constituída por famílias, envolvendo irmãos, tios, primos, etc.

Na construção da identidade cultural nas escolas, em particular, a professora B considera também a utilização das iniciativas viabilizadas pelas políticas públicas. Tanto o professor A quanto a professora B falam sobre a RESEX, que são as Reservas Extrativistas e os assentamentos.

Nos discursos dos professores das escolas, observa-se que a criação das reservas possibilitou a implantação de muitos projetos, como os assentamentos, por exemplo, visando à organização social dos ribeirinhos, além do desenvolvimento produtivo, que conduziu à geração de emprego e renda. O Lago do Ajuruxi passou por movimento socioambiental, em função da criação da Reserva Extrativista do Rio Cajari, voltada ao desenvolvimento sustentável. Tais projetos são acompanhados pela Secretaria do Estado de Agricultura do Amapá (SEAG), pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e, obviamente, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Além da implantação dos assentamentos[1111] promovida pelo Incra, que é o órgão responsável pela formulação e execução da política fundiária nacional, foram

10 A professora B tem 17 (dezessete) anos de experiência no magistério. É graduada em pedagogia, com curso de suficiência em História pela UNIFAP. Também é vereadora do município de Mazagão.

11 Um dos maiores objetivos das Reservas Extrativistas sempre foi a defesa do meio ambiente, porém se pretendia manter o extrativismo, tendo como foco a conservação e preservação da floresta e os seus recursos. Por isso, por meio da Portaria n° 627, de 30 de julho de 1987, foi criado o Projeto de Assentamento Extrativista (PAE), destinado à exploração de áreas dotadas de seringais extrativos por meio de atividades economicamente viáveis e ecologicamente sustentáveis, a serem executadas pelas populações que ocupam ou venham a ocupar as mencionadas áreas. Este ato oficial do Incra significava a incorporação das Reservas Extrativistas, sob o nome de Projetos de Assentamentos Extrativistas (PAE), ao Plano Nacional de Reforma Agrária. Até abril de 1994 foram criados 10 projetos de assentamento extrativista, cinco no Acre, três no Amapá e dois no Amazonas, totalizando 889.548 hectares. (Murrieta; Rueda, 1995).

implantados outros projetos como: Crédito de Implantação[1212], que corresponde ao crédito alimentação, crédito fomento e crédito habitação; o Procera[1312]; o Projeto Lumiar[1413]. Tais projetos facilitaram a vida dos ribeirinhos na Amazônia, porém ainda há muita pobreza, na medida em que, em algumas localidades, necessitam gerenciamento e acompanhamento dessas políticas.

Pelas observações e entrevistas, verificou-se que os professores e professoras entrevistados têm clareza dessas melhorias, em função da implantação das políticas públicas, dos progressos e das limitações ainda existentes na vida dos ribeirinhos. Como ressalta a professora E:

> [...] cultura é a nossa vida, é tudo o que a gente faz, tudo o que a gente gosta, tudo o que a gente tem, é forma que a gente encontra para mostrar para as pessoas como a gente vive mesmo, cultura é a vida! Como aqui, a vida dos ribeirinhos melhorou, eu sempre falo para meus alunos que eles são mais privilegiados do que os alunos da cidade, o barco vai à porta, o aluno não vai para escola se ele não quiser. E na cidade para tu ires a tua escola, caso não queiras ir andando, tem que pagar ônibus, tem que usar do teu dinheiro, tem que usar passe escolar, gastar valores. E tem mais, o professor vem aqui onde vocês estão, vocês não gastam praticamente com nada. Então eu penso assim, eles não estão perdendo nada em relação aos alunos da cidade, fazendo essa relação. Agora claro que os alunos daqui das áreas ribeirinhas perdem em relação à internet, questão de informação. [...] Aqui no Lago do Ajuruxi,

12 O Crédito de Implantação compreende três modalidades: o crédito alimentação, que se destina à aquisição de gêneros alimentícios necessários à subsistência dos assentados e suas famílias, enquanto aguardam os primeiros resultados da produção; o crédito fomento, que se destina à aquisição de ferramentas, equipamentos, insumos agrícolas, tratores, plantel de animais e outros itens indispensáveis ao início da fase produtiva do assentamento, ao desenvolvimento ou implantação das atividades produtivas no assentamento; o crédito habitação, destinado à construção da moradia das famílias assentadas, em regime comunitário. (Brasil, 2014).

13 O Procera é o programa de Crédito Especial para as áreas de Reforma Agrária. Possui duas fontes: uma originária do orçamento do Incra e outra oriunda de 10% (dez por cento) dos recursos apropriados dos Fundos Constitucionais do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Os beneficiários do Procera são produtores assentados nos Projetos de Assentamento criados pelo Incra e nos projetos dos Estados quando aprovados pelas Superintendências Regionais do Incra. O crédito tem um teto máximo por produtor, individualmente, que poderá ser concedido em mais de uma etapa, dependendo do estágio de desenvolvimento dos Projetos de Assentamentos. (Brasil, 2014).

14 O Projeto Lumiar é destinado aos serviços de assistência técnica e capacitação às famílias assentadas em projetos de reforma agrária. É um serviço de orientação às famílias de agricultores assentados, nos assuntos relativos à implantação e desenvolvimento de culturas e pastagens, armazenamento e comercialização de produtos, criação de animais, introdução de novas tecnologias, bem como ações que estimulem a organização dos assentados. (Brasil, 2014).

> na escola Maria da Silva Mendes, não tem internet. Tanto que a energia é até 10h30min, se nós quisermos energia a noite toda, nós temos que comprar o óleo para o motor. Também essa comunidade não pega telefone em alguns locais. Aqui também ainda existe muita pobreza. (Professora E[15][15]).

Ao se analisar o discurso da professora E*,* é possível perceber que há contrariedade nas ideias. Ao mesmo tempo em que considera o privilégio de os alunos terem o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate)[16][16] à disposição, faz comparações quanto às difíceis condições de sobrevivência dos ribeirinhos na Amazônia. Essa professora novamente faz referência às más circunstâncias de vida do professor. Tanto o educador como os alunos sofrem situações exíguas como: a falta de energia elétrica e a falta de acesso à internet.

Para incentivar os alunos a entender a importância da escola, a professora busca argumentos que desafiam os alunos a permanecer em seu interior. Alega que o barco vai até a casa do aluno para que esses frequentem a escola; fala das facilidades que eles têm quando o professor vem da cidade para dar aula. Além disso, faz comparações com os alunos da zona urbana sobre as dificuldades que enfrentam para terem acesso à escola. Mesmo sabendo das dificuldades que os professores e alunos passam na zona rural, a professora E acaba incitando os alunos a permanecerem na escola. Além disso, será possível perceber o trabalho criativo que os professores produzem, pois

> [...] os estudos que temos realizado [...] tem nos oportunizado identificar uma ambigüidade (sic) muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas (Hage, 2010, p. 1).

Pelo discurso dos professores das escolas Maria da Silva Mendes e Jarbas Amorim Cavalcante, verifica-se que o currículo não é trabalhado de forma estanque, em que se elege os conteúdos sem considerar as histórias locais, os valores

15 A professora E é graduada em Letras pela UNIFAP. Natural de Macapá. Atua na Escola Estadual Maria da Silva Mendes há 2 (dois) meses, no 6º ano. A educadora tem 21 (vinte e um) anos de experiência.

16 O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, com o objetivo de garantir o acesso e a permanência nos estabelecimentos escolares dos alunos do ensino fundamental público residentes em área rural, que utilizem transporte escolar (Brasil, 2009).

individuais tanto dos alunos como dos professores. O currículo não é produzido como verdades absolutas, não tendo como foco unicamente a cultura hegemônica, com domínios de ideias restritas. Também se percebeu, nas observações, que a história da escola não é vivida como um processo mecânico, mas com base no mundo dos ribeirinhos. Não há fragmentação entre a vida de cada membro dessas comunidades e o currículo escolar.

Figura 2 – Escolas Jarbas Amorim Cavalcante (foto superior), Escola Maria da Silva Mendes (fotos inferiores)



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Os professores que atuam nas duas escolas (figura 2) criam condições de acesso e permanência dos alunos na escola. Apesar dos riscos que enfrentam nos rios ou na floresta, acabam produzindo modos de conduzir as aulas, argumentam e motivam os alunos ao sucesso, são produtores de saberes.

Foi possível perceber que toda prática social vivida pelos professores junto com os alunos e com a comunidade local está implicada na dimensão cultural, pois cada situação produzida no ambiente escolar é rica de significados que estão diretamente articulados entre si. As identidades culturais são universos entrelaçados, nos quais se reconhecem as diversidades culturais dos alunos que residem nas margens dos rios, bem como dos professores, com variados discursos.

Os docentes são contra o preconceito e a discriminação das populações ribeirinhas, na medida em que vivem juntos com alunos nas ações do cotidiano social e, por conseguinte, atendem a diferenças e dificuldades individuais. Nas relações educativas, estão presentes culturas distintas que coexistem no mesmo ambiente.

Nesse contexto, os professores incentivam o respeito e a valorização ao meio ambiente, mostram os avanços e recuos quanto aos problemas sociais e políticos da Amazônia, bem como se mostram comprometidos em promover ensino que conduz os alunos a aprenderem, respeitando as diferenças individuais e culturais nas escolas. Quando se analisa a cultura e as identidades, percebe-se que estas não são estáveis, que o currículo, mesmo tendo uma dimensão prescritiva, em certas condições fixas, pode ser redefinido, à medida que é negociado, de acordo com as expectativas individuais dos sujeitos que o produzem.

Os currículos oficiais são homogêneos, são sistematizados como normativos, sendo comuns a todas as instituições de ensino. Têm pretensão de serem globais, porém, nos jogos de poder desenvolvidos nos saberes locais, constantemente são traduzidos. Por isso o currículo, a cada instante, é recriado entre professores e alunos.

Do mesmo modo, mesmo que o currículo do contexto urbano ainda seja o referente, ele somente se torna significativo na medida em que professores e alunos percebem a existência de uma relação com os condicionantes históricos e sociais do cenário ribeirinho, na produção do conhecimento local, que se constrói no processo de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, os educandos possuidores de saberes e culturas conseguem mostrar suas expectativas, necessidades, sentimentos e reorganização da sua vida, com anseios de presente e de futuro promissor. Eles têm oportunidade de produzirem práticas que conduzem à possibilidade de pensar sobre as suas identidades culturais ribeirinhas.

Na dinâmica cultural do contexto amazônico, os sujeitos ribeirinhos, professores e alunos, reconhecem seus avanços e dificuldades. Não vivem exclusivamente em condições de assujeitamento às normas; encarregam-se de viver o papel de indivíduos que lutam cotidianamente, analisam suas histórias, discutem seus problemas, encontram soluções de acordo com suas possibilidades de sobrevivência às questões econômicas, sociais, religiosas, políticas e culturais.

Considerações finais

Os ribeirinhos vivem permeados pelos saberes culturais da região amazônica, sendo condição que acaba desestabilizando o currículo oficial. Criam tempo e espaços nas escolas, nas passarelas, no porto, nas viagens de catraias; geram diversas práticas que conduzem a incertezas e instabilidades. Nada acontece do mesmo jeito, que permita permanentemente o fixo, o estático. Investem na produção de estratégias que permitem lutar contra as formas de exclusão social, gerada pela falta de políticas públicas educacionais condizentes à dignidade humana.

Entender as implicações da organização do currículo das escolas ribeirinhas permitiu analisar as identidades culturais ali existentes, uma vez que elas se manifestam no contato entre indivíduos, nas relações entre alunos e professores, entre as pessoas que integram historicamente esse grupo. Por isso, esta pesquisa possibilita confirmar as seguintes hipóteses nessa relação entre currículo e produção de identidade: o currículo das escolas ribeirinhas na Amazônia, em classes multisseriadas do ensino fundamental, desenvolve-se por práticas curriculares que permitem aos professores e alunos refletir sobre as questões sociais locais e educacionais, vinculadas à cultura local.

Assim, professores e alunos vivem num movimento em que é possível a ressignificação de suas identidades. Isto significa que o currículo está constantemente envolvido na produção de identidades, pois os discursos que circulam nas práticas educativas dessas escolas agregam-se, sem reservas, naquilo que são as pessoas e naquilo que se tornarão. Por isso os ribeirinhos produzem-se como diferentes ao contexto urbano, já que habitam em um lugar onde há o poder de produzir os discursos que lhes sejam convenientes à satisfação da sua vida e da sua cultura.

Referências

AZEVEDO, Orlando da Silva; MARGOTTI, Felício Wessling. Estudo Linguístico- Etnográfico sobre a mandioca no Baixo Amazonas. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 13-43, dez. 2012.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE.** Brasília, DF: FNDE, 2009. Disponível em: http://www.fnde.gov.br. Acesso em: 6 ago. 2014.

BRASIL**. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.** O INCRA e o Assentamento. Brasília, DF: Incra, 2014. Disponível em: https://digital-library--drupal.s3.sa-east-1.amazonaws.com/library-content/o_incra_e_o_assentamento.pdf. Acesso em: 5 ago. 2014.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.
HAGE, Salomão Muffarej. **Escolas rurais multisseriadas e os desafios da educação do campo na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2010.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 17-46, jul./dez. 1997.

MEIRELLES FILHO, João Carlos. **O livro de ouro da Amazônia**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

MURRIETA, Julio Ruiz; RUEDA, Rafael Pinzón. **Reservas extrativistas**. Cambridge, Reino Unido: UICN, 1995.

PEREIRA, Nunes. **Panorama da alimentação indígena brasileira**: comidas, bebidas e tóxicos na Amazônia brasileira. Rio de Janeiro: São José, 1974.
SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo com fetiche:** a poética e a política do textocurricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CAPÍTULO

7

TECENDO DIÁLOGOS, RAÍZES E TRANSFORMAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS: EXPERIÊNCIAS COM FORMAÇÃO DOCENTE (LEI N. 11.645/2008)

Patrícia Regina Vannetti Veiga[11]

Este artigo tece algumas reflexões a partir de experiências vivenciadas, principalmente, em um curso de formação para docentes, oferecido por meio de um projeto de extensão na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), chamado "*Yané resewara*[22]: o Brasil é indígena!", ministrado por mim, Miguel e Maria, do povo Baniwa[33]. O texto é uma versão, um pouco modificada, de trechos de um dos capítulos da minha tese de doutorado, intitulada "Trançando com os Baniwa: por uma TRANSformAÇÃO de 'nós', Kariwa" (Veiga, 2023)[44].

Para iniciar as discussões, trago as reflexões de alguns(mas) pensadores(as)

1 Pedagoga (2006) e Cientista Social (2012). Mestra em Linguística (Unicamp, 2015) e Doutora em Antropologia Social (Unicamp, 2023). Trabalha há muitos anos com populações indígenas, com cursos de formação docente e com práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei nº 11.645 (2008), a partir de uma construção intercultural. Atualmente, é professora no Instituto de Ensino Superior Singularidades, onde coordena o projeto de iniciação científica "Novas estratégias de reverberação das palavras indígenas nos currículos escolares".

2 Na língua indígena yegatu: *yane* = nossos, nossas; *resewara* = origens, histórias, de onde viemos. Esse curso contou com o apoio do departamento de Antropologia Social do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH/Unicamp), da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Unicamp (PROEC) e do Fundo de apoio ao ensino, pesquisa e extensão da Unicamp (FAEPEX).

3 Maria Bidoca é professora alfabetizadora aposentada e Miguel Piloto é professor de língua yegatu e matemática, atualmente também gestor, ambos da escola indígena Kariamã (TI do alto rio Negro/AM). Realizamos juntos diversos trabalhos, tanto com a equipe da escola indígena quanto em outros espaços educacionais, expressando uma forte parceria.

4 Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

que tratam, principalmente, da importância de pluralizar o mundo em que vivemos, bem como as formas de pensamento e comportamento, por meio da criação de maiores espaços dialogais entre pessoas, universos, cosmologias, epistemologias e modos de vida diversos. Início trazendo as discussões de Silvia Rivera Cusicanqui (2010), socióloga boliviana mestiça, que defende maiores aproximações dialogais entre as diversas ancestralidades que compõem, principalmente, as pessoas que vivem em países latino-americanos, caracterizados pela multiculturalidade, argumentando que o desafio atual é harmonizar essa multiplicidade de existências.

A autora sugere, para alcançar uma maior harmonização entre as diversidades, que nos inspiremos na noção/concepção dos povos andinos de *ch'ixi* (Cusicanqui, 2010, p. 69), que é uma forma de mesclar diferentes, mas sem os misturar (sem anulá-los ou tirar as suas particularidades). Processo caracterizado pela construção de um todo, mantendo suas especificidades; evidenciando suas tensões, mas, ao mesmo tempo, compondo algo em comum. Isso seria possível por meio do *sentipensar*, que estimula a reconexão do conhecimento e da ciência com o corpo, com a terra, com as comunidades que a habitam e com a vida. Algo que, segundo a autora, foi negligenciado pelo pensamento técnico-científico que, ao priorizar o olhar pelas contradições e dualismos, trabalha para a formação de algo único, unidimensional, monocultural.

Patrício Arias (2010) defende a construção de um entendimento de mundo e de um conhecimento pelo *coracionar*, ou seja, que seja movido pelo coração, de modo a superar a objetivação do conhecimento, da vida, construindo conhecimentos por meio dos afetos, das poéticas de vida, da espiritualidade, do amor. Desse modo, seriam despertados sentimentos de pertencimento, enraizamento, o que possibilitaria a criação de mais diálogos entre os diferentes mundos e modos de vida, entre os distintos sentidos de cada cosmos, que aprenderiam e se transformariam mutuamente nesses encontros dialogais. O autor entende que a alteridade se constrói a partir do encontro dialogal da nossa *mimesdade* (o que está dentro de nós) com a *outredade* (o que está no outro), que mutuamente se habitam, e é dessa maneira que poderemos sair da extrema exterioridade do outro, do distanciamento construído pelas lógicas da colonialidade do saber e do ser. Essa insurgência da alteridade, segundo Arias, permitirá compartilhar sonhos, esperanças e a luta conjunta para a mudança da vida, a partir do encontro de mundos, dos diálogos entre os diversos sentidos da existência, que transcendem a percepção racional, essa que não permite olhares mais holísticos da realidade.

Ainda sobre a necessidade de maiores diálogos, o Baniwa Gersem dos Santos Luciano (2008) chama a atenção para a urgência de serem alcançadas visões mais plurais, que saiam da racionalidade e das lógicas de vida ocidentais, superando definitivamente o processo de colonização técnico-científico a que fomos submetidos. Para isso, ele destaca a importância de uma reflexão que parta da experiência histórica e cosmológica dos diferentes sujeitos, para assim serem

construídos entendimentos mútuos, por meio da interculturalidade, que atua na articulação entre as diferentes epistemologias e racionalidades. Isso será possível, segundo ele, quando o conhecimento voltar a ser uma aventura encantada.

Nos caminhos de busca por maiores diálogos, encantamentos, sentimentos de complementariedade e do aprendizado pelo coração – como uma forma potencial de transformar visões e relações entre sujeitos e mundos que coabitam em um mesmo território, mas que foram sendo tão distanciados pelos processos de colonialidade –, procuramos trançar as experiências e aprendizados durante o curso "*Yané resewara*: o Brasil é indígena!".

O curso foi realizado em um espaço chamado CIS Guanabara, uma antiga estação de trem localizada no centro de Campinas (SP). Na equipe, além de nós, professores, contamos com a colaboração de Bruno Campelo, bolsista de graduação do projeto, e com a coordenação da professora Artionka Capiberibe, minha orientadora do doutorado. Os encontros eram semanais e contaram com a presença de diversos convidados, sendo eles Daniel Munduruku[55], Nikita Nhandeva e Fabiano (do coletivo Etnocidades), Evandro Tupã Mirim e Valdemir Karai (ambos Guarani-Mbyá da TI Jaraguá), Alexandra Krenak (artista), Artionka Capiberibe (antropóloga) e dos estudantes indígenas da Universidade Federal de São Carlos (SP), Márcia Pataxó, Viviane Caiçaró e Vanessa Borges, que vinham junto com o amigo Wilson Moreira Júnior. Na equipe, como colaboradoras, participaram as colegas Sâmela Ramos e Marina Mayu, que contribuíram no planejamento. Ao todo, participaram do curso mais de 100 pessoas (em sua maioria, professores/as da rede municipal de ensino de Campinas), o que gerou a criação de duas turmas, com encontros realizados aos sábados.



O tecer junto a várias mãos[65].

5 Na ocasião, Daniel Munduruku estava como professor visitante da Unicamp.

6 A foto, com esta frase, que simboliza bastante a metodologia e aprendizados tidos durante o curso, foi tirada durante a oficina de trançado feita pela professora Maria.

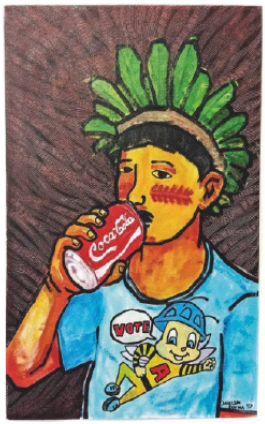
A proposta do curso era conhecer um pouco da diversidade e da presença indígena no Brasil, partindo de diálogos sobre qual imaginário se tem do indígena, principalmente aquele formado por meio do que se ensina (ou se deixa de ensinar) nas escolas, incentivando reflexões e experienciando na prática essa presença em nós, em quem somos, em nossas ancestralidades. Os encontros eram feitos em roda. Sempre iniciávamos cantando e dançando e, logo após, realizávamos rodas de conversa, provocações e exercícios pedagógicos práticos, em que fazíamos atividades, como construção de murais; dinâmicas em dupla com venda nos olhos; circulação pelo espaço; interpretações de imagens; aprendizado do trançado com fios. Como encerramento, fizemos um ritual com dança e música, entre outros momentos e formas de socialização, celebração e compartilhamento. A proposta era aprender, por meio de práticas pedagógicas dinâmicas que envolvessem ações corporais com os conhecimentos, a fim de movimentá-los e senti-los, associando-os com as dinâmicas das educações indígenas.

Durante o curso, fizemos também uma visita à aldeia Tekoa Pyau, uma das que compõem a Terra Indígena do Jaraguá, em São Paulo, onde comemos com o pessoal, ouvimos educadoras e lideranças na casa de rezas, andamos pela mata do Parque Estadual do Jaraguá, compartilhando uma experiência muito rica e fundamental para a proposta do curso, já que ali os participantes conheceram, com os próprios olhos e corpos, a dinâmica de uma aldeia indígena.

Uma das primeiras atividades realizadas foi de movimentação dos imaginários sobre quem são os "índios"[76] no Brasil, buscando movimentar as referências monoculturais, de representações distanciadas, generalizantes e/ou técnicas, em busca de novos olhares. Para isso, colocamos no chão diversas imagens que mostravam indígenas em diferentes contextos (escolas, manifestações, aldeias, cidades, pinturas do período colonial, artes indígenas contemporâneas etc.). Então, pedimos para as pessoas andarem em volta das imagens, olhando-as bem, para assim escolherem a que mais chamou sua atenção. Em seguida, elas falaram o que vinha à mente, quando viam a imagem escolhida, tratando do que poderia ser narrado a partir de sua visualização, como ela poderia ser interpretada, o que ela comunicava, entre outros aspectos.

Essa dinâmica suscitou discussões críticas sobre as históricas e ideológicas categorizações dos indígenas como povos não civilizados, selvagens, desumanos. Também foram questionados os discursos que operam por meio da visão que nega as suas identidades quando eles estão, por exemplo, nas cidades ou usando certas tecnologias. Podemos destacar como exemplo as obras do artista Denílson Baniwa, que estavam entre as imagens disponibilizadas nesse dia, que apresento a seguir:

7 Uso a palavra "índios" (entre aspas) quando me refiro à imagem e representação genérica feita pelos portugueses sobre as diversas populações que habitavam estas terras, e que, infelizmente, ainda são perpetuadas nos imaginários comuns.





A leitura crítica dessas duas imagens possibilitou uma melhor compreensão das múltiplas possibilidades de existências, pois nelas indígenas usam seus adereços e pinturas e também mexem com tecnologias, tomam bebidas como a Coca-Cola, produto que se tornou um símbolo da forte influência cultural e econômica exercida pelos Estados Unidos. Ou seja, a leitura dessas imagens permite a compreensão (pela visualidade) de que uma prática não exclui a outra; elas coexistem, pois a vida é composta por interrelações e interculturalidades. Essas reflexões sobre as diversas referências que nos compõem podem ser relacionadas com a concepção andina de *ch'ixi*, que, nas palavras de Rivera Cusicanqui, ao ser mobilizada, contribui para a construção de uma visão mais plural.

Aspectos como esse foram sendo trabalhados ao longo do curso, em que buscamos sensibilizar as cursistas para a multiplicidade e dinamicidade de existências indígenas, que não são fixas, tampouco estão distanciadas, mas sim coexistem e compõem ativamente esse território. Essa movimentação nos imaginários foi expressa na avaliação de uma aluna sobre a sua experiência de aprendizado: "O curso me ajudou no processo de desconstrução da imagem romantizada do indígena do Brasil [...] mostrou que há outras maneiras de ver o mundo, perceber que nem tudo precisa de ser certinho com linhas e contornos perfeitos".

