

# **Corpo, Cultura e Filosofia Africana em Perspectiva**



**Organizadores**  
**Marta Genú Soares**  
**Tiago Tendai Chingore**

**2023**

**ISBN: 978-65-00-77798-7 (on line)**





## **COLEÇÃO FORMAÇÃO E PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MARTA GENÚ SOARES  
DIREÇÃO DA COLEÇÃO**

**ORGANIZADORES  
MARTA GENÚ SOARES  
TIAGO TENDAI CHINGORE**

## **CORPO, CULTURA E FILOSOFIA AFRICANA EM PERSPECTIVA**

**BELÉM / PARÁ**

**2023**

**ISBN: 978-65-00-77798-7 (on line)**



**Programa de Pós-Graduação em Educação**



**Marta Genú Soares  
Tiago Tendai Chingore**  
Organizadores

**EBOOK**

**CORPO, CULTURA E FILOSOFIA  
AFRICANA EM PERSPECTIVA**

CCSE/UEPA  
Belém- PA  
2023



© Todos os direitos reservados ao Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade do Estado do Pará.  
Este livro ou parte dele pode ser reproduzido por qualquer meio mantida a fonte de origem.  
A responsabilidade pelas opiniões expressas nos capítulos é exclusivamente incumbida aos autores e as autoras assinantes.

## COLEÇÃO FORMAÇÃO E PRODUÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Diretora da Coleção**  
Marta Genú Soares

**Comitê Científico**

**Coordenação Acadêmica do Livro**  
Tiago Tendai Chingore

Prof. Dr. Allyson Carvalho de Araújo (UFRN)

Prof.ª Dr.ª Eugenia Trigo Aza (Univigo/ES)

Prof.ª Dr.ª Ilma Pastana Ferreira

(UEPA)

**Organizadores**  
Marta Genú Soares  
Tiago Tendai Chingore

Prof.ª Ma. Ivana Lúcia Silva (IFRN)

**Ilustração e Editoração**  
Marcia Cristina dos Santos Bandeira  
Rafael Bonneterre  
Tony Welliton da Silva Vilhena

Prof.ª Dr.ª Joelma C. P. Monteiro  
Alencar (UEPA)

Prof.ª Dr.ª Mirleide Chaar Bahia  
(UFPA)

**Revisão do Inglês**  
Ronaldo Pinheiro Marinho

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação  
(CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UEPA / SIBIUEPA**

M772

**CORPO, CULTURA E FILOSOFIA AFRICANA EM PERSPECTIVA** [recurso eletrônico] /  
Organizadores Marta Genú Soares, Tiago Tendai Chingore, organizadores – Belém:  
UEPA/CCSE, 2023.

294 p.: il. , (Coleção Formação e produção em educação)  
Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-00-77798-7 (on line)

1. Educação-Pesquisa-Brasil. 2. Professores-Formação. 3. Filosofia africana. I.  
Soares, Marta Genú. II. Chingore, Tiago Tendai. III. Título.

**CDD. 23º ed. 370.1**

Regina Coeli A. Ribeiro – CRB-2/739

Contato: Universidade do Estado do Pará | Campus I  
Rua do Una, 156/| PPGED  
Bairro: Telégrafo | CEP: 66050-540 | Belém - Pará - Brasil  
E-mail: [ppged.uepa@gmail.com](mailto:ppged.uepa@gmail.com) | [martagenu@uepa.br](mailto:martagenu@uepa.br)



## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b> .....	6
	João Colares da Mota Neto
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	9
	Marta Genú Soares; Tiago Tendai Chingore
<b>1 FILOSOFIA AFRICANA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA BANTU PHILOSOPHY DE PLACIDE TEMPELS.....</b>	19
	Ronaldo Pinheiro Marinho; Tiago Tendai Chingore
<b>2 INFÂNCIA E SABERES QUILOMBOLAS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUA IMPORTÂNCIA IDENTITÁRIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM.....</b>	43
	Alcione Fiel de Freitas; Tiago Tendai Chingore
<b>3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA BRAGANTINA.....</b>	61
	Elizabeth Conde de Moraes
<b>4 CORPO, INTERCULTURALIDADE E DOCÊNCIA: NOVAS PERSPECTIVAS ACERCA DO/A PROFESSOR/A COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....</b>	86
	Linda Carter Souza da Silva; Luzia Guacira dos Santos Silva
<b>5 SANKOFA PEDAGÓGICA: A RECONEXÃO COM O PASSADO PARA CONSTRUIR O FUTURO.....</b>	101
	Heverton Luis Barros Reis
<b>6 MÃE TERRA E O CORPO TERRITÓRIO: EMERGINDO UMA ESCRITA SENSÍVEL E ENGAJADA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA MULHER QUILOMBOLA.....</b>	117
	Shirley Cristina Amador Barbosa
<b>7 EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LUTA EM DEFESA DO CORPO-TERRITÓRIO-TERRA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO PARÁ.....</b>	140
	John Cleber Sarmento Santiago; Vanuza da Conceição Cardoso
<b>8 CORPOS HUMANOS E NÃO HUMANOS DISPUTANDO ECÓTONO NUMA PERSPECTIVA DE CONFLITO HOMEM-ANIMAL.....</b>	160
	Carlitos Luís Sitoie
<b>9 O TRASLADO DA RAINHA: AS VOZES NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COM NARRATIVAS ORAIS DE MATRIZ IORUBÁ.....</b>	179
	Monise Campos Saldanha
<b>10 MOBILIZAÇÃO DOS TERREIROS CONTRA O RACISMO: ESTUDO DA CRIAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO DE ASSASSINATOS DE LIDERANÇAS AFRO RELIGIOSAS NO PARÁ.....</b>	191
	Terence Cunha de Lucena; Tony Welliton da Silva Vilhena
<b>11 DESCONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO DOMINADOR E COMPREENSÃO DA BONITEZA INTERCULTURAL DOS SABERES.....</b>	216
	Eliana Santos dos Santos
<b>12 LUTA MARAJOARA: IDENTIDADE E SABERES CULTURAIS NA TESSITURA DE MEMÓRIAS ENTRELAÇADAS DE UM PROFESSOR.....</b>	230
	Luanna da Silva Lima; Márcia Cristina dos Santos Bandeira; Iêda Oliveira Mota; Marta Genú Soares
<b>13 LUTA MARAJOARA E FILOSOFIA AFRICANA: DESCONSTRUINDO SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	249
	Luanna da Silva Lima; Rafael Bonneterre
<b>14 O JOGO EM TEATRO COMO ARTICULADOR NA INVESTIGAÇÃO E MEDIAÇÃO DE CULTURAS: UM ESTUDO DE CASO NO PETEC - PROJETO DE ENSINO TEATRAL NA ESCOLA E NA CIDADE .....</b>	264
	Eduardo Augusto Martins de Melo
<b>GALERIA DE AUTORES.....</b>	283

## PREFÁCIO

Frantz Fanon, em seu clássico “Pele Negra, Máscaras Brancas”, revela os múltiplos mecanismos, objetivos e subjetivos, pelos quais o racismo se constrói e opera, naturalizando a inferioridade de povos colonizados e a superioridade dos europeus. Dizia: “a inferiorização é o correlato nativo da superiorização europeia”. Precisamos ter a coragem de dizer: “é o racista que cria o inferiorizado” (FANON, 2008, p. 90).

Outro grande precursor dos estudos pós-coloniais e decoloniais, Albert Memmi, em “Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador”, mostrou que “usurpação” e “legitimidade” foram e continuam a ser procedimentos usados pelo colonizador para descredenciar e ocultar o colonizado. Como é que a usurpação pode tentar passar por legitimidade? – questionava Memmi. E ele dava a resposta: “Dois procedimentos parecem possíveis: demonstrar os méritos eminentes do usurpador, tão eminentes que pedem uma recompensa como essa; ou insistir nos deméritos do usurpado, tão profundos que só podem suscitar uma desgraça como essa” (Memmi, 2007, p. 90).

A necessidade dos colonizadores em justificar suas atrocidades faz com que se auto-elevem às nuvens, ao mesmo tempo em que procuram enterrar os colonizados, inferiorizá-los e calá-los. Trata-se de um projeto de colonização epistêmica, que procura negar a validade de qualquer conhecimento produzido fora do modelo eurocêntrico; de colonização do imaginário, que nega a capacidade criativa de povos africanos, latino-americanos e asiáticos; de colonização do existir humano, já que, pelo racismo, se afirma a inferioridade ontológica de negros, africanos, indígenas e outros grupos humanos subalternizados pela modernidade/colonialidade.

Neste contexto, o eurocentrismo questiona se haveria mesmo a possibilidade de uma filosofia africana. Desconfiado, reticente, obtuso e arrogante, o eurocentrismo responde categoricamente dizendo “não”. Em contraposição, esta obra que temos em mãos, organizada pela brasileira Marta Genú Soares e pelo moçambicano Tiago Tendai Chingore, traz a riqueza da Filosofia Africana (com letras maiúsculas), seus fundamentos epistemológicos, seus sistemas lógicos e suas potências para pensar a educação, a cultura, a natureza, o corpo e a religião. O debate surge em meio a um Seminário Temático no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA), intitulado “Corpo, Cultura e Filosofia Africana”, ministrado por Marta e Tiago envolvendo estudantes de mestrado e

doutorado da UEPA e outras universidades, autoras e autores de capítulos desta coletânea.