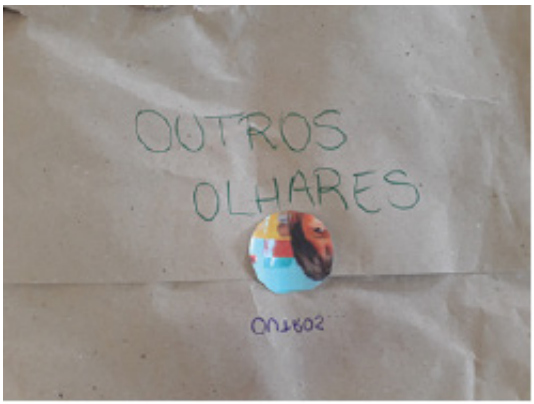
Associo esse comentário ao modo como historicamente foram contornando uma imagem do "índio", associada comumente a uma presença no passado, àqueles que vivem nas matas, usam penas, tal como ainda hoje é retratado nas escolas, principalmente no dia do "índio", quando essa presença é lembrada. Essas representações não expressam a multiplicidade de existências dos diversos povos/nações indígenas; apenas reproduzem uma visão unidimensional, fixada pelas linhas das óticas europeias. Os contornos e linhas podem expressar também como os europeus foram moldando as pessoas e territórios colonizados, de modo a deixar mais visível e valorizar aquilo que vem das suas próprias visões e concepções.

Nesse sentido, torna-se importante movimentar as formas pelas quais enxergamos e isso foi feito de maneira literal no curso, quando pegamos as imagens usadas na dinâmica pedagógica descrita acima, que estavam impressas em formatos quadrangulares, e as cortamos em diferentes formas. As cursistas colaram essas imagens em um painel (que tinha a forma parecida com uma gota d'água recém-caída no chão), escrevendo nele as sensações e reflexões despertadas nesse processo de aprendizagem, como vemos nas fotos abaixo e nos fragmentos que serão mostrados a seguir no texto. Esse exercício materializou as novas visões e formas dos conhecimentos aprendidos, potencializando seus novos sentidos.





No fragmento abaixo, foi destacada a experiência de movimentar olhares, trazendo outros, novos, múltiplos. No cartaz, a palavra "outros" foi escrita, por uma das cursistas, de trás para frente, invertida, expressando o potencial da movimentação das formas, dos sentidos pelos quais conduzimos o nosso olhar e enxergamos esse Outro. Quem é ele? Quais são suas linhas e contornos? Quem as definiu?



Como trabalho final, propusemos a confecção de um tipo de memorial dos aprendizados. A proposta era bem livre, e as cursistas podiam tanto tratar das experiências do que foram aprendendo e sentindo ao longo do curso quanto partir dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas onde atuam ou em outros espaços profissionais, tendo como foco os diálogos entre conhecimentos indígenas e kariwas (em yegatu, não indígenas), tecendo-os com suas próprias experiências de vida e/ou de atuação. Chamo a atenção para o trabalho de uma estudante que havia migrado do Pará para Campinas há 10 anos. Ela narrou que nunca tinha se sentido à vontade para compartilhar suas experiências de vida e de

seu território originário com as pessoas da nova cidade. Segundo ela, isso é uma consequência do preconceito das pessoas do Sudeste em relação às do Norte do Brasil: muitos têm uma visão de que o Norte do país é um lugar atrasado, onde só vivem "índios", o que é associado a caracterizações negativas. A cursista é descendente de indígenas, algo que estava "estampado em sua cara", como ela mesma dizia, porém ela tentava dissolver e/ou esconder suas raízes para não sofrer esses preconceitos e, assim, poder ter uma adaptação mais tranquila na nova morada.

Essa espécie de vergonha de si mesma, como ela mesma caracterizou, foi se transformando em uma vontade de expressar as suas memórias, já que no curso isso estava sendo valorizado. Em seu trabalho final, ela colocou muitas fotos suas nos rios paraenses, na casa dos parentes, na mata, ressaltando as conexões entre esses modos de vida e experiências pessoais com as suas origens indígenas. Ela, agradecida, disse que esse foi um espaço que permitiu pulsar nela as suas origens, identidades e sua própria história[87], que estão conectadas ao seu território originário. Vale destacar que eu, Miguel e Maria aprendemos muito sobre esse movimento de reconhecer a presença indígena nas práticas socioculturais, no território e na linguagem que falamos, com o movimento dos povos indígenas do baixo Tapajós, durante o curso que ministramos lá[98], experiência que inspirou também as nossas ações pedagógicas no curso em Campinas.

A reciprocidade dos aprendizados e as transformações mútuas foram compondo as relações entre as pessoas no curso, em movimentos aproximativos e de conexões entre nós, por meio do que estávamos aprendendo e sentindo juntos. Os vínculos e aprendizados foram firmados mais profundamente quando realizamos, no encerramento, um ritual chamado de *dabucuri*[109], conduzido por Miguel e Maria, como é costume na região deles (Terra Indígena do alto rio Negro/AM). Nele, oferecemos alimentos – cada participante levou alguma coisa para compartilharmos. Eu e a professora Maria confeccionamos tiaras feitas com o mesmo trançado realizado em uma das atividades do curso (do qual tratarei a seguir), usadas como adorno no nosso ritual, algo que vitalizou e fortaleceu os nossos aprendizados

8 Alguns relatos similares a esse foram narrados por mais duas pessoas do curso: elas comentaram que, nas escolas em que trabalhavam, havia pessoas indígenas ou suas descendentes que não falavam sobre seus pertencimentos. Porém, quando trabalhavam com os conhecimentos indígenas na escola, valorizando-os e respeitando-os de modo horizontal, saindo das visões estereotipadas, isso despertava nelas uma vontade de expressar e afirmar essas origens e ancestralidades, mobilizando-as a compartilhar suas experiências com as colegas e alunas, contribuindo com o aprendizado e criação de diálogos.

9 Foram aulas de língua yegatu e notório saber para formação de professores indígenas. O curso foi uma parceria entre a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e o Grupo Consciência Indígena (GCI).

10 Em poucas palavras, essa é uma prática ritual de oferecimentos e trocas de bens materiais e imateriais, realizado para a formação de alianças na região multiétnica do alto rio Negro, fundamental para as dinâmicas político-rituais locais.

e relações socioafetivas construídas ao longo dessa jornada. Miguel reproduziu pequenas flautas *mawacas*, que foram feitas usando pedaços de bambu.

No dia do ritual, Miguel e Maria ensinaram as danças; colocamos os alimentos no centro da roda e conversamos sobre o *dabucuri* e como ele construía relações sociais e alianças. O professor Miguel falou da importância do compartilhamento dos alimentos e também de estarmos oferecendo os conhecimentos aprendidos ao longo do curso, para que eles fossem compartilhados e potencializados cada vez mais após o término de nossos encontros. Então, entramos dançando, fizemos diversos passos de dança ao som das flautas, em duplas, circulando em volta dos alimentos. Antes de comê-los, fizemos movimentos com as mãos, jogando junto aos alimentos (metaforicamente) os conhecimentos, que também iriam nos alimentar. A realização desse ritual emocionou profundamente a todas que, ao final, expressaram os vínculos e compromissos travados ali: potencializar e multiplicar os aprendizados.

Muitas das avaliações tocaram no ponto de que o curso permitiu conhecer e visualizar a diversidade cultural e étnica do país pela presença indígena, não de uma maneira discursiva ou conteudista[1110], mas sim pelos sentidos práticos e dinâmicos, que iam se conectando com a vida das pessoas, com seus sentimentos, histórias, de modo a penetrar e despertar um sentido de enraizamento e complementariedade de existências. Segundo as professoras, isso as fez refletir e reavaliar o próprio modo como elas estavam trabalhando com esses conhecimentos em suas metodologias de ensino nos eixos curriculares com a temática indígena, já que o curso as desafiou a buscar um entrelaçamento maior entre as diversas perspectivas aprendidas e experienciadas ali.

No curso, os métodos de ensino-aprendizagem eram caracterizados por dinâmicas, conversas, práticas, sensibilizações, buscando uma aproximação com as próprias concepções e dinâmicas de conhecimento indígenas. Um dos alunos, que é capoeirista, em sua avaliação final, relacionou os aprendizados do curso com os da capoeira, na dimensão da tradição oral e do que ele caracterizou como "registros corporais sinestésicos". Em suas palavras: "Mais que a disposição de conteúdos, o curso contribuiu para o despertar de outros modos de ser, sentir, existir e agir no mundo".

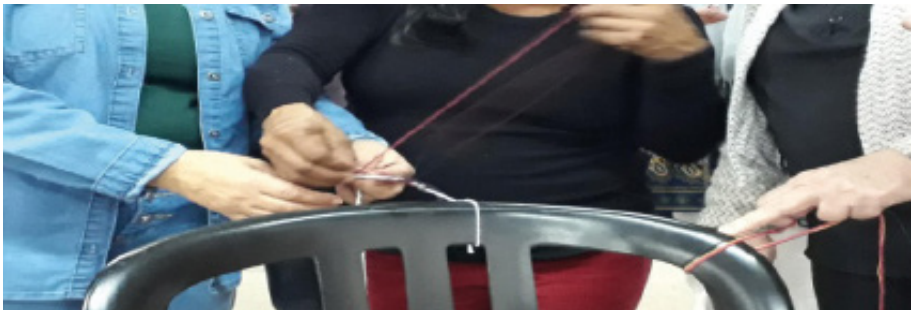
Considero que a experiência tecida no curso dialoga com o que eu experimentei em meu trabalho de campo durante o doutorado, em que vivi por quatro meses na região do rio Negro, com Miguel e Maria. Nesse processo, eu fui percebendo, conforme aprendia mais com os Baniwa, como as minhas concepções e visões envolviam distanciamentos, lógicas e contornos que ofuscavam a minha compreensão sensível em relação a diferentes epistemologias e ambientes. Foi por meio das experiências vivenciadas que, pouco a pouco, eu fui me tornando

11 Uma das participantes destacou que ela tinha aprendido muito, mesmo sem ter lido nenhum texto.

consciente das dimensões envolvidas no habitar e viver naquele mundo, naquele território, na floresta, bem como das diversas linguagens ali presentes. Isso fez com que penetrasse, em mim, essa multiplicidade de modos de ser, viver, sentir, existir, o que me despertou a vontade de movimentar e reverberar cada vez mais esses diálogos e coexistências. Algo que tem sido concretizado pelas diversas experiências educativas que venho tecendo desde então, que não param de despertar novos olhares e sentidos para todo esse aprendizado.

Em um dos encontros do curso, Maria ensinou a trançar em fios de tecido, tal como ela fazia junto com suas companheiras na associação de mulheres artesãs na comunidade de Assunção, "COSART" (Costura e artesanato Içaneiro, 2015), onde elas usam como principal matéria-prima linhas feitas com tucum[1211], para confeccionar colares, pulseiras, bolsas, tiaras etc., que compõem uma dentre as várias artes baniwa. A fibra dessa palmeira, chamada de "fibra do coração", ganhou novos sentidos quando a professora explicou que ela constrói relações. Ela contou que as mulheres se encontram, conversam e tecem juntas, destacando também a importância das mulheres em seu tecido social, onde, na comunidade (aldeia), elas cuidam das casas, preparam os alimentos, interligam as famílias. Desse jeito acolhedor, trançamos uma pulseira no curso, como podemos ver nas fotos abaixo:





Professora Maria, orientando o trançado com as linhas.

12 Em baniwa, *kumallia*; em latim, *bactris setosa*.

A respeito das experiências e aprendizados a partir da prática do trançado, o aspecto mais destacado foi o aprendizado, por meio do fazer em grupo, de maneira coletiva. Conforme narraram as cursistas: quando alguém se enroscava, outra pessoa ia em seu auxílio, orientando com palavras ou pegando o trançado da colega para continuar até ser desenroscado; ou seja, eles eram feitos a várias mãos, que mutuamente trançavam para conseguir compor as pulseiras e seus desenhos. Falaram também sobre a paciência, por ser um trabalho que exige esforço e no qual o resultado (a pulseira tomar forma) não é visto rapidamente, algo que o fazer junto também auxilia, pois uma vai fortalecendo e incentivando a outra.

No pedaço do painel da foto abaixo, vemos alguns dos comentários que foram escritos sobre o aprendizado do trançado no curso da Unicamp, os quais transcrevo a seguir: "Concentração: juntos fica mais fácil"; "Um olhar e pensar coletivo e orgulho de suas origens quando descoberta valorização de sentir".



Propus um exercício de trançado em uma disciplina eletiva que ministrei no Instituto Singularidades, intitulada "Interculturalidade: diálogos entre educação indígena e ocidental". Na ocasião, usei folhas de papel e uma prática similar ao bordado ponto cruz. Nessa experiência, os estudantes também destacaram a coletividade e o compartilhamento; contaram que fazer o trançado envolveu as demais pessoas da casa (o curso foi remoto, *on-line*), dizendo que fizeram a atividade com suas filhas, pais, mães e colegas, permitindo a sua união, muitas vezes algo difícil nos ritmos de vida acelerados da cidade. Também destacaram o fato de que cada pessoa, a partir de sua criatividade, fez um desenho diferente, e isso inspirava as outras, resultando em diferentes imagens e cores de trançados que, nessa disciplina, foram compartilhados pela plataforma de ensino digital.

Uma das frases do cartaz acima fala sobre o olhar e pensar coletivo, associando isso com o orgulho das próprias origens, pela valorização do sentir, o que me fez lembrar da narrativa de um estudante do Singularidades, relacionada a sua experiência com o trançado: ele disse que, enquanto trançava, lembrava do seu avô, descendente de um povo indígena no Ceará, que sabia tecer na palha. O ato de tecer despertou suas lembranças sobre as histórias que o avô contava, levando-o a valorizar tudo aquilo que havia aprendido com o seu ancestral, inclusive o trançado, que ele nem sabia que sabia, mas percebeu que sim, pela facilidade que teve em fazer a atividade proposta na disciplina. Assim, foi através do sentimento despertado pelos movimentos corporais do tecer que ele se aproximou de suas origens, processo pelo qual, conforme amarrava e compunha as tramas, também fazia isso com as memórias das palavras de seu avô, permitindo que elas fossem integradas a si mais plenamente. Dessa forma, o fazer junto, a confecção pelas mãos juntas se expressou na presença das mãos de seu avô no processo de tecer desse estudante, movida pelo sentimento ancestral, que irrigou as suas raízes e abriu o seu coração para essas memórias.

No encontro do curso na Unicamp, em que tratamos da educação indígena, o professor Miguel falou muito sobre o que ele chama de "ritmo da educação", usando como um dos exemplos o tecer, o trançar. Segundo ele, os conhecimentos vão sendo tecidos junto com a prática; enquanto estão tecendo, ouvem as histórias dos antigos, das plantas que fornecem as matérias-primas usadas na confecção, as histórias de como os trançados foram aprendidos no tempo da criação, entre outros. Era esse o ritmo que dava sentido tanto à prática quanto aos conhecimentos a ela vinculados. Assim, os aprendizados vão se tecendo junto com o movimento do corpo com as palhas, em que o trançar movimenta sinestesicamente o corpo/mente, de modo a compor e amarrar conhecimentos e memórias, conectando a prática com suas origens, com o conhecimento encantado do tempo da criação do mundo e da humanidade, esse que vitaliza o sentimento de pertencimento e a conexão originária, vinculada ao território.

A potência desses aprendizados sinestésicos, que estimulam o *sentipensar*, pode ser exemplificada com uma atividade que fiz com crianças do 4° ano (na faixa dos 10 anos, aproximadamente) na escola onde trabalho. Contei uma narrativa sobre a origem da mandioca. Depois da roda de histórias, pedi que as crianças se levantassem para cantarmos uma canção. Essa mesma canção foi puxada pela professora Maria, na dinâmica de apresentação que fizemos no primeiro dia do curso na Unicamp, na qual as pessoas eram chamadas em grupos para o centro da roda, pegavam uma peneira nas mãos e começavam a mexer o corpo com o movimento do peneirar a farinha para fazer a farinhada, conforme vemos na letra da canção a seguir:

> Pra fazer a farinhada, muita gente eu vou chamar, laiá laiá
> Só quem entende de farinha venha peneirar aqui
> Só quem entende de farinha venha peneirar aqui

Essa canção desperta múltiplos aprendizados, por exemplo, sobre o uso da peneira, seus movimentos, como se faz farinha, o trabalho coletivo, o cantar com o trabalho, o que é aprendido na prática, peneirando e estimulando o movimento do corpo com o ritmo da canção. Quando as crianças cantaram e dançaram essa mesma música, depois de ouvirem a história, tiveram um aprendizado muito mais sensível: associaram a farinhada com o hábito de comer farinha junto com o arroz e o feijão; a peneira com a tapioca que comiam, rindo enquanto faziam os movimentos do corpo ao peneirar; lembravam dos movimentos corporais de suas mães, quando peneiravam a tapioca em casa. Ou seja, o aprendizado pela movimentação do corpo, pelo experienciar os movimentos da peneirada, pelas danças e canto, aproximou-as dessas práticas cotidianas que manifestam hábitos que têm suas origens nas práticas de alimentação indígenas, por exemplo, esses que estão presentes entre nós, habitantes desse mesmo território fértil, e com práticas agrícolas milenares, que nos ensinam a comer alimentos muito nutritivos. Assim, percebe-se mais profundamente o que envolve o sentimento, o colocar o coração e o corpo nos aprendizados e na vida, compondo um novo ritmo de educação.

No mesmo sentido de buscar aproximações por meio de uma experiência mais sensível com as origens e o território onde vivemos, venho pesquisando os nomes indígenas dos lugares, bairros, cidades, buscando associá-los com as narrativas e presenças indígenas. Certa vez, estava em São Miguel Paulista (zona leste de São Paulo), onde tem uma avenida chamada "Tiquatira". Eu tentei traduzir essa palavra, originária das línguas gerais Tupi e Guarani: *kwati* (animal), *ti* (partícula de negação), *ra* (sufixo que expressa coletividade), imaginando que deveria ser um lugar onde não havia muitos quatis, do qual, quando os indígenas iam caçar, voltavam de mãos vazias etc. Quando resolvi perguntar para um morador do bairro sobre o que ele tinha ouvido falar sobre esse nome, ele me disse que ali, antigamente, vivia um fazendeiro chamado Tico e que, quando alguém entrava em sua fazenda, ele atirava: "Tico atira, tiquatira".

Esse exemplo mostra, de um lado, a hegemonização de um discurso que reforça a propriedade privada e a segurança e privilégios de quem as possui – nesse caso, a fazenda do Tico, que atirava –, ou seja, transmite a mensagem de que, quem se aproximar, pode tomar tiro. Por outro, reforça o desconhecimento sobre as origens linguísticas dos nomes e histórias, oriundas, principalmente, dos povos Tupi-Guarani, que formam a maioria dos topônimos brasileiros. A esse respeito, na disciplina que ministrei, no Instituto Singularidades, sugeri que as estudantes fizessem uma pesquisa em seus territórios (bairros), da cidade de São Paulo, sobre os significados desses nomes com origens indígenas, e a maioria delas não encontrou muitas histórias que narrassem os sentidos e memórias dessa nominação ou presença ali. Chegaram então à conclusão de que esses nomes pareciam apenas reforçar um apagamento, fazendo menção a algo que está em um passado tão longínquo, tão distanciado, que é lembrado apenas como um resquício, por exemplo, como uma memória de sua morte.

No entanto, quando buscamos penetrar nas narrativas sobre essas presenças indígenas – movimento que fizemos bastante, junto com as alunas do curso em Santarém, onde o movimento indígena local mobiliza a vitalização dessas ancestralidades –, conseguimos acessar novas dimensões dessa presença. O bairro onde eu moro, por exemplo, chama Pirituba (*piri* = juncos + *tuba* = ajuntamento, onde tem muito). Quando fui pesquisar e vi o tipo de planta que é chamada de junco (*piri*), percebi que em muitas ruas do bairro elas crescem em qualquer espacinho no meio do concreto; foi quando os sentidos desse nome começaram a aparecer, o que aconteceu depois da pesquisa, quando passei a atentar para e interagir mais profundamente com o espaço onde vivo, o que me trouxe mais conexões.

Recordo também quando estive na cidade do interior de São Paulo chamada Tapiraí (*tapira* = anta + *í* = diminutivo, pequena). Na pousada onde eu estava hospedada, os donos produziam uma cerveja artesanal que tinha no rótulo um desenho de anta, então eu perguntei se a imagem da anta era pelo nome da cidade e eles disseram que não, mas sim pelo fato de ter muitas antas por ali. Eu lhes disse que na língua indígena anta era *tapira*, o que os deixou surpreendidos, pois disseram não saber disso, motivando-os a pesquisar mais e assim conhecer melhor as narrativas indígenas relacionadas àquele território. Isso foi possível por meio de uma aproximação entre a presença indígena, os nomes (que expressam movimentos temporais) e as próprias dinâmicas do território.

Em um dos dias no curso, o professor Miguel fez uma fala muito potente, na qual ressaltou a importância de um maior conhecimento sobre a própria presença e existência no território onde habitamos, refletindo sobre sua existência, enquanto indígena Baniwa, nesse país chamado de Brasil. Em sua reflexão, ele destacou a existência de múltiplos "brasis", que devem ser mais conhecidos para serem respeitados, o que é fundamental, segundo ele, para a formação/união da população desse território, conforme vemos em sua fala, transcrita a seguir:

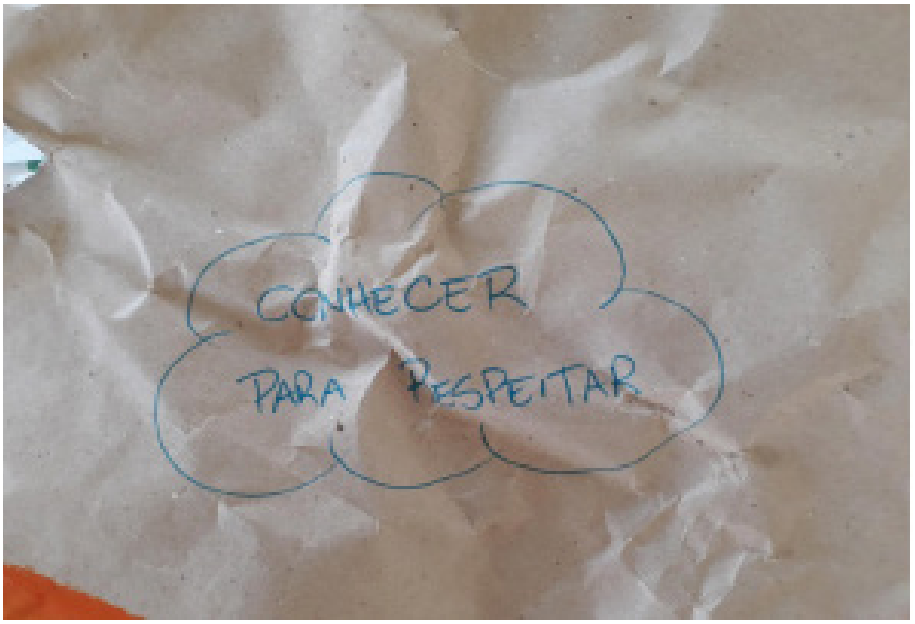
> Eu estou aqui contando para vocês sobre o nosso Brasil[1312], nosso Brasil é diferente, tem muitas coisas dele que vocês precisam aprender, conviver, conhecer. Essa é a nação do Brasil, mas eu tenho a minha língua indígena, respeito o meu povo e respeito o meu Brasil, eu luto, valorizando os povos da minha terra. Nós temos que conhecer e temos que valorizar, temos que participar. Porque nós somos todos brasileiros, nós devemos nos conhecer. Sabe o que falta para o Brasil acertar? Falta acertar esse conhecimento, falta muito, mas vai acertar, aí sim. Porque esse é um Brasil que não se estuda, por isso falta apenas acertar, unindo a população, conhecendo, fazendo seu povo aceitar.

Destaco, nesta fala, a atenção que ele dá à necessidade de conhecer, por meio de uma convivência, da participação, ou seja, de um maior sentimento de

13 [12] O Brasil dos Baniwa, dos povos do rio Negro.

união da população, o que, segundo ele, apenas será possível quando houver um conhecimento das diferentes terras e presenças que formam esses "brasis". Dessa maneira, conseguiríamos acertar, o que será alcançado quando aceitarmos essas multiplicidades, de modo a respeitá-las e valorizá-las. A seguir, faço uma brincadeira com as palavras e expectativas de Miguel, usando também uma frase do cartaz produzido no curso:

ACE**I**TAR
ACE**R**TAR



"Conhecer para respeitar".

Fico refletindo como a ausência do sentimento de pertencimento, de enraizamento no território em que vivemos, gera a impossibilidade de diálogos e reconhecimento da complementariedade entre os diferentes sujeitos que coexistem nesse mesmo espaço-tempo. Diante disso, os movimentos reflexivos, a partir das experiências educativas relembradas neste texto, mostram que é preciso também destrançar, desembaraçar certas prerrogativas, para, assim, abrir caminhos para novos "tecimentos", que impulsionem uma aproximação entre pessoas, conhecimentos, pensamentos, práticas, vidas. Desse jeito, fica mais fácil aprender a tecer e assim trançar diálogos que poderão agir em nós. Abaixo, apresento mais um fragmento do painel; nele, as cursistas falam das partes em comum a serem recompostas, os nós de nós:



"Parte de você, parte de nós. Nós de nós".

Para que esses nós de nós sejam desembaraçados, faz-se necessário, entre outras coisas, conhecer melhor as diferenças e diversidades, aproximar-nos de conhecimentos outros, permitir-nos viver experiências outras, de formas não distanciadas, objetivadas ou meramente técnicas. Para isso, precisamos escutar mais essas múltiplas vozes e deixá-las penetrar na composição de mundos mais plurais e diversos. Lembrei das palavras de uma liderança do povo Gamela, quando ele pontua:

> Se por um tempo a gente falou e a nossa fala não foi compreendida, o problema não é nosso, o problema é do outro que, de um pedestal de poder, não quis compreender aquilo que nós estávamos dizendo, aquilo que nós estávamos fazendo (Milanez *et al.*, 2019, p. 2173).

Associo esse questionamento com mais uma percepção daquele aluno capoeirista que destacou a dificuldade de escuta que percebeu durante a visita que fizemos à aldeia Guarani do Jaraguá, durante o curso na Unicamp. Ele reparou o quanto a visita foi silenciosa, pois chegamos lá e ninguém sinalizou para onde iríamos ou ficou apresentando a aldeia. Ficamos à vontade para andar e vivenciar o lugar. O estudante percebeu que essa dinâmica mais silenciosa incomodou as

pessoas. Elas ficaram inquietas, perguntando o que íamos fazer, querendo saber dados da aldeia, questões sobre o modo de vida dali etc. Depois disso, os anfitriões nos chamaram para uma conversa na casa de reza (chamada, em Guarani, de *opy*), antes do almoço coletivo, quando algumas lideranças foram conversar conosco. Nesse momento, esse aluno ficou um pouco constrangido porque, segundo ele, as pessoas ficavam interrompendo a fala das lideranças, fazendo muitas perguntas – em suas palavras, "sempre cheios de questões" –, mas com ausência de escuta.

A dificuldade de escuta em relação ao que os indígenas estão falando e fazendo, segundo a fala citada acima de Gamela, está relacionada com o pedestal do poder que não permite essa compreensão. Esse poder está relacionado a quê? Às lógicas que acreditamos serem melhores? Às ilusões de vivermos bem em um mundo em crise, permeado por visões unidimensionais, cheio de desigualdades?

Diante dessas questões, reforço a necessidade de desatar alguns nós, para que, assim, maiores diálogos entre indígenas e kariwas possam existir e ser aprofundados, em exercícios de transformar os nós em novas tessituras e composições. Algo que será possível na medida em que formos aprendendo a trançar (no sentido de aproximar) e também destrançar os distanciamentos, desconhecimentos e falta de escuta, que nos impedem de compreender essas múltiplas linguagens e vozes. Um nó na linha desarruma, mas também as mantém juntas; o nós (pessoas) e nós (nas linhas) estão intercalados, principalmente quando movimentamos nosso corpo-mente e tecemos. Quando o trançado é feito a várias mãos, o aprendizado fica mais fácil. Assim imagino os aprendizados destes cursos. Que eles possam continuar sendo tecidos pelas mãos dos que os vivenciaram e também daquelas que leem esses relatos e reflexões agora.

Finalizo com algumas palavras de Quintero Weir (2016), intelectual indígena do povo Anu, da Venezuela, quando ele diz que, para conseguirmos nos construir de formas diferentes, tomando consciência a partir do pertencimento ao nosso território, precisamos buscar sentidos por meio do coração. O sentimento permitirá que nos desloquemos das representações da racionalidade técnica-econômica, revertendo sua inércia entrópica, dando lugar para o sentir da vida. Dessa forma, poderemos projetar a diversidade de mundos possíveis, conforme as palavras do autor: "[...] caminhando como caminha o mundo, criando vida em seu caminhar" (Weir, 2016, p. 34).

Referências

ARIAS, Patrício Guerrero. **Corazonar**: una antropología comprometida con la vida**.** Miradas otras desde Abya-Yala para la decolonización del poder, del saber y del ser. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.

ARTE BANIWA. São Gabriel da Cachoeira: Foirn; São Paulo: ISA, 2001. Disponível em: http://www.artebaniwa.org.br/. Acesso em: 30 mar. 2023.

BANIWA, André Fernando. **Bem viver e viver bem segundo o povo baniwa do noroeste amazônico brasileiro.** Curitiba: Editora UFPR, 2019.

CUSICANQUI, Silvia Rivera. **Ch'ixinakax utxiwa.** Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). **Antropologia indígena**: o caminho da descolonização e da autonomia indígena. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, Porto Seguro/Bahia, 2008.

LUCIANO, Gersem dos Santos (Baniwa). **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: LACED/Museu Nacional, 2006.

MILANEZ, Felipe *et al*. Existência e diferença: O racismo contra os povos indígenas, **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, 2019.

QUINTERO WEIR, José Angel. Algunos princípios generales de outra ciencia. En torno a la conformación social de una perspectiva propia de ver, vivir y compartir el mundo. *In*: QUINTERO WEIR, José Ángel. **El Libro de los Añuu**: Libro Primero. Maracaibo: [*s. l.*], 2016. p. 25-41.

VEIGA, Patrícia Regina Vannetti. **Trançando com os Baniwa:** por uma TRANSformAÇÃO de "nós", Kariwa. 2023. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Unicamp, Campinas, 2023. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1339378. Acesso em: 30 mar. 2024.

CAPÍTULO

8

O DIÁLOGO, NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA, ENTRE OS SABERES INDÍGENAS E O CONHECIMENTO ESCOLAR, NO CURRÍCULO EM AÇÃO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO INDÍGENA WAJÃPI

Edielso Manoel Mendes de Almeida[11]

Introdução

Este texto é um recorte da tese de doutorado em Antropologia do programa de pós-graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na qual investigamos as práticas pedagógicas interculturais críticas, desenvolvidas pelos professores não indígenas do Sistema de Organização Modular do Ensino Indígena Wajãpi (Somei/Wajãpi), que tem o diálogo como elemento fundamental.

Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo etnográfica, realizada com professores não indígenas que atuam do 6º ao 9º ano do ensino fundamental nas escolas indígenas localizadas na Terra Indígena Wajãpi, no Estado do Amapá. Teve como base para fundamentação teórica: a concepção de

1 Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (Unifap). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Pará (Uepa). Doutor em Educação pela Universidade Nove de Julho (Uninove). Doutor em Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Puc-SP). Desenvolve suas atividades profissionais como Pedagogo e Antropólogo no Núcleo de Educação Indígena na Secretaria de Estado da Educação do Amapá.

interculturalidade crítica de Catherine Walsh, o diálogo na perspectiva de Paulo Freire e demais autores do pensamento decolonial.

O Somei é a estratégia utilizada pela Secretaria de Estado da Educação para ofertar os anos finais do fundamental e o ensino médio aos alunos indígenas da etnia Wajãpi. Consiste na organização do currículo em módulos, no qual os componentes curriculares são ofertados de forma intensiva; cada módulo com duração de 30 dias letivos.

Os Wajãpi são um povo indígena de tradição e língua Tupi-Guarani. Vivem na Amazônia, especificamente no estado do Amapá e também na Guiana Francesa. Os Wajãpi do Amapari, sujeitos da nossa pesquisa, moram no lado brasileiro, na terra indígena localizada nos municípios de Laranjal do Jari e Pedra Branca do Amapari.

O texto está organizado em três seções. Na primeira, problematizamos o planejamento, na perspectiva intercultural crítica, elaborado pelos professores de Língua Portuguesa, História e Ciências; na segunda, apresentamos as metodologias alicerçadas no diálogo, como elemento norteador das práticas pedagógicas interculturais, desenvolvidas pelos respectivos professores; e finalizamos com as considerações finais.

1 O planejamento das aulas

O planejamento, na perspectiva intercultural crítica, parte do reconhecimento de que os povos indígenas são sujeitos com manifestações culturais e epistemológicas próprias e, na definição do que será ensinado, o professor precisa dar visibilidade a essas manifestações e epistemologias, valorizando os saberes locais, incluindo-os nas aulas, por meio de ações pedagógicas planejadas que

> [...] procura[m] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (Walsh, 2002, p. 24).

A negação da inferiorização dos indígenas como menos humanos é uma estratégia de reação à dominação epistemológica, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas e do reconhecimento, pela escola, de seus saberes oriundos do contexto histórico, econômico, social e cultural. Isso requer, como afirmam Santos e Meneses (2010, p. 12), "[...] intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, e que valorizam os saberes que resistiram com êxito [...] às condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos".

Saberes que foram historicamente suprimidos e invisibilizados ganham visibilidade no planejamento docente e dialogam com os saberes das disciplinas do currículo escolar, pois uma das funções da escola, no contexto indígena, é a socialização do conhecimento da sociedade não indígena e, no processo de descolonização, de acordo com Walsh, Schiwy e Castro-Gómez (2002, p. 14), não significa se "[...] desfazer das ferramentas conceituais das ciências nem tampouco das hermenêuticas críticas da sociedade, mas repensar sua utilidade ou seus efeitos sobre as relações coloniais, perguntando até que ponto perpetuam a lógica vigente".

O reconhecimento, no planejamento, dos saberes indígenas e dos saberes produzidos por outras culturas, em especial os que fazem parte do currículo escolar, foi evidenciado pelos professores de Língua Portuguesa, Ciências e História:

> O Somei/Wajãpi não tem uma proposta curricular específica para a educação escolar indígena; nós trabalhamos com a mesma das escolas não indígenas elaborada pela SEED. Na hora de elaborar o planejamento, tem muitos conteúdos que não dá para trabalhar na escola indígena, por vários fatores, tais como: o tempo que passamos na aldeia que é de no máximo 30 dias, então não dá para trabalhá-los na íntegra; esses conteúdos não foram pensados para os alunos indígenas e sim para alunos no qual a Língua Portuguesa é a primeira língua; as condições de trabalho, não temos recursos didáticos necessários para ensiná-los. Por isso, procuro selecionar os que realmente são importantes para cada aldeia e procuro incluir os conhecimentos dos alunos voltados para a sua cultura; trabalho principalmente com narrativas nas quais os alunos e seus parentes são os autores e, a partir delas, vou introduzindo a gramática e outros conteúdos da Língua Portuguesa. (Professora de Língua Portuguesa).
>
> No planejamento das aulas de História, seleciono os conteúdos que considero necessário para os alunos compreenderem o mundo dos não índios e o seu. Eu mesmo elaboro os conteúdos, não trabalho com a lista da SEED porque não tem sentido para a realidade dos indígenas. Na minha lista de conteúdos também está presente os relacionados à história dos Wajãpi, contada por eles mesmos. (Professor de História).
>
> No ato de planejar o que irei trabalhar durante a semana, pego a lista dos conteúdos que recebi do NEI, verifico o que dá pra trabalhar com os alunos durante os dias de aula no módulo, haja vista que tem conteúdos totalmente fora da realidade das comunidades indígenas; então acrescento os conteúdos voltados para a diversidade ecológica da terra indígena Wajãpi, que encontro nos livros produzidos pelos Wajãpi organizados pelo Iepé. (Professora de Ciências).

A inexistência de uma proposta curricular específica e diferenciada, a partir do 6º ano do ensino fundamental, faz com que os professores trabalhem com a elaborada pela SEED para as escolas não indígenas. Pelos depoimentos, fica

evidente que os três professores não utilizam exclusivamente esta proposta por vários motivos: *"esses conteúdos não foram pensados para os alunos indígenas e sim para alunos no qual a Língua Portuguesa é a primeira língua", "não tem sentido para a realidade dos indígenas", "tem conteúdos totalmente fora da realidade das comunidades indígenas"*. Assim, fica evidente a necessidade de construção de uma proposta curricular voltada para a realidade dos Wajãpi, e que contemple os conhecimentos das diversas áreas que compõem a matriz curricular e os saberes indígenas. Segundo Moreira (1995, p. 10) "[...] o currículo como forma de política cultural demanda alçar categorias sociais, culturais, políticas e econômicas à condição de categorias primárias para compreensão da escolarização contemporânea e de suas possibilidades emancipatórias". A reivindicação de uma nova proposta se configura como reação à imposição de modelos de educação que, historicamente, vem se perpetuando, e contrários aos interesses políticos dos povos indígenas.

A imposição do modelo de educação colonizadora visa estabelecer a supremacia étnica e cognitiva do colonizador sobre os colonizados, por meio de um currículo considerado "neutro". Tal neutralidade é contestada por Apple (2006, p. 59), para o qual

> O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos [...]. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Como parte de uma tradição seletiva, o currículo vai naturalizando as situações de opressão e discriminação, mas também pode contestar, desvelar e dar visibilidade aos conhecimentos dos grupos subalternizados. Os professores, ao incluírem os saberes indígenas no planejamento das aulas, dão visibilidade e reconhecimento a esses saberes, como parte do universo sociocultural dos educandos e sua importância para a aprendizagem significativa e contextualizada.

A professora de Língua Portuguesa, ao incluir as narrativas no planejamento, valoriza a oralidade e a história dos educandos, pois discorre sobre a memória, tendo como base a oralidade, que é a principal forma de transmissão cultural.

É principalmente por meio da linguagem oral que são expressas as experiências diárias, com a finalidade de socializar os saberes necessários à subsistência da comunidade. Por intermédio das narrativas orais, emerge a memória coletiva e, consequentemente, a construção da memória social, ressignificando o tempo e as relações de pertencimento. Segundo Lopes (2002, p. 64), "[...] ao historiarmos a vida social para o outro, estamos construindo nossas identidades sociais ao nos posicionarmos diante de nossos interlocutores e diante dos personagens que povoam as nossas narrativas". Desta maneira, as narrativas são elementos que

contribuem na construção de quem somos; portanto, a atitude de ouvir ou contar histórias é fundamental no nosso processo de formação identitária.

O professor de História também inclui no planejamento a história de luta dos Wajãpi, para continuar existindo enquanto etnia: "*seleciono os conteúdos que considero necessário para os alunos compreenderem o mundo dos não índios e o seu*". Temas importantes como: o desenvolvimento econômico, agronegócio, construção de hidrelétricas e outros projetos do mundo dos não índios, que têm ameaçado os seus direitos, estão presentes no planejamento do professor: *"os alunos precisam entender como funciona a sociedade capitalista, para poder elaborar estratégias de resistência aos projetos que vêm de encontro a sua existência"* (Professor de História).

Um exemplo dado pelo citado professor, de inclusão de conteúdo no planejamento, foi quando aconteceu o rompimento da barragem de Brumadinho no estado de Minas Gerais, em que alguns alunos ficaram preocupados com a possibilidade de que isso possa vir a acontecer nas terras indígenas espalhadas pelo Brasil. Então, disse o referido professor: *"inclui no planejamento a Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais da Organização Internacional do Trabalho que foi normatizado no nosso país pelo Decreto Presidencial nº 5051 no ano de 2004".* Vale ressaltar que, neste documento, todos os projetos que envolvem os povos indígenas devem passar pelo protocolo de consulta para o seu consentimento.

Os Wajãpi, desde 2014, possuem um protocolo de Consulta e Consentimento. Nele, constam os procedimentos que os governos federal, municipal e estadual precisam seguir para o desenvolvimento de projetos, dentro ou fora da Terra Indígena Wajãpi, que possam ferir seus direitos. Segundo o documento, o momento certo para consultá-los deve ser antes da definição do que se pretende fazer.

> Nós queremos escolher nossas prioridades e participar da elaboração dos planos de trabalho do governo antes que as decisões fiquem prontas. A consulta tem que ser feita quando a decisão de fazer um projeto ainda pode ser mudada. O governo não pode vir com um projeto já decidido e depois querer consultar os Wajãpi. (Apina; Apiwata; Awatac, 2014, p. 17).

Portanto, o tema é de fundamental importância para ser discutido com os alunos, pois se trata de conhecimentos relacionados aos seus direitos de participar das decisões que podem impactar na qualidade de vida e na subsistência do seu povo. O planejamento, nesta ótica, está voltado para a realidade social e política dos educandos, abordando temas que são relevantes e que precisam ser problematizados pela escola indígena. Nesse sentido, Freire (1980, p. 90) nos diz que "[...] é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação". Para o professor de História, *"Os Wajãpi, por meio de suas organizações (Apina, Apiwata e Awatac) participam ativamente das lutas pela efetivação dos direitos indígenas, e a escola precisa*

contribuir para a formação desses sujeitos".

Nesta mesma perspectiva, caminha a professora de Ciências, ao ser questionada sobre como seleciona os conteúdos da sua disciplina: *"tem conteúdos totalmente fora da realidade das comunidades indígenas, então acrescento os conteúdos voltados para a diversidade ecológica da terra indígena Wajãpi"*. Santos (2010, p. 58) destaca que os indígenas desenvolveram conhecimentos de preservação da natureza, que possibilitaram a manutenção da fauna e da flora e foram transmitidos de geração a geração por meio da oralidade, "[...] e não deverá espantar-nos a riqueza dos conhecimentos que conseguiram preservar modos de vida, universos simbólicos e informações vitais para a sobrevivência em ambientes hostis com base exclusivamente na tradição oral". A professora usa como referência para planejar suas aulas o *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*, no qual

> O estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural. (Brasil, 1998, p. 254).

Nesse entendimento, a disciplina Ciências visa fornecer subsídios para a compreensão das transformações do mundo por meio da lógica, dos conceitos e dos princípios da ciência ocidental. A partir desta compreensão, a professora procura estabelecer diálogo com os saberes dos indígenas Wajãpi.

Os Wajãpi construíram um plano de gestão socioambiental, publicado em 2017. Nele, constam os motivos que os levaram à elaboração do documento:

> [...] para valorizar os nossos jeitos de viver, nossos jeitos de ocupar a terra, de mudar de aldeias, de fazer festas, de fazer casamentos, de criar os filhos e de pintar nosso corpo. Por isso demos esse título para nosso Plano: **Como estamos organizados para continuar vivendo bem na nossa terra**. Cuidar da nossa terra, para nosso povo, não é separado de cuidar da nossa saúde, da nossa educação e dos nossos conhecimentos. Nós fizemos acordos entre nós para cuidar da nossa terra. Esses acordos são jeitos de organizar as aldeias para vivermos bem, como, por exemplo, a reserva de algumas áreas para a conservação de caças e peixes, o fortalecimento dos fundos de vigilância que criamos para continuarmos a fazer a limpeza das picadas de demarcação da Terra Indígena Wajãpi, ou a criação de fundos de ocupação, para ajudar as famílias que moram nos limites da nossa terra. Mas esses acordos não funcionam sozinhos - eles têm que andar junto com os trabalhos para fortalecer a nossa saúde e educação, nossas narrativas e conhecimentos. (Apina; Awatac; Iepé, 2017, p. 13, grifo nosso).

Neste documento, consta a maneira como este povo se relaciona com a natureza, para dela tirar o sustento de suas famílias, assim como os direcionados ao manejo da terra para fazer as roças, as práticas de caça e pesca aprendidas de seus antepassados, o conhecimento referente às plantas e sua utilidade na alimentação e na cura das doenças, entre outros que, segundo a professora, fazem parte dos conteúdos de Ciências.

Assim, no planejamento de suas aulas, o professor seleciona o que será trabalhado. Nessa seleção, define o que os alunos devem saber, qual conhecimento é considerado importante ou válido. Nesse sentido, o currículo é sempre resultado de uma seleção, de uma gama de conhecimentos e saberes. Seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo (Silva, 2009).

Nessa seleção, privilegiam-se determinados conteúdos e se excluem outros. Nas práticas interculturais, os professores, ao escolherem os conteúdos, priorizam também os saberes indígenas oriundos do universo sociocultural da comunidade na qual a escola está inserida, fortalecendo as identidades dos educandos.

2 As metodologias

Nesta seção, apresentamos as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, História e Ciências, que consideramos interculturais, numa vertente crítica na concepção de Walsh (2013), que consistem em

> [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.

Parte do princípio de que as diferenças são geradas pela estrutura colonial de poder. Por isso está ligada com o processo de descolonização e de mudanças estruturais na sociedade. Mediante as práticas educativas, questionam-se as diversificadas formas de colonialidade explícitas ou implícitas na sociedade, dentre elas a hierarquização, subalternização e inferiorização de determinados grupos sociais; o desvelamento do racismo; a validação da diversidade de saberes e o diálogo entre eles.

Tais práticas pedagógicas também estão alicerçadas numa práxis descolonizadora. Para Santos (2010), as ações descolonizadoras estão fundamentadas nas práticas e discursos que objetivam mostrar as visões do colonizado sobre as narrativas escritas pelo colonizador. Dessa maneira, essas narrativas são paulatinamente desconstruídas pelos colonizados. O processo de desconstrução dar-se-ia pela sociologia das ausências, por meio da qual tornamos presente o que está ausente.

O diálogo, que "[...] é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 2014, p. 109), também é considerado como alicerce das práticas pedagógicas interculturais, numa perspectiva horizontal, na qual não há saber superior ou inferior, mas, sim, saberes diferentes que explicam a realidade. Nele, a pronúncia se dá pela palavra composta pela ação e reflexão, tornando-se práxis, que, segundo Freire (2014, p. 109), "[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido".

Na pesquisa de campo, observamos algumas práticas, nas quais, por meio de metodologias dialógicas, educador e educandos problematizaram o contexto no qual vivem. Iniciamos com a narrativa de um projeto interdisciplinar, desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa e História, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental, sobre a temática: *origem do mundo.* Para ajudar a responder à questão, foram discutidas com os alunos as estratégias de trabalho; como os Wajãpi têm uma explicação para a criação do mundo, então resolveram convidar o cacique da aldeia para contar a história da criação.

> Na conversa com os alunos, resolvemos convidar o cacique, que é o mais velho indígena morador na aldeia, para vir até a escola contar as histórias. Como o cacique não fala fluentemente a língua portuguesa, convidamos um intérprete; ambos aceitaram e escolheram a data de preferência para comparecerem à escola. No dia combinado, o cacique narrou, na língua Tupi-Guarani, para os alunos "A história da criação do mundo" na visão Wajãpi. O intérprete foi traduzindo a narração para a professora. Em seguida, os alunos organizaram a história em forma de texto escrito, seguindo as regras gramaticais da Língua Portuguesa que foram ensinadas na sala de aula, e fizeram o mesmo trabalho na língua Wajãpi. Posteriormente, foram realizadas pesquisas, pelos alunos, de outras histórias na aldeia Ytuwasu e comparadas com relatos de outros narradores das demais aldeias. (Professora de Língua Portuguesa).

O interessante foi que o intérprete traduzia a fala do Cacique para a professora, que era a única que não falava a língua nativa. Vale destacar que, em todas as disciplinas, a presença do intérprete é fundamental. Ele participa ativamente do processo de ensino. Durante as aulas, o professor explica o assunto em Português e o intérprete explica na Língua Wajãpi para os alunos. Geralmente, este papel cabe à pessoa, na aldeia, que tem o maior domínio da oralidade.

Por meio da narrativa contada oralmente, a professora abordou a narração como um dos tipos de textos mais conhecidos, que possui uma estrutura própria (apresentação, desenvolvimento, clímax e desfecho). Usando como exemplo a narrativa contada, explicou que a narração possui um narrador (pessoa que conta história), os personagens (que podem ser principais e secundários), o tempo

(cronológico ou psicológico) e o espaço (local em que se desenvolve a história). Em seguida, pediu para que os alunos organizassem o texto de acordo com estas características. A versão sobre as histórias difere de wanã[22] para wanã. Como atividade avaliativa, foram realizadas pesquisas, pelos alunos, de outras narrativas na aldeia Ytuwasu e comparadas com relatos de outros narradores das demais aldeias.

Nas aulas de História, as narrativas foram trabalhadas de acordo com os seguintes procedimentos metodológicos:

> Após o cacique ter contado a história da criação do mundo na visão Wajãpi, formamos grupos com a tarefa de pesquisar, nos livros que trouxe de Macapá, outras versões referentes à criação do mundo. Posteriormente, os alunos apresentaram as pesquisas realizadas e, em seguida, foi realizado um debate referente às diversas maneiras de explicar o mundo. As teorias referentes à criação do mundo: da ciência, da teologia e dos Wajãpi foram concebidas como outras formas de olhar a realidade. Em parceria com a professora de Língua Portuguesa, os alunos apresentaram, em diferentes linguagens, a referida narrativa contada pelo Cacique. (Professor de História).

A prática pedagógica desenvolvida pelos dois professores partiu do reconhecimento dos saberes indígenas da aldeia Ytuwasu, bem como do cacique como agente sociocultural responsável pela socialização desse saber. As metodologias que balizaram esta prática levaram em consideração os modos próprios de conhecer e ensinar dos Wajãpi, no qual o mais velho ensina os jovens, por meio da oralidade e da prática das atividades culturais e econômicas.

Por meio da interdisciplinaridade e da contextualização, na articulação entre os componentes curriculares de Língua Portuguesa e História, mediados pelo diálogo transversal, foram abordados temas da realidade dos estudantes e de sua aldeia; o material didático – neste caso, os textos produzidos na língua indígena e em português – serviu de referência para abordar os conteúdos escolares. A metodologia, baseada na pesquisa e no diálogo, partiu do princípio de que "[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais [...]. A educação autêntica não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B" (Freire, 2005, p. 82).

No decorrer do trabalho, foi possível observar a participação e compromisso do cacique e do intérprete em socializar os saberes indígenas, destacando a sua importância para o fortalecimento da cultura e da identidade Wajãpi, bem como o empenho da turma em discutir as várias versões referentes à criação do mundo, concebendo a versão Wajãpi como uma das formas de explicar a realidade,

2 O povo Wajãpi é composto por grupos chamados de *wanã,* caracterizado como um grupo de pessoas que não moram todas juntas, mas em diferentes aldeias. Cada *wanã* tem seus conhecimentos e suas histórias.

rompendo com a prevalência da geopolítica dominante do conhecimento (Mignolo, 2011). A professora destaca a importância do registro escrito das narrativas para a cultura do povo indígena:

> Outro ponto importante é a escrita na escola indígena que cumpre um objetivo importante, pois é através dos registros escritos que as tradições orais sobrevivem no tempo. No que se refere ao registro da narrativa oral, é que a permanência do texto repousa unicamente na memória do Cacique que contou a história, enquanto que, no registro escrito de tal narrativa, o conteúdo é fixado pela prática da escrita. (Professora de Língua Portuguesa).

O professor da disciplina História enfatizou as narrativas como parte da memória coletiva de um grupo, que precisam ser trabalhadas nas aulas de História.

> Vejo as narrativas como elementos significativos da memória coletiva de um grupo, elas são expressas por meio da tradição oral e resultam das vivências individuais e coletivas, sendo formadas principalmente pelas experiências dos nossos ancestrais, construindo, desta forma, a história e o cotidiano dos povos e a sua maneira particular de estar e ler o mundo. Nelas estão presentes as histórias dos seus antepassados, dos fatos e guerras recentes ou antigas e são fundamentais para a reconstrução do passado e das identidades que se observa no processo de reafirmação étnica. (Professor de História).

A "história da criação do mundo dos Wajãpi" é o que Mignolo (2011) denomina de gnose liminar. Por ser o conhecimento dos excluídos e estar fora dos parâmetros da ciência eurocêntrica, foi historicamente subalternizado e se constitui na razão dos oprimidos, em contraposição ao processo de colonização opressora. É construída no diálogo com a epistemologia hegemônica.

A importância de ver o mundo pela lente de sua cultura é fundamental para os educandos, pois é pelo conhecimento que passamos a elaborar nossas representações da realidade na qual vivemos. Os indígenas fazem essa representação a partir dos seus saberes. Os que têm acesso à educação formal o fazem também a partir do conhecimento escolar.

A Pedagogia vivenciada pelos professores e os alunos indígenas, numa perspectiva intercultural crítica, possibilitou o diálogo entre as diferentes formas de ler o mundo. Como afirma Walsh (2013, p. 11), umas das bases da interculturalidade crítica está na comunicação entre as culturas, alicerçadas no "respeito, legitimidade, simetria e igualdade". No processo de aprendizagem, os saberes não foram considerados como superior ou inferior, mas como formas de expressões epistemológicas, sustentados pelo respeito e a legitimidade.

Para Santos (2010), existem outros saberes denominados alternativos, que possuem estrutura e lógica própria, que os diferem do hegemônico. Neste sentido, existem outras epistemologias além da eurocêntrica, pois há diversas formas de conhecimento, dentre elas as relativas à criação do mundo contada pelos Wajãpi. Assim, cabe ao professor como educador, ao refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, conceber estratégias que possibilitem a relação dos diversos tipos de conhecimentos presentes e que se entrecruzam no currículo escolar, dentre eles, os considerados universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e os étnicos, próprios de cada povo indígena.

A seguir, é apresentada outra prática pedagógica que observamos, desenvolvida pela professora de Ciências, que trabalhou o assunto "os animais e o ecossistema", com alunos do 6º ano do ensino fundamental:

> A professora iniciou a aula perguntando aos alunos sobre os animais que são criados na aldeia e os que vivem na floresta. Os alunos foram descrevendo os animais de acordo com o que foi solicitado. Em seguida, a professora explicou que os animais que vivem na aldeia podem ser chamados de domésticos porque foram domesticados pelas pessoas para viverem em casa, perto da gente e os que vivem na floresta são chamados de selvagens. Alguns deles vocês caçam para a alimentação.
> Aluno: professora, nós chamamos as caças que vivem na floresta de Mijarã. Nós não comemos todas as caças, nós comemos macaco, veado, queixada, cutia, anta, e nós não comemos cobra, mucura, garça e quandu.
> E os demais alunos foram enriquecendo a lista de animais que comem e dos que não comem. Falaram também que a caça tem **Dono**, e que quando fica bravo ele pode não deixar a caça aparecer para o caçador, isso acontece quando o caçador mata e não leva para comer deixando o animal morto na floresta e, quando mata muitos animais.
> Os alunos foram dialogando com a professora sobre as suas experiências com os animais domésticos e selvagens envolvendo a caça, a pesca e as festas que fazem para eles. Posteriormente, a professora falou dos *cuidados que precisamos ter com os animais domésticos para evitar doenças, assim como com os selvagens para evitar riscos à saúde.* E solicitou aos alunos que escrevessem os relatos e outros que considerassem importante.

A professora começou a aula com uma pergunta, pois tinha observado que, na aldeia, os indígenas criam alguns animais. Tal questionamento despertou o interesse dos alunos, pois se tratou de assunto que faz parte do seu cotidiano. Dessa maneira, eles participaram ativamente da aula, socializando conhecimentos referentes aos animais domésticos e aos selvagens, que são caçados para fazerem parte de sua alimentação.

A professora gosta de ouvir os alunos: *"Gosto de iniciar as aulas de ciências fazendo perguntas, desta maneira, vou sabendo o que eles já conhecem sobre o assunto que vamos*

estudar, e eu também aprendo muito sobre os conhecimentos da cultura deles, às vezes eu mais aprendo a ciência deles do que ensino a nossa". A professora ensina o conhecimento escolar aos alunos, os quais ensinam a ela os saberes indígenas. Ambos aprendem mediatizados pela cosmologia indígena e não indígena.

A seguir, um recorte de texto produzido pelos alunos sobre os animais selvagens: "*A Anta gosta de andar muito longe para procurar comida, ela anda de noite até amanhecer, procura lugar bom para dormir, quando chove, a anta acorda e continua a andar pela mata"*. No texto, o aluno demonstra seus saberes em relação aos hábitos da anta, importante conhecimento para poder ter êxito na caçada. Sendo um animal noturno, para ter sucesso, a caça tem que ser realizada à noite. Vale ressaltar que a carne de anta é um dos alimentos preferidos pelos Wajãpi.

Outra história, envolvendo os animais, relatada por um aluno foi sobre a festa do jabuti:

> Então pra gente fazer a festa de jabuti, a gente tem que caçar e achar um jabuti, depois a gente tem que amarrar as mãos e os pés do jabuti com a corda de fio de algodão. Depois as mulheres preparam caxiri e os homens preparam também aquela flauta pequena, não muito comprida, que eles tocam e dançam durante a festa segurando a corda que eles amarraram na mão e no pé do jabuti, a dança começa a partir das 6 horas da manhã e vai até as 6 horas da tarde. Os homens dançam, cantam várias músicas de jabuti, nós temos quinze cantos de jabuti que a gente faz e canta, mais tem regra para fazer essa festa: os jovens não podem dançar, só os mais velhos que podem dançar e cantar. Os mais novos só ficam observando, olhando e aprendendo junto com os mais velhos. Na dança, o jabuti avisa quem vai morrer cedo, da seguinte forma: cada um pega um fio de algodão que eles amarram e passam pra outros pegarem nesse fio, quando arrebentar na mão de uma pessoa, a gente sabe que ele vai morrer e não vai viver muito tempo. Então nós temos essa regra de fazer a festa, também os meninos e as crianças não podem dançar junto com a mãe, só as mulheres mesmo que podem dançar.

Assim como a festa do jabuti, todas as festas têm seu dono, com cantos próprios que são ensinados e aprendidos pelos participantes. Nas festas, os indígenas bebem caxiri, preparado somente pelas mulheres. Além de beber, cantam, dançam e tocam flauta. Há festas do dia e da noite, com suas músicas e regras. Os jovens aprendem a fazer as festas com os chefes. Vale destacar que, entre os Wajãpi, cada *wanã* tem suas próprias histórias e seu jeito de fazer festas.

Outra atividade desenvolvida pelos alunos foi a pesquisa com os moradores da aldeia referente aos cuidados que eles têm com os animais domésticos para evitar doenças. Para esta atividade, cada aluno ficou responsável de fazer um levantamento com sua família. Também foi realizada a pesquisa em relação aos

cuidados que os chefes tomam para não serem atacados pelos animais selvagens na aldeia e os caçadores durante a caçada. Durante as aulas, a professora foi orientando os alunos com relação à organização das informações que estavam sendo coletadas nas pesquisas e tirando dúvidas sobre algumas doenças causadas pelos animais. Assim, a dialogicidade, como afirma Freire (2014, p. 86),

> [...] não nega a validade de momentos explicativos, narrativos, em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.

Ao abordar o assunto a partir dos conhecimentos e da importância dos animais na cosmologia dos Wajãpi, a professora reconhece e valoriza esse saber como fundamental para o fortalecimento da cultura dos educandos, e confirma a visão de Santos (2007) de que o mundo é um arco-íris policromático repleto de uma diversidade cognitiva, que não deve ser reduzido à epistemologia hegemônica sustentada pela razão indolente, na qual o único conhecimento válido é o que passa pelos rigores do método científico e atende aos interesses dominantes.

Como afirma Brandão (2002), o acesso ao saber escolar tem uma importância política para as classes populares – no nosso caso, para os povos indígenas –, mas este saber necessita estar articulado com o saber por ela produzido, pois "[...] o respeito ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural" (Freire, 2000, p. 86).

Nesta prática pedagógica, a professora partiu do contexto cultural dos educandos. Por meio da valorização dos saberes indígenas dos moradores da aldeia, foi abordado o conhecimento escolar da disciplina Ciências. A professora e os alunos, com saberes diferentes, pelo diálogo, ensinaram e aprenderam juntos.

> Os professores não são iguais aos alunos por "n" razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. [...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. (Freire, 2009, p. 118).

Esse crescimento só foi possível na medida em que educadora e educandos dialogaram com humildade, reconhecendo o outro como um ser humano dotado de experiências que podem contribuir para o crescimento emocional, afetivo e cognitivo. Desta maneira, rompe-se com a colonialidade do saber, a partir do momento em que outras epistemologias estão sendo reconhecidas. É a sociologia da emergência, como propõe Santos (2007).

A professora pediu que as histórias fossem registradas em forma de texto e desenhos, para servirem de fonte de pesquisa para outros estudantes, assim como exercitar a escrita para socializar os conhecimentos. A apresentação oral serviu para praticar a linguagem oral, e os desenhos, a linguagem artística. No final da aula, foi feita uma exposição dos trabalhos produzidos.

Considerações finais

De acordo com a pesquisa realizada, mesmo atuando em um contexto de dominação que caracteriza a educação colonizadora alicerçada, principalmente na imposição cultural e epistemológica dominante, os professores investigados conseguiram desenvolver práticas pedagógicas, baseadas no diálogo e no reconhecimento dos saberes indígenas, que adentraram o currículo dos componentes curriculares, ora de forma disciplinar, ora de maneira interdisciplinar, com a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Em tais práticas pedagógicas, o conhecimento escolar dialogou horizontalmente, como afirma Paulo Freire, com os saberes indígenas, e foram visibilizados, valorizados e reconhecidos como conhecimentos que norteiam a vida dos Wajãpi nas atividades sociais, religiosas, culturais e produtivas.

No componente curricular Ciências, o conhecimento escolar e os saberes indígenas foram selecionados para abordar questões ambientais, sociais e culturais que fazem parte da realidade da comunidade local. Conteúdos que não são transmitidos numa relação verticalizada, na qual somente o professor tem o direito à palavra, porque é o dono da "verdade"; mas sim problematizados por meio de metodologias dialógicas.

Em Língua Portuguesa, a presença das narrativas como conteúdo serviu não somente para ensinar as normas gramaticais, como também para colocar em evidência as visões de mundo presentes nas narrativas que fazem parte da memória coletiva desse povo.

Em relação ao componente curricular História, a seleção dos conteúdos levou em consideração os problemas socioambientais. O conhecimento das leis e do Protocolo de Consulta e Consentimento para o desenvolvimento de qualquer ação oriunda do Estado é fundamental para que os alunos possam estar cientes dos seus direitos enquanto cidadãos e poder cobrar quando não forem cumpridos.

Nesse sentido, as práticas interculturais, na visão crítica, trabalham questões voltadas para a formação política, no sentido de luta contra a opressão oriunda de projetos que venham ameaçar a nossa sobrevivência social, cultural e econômica, entre outras questões. Uma das funções da educação escolar é trazer essas questões para serem discutidas no currículo.

Referências

APINA; APIWATA; AWATAC. **Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi**. Macapá: RCA/Iepé, 2014. Disponível em: https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/WAL00006.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.
APINA; AWATAC; IEPÉ. **Plano de Gestão Socioambiental**: Terra Indígena Wajãpi. Como estamos organizados para continuar vivendo bem na nossa terra. Macapá: Apina: Awatac: Iepé, 2017. Disponível em: https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/plano_de_gestao_wajapi.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Acultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A questão política da educação popular. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16 ed. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
LOPES, Luiz Paulo da Moita. **Identidades fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber:** Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2011. p. 35-54.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*. SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.).

Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 3-25.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS. B. de S. **A critica da razão indolente contra o desperdício da experiência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas de conocimiento y la colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. *In*: WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO--GÓMEZ, Santiago (ed.). **Indisciplinar las ciencias sociales**: Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino. Quito: Universidade Andina Simón Bolívar: AbyaYala, 2002. p. 17-44.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya Yala, 2013.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya; CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Indisciplinar as ciências sociais**. Quito: Universidade Sandina Simon Bolivar: AbyaYala, 2002.

CAPÍTULO

9

LIMITES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SUPERAÇÃO DO RACISMO E DA DESIGUALDADE SOCIAL

Antônio Eugênio Furtado Corrêa[11]
Elivaldo Serrão Custódio[22]
Eugenia da Luz Silva Foster[33]

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino inscrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), revela algumas características bem específicas, a começar pela sua destinação prevista constitucionalmente. Apesar de a EJA, como política pública de âmbito nacional, existir desde a década de 1940, foi a partir de Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que ela recebeu os contornos jurídicos atuais.

1 Mestre em Desenvolvimento Regional pela Unifap. Docente na Rede Estadual de Ensino do Estado do Amapá. E-mail: eugeniofurtadoc@gmail.com
2 Doutor em Teologia pela Faculdades EST, em São Leopoldo/RS. Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Professor no Mestrado Profissional em Matemática da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Lider do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática, Cultura e Relações Étnico-Raciais (GEPECRER). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: elivaldo.pa@hotmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2947-5347.
3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Fluminense (UFF), com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Professora Associada da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Atual no Mestrado em Educação (PPGED/UNIFAP) e no Doutorado em Educação da Amazônia (EDUCANORTE). Líder do Grupo de Pesquisa Educação, Interculturalidade e Relações Étnico-Raciais (UNIFAP/CNPq). E-mail: daluzeugenia6@gmail.com.

Em resumo, a EJA foi destinada às brasileiras e aos brasileiros que não concluíram o ensino fundamental aos 14 anos de idade ou o ensino médio aos 17 anos. A existência dessa política evidencia um número significativo de pessoas que não concluíram a educação básica na idade prevista legalmente. Mesmo com a redução constante verificada nos últimos quatro anos, a EJA (ensino fundamental e médio) teve 3 milhões de matrículas em 2020 (Inep, 2020), mostrando sua importância para assegurar à nação o direito constitucional à educação básica pública e gratuita.

Por conta de sua destinação legal, a EJA agregou outras características, sendo uma delas a de ser uma educação destinada aos trabalhadores. Uma outra é ser uma educação que atende o contingente formado majoritariamente de negros, incluindo ainda indígenas e brancos empobrecidos. Essas características entrelaçadas configuram a EJA no Brasil e no estado do Amapá (Corrêa, 2019).

Numa sociedade de classes, como a brasileira, a educação promovida pelo Estado reforça a desigualdade, que é estrutural, e outras situações que reproduzem tal desigualdade. Considerando essa característica da educação, tem-se, de fato, uma limitação da EJA para possibilitar uma educação que transforme para melhor a vida das educandas e dos educandos, por meio do combate à desigualdade social.

A partir desse pressuposto, surge o problema: quais são as principais limitações que a EJA possui para tornar-se uma educação que transforme a sociedade, promovendo a superação da desigualdade socioeconômica e, especificamente, do racismo? Numa perspectiva complexa, onde tudo se tece junto (Morin, 2010), os fios que tecem e configuram a realidade devem ser considerados em sua extensão. Assim, analisar a educação enquanto fenômeno social, suas limitações e suas possibilidades, significa considerar as manifestações imediatas desta, com suas repercussões, assim como as raízes mais profundas que a constituem e lhe dão sustentação.

O objetivo desta pesquisa é analisar três fatores que influenciam na formulação e na implementação da EJA, delimitando suas possibilidades. Um desses fatores é a luta política decorrente da tensão permanente entre projetos de sociedade que se negam econômica e ideologicamente. Os outros dois, que estão entrelaçados com o primeiro, são a formação docente e o controle estatal do ensino formal. Esses fatores remetem a outras questões, com as quais estão relacionados, como a qualidade do ensino e o racismo.

Metodologicamente, desenvolveu-se uma comparação entre discursos, normas legais e implementação da EJA, com suas repercussões, para identificar limites e condicionamentos resultantes da organização social, da função estatal e da formação docente para o desenvolvimento da educação formal, tendo como referencial a superação do racismo e da desigualdade social.

Esta pesquisa amplia a reflexão sobre a função social da EJA, suas limitações e possibilidades, questionando o discurso da universalidade e da qualidade

do ensino formal como soluções para as mazelas do racismo e da desigualdade econômica no Brasil, atingindo, de forma benéfica, os educandos da EJA.

O principal referencial teórico da pesquisa se situa na obra de Paulo Freire e, metodologicamente, a abordagem se desenvolve numa perspectiva de complexidade, especialmente com base no pensamento de Edgar Morin. A análise tece uma crítica à ideia de educação formal de qualidade, como meio preferencial e privilegiado de transformação social.

A educação na sociedade de classes

A educação na sociedade liberal, capitalista, possui características que revelam sua condição classista, a começar pela função de manter e legitimar a desigualdade, promovendo a hierarquia, os privilégios, a competição e a expropriação. É uma educação para, ao mesmo tempo, perpetuar os grupos dominantes na condição de dominadores e manter desempoderados os grupos oprimidos e expropriados (Frigotto, 2002).

Tal educação leva, na prática, à segregação dos grupos e das classes, com a manutenção de duas escolas unificadas ideologicamente: uma para educar os opressores e outra para formar os oprimidos, e as duas com a finalidade de colocar os indivíduos em lugares sociais predeterminados, capacitando-os para o exercício de papéis específicos.

Nessa sociedade, a classe dominante impõe seu projeto que implica em determinadas relações econômicas, sociais e ideológicas, as quais se entrelaçam e se reforçam para controlar a tensão social. À medida que avançam os direitos dos grupos historicamente expropriados, essa tensão se agrava em função da reação dos grupos dominantes frente às investidas cada vez mais fortes no campo dos direitos e privilégios por parte de outros grupos que buscam participar do usufruto da riqueza gerada, o que se traduz, na prática, em mais possibilidades de consumo e melhores condições de vida.

Esse viés classista de análise social, apesar de revelador, tem limitações, necessitando de olhares complementares para uma configuração mais abrangente e detalhada dos fenômenos. A complexidade das relações sociais demanda, assim, a análise dos fenômenos, considerando o protagonismo dos indivíduos e dos grupos que representam interesses específicos, a polarização e a unidade. A configuração da realidade, considerando essas especificidades, ajuda a perceber o movimento dinâmico que dá vida à sociedade e às forças com maior ou menor poder de mudança ou de resiliência.

Do ponto de vista dos indivíduos, há o que Fromm (1986) chama de caráter social, que costura o pertencimento destes ao grupo social local, regional ou nacional. Mas há, também, dentro da sociedade, interesses específicos que unem indivíduos, como os banqueiros e financistas, os grandes proprietários de terra, os

trabalhadores rurais, os negros, os indígenas, que se organizam e se mobilizam em torno de interesses específicos. O caráter individual, ou identidade, construído na família, na escola e nas demais relações sociais, coloca o indivíduo como membro ativo ou passivo do grupo, subjugando-o às normas deste.

A construção da identidade individual envolve diferentes interesses, que induzem o sujeito a identificar-se com vários grupos concomitantemente, uns mais fortemente, outros nem tanto. O sujeito é uma unidade, ainda quando esteja em estado de ambiguidade, onde se entrelaçam interesses, crenças e necessidades que o posicionam no mundo, onde produz ações de conservação ou de transformação.

Hall (2006) faz reflexões instigantes com respeito a uma suposta fragmentação da identidade. García Canclini (2006), por sua vez, discorre sobre o caráter híbrido da cultura na chamada pós-modernidade. A complexidade da realidade atual coloca o indivíduo frente a múltiplas questões que o provocam a posicionar-se, pois dizem respeito à vida social e à sua própria sobrevivência. Ao mesmo tempo, tal complexidade interfere diretamente no seu modo de pensar e de se relacionar, modificando sua percepção.

O processo da atual globalização aumentou a velocidade e a intensidade dos contatos que agem sobre o indivíduo, enquanto totalidade, ampliando ou distorcendo sua percepção da realidade em transformação permanente. O indivíduo está sendo um *ser-sendo*, adaptando-se e intervindo no mundo, que se mostra ao mesmo tempo multifacetado e interligado.

Na medida em que vão se alterando as ideias e as vivências que afetam recursivamente a percepção individual, assim como a eventual busca de coerência pelo próprio indivíduo, há um processo de reconstrução que enfraquece ou fortalece os laços culturais existentes.

Portanto, a formação da identidade individual é um processo dinâmico e permanente e as ideologias têm a função de manter ou de desligar os indivíduos dos grupos sociais e até mesmo da sociedade mais ampla. As relações interpessoais, grupais e de classe vão sujeitando os indivíduos às normatividades respectivas, que também sofrem influências destes num processo recursivo.

Nessa complexidade, percebe-se que as análises excludentes de perspectivas individuais ou coletivas comprometem um conhecimento mais objetivo dos fenômenos sociais. Ao mesmo tempo, tais análises evidenciam as dificuldades para se perceber as múltiplas relações que se interligam e tecem a realidade. O olhar panorâmico, o olhar localizado e a multiplicidade de olhares são atitudes epistemológicas para construir uma percepção mais coerente dos fenômenos.

Numa perspectiva polarizada, grupos dominantes e grupos dominados tensionam para impor seus interesses e negar os interesses uns dos outros. Trata-se de uma sociedade onde o paradigma orientador é a negação do outro (Maturana, 2009). Nessa forma de organização, não há lugar para superar a desigualdade, e a mudança social permanece no paradigma da negação, alternando, eventualmente, a

classe que imporá sua ordem, incorporando velhos privilégios e adicionando novos.

Tal constatação indica que as relações sociais de dominação e exploração somente serão superadas mediante a construção de outras relações que neguem peremptoriamente aquelas que estruturam a sociedade desigual, geradora de ideias de segregação, como o racismo. Se os humanos, em sua evolução, colocaram-se em condições de mexer no curso da história de forma intencional, é possível então vislumbrar possibilidades de caminhos futuros mais favoráveis à convivência e à não exploração.

Os problemas ambientais contemporâneos, agravados pelo avanço das ocupações humanas, parecem fazer emergir uma consciência, mostrando que somente cuidando da biosfera terrestre é possível alongar a vida no planeta, principalmente a humana. O grande obstáculo ainda é o paradigma de acumulação capitalista, que impede a contenção da degradação ambiental e a redistribuição da riqueza, o que melhoraria a qualidade de vida da espécie humana.

Na preocupação com a sobrevivência da espécie humana, emerge também a consciência sobre a existência de uma rede interdependente que une todos os seres terrestres, onde a sobrevivência de um depende da preservação dos demais. O desafio da convivência e da (co)vivência impõe a superação do paradigma que subordina tudo ao bem-estar exclusivo dos humanos.

A sociedade capitalista estruturou-se, a partir da Europa, num processo crescente de dominação com fins de expropriação, promovendo a acumulação primitiva do capital (Quijano, 2000). O patriarcado, a hierarquia, o cristianismo e o racismo deram a base para justificar invasões, extorsões, espoliações e genocídios de povos americanos, africanos e asiáticos. Nessa trama, o cristianismo europeu dividiu-se, levando vantagem, na prática, a parcela que se aliou com as elites econômicas expropriadoras e racistas, vantagem essa que se efetivou na participação dos resultados econômicos do colonialismo. A visão humanista do cristianismo, que pregava a igualdade entre os humanos, independentemente de sua cor e de sua origem, foi tida como obstáculo ao propósito europeu de colonizar e expropriar e, nessa condição, foi intensamente combatida pelos colonizadores.

Do ponto de vista material, o desenvolvimento do conhecimento sobre a natureza e a tecnologia dele resultante promoveram transformações que afetaram todas as dimensões da vida moderna, envolvendo a capacidade de uso de recursos naturais, tanto para fortalecer a vida como também para eliminá-la. O capitalismo trouxe, assim, os extremos para o mundo das possibilidades, o que foi usado para sua expansão planetária.

Com as mudanças geopolíticas que transformaram o Brasil, de Colônia em Império e depois em República, os grupos dominadores e seus aliados, ambos derivados das ordens políticas anteriores, mantiveram a estrutura geradora da expropriação e da desigualdade social incorporada na cultura brasileira e que repercute até os dias atuais. A elite capitalista mantém-se protegida pelos grupos

subalternos que comungam da ideologia da desigualdade e da expropriação e que participam da expropriação de seus iguais de classe mais vulneráveis, como domésticas, comerciários, prestadores de serviços de pouca especialização e consumidores pobres.

As tensões sociais entre a elite econômica branca com alguns negros *embranquecidos* e a população expropriada composta de pretos, pardos, indígenas e brancos empobrecidos, levaram à institucionalização da EJA como um momento na disputa política e que revela tanto os interesses da classe dominante como também dos dominados.

Para a classe dominante, a EJA é uma concessão à reivindicação histórica de parcela da população brasileira e, ao mesmo tempo, um meio para inserir na estrutura econômica capitalista um contingente considerável de pessoas em idade produtiva. Ideologicamente, a classe dominante transforma a reivindicação em dádiva, esvaziando o caráter tensionado das relações que redundaram na criação da EJA (Corrêa, 2019).

Para os dominados, principalmente na percepção dos grupos mais críticos ao sistema social vigente, a EJA é fruto das lutas históricas pela educação como um direito de cidadania e, ao mesmo tempo, um meio para conseguir trabalho gerador de renda, por meio de emprego menos insalubre ou melhor remunerado. Esse último aspecto, do emprego, representa uma visão muito presente nos educandos da EJA.

A classe dominante, por meio da ideologia também disseminada pela escola, simbolicamente entrelaça interesses e convence parcela expressiva dos expropriados de que está interessada em melhorar a vida destes; que estes têm a possibilidade real de chegar ao lugar mais alto da pirâmide social funcionalista, dependendo somente da vontade e do esforço individual e que a organização social vigente, a chamada *democracia liberal*, é a melhor forma de organização para realizar os desejos de realização pessoal de cada cidadã ou cidadão. Assim, sob o peso dessa ideologia, os expropriados são convencidos a sustentar a organização social liberal-capitalista como um dogma, inclusive participando na mitigação de problemas estruturais, como a expropriação, a corrupção e a concentração da riqueza.

A natureza ideológica da educação formal leva ao indivíduo os valores que organizam a sociedade, negando, consequentemente, aqueles que podem desestruturá-la ou desorganizá-la. Esse trabalho de construção do caráter social (Fromm, 1986) introjetado no indivíduo também é realizado de forma complementar por outras instituições da sociedade civil, como a família e a religião, algumas vezes de forma mais eficiente. Assim, numa sociedade de classes, a educação controlada pelo Estado é de classe e a EJA não escapa dessa condição.

Tal condição da EJA é levada aos seus destinatários. Estes, como dito anteriormente, são trabalhadores excluídos de direitos e privilégios garantidos aos grupos situados acima na hierarquia social que estruturou a sociedade brasileira.

O modo como a EJA, enquanto política pública, é implementada, a começar pelos recursos a ela destinados, dão-lhe a característica de precariedade e de instrumento de contenção do grupo ao qual tal educação se destina, qual seja o da base da estrutura econômica, cujos salários e rendimentos são os mais baixos e os trabalhos são os mais insalubres.

A escola da EJA reforça o discurso do mérito individual como meio eficaz para melhorar as condições de vida do indivíduo, levando-o a se esforçar para sair do seu lugar social e geográfico em seu sonho de realização. Isso porque a ideologia capitalista não o estimula a uma ação para mudar seu ambiente comunitário, mas sim a sua situação individual. A mudança coletiva seria decorrência natural da mudança individual.

Assim, o educando individualista sonha em sair da favela ou da periferia, em deixar de ser ribeirinho, de morar no campo, de ser agricultor, buscando desvencilhar-se de traços culturais que indicam sua origem. Isso porque, na sociedade de classes, o espaço geográfico e a divisão do trabalho também são hierarquizados, desvalorizando os espaços ocupados e os trabalhos realizados pelos estratos sociais inferiorizados.

Especificamente, com relação ao lugar geográfico, a reivindicação para melhorá-lo se enfraquece, tornando-se este provisório e ocupado até que o indivíduo consiga transferir-se para espaços mais valorizados socialmente. Da mesma forma, o trabalhador busca, através da escolarização, afastar-se dos afazeres socialmente desvalorizados, que geralmente são aqueles afazeres que esse trabalhador mais expropriado realiza. Com tal ideia, muitos desistem de investir esforços em atividades importantes socialmente, e ao seu alcance, como meio de obter renda e até mesmo de se realizarem enquanto pessoas. E assim, afastam-se de experiências profícuas, pelo fato de serem ideologicamente desvalorizadas.

A autodesvalorização e inferiorização também sujeitam o indivíduo à organização e aos valores da classe dominante. A condição de inferiorizado entrelaçada à dificuldade de mudança significativa para melhorar na vida individual mantém o sujeito na situação de excluído, o que ele aceita, ao se conformar e desistir de qualquer ação para uma mudança social.

O individualismo, fortalecido na EJA e na educação formal brasileira de modo geral, dificulta a construção de grupos e de ações unificadas fora do controle da classe dominante. Problemas sociais, como o racismo, o desemprego, a fome, a expropriação do trabalhador ou do consumidor, ficam sendo combatidos com ações isoladas, onde cada pessoa busca, individualmente, resolver problemas que atingem milhares ou mesmo milhões de pessoas. Tal individualismo é reforçado pela cultura política da representação e da transferência de responsabilidades.

Contudo, num aparente paradoxo, para aferir o grau de adesão ou de aceitação social aos seus projetos, a classe dominante usa mecanismos de mobilização, como a mídia, e conta ainda com apoio de grupos e corporações que comungam

com seus valores e ideologias e que têm inserção na classe dominada, a exemplo de religiosos e militares, que são cooptados. Assim, enquanto trabalha para inviabilizar a mobilização social promovida pelos oprimidos, a classe opressora mantém meios para aliciar e mobilizar a sociedade em benefício próprio.

Os limites da formação docente para a mudança social

O discurso do ensino como saída para o avanço civilizacional sempre foi dominante na ideologia liberal e disseminado pela sociedade como o meio privilegiado para superar o obscurantismo, o dogmatismo, o fanatismo e a visão fantástica. Pelo ideário liberal, tal educação humanizadora e civilizadora deve ser universalizada.

Na prática, as classes sociais empreendem ações buscando estender a educação aos seus membros, com objetivos diferentes. Para a classe dominante, trata-se de garantir e ampliar seus privilégios e sua dominação; para os oprimidos, a educação é um instrumento de libertação da opressão a que estão submetidos. E, dentre os oprimidos do tempo contemporâneo, para alguns, a educação é um meio para ascensão no mundo capitalista, enquanto para outros é um instrumento para derrubar o próprio modo de produção capitalista (Freire, 2005). Portanto, "[...] não poderá haver o reconhecimento da condição de oprimido por parte dos indivíduos, sem que haja conscientização, e, sem conscientização, não poderá haver liberdade" (Santos, 2021, p. 5).

Como a organização do ensino demanda recursos, a classe com maior poder econômico implanta o sistema de ensino, enquanto os desprovidos economicamente passam a reivindicar sua inclusão no sistema, ou seja, o acesso à educação organizada, conforme os valores, a cultura e a visão de mundo da classe dominante.

No Brasil, a partir da fundação da República, intensificaram-se as reivindicações por educação pública, um item que ganhava visibilidade política e econômica, na medida em que a sociedade se urbanizava, incorporando em suas relações o letramento, que se tornara uma capacitação importante para o trabalho no comércio e na indústria.

A classe dominante, constituída de vários grupos com interesse específicos, deu início à construção de um sistema nacional de educação para atender às demandas desses grupos pela educação, que, até então, iam buscá-la com frequência fora do país ou nas poucas instituições existentes internamente. Contudo, a parcela maior da população não foi contemplada da mesma forma que os grupos dominantes.

A mobilização de grupos expropriados mais organizados, como o movimento negro, colocou na pauta política a ampliação da educação pública para atender os seus membros, financiada pela sociedade, da mesma forma que era financiada a educação das elites políticas e econômicas.

Nesse processo, e para atender a ampliação da rede de ensino, abriram-se

cursos de formação docente visando dar conta da demanda. Isso porque, num segundo momento, a reivindicação por vagas agregou também a qualidade do ensino, tendo como referência a educação garantida à classe dominante. Assim, a formação docente tornou-se importante na educação pública, numa sociedade em que a especialização técnica também se transformava em item de qualidade.

Ocorre que a formação docente, controlada pela classe dominante, efetiva-se dentro dos paradigmas que organizam a sociedade, o que introjeta no docente-educando uma formação para a reprodução da ordem vigente. Essa realidade evidencia o condicionamento da formação inicial e continuada e as dificuldades do educador em construir e implementar uma prática docente eficaz, para a superação da desigualdade socioeconômica que é paradigmática na sociedade brasileira.

A própria formação dificulta, portanto, um pensar diferente, transformador da realidade, fora dos paradigmas da desigualdade. E a tendência e o desejo da maioria dos docentes, na sociedade capitalista, acaba sendo o de *preparar* o educando para o mercado de trabalho e para a competição. Alguns conformam-se com tal realidade, admitindo para si uma impossibilidade de mudança além do indivíduo; outros acreditam que o ensino ao alcance dos dominados é o caminho para sua libertação da expropriação e da dominação.

Dentro da educação formal, ainda que eventualmente algumas mudanças sejam desejadas e até trabalhadas na prática docente, como o combate ao racismo fenotípico, por exemplo, outros meios e teorias de manutenção da desigualdade social são professados, como o racismo cultural (Souza, 2017) e a meritocracia (Almeida, 2020), que são formas de levar os oprimidos a aceitarem sua condição de excluídos, além de esconder a intencionalidade da expropriação estruturada socialmente pela classe dominante e opressora.

A ideia da neutralidade e da não política no currículo formal promove a alienação e também sua desvinculação da realidade sociopolítica, esterilizando conteúdos e metodologias, o que significa, na prática, a naturalização da ideologia dominante e, assim, da ordem vigente geradora de desigualdade, inclusive porque tal currículo *esterilizado* continua reproduzindo os valores e o projeto dominante.

Na seleção de conteúdo, por exemplo, os conhecimentos a respeito da organização solidária, do cooperativismo e da propriedade coletiva da terra, que podem ser úteis para grupos indígenas, quilombolas, de assentados e de comunidades, com potencial auto-organizativo, são preteridos no currículo escolar formal. Por sua vez, são promovidos no currículo o empreendedorismo individual, as organizações de patrão-empregado, o trabalho assalariado e a educação para o consumo. Tal realidade evidencia que o currículo do ensino formal, numa sociedade de classes, fortalece a classe que detém o poder.

No plano mais geral, o pouco efeito de mudanças adaptativas, tentando mitigar os efeitos desagregadores decorrentes da própria organização social, leva a um agravamento da repressão, inclusive com violência contra os corpos, para

conter as forças deletérias. Isso chega até a eliminação de indivíduos e desempoderamento de grupos com potencial transformador, enquanto se reforça o discurso ideológico aglutinador, por meio da educação formal e de outras instituições sociais.

No aspecto do reforço ideológico por meio do ensino formal, dentre os muitos exemplos, tem-se a implantação da disciplina Educação Moral e Cívica na educação brasileira, no primeiro e no segundo graus (atuais fundamental e médio), durante o regime militar (1964-1985), quando as relações de poder entre a classe opressora e a classe oprimida estavam evidentes no conflito aberto (Brasil, 1969).

No Brasil, o racismo e a desigualdade social, cada qual com suas especificidades, são fenômenos recursivos, que se reforçam e se energizam mutuamente. Combater o racismo sem combater a desigualdade social em suas diversas manifestações é não perceber as relações que engendram e produzem esses dois fenômenos.

Contudo, os indivíduos não percebem essas relações de imediato, daí a importância de uma educação questionadora, que não aceite verdades absolutas, prontas e acabadas e que percebam dogmas e mitos como narrativas fantasiosas e mistificadoras construídas, entrelaçando experiências e crenças. Dogmas e mitos importam na medida em que expõem nossa ignorância e nossas ilusões, mas não revelam, e escondem, faces dinâmicas e constitutivas dos fenômenos sociais, materializados nas relações vivenciadas pelos sujeitos.

No ensino formal, o docente é agente de reprodução da ordem vigente, com a função de aprimorá-la, e sua intervenção na sociedade capitalista, de modo geral, tem o caráter de buscar soluções individuais para as mazelas sociais que atingem a todos ou a maioria, especialmente os grupos expropriados economicamente. Nessa linha, como já foi dito anteriormente, fortalece-se a tese de que os esforços pessoais geram uma sinergia capaz de, por si só, transformar a realidade de forma favorável a todos os indivíduos.

Ao mesmo tempo em que executa seu trabalho de forma eficiente, o docente desmobiliza e desacredita a organização dos sujeitos para superar os problemas comuns. O trabalhador docente, interessado em apenas inserir o educando da EJA na estrutura de expropriação capitalista, cumpre, de forma inconsciente, o mesmo papel de um docente na sociedade escravista, sinceramente empenhado em formar escravos, mucamas e mucamos produtivos e disciplinados (Corrêa, 2019).

Além de perceber a natureza do conhecimento, o educador precisa saber qual é a função social da educação, analisar sua repercussão na produção das condições de vida, nas relações de conflito ou de convivência, de afirmação ou de negação do indivíduo, de grupos, de crenças e comportamentos. Somente com essa capacidade ele é capaz de compreender seu próprio papel na reprodução ou na mudança social.

Em 2017, o governo brasileiro fez mais um ajuste e correção de rumo na educação formal promovida pelo Estado. Numa conjuntura significativamente desfavorável aos grupos dominados, vários educadores e pesquisadores criticaram a

ausência de orientações específicas para a EJA na terceira edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), divulgada em abril daquele ano. Desejavam eles que a BNCC trouxesse orientações específicas para as modalidades, incluindo a EJA, e não apenas parâmetros para a Educação Básica.

Alguns reconheceram que o fato de não haver uma base específica para a EJA significava mais liberdade para formular, organizar e elaborar o currículo da modalidade. Outros, contudo, mostraram que gostariam de receber os currículos prontos. Tal situação indica as contradições e as percepções dos profissionais que atuam na EJA e no sistema formal de ensino de modo geral. Por sua vez, os grupos dominantes não avaliaram como necessárias essas imposições mais específicas.

Na conjuntura de 2017, as alterações na política educacional mostraram a força do projeto (neo)liberal que orienta as elites econômicas brasileiras. Ao mesmo tempo, tal avanço indicou o recuo das forças de resistência ao neoliberalismo, impossibilitando qualquer alteração nos textos aprovados. O poderoso aparato midiático e judicial, sob controle das elites capitalistas, enfraqueceu a capacidade de mobilização dos grupos oprimidos.

A história da mobilização que levou ao texto da atual Constituição Federal de 1988 reitera a percepção de que somente com grande e intensa mobilização dos grupos excluídos é possível pressionar a maioria que representa os interesses econômicos no parlamento e empoderar a representação minoritária dos excluídos, na aprovação de normas legais que favoreçam a estes.

Ainda assim, naquela época, a classe dominante reagiu e organizou a maioria conservadora no Congresso Nacional, impondo uma versão da carta constitucional mais favorável aos seus interesses, mostrando que, nos momentos decisivos, o acirramento da luta de classe torna-se mais evidente para o conjunto da sociedade.

Freire (2005) expõe que ensinar exige consciência do inacabamento do ser humano e o reconhecimento de seu condicionamento social, histórico. Tal consciência no docente tornaria a educação disruptiva para o *status quo,* pois levaria à busca permanente da superação das mazelas geradas pela organização social desigual. E assim, a expropriação, o racismo, os privilégios de classe e de grupos estariam sendo combatidos de forma inexorável.

Daí a necessidade, na sociedade de classes, de um docente técnico, apolítico, capaz de atrofiar sua consciência e de esterilizar sua prática, seus conteúdos e seus métodos no trabalho com os educandos. Dentro dos limites controlados pelo Estado, a formação do docente consciente e crítico é inadmissível e todas as iniciativas nesse sentido são prontamente neutralizadas.

O docente, nessa condição, tem um potencial para conservar ou para mudar e o faz conforme seu condicionamento histórico, que o coloca na posição de conservador ou de revolucionário, ou ainda numa posição de ambiguidade, considerando a multiplicidade de papéis sociais nos quais atua como pai, filho, esposo, trabalhador, educando, eleitor, sindicalista e nos quais é solicitado com

frequência a ter um posicionamento e uma decisão.

O docente consciente, na perspectiva freireana, reconhece seu papel preconizado pela classe dominante e percebe as limitações da educação formal para uma educação libertadora. Como oprimido que é na estrutura social desigual, cabe-lhe, criativamente, encontrar meios para, em sua ação docente, não fortalecer nos educandos a ordem social que os oprime e que favorece e perpetua a expropriação.

A superação dessa organização social excludente e dessa condição fortemente reprodutora na formação docente, dá-se no alargamento dos espaços de liberdade e de respeito, no afrouxamento do controle e da vigilância estatal e, fundamentalmente, na organização fora do Estado, onde os movimentos sociais e sindicais de oprimidos têm mais autonomia para construir e vivenciar novas formas de existência para os humanos, ainda que de forma incompleta. Nesses espaços, que se complementam e que complementam a educação formal, os educadores podem se construir em outros paradigmas e contribuir efetivamente na mudança social.

Por conta da ideologia introjetada no indivíduo e na cultura, a construção do novo é sempre um processo tenso e sujeito a interrupção. E muitas vezes chega-se apenas ao empoderamento para tomar o lugar do opressor (Freire, 1983). Assim, nos movimentos e organizações da classe oprimida, é preciso estar atento aos projetos e às ações que se constrói e vivencia, sob pena de acabar reproduzindo a mesma violência que se quer negar, apenas trocando a mão que segura o açoite.

A formação continuada implementada pelo Estado, ou pelas instituições aliadas pertencentes a grupos dominantes, não visa mudar a situação de dominação e tampouco visa trocar os que comandam a opressão. Na sociedade capitalista, a melhor formação inicial e continuada não leva a uma capacitação para uma superação efetiva da desigualdade social e do racismo. Tal formação pode, no máximo, levar ao aumento de produtividade e à geração de mais-valia relativa, tanto no trabalho do educador em formação quanto no trabalho do educando da EJA.

O Estado na organização da educação

O embrião do Estado surgiu na história juntamente com a necessidade de defesa dos grupos humanos frente a outros grupos, com a produção de excedente e com a divisão social do trabalho, que gerou atividades especializadas, como da guerra, da caça e da agricultura. Esse embrião teve outras contribuições, como a instituição da propriedade privada e o aumento populacional, que levou à regulação da vida comunitária e, depois, das sociedades mais complexas.

O Estado moderno deriva dessa instituição primordial, tendo a função de garantir a dominação e a imposição, a todos os membros da sociedade, de determinados propósitos que são coincidentes com os propósitos dos grupos, com capacidade de impor aos outros o seu próprio projeto de organização social (Engels, 1995). Uma característica do Estado é o monopólio da violência aplicável a todo

indivíduo da sociedade que se enquadre em determinada situação (Foucault, 2002).

O Estado moderno capitalista, na prática, é uma organização em rede de instituições que estruturam determinadas relações sociais e cuja função, no conjunto, é a reprodução da sociedade dentro de parâmetros que favoreçam a expropriação e a dominação nos âmbitos econômico e político, respectivamente, por uma parcela minoritária da população.

Como o poder divino perdeu a capacidade de legitimar a classe dominante e seus privilégios, estes, juntamente com o Estado capitalista, legitimam-se com o discurso de que todo poder emana do povo, assumindo funções políticas, jurídicas e ideológicas, de forma a dar a impressão de autonomia e neutralidade frente às classes, aos grupos e aos indivíduos. O voto universal e a representação política em órgãos de gestão, inclusive no interior do Estado, são justificativas para o discurso de democracia.

Os grupos sociais que dominam o Estado usam-no para reprimir e para organizar a sociedade, por meio de um arcabouço jurídico-normativo que lhe atribui o poder de vigiar e punir (Foucault, 2002), no processo de gestão e administração da sociedade, impondo sua vontade, ou seja, a vontade dos grupos que o controlam. E assim são direcionadas as políticas públicas elaboradas e implementadas diretamente pelo Estado ou com a participação da sociedade civil, tendo o Estado o controle de sua execução. A EJA é uma política pública executada diretamente pelo Estado por meio dos Sistemas de Ensino federal, estadual ou municipal.

Mesmo numa sociedade na qual as classes e os grupos sociais buscam construir espaços de diálogo ou de convivência para reduzir tensões, isso, contudo, não elimina o conflito fundamental que opõe opressores e oprimidos, expropriadores e expropriados. Na medida em que os oprimidos e expropriados avançam no próprio empoderamento, os grupos ameaçados de perder seus privilégios agem para barrar tais avanços. Apesar da tensão nos espaços onde a disputa pelo poder é acirrada, a classe dominante não abre mão de manter o poder. E isso é compreensível, pois trata-se de uma luta pela existência e contra a derrocada.

Nessas conjunturas, antes ou durante a repressão desencadeada pelos setores e grupos mais radicais que comandam o Estado, ocorre o fechamento de espaços de diálogo, golpe de Estado, *impeachment*, cassação de mandato, demissão de funcionários públicos, alterações nas leis eleitorais e na representação da sociedade nos órgãos de gestão, como o Parlamento e o Executivo.

O controle do Estado é passo importante para posicionar os grupos dominantes em condições vantajosas. Numa sociedade que legitima seu corpo dirigente com o voto e com a representação dos grupos sociais nos órgãos de Estado, como o Legislativo e o Executivo, a partir do controle desses órgãos, os grupos elaboram e dão direção às políticas, inclusive de educação. Assim, o Estado brasileiro hierarquizado estrutura o controle da educação desde o Congresso Nacional, descendo pelos parlamentos estaduais e municipais. Da mesma forma,

organizam-se os órgãos normativos, que têm em seu topo o Conselho Nacional de Educação (CNE) e mais abaixo os conselhos estaduais e municipais. Ampliando ainda mais o controle, seguem os currículos obrigatórios, com suas metodologias e conteúdos selecionados, tudo direcionado para reforçar valores e papéis sociais que interessam à classe e aos grupos dominantes (Apple, 2006).

Um exemplo do reforço desses valores está no modo como a questão religiosa é tratada de fato na escola, onde candomblecistas e umbandistas enfrentam ataques frequentes de cristãos (Corrêa, 2019), incluindo a proibição de exibição de seus símbolos, enquanto se permite símbolos e se autoriza cerimônias de cunho cristão nos eventos escolares. O discurso de que a maioria dos brasileiros e brasileiras professa o cristianismo não é justificativa honesta para proibir, criar obstáculos, impedir ou desrespeitar manifestações de minorias de brasileiros e brasileiras não cristãos.

O próprio discurso de laicidade do Estado brasileiro se contradiz logo no preâmbulo da Constituição Federal de 1988. Este é um exemplo das contradições entre o discurso, inclusive o discurso oficial, e a realidade que impõe às minorias o apagamento cultural, como é o caso dos negros e dos indígenas, enquanto naturaliza práticas sociais e culturais hegemônicas, no caso, o cristianismo. E isso ocorre porque o Estado brasileiro, sempre atento e controlado pela elite rica, branca e cristã, não tem nenhum interesse em coibir tais comportamentos de repressão e de apagamento, que reforçam a dominação cultural e econômica, ao contrário de manifestações anticapitalistas, que são prontamente combatidas.

O Estado, contudo, contém no seu interior as forças sociais que interagem em conflito na sociedade (Poulantzas, 1980), ainda que os grupos dominantes sejam hegemônicos e detenham o poder decisório. Tal situação gera ritmos diferentes na implementação das decisões. Geralmente, as normas que favorecem os dominadores são imediatamente implementadas, enquanto as normas que favorecem os dominados são sistematicamente sabotadas, ficando sua implementação sujeita à mobilização dos grupos interessados, pressionando o Estado.

Para os grupos minoritários politicamente, os avanços de suas demandas no âmbito do Legislativo não significam avanços de fato, quando o conteúdo vai de encontro aos interesses dos grupos que dominam o Estado. Estes grupos, mesmo sendo numericamente menores, mantêm-se hegemônicos por conta da ideologia e dos poderes econômico e midiático que concentram. E, assim, conseguem impedir ou dificultar o atendimento das demandas dos grupos oprimidos. Tendo o controle do Estado, a classe dominante detém um instrumento formidável para consolidar seu poder, pois a educação que o Estado realiza ou autoriza a beneficia inteiramente, disseminando seus valores no conjunto da sociedade, garantindo-lhe a continuidade do usufruto de direitos e privilégios.

A atuação do Estado nas dimensões sociais macro e micro favorece a educação promovida por este, pois liga essas duas dimensões de forma sistêmica para

agirem sobre o indivíduo, impondo-lhe toda sua carga ideológica, sujeitando-o. O Estado, que nega aos trabalhadores escola e educação de qualidade, argumentando limites orçamentários, quando é levado a viabilizá-la, coloca no currículo o projeto da classe dominante para ser introjetado no educando. Assim, a EJA cumpre sua função de oferecer aos negros a educação que é síntese das relações de poder na sociedade brasileira.

O conflito e a tensão no interior do Estado, decorrentes das contradições existentes na sociedade, integram o movimento geral de transformação, configurando, em cada momento, as relações entre as forças que colocam em disputa seus projetos sociais. Nesse sentido, o Estado é um espaço privilegiado nessa disputa, que também ocorre em outras instituições da sociedade, com maior ou menor intensidade.

Tal realidade de conflito e tensão no Estado se reflete no controle sobre a educação. Nos momentos de menor tensão, quando o poder da classe dominante não corre perigo imediato, há um afrouxamento desse controle de temas sensíveis, do ponto de vista ideológico; circulam na educação formal, até que o agravamento das tensões leve à promoção de ações para restringi-los ou excluí-los. Os grupos sociais ameaçados de perder privilégios agem e instigam seus representantes no Estado a coibir tais liberalidades que, para os grupos dominados, são percebidas como conquistas.

Nessa dinâmica complexa de avanços e recuos, de construções e desconstruções, pode-se citar o ocorrido na educação brasileira na última década do século XX e no início do século XXI, principalmente com relação à universalização do acesso e à melhoria da qualidade do ensino na educação básica, que resultou na aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2014-2024, conforme disposto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014). O conteúdo do PNE revelou um olhar atento e favorável para a EJA e, de modo especial, para os educandos negros (Corrêa, 2019). Contudo, a tensão política levou a elite dominante a interromper tais avanços favoráveis aos educandos da EJA. A partir de 2016, o PNE, aparentemente, deixou de ser referência para o desenvolvimento da educação nacional, inclusive com redução de recursos financeiros, em razão das medidas de restrição orçamentária que passaram a vigorar a partir daquele ano.

Tal conjuntura revela os limites e o controle exercido pela classe dominante sobre a educação. Revela também o acirrado conflito de classes no interior do Estado e revela ainda a sociedade brasileira tomada pela ideologia liberal-conservadora, que a posiciona contra o fim do racismo, contra a diversidade, contra o avanço nos direitos humanos e contra a distribuição da riqueza e superação da desigualdade social no Brasil. Esse comportamento tacanho é percebido diariamente nas manifestações racistas e em outras formas de intolerância perpetradas por alguns indivíduos da sociedade brasileira em todos os espaços e instituições

sociais, a partir da família, passando pela escola e pelo trabalho, restringindo a liberdade, a igualdade de oportunidades, tudo isso agravado pela violência repetida cotidianamente na ação policial contra corpos de negros e de pobres.

Outros obstáculos são notados para impedir a emergência de uma consciência crítica e de uma reflexão coletiva. O trabalhador tem, atualmente, meios para construir uma percepção menos alienada da situação de exploração a que está submetido. Mas o sistema capitalista lhe retira o tempo para tal reflexão coletiva, através da precarização e da redução na remuneração do trabalho, o que obriga o trabalhador a levar mais tempo para assegurar a reprodução da força de trabalho, comprometendo, assim, o tempo e a energia para a organização e para a sua autoeducação.

Na própria educação implementada pelo Estado, a dificuldade de permanência na escola é evidente, pois o tempo do trabalho quase sempre avança sobre o tempo do estudo. No caso da EJA, uma ação possível para atender os educandos seria a aprovação de leis que assegurassem o tempo de estudo, inclusive incentivando, com medidas fiscais, os empregadores e com auxílio financeiro diretamente ao educando matriculado e frequentando a EJA. Certamente essa pauta está presente nos debates políticos e sua implementação depende da correlação de forças favoráveis aos oprimidos, na sociedade e no interior do Estado brasileiro.

No caso da EJA, apesar das expectativas geradas pelo PNE, a escola controlada pelo Estado impede o desvelamento da exploração capitalista, que ocorre no processo de produção de mercadoria. Enquanto o capital e, portanto, a classe que o detém, é promovido como agente do desenvolvimento econômico, a força de trabalho é desprestigiada e colocada em função do capital.

Somente na escola livre do controle estatal capitalista é possível construir uma percepção de totalidade em sua complexidade, ou seja, um conhecimento referenciado na experiência dos trabalhadores, revalorizando a força de trabalho e reequilibrando a relação capital-trabalho, o que repercutirá imediatamente na consciência dos educandos, produzindo uma nova percepção das relações socioeconômicas às quais estão submetidos.

Considerações finais

A EJA é um ensino que tem viés classista, racista e liberal, sendo um meio de disciplinar e formar sujeitos para a sociedade organizada e estruturada nesses referenciais. Ao mesmo tempo, é um dos meios para melhorar as condições de vida de indivíduos dos grupos mais expropriados na sociedade brasileira. É uma política de contenção ideológica e de inserção dos trabalhadores na estrutura socioeconômica e também resultado de luta dos trabalhadores pelo acesso aos privilégios dos grupos opressores.

Envolta e transpassada por tais contradições, a formação docente dirigida para a educação formal fortalece o viés classista, racista e liberal da EJA, cumprindo

a função do ensino formal de reproduzir a organização social, inclusive mitigando suas mazelas como o da distribuição desigual de direitos e privilégios entre as classes, os grupos e os indivíduos. A EJA é uma educação para um contingente de trabalhadores, de maioria negra, identificado como de menor potencial produtivo para o sistema capitalista e, proporcionalmente, os mais expropriados economicamente.

A ordem social, a formação docente e o Estado produzem conhecimento, ideologia e repressão necessários à sustentação e reprodução do *status quo* que beneficia os grupos dominantes, assegurando a apropriação de parte do trabalho dos demais grupos, que é a finalidade da luta de classes. Assim, a ordem social, a formação docente e o Estado interagem para manter sob controle as contradições sociais, contendo as forças e energias transformadoras acumuladas, direcionando-as para uma mudança conservadora.

Uma educação não racista, descolonizadora, não opressora, não pode ocorrer implantada pelo Estado que sustenta a desigualdade, o racismo, o colonialismo, a opressão. Além da pressão dos oprimidos para ocupar as instituições estatais, é necessária a mobilização dos movimentos e entidades que apoiam os oprimidos, educando-os para a superação dessas mazelas sociais da sociedade de classes.

Uma educação para a superação da desigualdade socioeconômica e do racismo na sociedade brasileira está condicionada a uma educação complementar nas organizações e movimentos dos oprimidos, construindo o conhecimento a partir dos referenciais destes, de suas vivências e de suas utopias de igualdade e de justiça social. Dessa educação, devem participar os docentes que desejem de fato superar os paradigmas geradores da desigualdade social, compreendendo as limitações da educação formal e construindo uma capacidade crítica capaz de perceber e inventar formas de negar a desigualdade nos diferentes espaços onde interaja por meio de sua ação docente.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Jandira, 2020.

APPLE, Michael W. **Ideologia e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário**

Oficial da República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, p. 1-2, 12 set. 1969. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 2 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1**,** Brasília, DF, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/ L9394.htm. Acesso em: 4 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 1-7, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03 /Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2019.

CORRÊA, Antônio Eugênio F. **Racismo e preconceito na EJA**: a percepção de educandos da escola Rivanda Nazaré da Silva Guimarães em Macapá, AP. 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade**. Tradução de Octávio Alves Velho. 14. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloisa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar de 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 5 jul. 2021.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fontes. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Tradução de Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: EDGNARDO, Lander (ed.). **La colonialidad del saber**: eurocentrismo y ciências sociales – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/Iander/quijano.rft. Acesso em: 4 jan. 2019.

SANTOS, Tito Marcos Domingues dos. Paulo Freire e sujeitos jovens e adultos: conscientização e reconhecimento da condição de oprimido. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 40., set./out. 2021, Belém. **Anais** [...]. Belém: Universidade Federal do Pará, 2021. p. 1-6. [GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas]. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_4_24. Acesso em: 12 ago. 2023.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

CAPÍTULO

10

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA: LETRAMENTO RACIAL E AFROLETRAMENTO COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO ANTIRRACISTA

Márcia M. Pereira[11]
Wendell Lopes de Azevedo Braulio[22]

Cabelo carapinha,
engruvinhado, de molinha,
que sem monotonia de lisura
mostra-esconde a surpresa de mil
espertas espirais.
Oliveira Silveira

O que me preocupa não é nem o grito dos corruptos, dos violentos, dos desonestos, dos sem caráter, dos sem ética… o que me preocupa é o silêncio dos bons.
Martin Luther King

Introdução

A literatura tem o poder incrível de transportar os leitores para novos mundos e experiências, tudo por meio de palavras habilmente tecidas pelos escritores. Tecer é uma habilidade ancestral, e sabemos que realizar uma tecitura com fibras diferentes nos dá tecidos diferentes; sabemos também que nem todo lugar proporciona a matéria-prima necessária ao cultivo de determinadas fibras utilizadas

1 Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP. marciamoreirapereira@gmail.com
2 Mestre em Relações Étnico-Raciais; Doutorando em Linguística (UFSCar) CEFET-RJ, Rio de Janeiro, RJ. Brasilwendell.braulio@estudante.ufscar.br

nas tessituras de tecidos. Logo, cada região, cada país possuirá uma "vocação". Ao substituirmos a matéria-prima dos fios e pensarmos o texto como "tecido", podemos afirmar que cada país terá a sua vocação nas matérias-primas para a tessitura de textos específicos – esse tecelão, ou melhor, esse texto será fruto dessas matérias-primas e terá uma condição privilegiada de nos contar histórias por perspectivas singulares.

Ao abrir um livro, somos convidados a embarcar em uma jornada única e emocionante, onde somos apresentados a personagens fascinantes e enredos envolventes. É como se fôssemos convidados a entrar em uma realidade paralela, onde podemos escapar do nosso cotidiano e nos encontrar em lugares mágicos, futuros distantes ou passados históricos, mas também podemos vestir outras peles, podemos ter outros gêneros e nos colocar no lugar de pessoas que possuem condições sociais diametralmente opostas à nossa. Em uma página, um escritor pode nos fazer sentir a alegria de um primeiro amor, a tristeza de uma despedida, a adrenalina de uma aventura perigosa, a dor de sofrer uma discriminação por causa do tom de pele que reveste o seu corpo ou a vulnerabilidade, impotência e o desamparo daquele que sofre o racismo. Enfim, ao mergulhar nessas páginas, tornamo-nos mais empáticos, capazes de ver o mundo sob diferentes perspectivas e compreender a complexidade dos seres humanos. As histórias nos permitem vivenciar emoções e situações que talvez nunca experimentaríamos na vida real, ajudando-nos a expandir nossos horizontes e nos conectando com as essências das humanidades, a essência da humanidade preta e a essência da humanidade branca.

A literatura afro-brasileira como prática de *escrevivência*

O professor Eduardo de Assis Duarte (2023, p. 7), da Universidade Federal de Minas Gerais, no *Portal Literafro*, dedicado à literatura afro-brasileira, lembra que esse é um conceito ainda em construção. Segundo ele, é possível traçar algumas marcas características da literatura afro-brasileira:

> [...] uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo (Duarte, 2023, p. 7).

Por transitividade discursiva, podemos entender a capacidade de um discurso ou enunciado ser transferido, transmitido ou compartilhado entre diferentes contextos ou interlocutores. É a propriedade de um discurso de ser capaz de estabelecer relações de continuidade e coerência em diferentes situações de

comunicação. A transitividade discursiva implica que o sentido de um discurso não está limitado a um contexto específico, mas pode ser entendido e interpretado de maneira consistente em diferentes contextos comunicativos. Essa transferência de sentido ocorre por meio de elementos linguísticos, como palavras, frases, estruturas gramaticais e estratégias retóricas, que permitem que um discurso seja compreendido e interpretado de forma coerente em diferentes situações de comunicação.

A capacidade de um discurso apresentar transitividade discursiva é essencial para a comunicação efetiva, pois permite que as informações e significados sejam transmitidos e compartilhados entre diferentes interlocutores e contextos. É por meio da transitividade discursiva que os discursos são capazes de construir conexões e estabelecer relações entre diferentes partes de um texto ou entre diferentes textos, criando uma rede de significados e sentidos. Em resumo, a transitividade discursiva é a propriedade de um discurso ser transferido e interpretado de forma consistente em diferentes contextos comunicativos, permitindo a construção de sentido e a continuidade da comunicação (Rempel, 2017).

Um lugar de enunciação política e culturalmente identificado com a afrodescendência é um espaço físico, simbólico ou social onde as pessoas de ascendência africana têm a capacidade de falar, expressar suas experiências e reivindicar sua identidade e direitos políticos e culturais. Esse lugar de enunciação é fundamentado na compreensão de que as pessoas afrodescendentes têm uma história, cultura e experiências específicas, que muitas vezes são marginalizadas ou invisibilizadas na sociedade em geral.

Esse lugar de enunciação política e cultural pode se manifestar de diferentes formas: pode ser um espaço físico, como um centro comunitário, uma organização não governamental ou uma instituição cultural voltada à promoção da afrodescendência; pode ser também um espaço simbólico, como um movimento social, um discurso político ou uma manifestação artística, que reivindica a igualdade, a justiça e o reconhecimento da contribuição afrodescendente para a sociedade.

Esse lugar de enunciação é importante, porque permite que as pessoas afrodescendentes tenham voz e participação ativa nos debates políticos, na construção de políticas públicas e na defesa de seus direitos. É um espaço onde as experiências, perspectivas e demandas específicas da afrodescendência são valorizadas e levadas em consideração. Além disso, um lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência desempenha um papel fundamental na luta contra o racismo, na promoção da igualdade racial e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Ao fortalecer e empoderar a afrodescendência, esses espaços contribuem para a transformação das estruturas sociais e políticas que perpetuam a discriminação e a desigualdade.

É importante ressaltar que um lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência não exclui a participação de outras pessoas ou grupos. Pelo contrário, busca-se criar espaços de diálogo e parceria entre diferentes

comunidades, promovendo a diversidade e o respeito mútuo.

Desse modo, quando "estudamos" Machado de Assis na escola, quando ficamos em estado de encantamento com a "escrevivência" de Conceição Evaristo, quando nos emocionamos com os diários literários de Maria Carolina de Jesus ou quando descobrimos a força narrativa dos romances de Lima Barreto, entre tantos outros autores e autoras, contemporâneos ou não, estamos diante de um processo de transitividade discursiva, estamos vivenciando um lugar de enunciação política e cultural, enfim tendo contato com a literatura afro-brasileira.

O conceito de escrevivência, proposto pela escritora brasileira Conceição Evaristo, responde bem a essa realidade complexa, pois se refere a uma forma de escrita que combina elementos da experiência vivida e da expressão literária (Evaristo, 2017; Valério, 2020). É um neologismo criado por Evaristo, a partir da junção das palavras "escrever" e "vivência", com o objetivo de ressaltar a importância da vivência pessoal como base para a criação literária.

A escrevivência de Conceição Evaristo busca dar voz e visibilidade às experiências das mulheres negras e das camadas marginalizadas da sociedade brasileira. Ela entende que essas experiências são muitas vezes silenciadas ou invisibilizadas, e a escrevivência é uma forma de resgatar e valorizar essas narrativas. Para Evaristo, portanto, a escrevivência não é apenas uma técnica literária, mas também uma estratégia política, já que, ao contar suas próprias histórias e experiências, as pessoas marginalizadas podem reivindicar sua identidade, combater estereótipos e construir uma narrativa alternativa àquela imposta pelos discursos dominantes.

Para Conceição Evaristo, a escrevivência se baseia na interseção entre a oralidade e a escrita, incorporando elementos da cultura afro-brasileira e da tradição oral dos povos africanos. Ela utiliza uma linguagem poética e sensorial, buscando resgatar a corporeidade, os afetos e as memórias que permeiam a vida das pessoas marginalizadas. Além disso, esse conceito também está ligado à ideia de ancestralidade, que é fundamental em sua obra, valorizando as histórias e saberes transmitidos pelos antepassados e reconhecendo a importância de se conectar com as raízes e tradições culturais para a construção de uma identidade forte e resiliente.

Em suma, o conceito de escrevivência abrange uma perspectiva literária e política que valoriza a vivência pessoal, as experiências das pessoas marginalizadas e a conexão com a ancestralidade. É uma forma de escrita que busca resgatar narrativas silenciadas e construir uma representação mais ampla e inclusiva da realidade brasileira.

Um exemplo da aplicação desse conceito na prática da literatura é o *diário literário* de Maria Carolina de Jesus, gênero de escrita que combina elementos de diário pessoal e expressão literária. Trata-se de um registro escrito, no qual a autora explora suas experiências, reflexões, emoções e observações do mundo ao seu redor, de uma maneira artística e criativa.

Ao contrário de um diário convencional, que normalmente é um registro

íntimo e pessoal das atividades e pensamentos do autor, um *diário literário* possui uma dimensão estética e busca explorar a linguagem de forma mais elaborada. É uma forma de expressão literária em que o autor utiliza recursos como metáforas, imagens poéticas, descrições detalhadas e uma voz narrativa mais elaborada para transmitir suas experiências e perspectivas.

Um *diário literário* pode abordar uma ampla gama de temas, desde experiências pessoais e eventos cotidianos até reflexões sobre questões sociais, políticas e filosóficas. Pode ser uma forma de autorreflexão ou autorretrato literário, permitindo que o autor mergulhe em seus próprios pensamentos, sentimentos e observações, ao mesmo tempo em que constrói uma narrativa artística.

Algumas características comuns de um *diário literário* incluem: um estilo literário, em que o autor busca mobilizar recursos literários para dar expressividade e originalidade ao texto, utilizando figuras de linguagem, jogos de palavras e outros elementos estilísticos; reflexão e introspecção, na medida em que se trata de um espaço para o autor refletir sobre suas experiências, sentimentos e pensamentos mais profundos, muitas vezes de forma subjetiva e poética; observação do mundo ao redor, pois, além de abordar a vida íntima do autor, pode também explorar o ambiente e a sociedade em que o autor está inserido, oferecendo *insights* e perspectivas únicas sobre o mundo ao seu redor; experimentação literária, já que se trata de um exercício de experimentação e liberdade criativas, no qual o autor pode explorar diferentes estilos, técnicas e formas de escrita.

É importante ressaltar que o *diário literário* é um gênero flexível e subjetivo, e suas características podem variar de acordo com o estilo e intenção do autor. Cada escritor tem sua própria abordagem e maneira de utilizar o *diário literário*, como forma de expressão e criação literária.

Letramento racial e afroletramento

Há vários motivos pelos quais se faz necessário, em nosso ponto de vista, definir uma literatura como afro-brasileira e empregá-la em processos de letramento (letramento racial e afroletramento): para afirmar identidades afrodescendentes; para reconhecer, na escrita literária, traços culturais da relação África-Brasil; para exercitar, por meio da leitura crítica, atos de resistência vinculados à comunidade negra; e, sobretudo, para usufruir de textos literários que revelam indescritível apuro e sensibilidade estética. Com a promulgação da Lei nº 10.639, em 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) e institui a obrigatoriedade, no ensino fundamental e médio, do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, a leitura dessa literatura adquire especial importância para a divulgação/valorização do legado cultural africano que recebemos desde o século XVI, pois, além de ampliar o pouco conhecimento que temos da cultura africana, auxilia-nos na construção de um novo olhar sobre a história africana e afro-brasileira e suas

possíveis relações com o percurso histórico-cultural brasileiro. No ano seguinte à aprovação dessa lei, verificou-se um esforço conjunto e concentrado, em especial por parte da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), no sentido de garantir à população afrodescendente o ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, por meio de políticas públicas

> [...] de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino (Brasil, 2004, p. 11).

Em resumo, a prática desta lei na escola pode elevar a autoestima do alunado negro, fazendo com que ele não apenas se reconheça nessa cultura, mas que, também, assuma plenamente sua identidade, perante si e os outros, reconhecendo, desse modo, seu papel na sociedade e atuando na defesa de sua cultura, herança e cor. Não há dúvida de que a literatura afro-brasileira desempenha papel de destaque em todo esse processo!

O exemplo da escritora Conceição Evaristo, aqui citada, é esclarecedor. A autora defende uma literatura que fale de suas vivências/experiências, e isso inclui a situação marginal, o preconceito, a indiferença e as injustiças vividas pela mulher negra na sociedade brasileira contemporânea. Com incomum maestria e competência, Conceição Evaristo alcança, em sua obra, alto grau de poeticidade e qualidade literária, expondo o orgulho de ser mulher negra e trazendo-nos o legado deixado pelos povos da diáspora africana. Em um de seus contos, "Olhos d'água", em livro homônimo, a personagem da mãe negra – sentada num trono, como rainha de primeira grandeza, ao lado de suas filhas, autênticas princesas – tem seu cabelo afro enfeitado, trazendo os olhos molhados por águas de mamãe Oxum, articulando, de modo positivo, vários símbolos vinculados ao imaginário e à cultura afrodescendentes.

Nesta jornada sobre a literatura afro-brasileira, alguns poetas preferem tematizar a questão do negro, como é o caso da poeta, professora e ativista negra Serafina Machado:

> Sou mulher
> Sou Negra
> Sou pobre
> Sou história.
> Escura como a noite.
> Escura como o Nilo, jorrando ondas de
> Negralma [...]. (Machado *apud* Pereira, 2021, n.p.).

Nessa mesma perspectiva, o poeta Cuti (2024), pseudônimo de Luiz Silva, um dos fundadores dos *Cadernos Negros* (revista que existe desde 1978 e que reúne contos e poemas de artistas negros, buscando, por meio de sua produção poética, a descentralização e a descanonização da atual literatura brasileira, almejando sua reconfiguração a partir da memória afro e da identidade negra) escreve:

> Quando o escravo
> surrupiou a escrita
> disse o senhor:
> – precisão, síntese, regras
> e boas maneiras!
> São seus deveres. (Cuti *apud* Pereira, 2021, n.p.)

Essa é uma literatura que, inserida num contexto de educação antirracista, contribui para a prática tanto do *letramento racial* quanto do *afroletramento* – dois conceitos bastante apropriados à utilização da literatura afro-brasileira como instrumento de uma formação antirracista.

Em relação ao primeiro – o letramento racial –, pode-se dizer que se trata de um conceito que parte do entendimento de que alfabetização vai além da simples capacidade de ler e escrever, reconhecendo que o processo de letramento envolve o desenvolvimento de habilidades críticas de análise e reflexão sobre questões relacionadas à raça e à identidade racial. Nesse sentido, o letramento racial – em especial o chamado letramento racial *crítico* – propõe uma abordagem educacional que busca promover a consciência e a compreensão das dinâmicas raciais presentes na sociedade, incentivando a reflexão dos estudantes sobre o tema e buscando ensejar uma atitude crítica frente a questões de discriminação racial, favorecendo a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Dessa forma, o letramento racial crítico torna-se uma ferramenta poderosa para combater preconceitos e promover o respeito e a valorização das diferenças raciais.

Enquanto a alfabetização e o letramento tradicional estão focados principalmente na aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita, o letramento racial amplia essa perspectiva, destacando a importância do domínio das questões raciais e sociais para entender e interpretar o mundo ao nosso redor. Por isso mesmo, o letramento racial crítico é um campo de estudos que busca analisar e questionar as relações de poder e hierarquia presentes na sociedade, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas e de alfabetização.

No exterior, destacam-se alguns teóricos que contribuíram para a consolidação desse campo, como Gloria Ladson-Billings, que aborda a importância do letramento racial na educação. No Brasil, alguns dos principais teóricos do letramento racial crítico são Kabengele Munanga, que defende a importância de abordar a diversidade racial no processo de ensino-aprendizagem, e Petronilha

Beatriz Gonçalves e Silva, que enfatiza a necessidade de incluir o letramento racial na formação de professores. Esses teóricos têm contribuído para ampliar a discussão sobre o letramento racial no contexto brasileiro, promovendo uma educação mais crítica e inclusiva.

Ainda no Brasil, a educadora Aparecida de Jesus Ferreira desempenhou um papel fundamental na construção da teoria do letramento racial crítico. Sua abordagem pioneira no campo do letramento e da alfabetização trouxe à tona a importância de considerar o contexto racial e étnico na educação. Ao incorporar o conceito de letramento racial em sua teoria, Aparecida Ferreira enfatiza a necessidade de os indivíduos compreenderem e reconhecerem a influência das relações raciais na sociedade, o que vai além de simplesmente aprender a ler e escrever, pois o letramento racial crítico propõe uma análise aprofundada das estruturas sociais e históricas que moldam as percepções e experiências dos indivíduos.

A literatura afro-brasileira desempenha um papel fundamental na construção da teoria do letramento racial crítico. Ao ler histórias, romances e poesias escritos por autores afro-brasileiros, somos expostos a diferentes perspectivas sobre identidade racial, experiências de racismo e lutas por igualdade. Essa literatura desafia o pensamento dominante e nos ajuda a desenvolver um letramento racial, ou seja, a capacidade de analisar, questionar e resistir às estruturas e ideologias racistas presentes em nossa sociedade. Ao desenvolver um letramento racial crítico, somos capazes de reconhecer e desafiar o racismo em todas as suas formas, contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária. A literatura afro-brasileira fornece narrativas poderosas que nos ajudam a construir esse letramento racial crítico, ampliando nossos horizontes, desafiando estereótipos e promovendo a reflexão sobre nossas próprias percepções raciais.

Finalmente, a literatura afro-brasileira revela vozes autênticas e perspectivas diversas, desafiando-nos a repensar e redefinir nossa própria compreensão do mundo, tornando-se uma ferramenta valiosa para a construção da teoria do letramento racial crítico (Ferreira, 2017, 2019).

O segundo conceito aqui aludido – o afroletramento – foi amplamente trabalhado por Dandara Ramos (2022), que revela a importância de alfabetizar letrando em relações étnico-raciais e a necessidade de desenvolver essas habilidades nas séries iniciais, em consonância com o que prescreve Magda Soares (2000). Assim, para Ramos (2022, p. 54), "[...] letrar é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a leitura e a escrita tenham sentido e façam parte da vida do aluno".

Para a autora, a importância do afroletramento já se estabelece no período de alfabetização, com temáticas afrocentradas e títulos de literatura infantil que abordem as relações étnico-raciais, a fim de que alunos/as negros/as possam se reconhecer nos livros e nas histórias, os quais, por sua vez, passam a se constituir como um lugar de autoafirmação e pertencimento da ancestralidade negra. Em outras palavras, o conceito de *afroletrar* pressupõe a descentralização cultural, pois,

> [...] ao utilizar em sala de aula obras literárias de autores afro-brasileiros, por meio da contação de histórias e oficinas, estamos permitindo ao educando vivenciar as africanidades dentro do seu cotidiano, a fim de que ele perceba a realidade a sua volta a partir de uma nova perspectiva, posto que o meio literário propicia a apreensão de realidades que até então não existiam para ele, facilitando a construção de uma educação mais crítico-reflexiva e, consequentemente, não preconceituosa. (Ramos, 2022, p. 60).

Desse modo, o termo "afroletramento" se refere à ideia de usar a literatura e a escrita como uma forma de empoderamento e de fortalecimento da identidade dos estudantes afrodescendentes. O afroletramento enfatiza a valorização das experiências culturais e históricas da comunidade negra, assim como o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita.

No Brasil, diversos autores têm trabalhado com o conceito de afroletramento, abordando a importância da valorização da cultura e história afro-brasileira no processo educacional, como Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, renomada pesquisadora brasileira, que tem discutido a importância do afrocentrismo e do afroletramento na educação, além da necessidade de uma educação que valorize a cultura e a história afro-brasileira, promovendo a inclusão e a valorização da identidade negra; Kabengele Munanga, sociólogo e antropólogo, que tem se dedicado ao estudo da questão racial no Brasil, discutindo a importância do afrocentrismo e do afroletramento como formas de empoderamento e valorização da cultura e da história afro-brasileiras; ou Ana Maria Gonçalves, escritora brasileira, que aborda em suas obras – como no livro *Um defeito de cor* – temas relacionados à diáspora africana e à identidade negra no Brasil.

Finalmente, o afroletramento se refere aos fazeres, aos sentimentos, às emoções ou à falta delas, mobilizando odores e dores, solidões e falta de perspectivas, marginalizações e inclusões da população afrodescendente. Por meio dele, é possível nos perguntarmos acerca das subjetividades do alunado negro, bem como de seu corpo e seu imaginário.

À guisa de conclusão

Mesmo com as poucas contribuições que trouxemos neste texto para o tema da relação entre a educação e as questões étnico-raciais, já é possível imaginar o poder da literatura afro-brasileira na promoção do letramento racial e do afroletramento e a importância de sua adoção em sala de aula para a formação antirracista. Como sugerimos antes, não há – neste contexto – como ficar indiferente à "escrevivência" de Conceição Evaristo, à militância de Cuti ou à afirmação identitária de Serafina Machado, entre tantos outros autores. Portanto, mais do que nunca, cumpre perguntar: por que não aprender/ensinar a literatura afro-brasileira? Por

que não adotá-la na escola e revelar outra face de nossa produção literária, uma face que ficou, durante muito tempo, submersa por padrões sociais e estéticos consagrados?

Eis algumas perguntas que, se não podem ser respondidas agora, merecem, ao menos, uma profunda reflexão por parte de todos aqueles que, direta ou indiretamente, estejam envolvidos com um projeto de letramento racial e educação antirracista.

Referências

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**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

CUTI: dados biográficos. **Literafro**, Belo Horizonte, 21 jul. 2024. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/212-cuti. Acesso em: 24 jul. 2024.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Literafro**, Belo Horizonte, p. 1-17, 18 jul. 2023. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/teoricos-conceituais/Artigoeduardo2conceitodeliteratura.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

EVARISTO, Conceição. **Ocupação Conceição Evaristo.** São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/. Acesso em: 20 ago. 2023.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2019.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Racismo no Brasil?** É coisa da sua cabeça: histórias de racismo e empoderamento no ambiente familiar, escolar e nas relações sociais. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2017.

PEREIRA, Márcia Moreira. **Notas sobre a Literatura Afro-Brasileira na escola.** São Paulo: Instituto Singularidades, 2021. Disponível em: https://blog.institutosingularidades.edu.br/notas-sobre-a-literatura-afro-brasileira-na-escola/. Acesso em: 14 ago. 2023.

RAMOS, Dandara de Oliveira. **Representatividade importa sim!** O afroletramento na formação da pequena leitora. 2022. Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ), Rio de Janeiro, 2022.

REMPEL, Gabriela. Um estudo sobre concepções de transitividade no funcionalismo norte-americano de Hopper e Thompson e na Linguística Sistêmico Funcional. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 2, p. 7-27, jul./dez. 2017.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VALÉRIO, Amanda Crispim Ferreira. Escrever é uma maneira de sangrar... **Londrinando**, Londrina, 2020. Disponível em: https://londrinando.com/post/1544/escrever-e-uma-maneira-de-sangrar. Acesso em: 20 ago. 2023.

CAPÍTULO

11

A LEI Nº 10.639/03: UMA ANÁLISE ENTRE UMA ESCOLA QUILOMBOLA E UMA URBANA NA CIDADE DE MACAPÁ

Ivaldo da Silva Sousa[11]

1 Introdução

Em nossos objetivos gerais, investigamos de que forma vem sendo realizados as práticas pedagógicas e os projetos voltados para o desenvolvimento da Lei nº 10.639/03 na região urbana e quilombola de Macapá. Como objetivos específicos, buscamos identificar as semelhanças e singularidades na implementação das ações pedagógicas da referida Lei nº 10.639/03; investigamos os projetos de inclusão étnico-racial desenvolvidos nas escolas pesquisadas; investigamos as leis de diversidade étnico-racial e as políticas públicas educacionais implementadas em Macapá; investigamos ainda a funcionalidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial- (NEER/SEED).

A mais recente lei educacional relacionada às questões étnico-raciais brasileiras foi a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que surgiu após muitas discussões e reivindicações dos movimentos sociais de afrodescendentes, o que teve como resultado a proposta de lei apresentada ao Congresso Nacional pelo Deputado Federal Paulo Paim, em 2003. Grandes mobilizações surgiram para pressionar a aprovação da proposta de lei, cujo resultado foi a concretização da Lei Federal nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003, que trouxe a obrigatoriedade do ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio.

1 Doutor em Ciências da Educação, Mestre em Planejamento e Políticas Públicas - Profissional - Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Ciência da Educação; Pós-Graduado em Psicopedagogia, Pós-Graduado em Métodos do Ensino de Arte, Pós-Graduado em História e Literatura Afrodescendente, Pós-Graduado em Tutoria EAD e Docência do Ensino Superior; Pós-Graduado em Produção Cultural, Arte e Entretenimento; Graduado em Artes Plásticas, Graduando em História. Autor e organizador de vários livros. Professor da Secretaria de Educação do Estado do Amapá no Sistema Modular de Ensino Médio. E-mail: ivaldo-sousa@uol.com.br ivaldo.sousa@aluno.uece.br

Faz-se necessário o estudo sobre a execução e o desenvolvimento da Lei nº 10.639/03 e o desenvolvimento da gestão escolar nesta política pública e ainda poder comparar seu desenvolvimento em lugares considerados **opostos**, ou seja, uma escola da zona urbana de Macapá e a outra da zona rural quilombola.

Acreditamos, assim, ser fundamental que se desenvolvam pesquisas que tragam o tema em questão para uma melhor compreensão de problemas educacionais relacionados aos preconceitos étnico-raciais nas escolas, e as observações e reflexões feitas sobre as questões do preconceito e discriminação racial no cotidiano do ambiente escolar.

Fazemos essa discussão como forma de caracterizar o pano de fundo cultural das atuais relações étnico-raciais, que justificam a necessidade de questionamentos sobre a possibilidade de uma luta contra o preconceito e discriminação racial na escola. Com base na Lei nº 10.639/03, que traz todas as diretrizes e bases de educação nacional para que seja incluído, no currículo das instituições escolares, tanto nas escolas públicas quanto particulares, o estudo da temática "História e Cultura Afro-brasileira", é que surgem nossas principais questões norteadoras do presente estudo: Como a Lei nº 10.639 /03 está sendo aplicada no âmbito das escolas estaduais em Macapá? Quais são as similaridades da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares e na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio?

Em nossa pesquisa qualitativa, faremos as análises documentais de forma comparativa entre as escolas já citadas acima. Consideraremos, como documento, as imagens fotográficas dos acervos escolares, como também imagens contidas nos espaços escolares, juntamente com as análises dos projetos desenvolvidos por ambas as escolas, incluindo o Projeto Político-Pedagógico das mesmas.

2 Referencial teórico

2.1 Políticas públicas e o afrodescendente no Brasil

No Brasil, temos muitas leis que, em sua teoria (atente que estou falando em sua teoria, porém na sua prática e execução apresentam-se deficitárias), deixam-nos orgulhosos, demonstrando que são leis modernas, contemporâneas e as mais avançadas, levando em consideração outros países do globo. Ressalto, novamente, que nossas leis e políticas públicas, em sua teoria, são "belas", porém, com base em nosso dia a dia, percebemos que muitas apresentam falhas em sua praticidade e execução.

Cito, como exemplo, a nossa legislação, que busca a igualdade entre todos, chegando a ser uma das leis mais progressistas, já vistas no mundo, porém não é o que percebemos em nossa prática diária. Aprovamos e promulgamos os mais variados tipos de estatutos de proteção às várias minorias. Temos, como exemplo,

o estatuto da criança e do adolescente (ECA), o estatuto do índio, o estatuto do idoso, o da igualdade racial, a Lei Maria da Penha (que combate a violência contra a mulher). Vejam que estes são alguns exemplos da legislação que temos, as quais nos tornam referência para o mundo. Temos leis que, em sua teoria, buscam uma certa regulação de nossas relações sociais, chegando a punir atitudes racistas, considerando as manifestações racistas e preconceituosas que ainda se manifestam, às vezes de forma dissimulada, escamoteada, porém evidente. Nossas leis, no decorrer dos tempos, vêm tentando corrigir e reparar os grandes danos causados em seu povo e que se apresentam em realidades desiguais e injustas, porém queremos destacar que somente com a criação de leis de reparação não será possível mudar os comportamentos sociais e a mentalidade que já se apresenta contaminada por pensamentos preconceituosos e discriminatórios, que foram construídos socialmente durante nossa história.

Vale lembrar que o esforço tem sido grande para colocar em prática e efetivar uma educação multicultural e pluriétnica. Estes esforços têm suas fundamentações legais, "[...] nas alterações instituídas na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) - Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) com base na Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003) e pela Lei n. 11.645 de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2008)" (Marçal; Lima, 2015, p. 91).

Como pesquisador e educador, podemos afirmar que a educação é a forma mais provável para alcançar as transformações necessárias para uma sociedade sem discriminação ou preconceito étnico-racial, porém o país, o estado, as escolas e os professores precisam encontrar melhores estratégias para colocar em prática as leis antirracistas e realmente tentar alcançar a real finalidade das leis, para que possam promover e melhorar as relações sociais que estão no dia a dia, ajudando na formação das subjetividades dos seres.

Destacaremos, a seguir, algumas leis que buscam a igualdade entre os cidadãos brasileiros, como, por exemplo, a Constituição Brasileira de 1988, que "foi promulgada, com um amplo processo de mobilização popular, resultado da abertura democrática experienciada a partir de 1985, que colocou fim aos vinte anos de ditadura militar" (Toledo, 2013, p. 65). É nessa mesma lei que o racismo passou a ser considerado crime, de acordo com o artigo 5º, XLII: "A prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão, nos termos da lei" (Brasil, 1998).

Vale destacar que já existem algumas políticas públicas locais voltadas para as questões afro-amapaense, como, por exemplo: a criação da Secretaria dos Afrodescendentes (SEAFRO), em 2006; a criação da Coordenadoria Municipal da Igualdade Racial (2010) – extinta com a criação do Instituto Municipal de Promoção da Igualdade Racial (IMPROIR); a Lei nº 1.196/08, que ratifica a Lei nº 10.639/03 em âmbito estadual (Amapá, 2008); a criação do Núcleo de Educação Étnico-Racial, por meio do Decreto nº 4.258/2008; a Lei do Marabaixo – Lei nº 049/2020

– que declara que o dia 16 de junho é o dia estadual do Marabaixo; a representação afro-amapaense no Conselho Estadual de Educação; a Resolução 025/2016, do CEE/AP. Estamos avançando lentamente e ainda dependemos muito das ações de muitos gestores, para que se efetivem na prática, de forma concreta, os verdadeiros objetivos das leis relacionadas às questões étnico-raciais e das políticas públicas.

2.2 Políticas afirmativas e seu desenvolvimento após a Constituição de 1988

Historicamente, o Brasil traz uma deficiência educacional muito grande em relação às questões étnico-raciais, pois a população de afrodescendentes, vinda direta ou indiretamente do regime de escravidão, sempre ficou excluída do sistema educacional institucionalizado, pois hoje a história nos conta que o acesso à educação sempre foi negado ao povo afro-brasileiro.

Sabe-se que todos os direitos ao acesso do afrodescendente à educação, nos diferentes níveis educacionais, sempre se deram com muita luta. Após muitas mobilizações dos movimentos e grupos organizados, que sempre buscaram melhores formas de inclusão e garantia dos direitos do cidadão, começam a surgir as políticas afirmativas. Siss (2012, p. 18) nos ajuda a entender o conceito de políticas afirmativas, dizendo-nos que são

> Políticas públicas, estatais e de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em ação. Sua gestão pode estar a cargo do próprio Estado ou ser por ele delegada. Elas estão para a promoção e a afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas colocadas em posição de subalternização social.

Podemos dizer que as políticas e ações afirmativas objetivam criar soluções em que sejam garantidos os preceitos democráticos, levando em consideração a pluralidade e a diversidade cultural da formação da população.

Historicamente, é possível perceber exemplos de ações governamentais que buscam desenvolver-se em ações afirmativas, como, por exemplo:

> Ainda na década de 1930, o movimento social Frente Negra Brasileira (FNB), ao identificar que a Guarda Civil de São Paulo não continha nenhum afro-brasileiro em seu quadro de membros, decidiu solicitar audiência com a presidência e teve a reivindicação atendida: nesse mesmo ano, foram contratados 200 homens afrodescendentes para integrarem a guarda civil, número que chegou a 500 profissionais no decorrer da década (Siss, 2012, p. 19).

E, aos poucos, os movimentos negros começam a ter novas conquistas. Telles (2003, p. 23) apresenta algumas datas, como, por exemplo:

Em 1980, alguns estados brasileiros implantaram conselhos especiais que tratassem das questões que envolvia o negro. Em 1984, o Estado de São Paulo implanta o Conselho da Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. Em 1985, o presidente chegou a propor a criação do Conselho Negro e Ação Compensatória, porém, na efetivação da ação, surgiu a Fundação Cultural Palmares.

Se analisarmos os dados históricos, percebe-se que as ações governamentais foram sendo desenvolvidas de forma individual, tornando-se ações isoladas das outras regiões, mostrando assim a necessidade de uma política pública voltada para as questões étnico-raciais em todo o território nacional. Na análise de Marçal e Lima (2015, p. 74),

> Dessa forma a desigualdade só poderia agravar-se cada vez mais. A postura do Estado diante da necessidade de superação da desigualdade não poderia ser diferente, visto que este não se reconhecia como racista e desigual e, portanto, não considerava que havia diferenças ou discriminações dentro da sua sociedade harmoniosa.

Portanto, conforme Marçal e Lima (2015), nos finais da década de 1980, o país sentia o gosto da liberdade, os movimentos sociais agitavam-se e buscavam por seus representantes políticos, buscando assim a sensibilização para suas demandas. Dessa forma, os movimentos negros, juntamente com outros movimentos organizados, começam a se planejar, aspirando alcançar as garantias legais que lhes foram negadas há muito tempo.

Acreditamos que assim se dava o início para novas possibilidades de luta contra o racismo no Brasil, o que nos traz de forma legal na Constituição os princípios de tolerância e do multiculturalismo, garantindo direitos e identidades, e assim podendo dar abertura para a construção e elaboração de outras leis e ações para se combater o racismo.

> A democratização vivenciada e legalmente estabelecida pela Constituição de 1988 oferecia possibilidades de avanços a grupos organizados. O movimento negro, que já havia atuado como força política na construção desse momento democrático, iniciou campanha massiva de combate à desigualdade racial existente, contrapondo o discurso de que na sociedade brasileira não existia racismo. Assim aliado a outros segmentos, esse movimento expandiu as discussões sobre a necessidade de implementação de políticas de ações afirmativas. Esse foi o cenário da década de 1990, vivenciado em um contexto bem democrático. Na academia, os intelectuais começaram a realizar de forma mais periódica estudos sobre raça como campo de análise das ciências sociais, os quais confirmaram a posição racista brasileira. Essa condição preconceituosa ficou cristalizada na comprovação, por meio de

> pesquisas, da constituição da situação econômica gerada pelo tratamento historicamente desigual de raças. Diante dessa constatação, não foi mais possível a sustentação da farsa de ser um país não racista. (Marçal; Lima, 2015, p. 75-76).

Percebe-se, assim, que, com a Constituição de 1988, os movimentos negros e também outros grupos organizados ganham forças para suas reivindicações e o mais importante é que começam as pesquisas científicas nas academias sobre as questões étnico-raciais, para que tenhamos informações precisas e reais sobre a questão negra na sociedade. Observa-se que, na década de 2000, acontecem, com mais evidências, as mudanças sociais e, de certa forma, políticas também, pois,

> Depois do reconhecimento, nos anos de 1990, do racismo presente em nosso país e das recomendações da Organização das Nações Unidas (ONU) aos estados signatários para estabelecessem políticas públicas para de reconhecimento das diferenças culturais, os governos brasileiros iniciaram, desde então, a implantação e a implementação de políticas de ações afirmativas. (Marçal; Lima, 2015, p. 7).

Cavalleiro (2001) destaca que, em algumas ações se apresentam os tratamentos diferenciados pelos educadores em relação a determinados alunos brancos e, em alguns casos, manifestam-se com contatos físicos, como beijos, abraços e satisfação pela presença em sala, demonstrando, assim, um grande afeto pela criança branca, enquanto que a negra não recebe essas mesmas manifestações de afeto. Assim, cabe o questionamento: Como está sendo formada a subjetividade e a autoestima daquela criança? Está bastante disseminada a ideia de mudanças e inovações, entretanto existem grandes resistências em aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, dando maior ênfase à avaliação quantitativa do que à qualitativa.

3 Marco metodológico

Destacamos aqui os principais objetivos que nortearam nossa pesquisa. Fizemos uma análise documental sobre a gestão escolar e as políticas públicas diante da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, na zona urbana de Macapá, e na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, na zona rural de Macapá. Analisamos a inclusão e o desenvolvimento das informações referentes aos estudos da "História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional", e ainda identificamos a realização dos projetos educacionais

relacionados ao que preconiza a Lei nº 10.639/03, que obriga que sejam incluídas tais temáticas, estabelecidas nas diretrizes e bases da educação nacional brasileira, observando as similaridades e singularidades entre as duas escolas pesquisadas, e ainda investigamos as leis de diversidade étnico-racial e políticas públicas educacionais em Macapá, juntamente com a funcionalidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SEED).

Quanto ao cenário desta pesquisa, destacamos que o seu desenvolvimento foi na cidade de Macapá na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares, na zona urbana de Macapá, e na Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, localizada na área quilombola na comunidade do Quilombo do Curiaú. Destacamos ainda que as duas escolas foram escolhidas para a pesquisa justamente por apresentarem supostamente públicos diferenciados. A escola do quilombo, possivelmente, tem um público composto por alunos do mesmo grupo étnico-racial, isso por ser uma escola localizada em um quilombo; a outra escola (Alexandre Vaz Tavares), por estar localizada em uma zona urbana de Macapá, tem um público composto por uma diversidade étnico-racial.

Como método de procedimentos, adotamos o método comparativo.

Em nossas análises documentais e observações, estivemos atentos para identificar e descrever de que forma vem sendo realizada na prática o desenvolvimento e a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nas regiões urbana e quilombola de Macapá, usando como referência a Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares e a Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, destacando ainda que buscamos identificar as similaridades e singularidades entre estas escolas na implementação das ações pedagógicas voltadas para atender os propósitos da Lei nº 10.639/03. Verificamos ainda como a escola vem desenvolvendo projetos e atividades pedagógicas relacionadas à lei, no decorrer do período letivo.

4 Análises dos resultados

4.1 As leis de diversidade étnico-racial e políticas públicas educacionais em Macapá

Para que seja possível termos uma visão geral das leis e políticas públicas voltadas para as questões educacionais na busca da equidade étnico-racial em Macapá, faremos algumas referências às leis federais referentes à temática aqui discutida. Portanto, voltamos a falar da implementação da Lei nº 10.639/2003 no sistema educacional e que, a partir desta Lei, cabe providências para sua efetividade. Os Estados, Municípios, Secretarias, Conselhos de Educação e demais órgãos precisam sistematizar suas prerrogativas locais para que a lei possa ser efetivada e possa surtir o efeito social. Sabemos das dificuldades da verdadeira implementação em sua prática diária escolar, portanto, reforçamos e destacamos que é uma

lei de grande importância para todo o sistema educacional brasileiro, pois temos nossa formação populacional brasileira recheada com a diversidade étnico-racial.

Aqui no Estado do Amapá, cinco anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, foi apresentado o Projeto de Lei nº 0090/07-AL, aprovado pela Assembleia Legislativa em 2008, sendo assim sancionada a Lei nº 1.196, de 14 de março de 2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica (Amapá, 2008). Esta Lei Estadual, na verdade, traz em seu conteúdo a mesma matéria que trata a Lei Federal nº 10.639/03, sendo que foram incorporados dois artigos em seu corpo, apresentando algumas novidades, conforme segue:

> Art. 3° Caberá ao Conselho de Educação do Estado do Amapá, desenvolver as Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução n° 01, de 17 de junho de 2004, do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno/ DF dentro do regime de colaboração e de autonomia de entes federativos e seus respectivos sistemas.
> Art. 4° O prazo para implementação do estabelecido no caput do art. 1° desta lei (torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira), será de 01 (um) ano, contados da publicação desta Lei. Parágrafo único. A Escola de Administração Pública do Estado disponibilizará curso de especialização para os professores de história da rede de ensino fundamental e médio, visando ao atendimento do ensino estabelecido no caput do art.1°. (AMAPÁ, 2008, art. 3º e 4º).

Observa-se que a Lei estabeleceu o prazo de um ano para implementação total da lei, colocando o Estado para capacitar os professores através da Escola de Administração Pública, com eventuais ofertas de especializações aos professores, cabendo-nos questionar: Será que o Estado já ofereceu tais especializações?

4.2 A funcionalidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SEED)

No ano de 2008, o Governo do Estado do Amapá regulamentou a Lei nº 1.230, de 29 de maio de 2008, que organizou a Secretaria de Estado da Educação. Após esta regulamentação, foi criado e instituído o "Núcleo de Educação Étnico-Racial – NEER, que nasceu através da Lei 1.196/08, aprovada em 14/03/08, que propunha a criação de um núcleo de educação para os afrodescendentes. (Data de criação do NEER no dia 29/05/08)" (Custódio, 2016, p. 7),

> Da Lei nº 1.196/2008, nasceu o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), subordinado à Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED), uma luta também do Movimento Negro que reivindicava a criação de um núcleo de educação para os afrodescendentes. Desta forma, a SEED, atendendo

> reivindicações, criou o NEER no dia 29/05/2008, a partir de um processo de reestruturação desta secretaria, atendendo à publicação do Decreto nº. 4.258 publicado no Diário Oficial do Estado do Amapá em 2008, o qual dar ênfase a necessidade de estruturar um núcleo de educação voltado para a educação das relações étnico-raciais. (Custódio, 2016, p. 5).

Informações documentais do NEER/SEED nos mostram suas principais competências:

> I – Elaborar e participar da execução dos planos, programas, projetos e ações voltados a implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais;
> II – Propor cursos de formação continuada e o aperfeiçoamento de professores, técnicos e gestores que atuam nas escolas de comunidades quilombolas, visando a melhoria na educação e na aplicação da Legislação em vigor, que venham atender as especificidades dessas comunidades;
> III – propor a formação continuada para os profissionais da Rede Pública Escolar da Educação, História, Cultura afro-brasileira e Africana, visando a inclusão e a preservação no ensino das origens e costumes da comunidade étnico-racial;
> IV – Propor programas de atendimento das escolas de comunidade remanescentes de quilombolas com merenda escolar, manutenção e outros a serem regulamentados;
> V – Velar pela institucionalização da Lei nº 10.639/03, assim como a Lei nº 11.645/08, no âmbito de todo o Sistema Educacional, em condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento como Políticas de Estudo;
> VI – Propor estudos e ações voltadas para a superação dos preconceitos, a partir da construção de uma pedagogia antirracista;
> VII – viabilizar programa de estudos, elaboração e avaliação de materiais didáticos e paradidáticos, com recorte voltado para educação das relações étnico-raciais;
> VIII – desenvolver ações de orientação curricular, assessorando em conjunto com os demais setores da SEED os planos, os programas e projetos voltados para as relações étnico-raciais no Sistema Educacional;
> IX - Manter a disposição dos órgãos de controle externos e internos, cópia da documentação comprobatória proveniente da execução física de programas, convênios, contratos, acordos e outros instrumentos firmados entre a Secretaria de Educação e outros órgãos da administração pública Federal, Estadual e Particular, cuja ação estiver sob responsabilidade do Núcleo de Educação Étnico-Racial, visando subsidiar a prestação de contas e/ou relatórios solicitados. (Silva, 2021, p. 5).

Pudemos conhecer assim as principais competências deste núcleo étnico-racial, que faz parte do organograma da Secretaria de Estado da Educação,

conforme consta nos registros das Ações do NEER/CEESP/SEED. Para a Educação Escolar Quilombola temos:

> 1 - Melhorias nas escolas quilombolas:
> Transporte escolar terrestre/fluvial, estrutura física, estrutura pedagógica, construção de escolas, planejamento de implantação de internet em todas as escolas quilombolas
> 2 - Programas para a melhoria de prédios educacionais
> Programa escola melhor - PROEM
> Programa Dinheiro Dentro da Escola - PDDE
> Programa Dinheiro Dentro da Escola Estadual - PDDEE
> 3 - Matriz Curricular para a educação escolar quilombola (em formatação inserido no Referencial Curricular Amapaense)
> 4 - Referencial curricular amapaense
> 5 - Currículo prioritário quilombola
> 6 - Projeto político-pedagógico quilombola (PPPQ) em parceria com o núcleo de inspeção e organização escolar (NIOE), núcleo de assessoramento técnico pedagógico (NATEP), unidade de currículo (UOCUS)
> 7 - Atendimento às resoluções 08/12 – CNE – 025/2016 – CEE – no que tange a indicação e nomeação de gestores quilombolas.
> 8 - Adimplência/inadimplência das escolas quilombolas – responsabilidade do Estado. (Silva, 2021, p. 4).

O Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SEED) vem desenvolvendo muitos projetos. Segundo seus registros, temos:

> 1 - Projeto: **Diversidade em Movimento**
> **Objetivo:** Visa qualificar e / ou fomentar seus projetos pedagógicos frente aos conteúdos a que se referem as Leis 10.639/03 e 11.645/08.
> O projeto alcançou sessenta e oito escolas (68) de oito (08) Municípios.
> 2 - Projeto: **Encontro de Gestores Quilombolas**
> **Objetivo:** realizado anualmente com o objetivo de informar os Gestores Escolares Estaduais, principalmente, os Gestores das 26 Escolas Quilombolas Estaduais sobre assuntos relacionados ao melhoramento das práxis pedagógicas sob a ótica da Lei 10.639/03 e a Educação Escolar Quilombola.
> 3 - Projeto: **Jogos Escolares Quilombolas**
> **Objetivo:** integrar as comunidades quilombolas do Estado do Amapá através dos jogos escolares, estimulando o desporto e conhecimento cultural além de propagar o cumprimento da lei 10.639/03, e das resoluções 025/2016 - CEE 08/2012- CNE (Silva, 2021, p. 6).

Portanto, percebemos que, desde a criação e promulgação da Lei nº 10.639/03, viemos avançando de forma lenta em nossas leis e políticas públicas locais, voltadas para o que preconiza a Lei, e apenas em 2012 o Conselho de Educação do

Estado do Amapá estabeleceu normas complementares às diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira aqui no Amapá. Com base na análise documental, observamos também que o Núcleo de Educação Étnico-Racial vem desenvolvendo muitos projetos voltados para a educação étnico-racial; portanto, voltamos para nossa experiência como profissional de educação e, também, com base em nossas observações durante esta pesquisa, nós nos questionamos: Por que as escolas ainda não conseguem se adequar em sua totalidade ao que rege a Lei nº 10.639/03?

4.3 O desenvolvimento de projetos de inclusão étnico-racial nas escolas

Fizemos o levantamento documental para analisar e registrar todos os projetos que as duas escolas desenvolvem em suas ações pedagógicas e que estão voltados para as questões étnico-raciais. Começaremos as nossas ponderações sobre as informações coletadas na Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares. Identificamos que a escola citada não desenvolve nenhum projeto específico voltado para as questões étnico-raciais. Percebe-se que a escola busca uma formação voltada para a construção da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, sendo também um meio de preparação para a formação preparatória para os próximos níveis de ensino. O Projeto Político-Pedagógico da Escola Alexandre Vaz Tavares tem algumas prioridades, que ficam bem evidentes em seu texto: "Este projeto destaca como prioridades educacionais a promoção de uma aprendizagem contextualizada, significativa e de qualidade social, que contribua para baixar os índices de reprovação, repetência e evasão em nossa unidade escolar" (Macapá, 2019, p. 5). A escola vem primando por uma formação voltada para uma preparação à ascensão ao ensino superior. Como já mencionamos, não foi identificado nenhum projeto voltado para as questões étnico-raciais ou que visem desenvolver o reconhecimento da identidade dos alunos, e ainda seu reconhecimento como protagonista e sujeitos da história.

4.3.1 Análise de projetos da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio

Analisando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, observamos sua principal missão descrita no documento, que é proporcionar situações de aprendizagem e conhecimento que possibilitem aos educandos o desenvolvimento integral, o planejamento pessoal e a participação ativa do seu contexto familiar e social; respeitando a si mesmo, as pessoas e a natureza; tornando-se predisposto à sua condição racial, afirmando sua herança cultural, bem como sua identidade, para criar meios de convivência e equilíbrio com o mundo, ou seja, permitir que o educando se torne um cidadão na plenitude de suas potencialidades sociais, cognitivas e afetivas. (Macapá, 2022, p. 35-36).

No PPP da escola é sempre presente objetivos que visam respeitar às diferenças individuais de forma a direcionar o trabalho de acordo com a política de inclusão, e ainda reafirma constantemente os processos que visam contar a história de seus ancestrais, a fim de que seus descendentes se autovalorizem através de suas tradições e manifestações culturais (batuque e Marabaixo), como forma de reconhecimento da sua identidade (Macapá, 2022, p. 36).

A busca pelo combate ao racismo se encontra presente neste PPP, pois a luta contra o racismo, em nosso país, vem possibilitando que sejam discutidos temas significativos para a compreensão de todo esse processo, mostrando a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se estabeleceram e conseguiram manter vivas as suas tradições (Brasil, 2006, p. 56).

Um ponto que nos chama atenção nos objetivos específicos do PPP desta escola é que já contempla a valorização dos projetos macros que a escola desenvolve durante o ano letivo como, por exemplo, o Projeto "Canto de Casa" e "Curiaú, Mostra Tua Cara", que trazem temas comuns à cultura quilombola, como educação, valores e saberes, tais como: terra, identidade, religiosidades, organização comunitária, história e cultura africana e afro-brasileira e outros. (Macapá, 2022, p. 37-39).

E ainda acrescenta as atividades pedagógicas que deverão ser trabalhadas a partir dos projetos macros, onde deverão buscar desenvolver, a partir do Projeto "Curiaú, Mostra Tua Cara", atividades pedagógicas que enfatizem a aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, considerando as práticas vividas, elaborando e registrando experiências de educação, de modo que estas possam compor o currículo e materiais pedagógicos desta unidade escolar (Macapá, 2022, p. 37-39). Assim, percebemos que o PPP desta escola está valorizando as leis que regem a educação das relações étnico-raciais no Brasil. No Projeto, a escola traz a preocupação do atendimento à diversidade social, econômica e cultural existente, que lhe garante ser reconhecida como instituição voltada, indistintamente, para a inclusão de todos os indivíduos. Portanto, é visível, no Projeto Político-Pedagógico, que existe uma certa preocupação com as questões de identidade, cultura local, ancestralidade, tradições, respeitando as diversidades.

Analisando o PPP da escola, percebemos que já constam em suas metas a realização de muitos outros projetos educacionais dentro do seu projeto macro denominado de "Curiaú, Mostra Tua Cara". Percebemos aí que a escola vem realizando uma infinidade de projetos, os quais são desenvolvidos por todos os alunos da escola durante todo o ano letivo. Como foi citado acima, são muitos os projetos realizados por esta escola; no entanto, vamos nos ater e comentar apenas aqueles que estão voltados direta ou indiretamente para as questões étnico-raciais, que é o foco desta pesquisa.

A escola desenvolve um projeto macro denominado "Curiaú, Mostra Tua Cara". É um projeto com atividades voltadas para o fortalecimento da identidade, com resgate das tradições do quilombo,

> [...] buscando fazer com que os alunos se orgulhem de seu grupo étnico racial, busca ainda melhorar a autoestima, disseminar o aprendizado sobre a cultura e sua etnia, propagando o respeito, a tolerância e a fraternidade entre seus pares e demais. Dessa forma possibilitando aos alunos uma interação harmônica com as variadas culturas (Brito *et al.*, 2021, p. 18).

O projeto "Curiaú, Mostra Tua Cara", por sua vez, traz outros micros projetos interligados, que são desenvolvidos durante todo o ano letivo. Cada ano, os projetos trazem temáticas diferentes, voltadas para as questões étnico-raciais, com a culminância do projeto em uma apresentação final para toda a comunidade local, no final do ano letivo.

Portanto, nossas análises documentais nos levaram a descobrir que a Escola José Bonifácio, com o projeto Curiaú, Mostra Tua Cara, mesmo antes da Lei nº 10.632/03, já desenvolvia seus projetos com preocupações voltadas para as questões étnico-raciais. Como foi mencionado, o projeto macro (Curiaú, Mostra Tua Cara) traz outros projetos micros, como, por exemplo: Horta Medicinal/Projeto Plantando Saúde e Saberes, orientado pelas professoras Marta, Maiara e Lucilene; Projeto Foliões Mirins, com a coordenação da professora Deusiana Machado; Horta na escola, comandado pelas professoras Núbia Lopes e Nilma Lopes; Projeto Conviver, desenvolvido pelo professor Moisés, grupo de Marabaixo, que é convidado para aberturas de eventos e demais reuniões; Projeto Páscoa, o verdadeiro significado; Dia das Mães; Dia da Família; Festividade Junina; Dia dos Pais; Dia do Estudante; Dia do Professor; e um projeto diferenciado, Fábrica dos Sonhos, elaborado pela professora Roseany Brito e desenvolvido pela equipe do projeto, composta pelas professoras Francinete, Deusiana, Nilma, Núbia e Socorro Lino. Nas festividades religiosas, a escola está presente na festa em homenagem a São Sebastião, São Lázaro, Santa Maria, Santo Antônio, São Joaquim, Nossa Senhora da Conceição e São Tomé, (Brito *et al.*, 2021, p. 37).

4.3.2 Similaridades e singularidades nos espaços pedagógicos, que propiciem a valorização das identidades brasileiras

Perante a Lei nº 10.639/03, podemos dizer que as escolas pesquisadas são similares, pois a abrangência da lei deve ser tanto para o ensino médio quanto para o ensino fundamental. Como já foi apresentado, a Escola Alexandre Vaz Tavares é uma escola que atende alunos do ensino médio e a Escola Quilombola Estadual Jose Bonifácio atende o ensino fundamental. Portanto, a escola José Bonifácio traz uma particularidade, pois se trata de uma Escola Quilombola, e ainda podemos dizer que traz uma singularidade, pois em nossas análises apresenta maiores preocupações em atender a Lei nº 10.639/03, com os inúmeros projetos

étnico-raciais que esta escola realiza durante o ano letivo. Vale ressaltar que se percebe também, em seu Projeto Político-Pedagógico, esta preocupação, chegando a fazer referências sobre a temática diversas vezes, coisa que não detectamos no Projeto Político-Pedagógico da Escola Alexandre Vaz Tavares.

Então, temos duas escolas com particularidades e singularidades diferentes, porém, independentemente de suas particularidades e singularidades, as duas se enquadram no que prescreve a obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03 e assim trazem a necessidade de se inserir no que trata a lei. A Escola Estadual Quilombola José Bonifácio, apesar de ser uma escola quilombola, atende também alunos das proximidades; sendo assim, é uma escola com um público com uma diversidade étnico-racial diversificada, assim como a Escola Alexandre Vaz Tavares, cujo conjunto de alunos também é composto por uma diversidade étnico-racial e cultural diversa. Acredito ser este um ponto no qual as duas apresentam similaridades também. Um ponto que acredito ser relevante nesta pesquisa foram justamente as observações e registros feitos nas dependências das duas escolas, onde foi detectado uma diferença muito grande em relação às informações contidas nestes espaços escolares, os quais acredito serem espaços também educativos e que, de certa forma, fazem parte do currículo da escola. Entendemos que o currículo pode ir além das disciplinas que compõem a matriz curricular e educacional, podendo se estender aos elementos que compõem a escola. Desde a entrada até suas ornamentações em murais e demais imagens pela escola, tudo pode ser considerado educativo.

Com este pensamento, fizemos uma série de registros e observações. Apresentaremos aqui os registros fotográficos realizados, pois acreditamos que nestes registros se encontram muitas informações educativas. Como já foi dito, "[...] prevalece entre os especialistas a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola. Portanto, currículo é tudo o que a escola faz [...]. Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo [...] (Saviani, 2016, p. 56).

Vale ressaltar que a Escola Estadual José Bonifácio vem desenvolvendo espaços pedagógicos relacionadas à história da cultura negra local, mesmo antes da implementação da lei. A pesquisa nos colocou diante de duas realidades distintas, em que identificamos os projetos desenvolvidos e percebemos assim a diferença entre as escolas pesquisadas, onde uma não desenvolve projetos e a outra desenvolve durante todo o ano letivo projetos considerados educativos dentro das relações étnico-culturais. Vejamos as imagens das escolas. Adotaremos como metodologia a apresentação das imagens das escolas nos seus respectivos espaços, como espaços da entrada da escola, do saguão, da biblioteca, da quadra de esporte, dos corredores, do refeitório e outras imagens que se considerou relevante para esta pesquisa.

Nestas imagens a seguir, temos a frente das duas escolas. Externamente, não há muita diferença entre uma e outra.

Figura 1 – Fachada das duas escolas pesquisadas





Fotos: Acervo do autor (2002).

Adentrando na Escola Alexandre Vaz Tavares, o espaço do saguão, onde observamos apenas a imagem do patrono da escola ou ornamentação. Pode-se observar que, na Escola citada, encontra-se apenas algumas informações burocráticas. Agora, veja o saguão da entrada da Escola Quilombola José Bonifácio:

Figura 2 – Imagens dos elementos da cultura negra no saguão da entrada da Escola Quilombola José Bonifácio





Fotos: Acervo do autor (2002).

Observa-se que a Escola Quilombola José Bonifácio demonstra uma certa preocupação em ilustrar e ornamentar o espaço de recepção da escola com imagens que fazem referência a toda uma história afro-brasileira. São elementos que retratam a cultura, a religiosidade de matriz africana, com instrumentos musicais, imagens religiosas, livros de autores afro-amapaenses sobre a temática do preconceito e discriminação e outros autores negros.

Observamos esta particularidade da Escola Quilombola José Bonifácio, na qual são utilizadas imagens buscando a representatividade nas questões étnico-culturais, e essas imagens tendem a criar significados. São imagens contidas nos espaços dos corredores, trazendo muitas referências históricas e culturais da matriz afro-brasileira. Os discursos são repassados através de cada imagem contida nos corredores, trazendo cultura e ancestralidade e experiências culturais da vida do povo quilombola, pois "O mundo visual também junta diferentes discursos – imagem e palavra – e é construído a partir de articulações que os indivíduos percebem, produzem, participam, criticam e transformam ao viver suas experiências" (Tourinho, 2009, p. 145). Um fato curioso que me chamou atenção e gostaria de registrar é o fato de que todas as salas de aulas trazem um nome próprio, como, por exemplo: sala Tio Duca, sala Mãe Venina, sala Raimundo Nem... Fazem uma espécie de homenagem a estes nomes de pessoas que fizeram parte da história da comunidade Quilombola.

Figura 3 – Imagens que identificam as salas da Escola Quilombola José Bonifácio



Fotos: Acervo do autor (2002).

Seguindo em nossas observações e análises, registramos as imagens dos espaços da biblioteca das duas escolas e aproveitamos para apresentar aqui as imagens da biblioteca da Escola Alexandre Vaz Tavares. Vejamos:

Figura 4 – Imagens da Biblioteca da Escola Alexandre Vaz Tavares



Fotos: Acervo do autor (2002).

Em nossas observações neste espaço que consideramos muito importante para a construção de conhecimento, constatamos que este espaço não traz informações visuais, como o uso de imagens para ilustrar o ambiente, como se pode ver nas imagens acima. Porém, na biblioteca da outra escola pesquisada, a Escola Quilombola José Bonifácio, há uma diferença muito grande, pois na escola quilombola encontramos imagens que remetem às questões étnico-raciais e culturais. Vejamos abaixo as imagens contidas na biblioteca da Escola Quilombola José Bonifácio:

Figura 5 – Imagens com representações afro-brasileiras na Biblioteca da Escola Quilombola José Bonifácio



Fotos: Acervo do autor (2002).

Há diferenças significativas entre estes dois espaços, se compararmos as duas bibliotecas. Nas dependências da biblioteca da Escola Quilombola José Bonifácio, como observamos nas imagens acima, podemos constatar que o espaço traz informações relevantes em suas imagens e ilustrações contidas nas paredes deste espaço pedagógico, "[...] pois ler uma imagem é o que fazemos ao refletir sobre aquilo que estamos vendo, é relacionar o conteúdo da imagem com o contexto no qual estamos inseridos" (Medeiros, 2012, p. 265).

Partindo para as análises e observações dos espaços da quadra de esporte das duas escolas, começaremos mostrando as imagens da quadra da Escola Alexandre Vaz Tavares:

Figura 6 – Imagens da quadra de esporte da Escola Alexandre Vaz Tavares, sem ilustração



Fotos: Acervo do autor (2002).

Não detectamos nenhuma imagem registrada nas dependências da quadra de esporte da escola Alexandre Vaz Tavares, imagens referentes às nossas inquietações. Sendo assim, partiremos para as observações da quadra de esporte da Escola Quilombola José Bonifácio. A simbolização está contida na quadra de esportes da

Escola Quilombola José Bonifácio. Em nossas observações e registros, detectamos muitas imagens em todo o espaço da quadra de esportes. Vejamos algumas:

Figura 7 – Imagens da quadra de esportes da Escola Quilombola José Bonifácio



Fonte: Acervo do autor (2002).

De maneira geral, nas imagens da quadra de esporte da Escola Quilombola José Bonifácio, já percebemos uma grande diferença em relação à quadra da outra

escola pesquisada, pois esta quadra possui uma grande quantidade de ilustrações referentes às manifestações culturais, religiosas, costumes, produções econômicas e imagens, que se referem ao afro-amapaense e seus costumes locais. São imagens que representam o afro-brasileiro e os costumes daquela comunidade:

Também podemos dizer que a quadra de esporte da Escola Quilombola José Bonifácio ajuda nas construções das subjetividades e constrói conhecimento e pertencimento de forma indireta, pois retrata em suas ilustrações muitas informações do povo quilombola local.

São imagens com grandes potenciais de construção de subjetividade, de construção de identidade, imagens que falam, que transmitem conhecimento e pertencimento, onde estão presentes a ancestralidade, a cultura, a religiosidade e muito mais. Vimos imagens que trazem mensagens, trazendo textos sem palavras, mas falando muito através de seus signos. A historicidade está presente em cada imagem distribuída nas dependências da escola.

Considerações

Em nossa caminhada, esta pesquisa nos levou a muitos caminhos, a muitos olhares, em que as percepções e as análises de tudo a que nos propusemos no início deste trabalho nos permitiu um olhar profundo de nosso problema de pesquisa. Percebemos que as escolas em questão desenvolvem ações diferenciadas em relação às questões étnico-raciais na educação, em que uma apresenta grandes preocupações com as políticas públicas de equidade étnico- racial, enquanto na outra não encontramos nenhum registro dessas preocupações.

Quando analisamos os Projetos Político-Pedagógicos, encontramos diferenças em sua composição teórica. Por exemplo, no PPP da Escola Alexandre Vaz Tavares, percebemos que este projeto faz referência apenas uma vez à Lei nº 10.639/03, dando a entender que foi citado para enriquecer e colocar o PPP da escola dentro dos padrões da inclusão étnico-racial, porém não foi identificado nenhum projeto pedagógico voltado para esta temática. Nenhuma preocupação na representatividade no afro-brasileiro foi identificada nos espaços escolares da escola. Porém, na Escola Quilombola José Bonifácio, conseguimos identificar no Projeto Político-Pedagógico várias referências à Lei nº 10.639/03 e à Lei nº 11.645/08, deixando transparecer uma certa preocupação em se adequar ao que rege a lei. Identificamos ainda vários projetos educacionais já citados dentro do próprio PPP da escola, projetos estes que buscam uma equidade e a prática de uma educação igualitária e libertadora, projetos que são desenvolvidos durante todo o ano letivo, projetos premiados regional e nacionalmente. Encontramos também o registro de imagens referentes à cultura afro-brasileira, imagens estas que (concordamos) também fazem parte do currículo escolar, pois sabemos do poder das imagens nas construções das subjetividades e, como já mencionado, "uma imagem

vale mais que mil palavras". Imaginemos quantas palavras foram ditas em tantas imagens encontradas nos corredores, nas salas de aula, na biblioteca, na quadra de esporte e em tantos outros lugares escolares neste estabelecimento de ensino.

A gestão escolar e a educação estão diante de um grande desafio, pois nem todos conseguem entender e desenvolver uma metodologia onde possam ser contemplados todos os grupos étnico-raciais que a lei preconiza, onde todos serão lembrados, valorizados, oportunizando o acesso e a permanência dos alunos nas instituições escolares.

Observa-se que Escola Quilombola José Bonifácio, vem desenvolvendo, durante todo o ano letivo, vários projetos sobre as questões étnico-raciais, e isso de forma multidisciplinar. Acreditamos ser um fator positivo, pois os assuntos referentes a esta temática não devem ser trabalhados ou discutidos esporadicamente ou ainda de forma isolada. Isso reduziria muito as oportunidades de construção de conhecimento e ainda poderiam se tornar temáticas temporárias apenas em determinadas datas. Por isso, reforçamos nossa ideia, valorizando assuntos que tratam de questões étnico-raciais, preconceito, discriminação, culturas, multiculturalidades, religiosidade de matriz africana e outras temáticas referentes a esta discussão. Isso tudo pode e deve ser tratado em todas as disciplinas e propostas pedagógicas, e ainda em projetos educativos ou culturais durante todo o ano letivo. As questões étnico-raciais precisam ser apresentadas constantemente.

Para o sucesso da Lei nº 10.639/03, acredita-se que exista uma forte relação entre o que se pode chamar de uma espécie de triangulação entre lei, políticas públicas e gestão. Assim, se cada um cumprir sua função, o que era teoria se tornará prática e surtirá efeito conforme os preceitos legais.

Referências

AMAPÁ. Lei nº 1.196, de 14 de março de 2008. Institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo da Educação Básica e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Macapá, n. 4.210, de 14 de março de 2008. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=23387. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRITO, Roseany Maciel; DIAS, Francinete; LINO, Socorro; LOPES, Nilma; MACHADO, Deusiana. **Curiaú, Mostra tua Cara-2021**: Não Sou, são vocês! Macapá: Cromoset, 2021.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: Racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2003.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Políticas educacionais e diversidade cultural no Amapá: reflexões acerca da Lei Federal 10.639/2003 e Lei Estadual 1.196/2008 no âmbito escolar. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., SEMINÁRIO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID/FACCAT, 1., 2016, Taquara-RS. Formação de Professores. **Anais** [...]. Taquara-RS: Faculdades Integradas de Taquara - FACCAT/RS, 2016. v. 1. p. 1-10. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20E%20DIVERSIDADE%20CULTURAL.pdf. Acesso em: 8 fev. 2022.

DUARTE, Evandro C. Piza; BERTÚLIO, Dora Lúcia de Lima; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da (coord.). **Cotas raciais no ensino superior**: entre o jurídico e o político. Curitiba: Juruá, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MACAPÁ. Escola Estadual Alexandre Vaz Tavares. **Projeto Político Pedagógico**. Macapá, 2019.

MACAPÁ. Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. **Projeto Político Pedagógico**. Macapá, 2022.

MARÇAL, José Antônio; LIMA, Silvia Maria Amorim. **Educação Escolar das Relações Étnico-raciais, História e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil**. Curitiba: Intersaberes, 2015.

MEDEIROS, Rosana Fachel de. Leitura de imagens na educação infantil: imagens de arte em dala de aula. *In*: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710. Acesso em: 8 fev. 2022.

SILVA, Alci Jackson Soares da. **Conhecendo o Núcleo de Educação Étnico-Racial**: NEER/CEESP/SEED. [Apresentação em Power point]. Macapá: Secretaria de Estado de Educação do Amapá, 27 nov. 2021. 14 Slides, color ou P&B. Disponível em CD-ROM nos arquivos do NEER/SEED.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e Educação Superior: notas para debate. *In*: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (org.). **Uma década de políticas afirmativas**: panorama, argumentos e resultados. Ponta Grossa: UEPG, 2012. p. 14-34.

SOUSA, Ivaldo da Silva. **O negro e o preconceito étnico racial**: visão científico, poética e religiosa. Macapá: Cromoset, 2021.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Tradução de Ana Arruda Callada, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsem. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

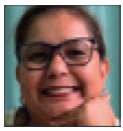
TOLEDO, Crislaine Valéria de. **Relações Étnico-Raciais no Brasil**. São Paulo: Editora Sol, 2013.

TOURINHO, Irene. Educação Estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. *In*: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual**: Narrativas de Ensino e Pesquisa. Santa Maria: Ed. UFSM, 2009. p. 141-156.

VIDEIRA, Piedade Lino; ESPÍRITO SANTO, Raylana do. Projeto Curiaú Mostra tua Cara: Educação Quilombola no combate ao racismo na Escola Estadual José Bonifácio localizada no quilombo do Curiaú em Macapá. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, Tocantins, v. 4, n. 3, 2017.

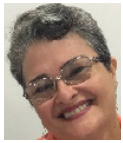
SOBRE OS ORGANIZADORES

RISONETE SANTIAGO DA COSTA



Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá (2001). Licenciada Plena e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Amapá (2017). Especialista em Docência do Ensino Superior pela Faculdade de Tecnologia do Amapá (2013). Mestrado em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (2016). Doutorado em Educação pela Universidade Nove de Julho (2021). Pós-Doutoranda pela Universidade Federal do Amapá. Atua como Pedagoga no Instituto Federal do Amapá e Professora da Rede Pública Estadual. Com experiência gestão e docência na Educação Escolar Indígena, experiência técnica e docente em Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação do campo Elaboração de Projetos Pedagógicos para Cursos de Formação Inicial e Continuada, Docente de Cursos de Pós-graduação, em formação docente e membro do Conselho Editorial do Instituto Federal do Amapá. Com pesquisa com foco em educação, meio ambiente, território, territorialidade e conflitos em terras indígenas e assentamentos rurais.

DAGUINETE MARIA CHAVES BRITO



Possui Graduação em Geografia licenciatura, Geografia bacharelado e Ciências Econômicas pela Universidade Federal do Pará (1989, 1991 E 1996), Bacharel em Direito, pela Faculdade de Macapá (2015). Mestrado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2003), Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará (2010) e Pós Doutorado em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (2022). Atualmente é professora Associada III da Universidade Federal do Amapá. Tem experiência nas áreas de Geografia (Brasil, Amazônia e Amapá), Economia e Direito Ambiental. Atuando nos seguintes temas: Gestão Ambiental, Gestão de Áreas Legalmente Protegidas, com ênfase em Unidades de Conservação, Desenvolvimento Sustentável, Conflitos Socioambientais, Valoração de Recursos Naturais e Direito Ambiental.

MAURÍCIO SILVA



Possui Graduação em Letras-Português pela Universidade de São Paulo (1990). Mestrado em Letras Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (1995). Doutorado em Letras Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2001). Pós-Doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de São Paulo (2005). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Líder do Grupo de Pesquisa "Literatura e Razões Literárias", vinculado à Universidade Nove de Julho (certificado pelo CNPq). Membro do Grupo de Pesquisa "Literaturas e Ancestralidades Negras" (GPLAN), vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Membro do Grupo de Estudos "Literaturas e Ditadura" (GELD), vinculado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Membro do - GT Historiografia da Linguística Brasileira, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Membro do Conselho Editorial da Coleção Escritos Acadêmicos, da Paco Editorial (São Paulo). Membro da Equipe Editorial da Revista FronteiraZ (PUCSP). Membro da Comissão Editorial da EccoS: Revista Científica (UNINOVE-SP).



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ - IFAP
Rodovia BR 210 KM 3, s/n - Bairro Brasil Novo
CEP: 68.909-398
Email: reitoria@ifap.edu.br
Telefone: (96) 3198-2150
Site: https://ifap.edu.br/
Twitter: @ifap_oficial
Facebook: /institutofederaldoamapa
Instagram: @ifapoficial

EDIFAP

Livro em parceria com o
Programa de Pós-graduação em
Geografia da Universidade Federal do Amapá
(PPGEO - UNIFAP)

PPGEO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA - UNIFAP



ISBN: 978-65-89513-38-4
CBL
9 786589 513384

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

IMAGENS
RISONETE SANTIAGO DA COSTA
IZAIAS SANTANA VAZ