O Seminário possibilitou, e os capítulos expressaram a oportunidade de se pensar a Filosofia Africana a partir das práticas sociais, dos saberes populares e científicos e da pluralidade cultural. Ao elegerem como categorias centrais “cultura”, “corpo” e “Filosofia Africana”, as autoras e os autores abordam temas como educação, ética, saúde, gênero, trabalho e consumo, discutindo a produção de conhecimento em meio às práticas sociais e reconhecendo saberes na diferença, como indicativos de conteúdos com sentido e significado nas culturas de múltiplos povos, que já não podem mais ser silenciados ou subalternizados pela academia.

O racionalismo eurocêntrico, porque saqueou conhecimentos dos povos que dominou, jamais poderia reconhecer neles a autoria e a capacidade de pensar por conta própria. Como dizia Fanon (2008, p. 120), “a meu irracional, opunham o racional. A meu racional, o ‘verdadeiro racional’”. A afirmação da riqueza das Filosofias Africanas representa, neste sentido, o enfrentamento ao colonialismo intelectual e a demonstração cabal de que para os problemas que enfrentamos precisamos de soluções nascidas em nossos próprios contextos, sem mimetismo, mas com criatividade; sem repetição, mas com inventividade.

O diálogo entre pesquisadores/as latino-americanos/as e africanos/as é, assim, um rico caminho para abrir a Filosofia e as Ciências Sociais a perspectivas epistemo-metodológicas inovadoras, críticas e propositivas, capazes de pensar nossos contextos em suas singularidades e complexidades. Este diálogo, que possibilitou o encontro intelectual entre Marta, Tiago e os/as demais autores/as da coletânea, precisa ser estimulado nas universidades, para que mais obras como essas venham à tona, junto com as sabedorias insurgentes dos nossos povos.

Temos em mãos um livro singular, fruto do encontro intelectual entre o que há de melhor na academia latino-americana e africana, que nos mostra como pensar a Filosofia Africana (do continente e da diáspora) a partir de problemas e contextos concretos e desafiadores.

Fala-se, hoje, com insistência, na necessidade de um giro decolonial. Este giro é pluriversal e expressa esforços múltiplos de nossos povos na afirmação de um pensar autêntico. Reconheço nessa obra, entusiasmado, uma maneira inteligente e sensível de promoção deste pensar autêntico, fruto não de um “Eu soberano e majestoso”, mas de

uma “rede colaborativa” de intelectuais e educadores/as comprometidos/as com a Vida em Plenitude.

Belém, 24 de setembro de 2023.

João Colares da Mota Neto  
Universidade do Estado do Pará  
Programa de Pós-Graduação em Educação

## Referências

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

## APRESENTAÇÃO

Encontramos João Timane ao acaso. E que acaso afortunado! Esse artista plástico moçambicano (Arts & Culture, 2023) ilustra a capa do nosso livro digital com a precisão temática que buscávamos, na fotografia artística intitulada pelo autor de Um Moçambique Próspero (um ponto de luz) de 2018. Ele é um viajante de olhos brilhantes que colore mundos com o corpoalma e ensina a arte da vida para crianças de seu bairro. Não é fácil escrever e descrever fatos, eventos e fenômenos correlacionando corpo, cultura e filosofia africana, pois são muitas perspectivas; assim como, não é simples imprimir essa relação numa fotografia, uma vez que precisa ter alma, ou melhor, precisa doar alma, com os olhos da sensibilidade, a técnica artística e o conhecimento da experiência vivida com a temática, a tal identidade cultural que reivindicamos em nossas investigativas e estudos.

E João Timane fez isso com a precisão da racionalidade técnica, como nos diz Walter Benjamim (1985), usando da razão e da utopia. Aquela utopia possível de Freire (1976) com a qual Timane demonstra estar sendo no mundo, porque o lê e representa de uma forma ética e estética, comprehensível aos olhos e ao coração de quem o lê em toda sua obra, especialmente essa, usada por nós e gentilmente cedida pelo artista, que nem precisa de subtítulo, porque ela é sendo, freireanamente, pois, diz do que falamos dessa trama colorida entre corpo, culturas e saberes de Áfricas, mas o artista a sub intitula de “um ponto de luz”, como o mesmo ponto de luz que tem no fundo de seus olhos.

A imagem da capa, é mais que fotografia, é o retrato da cultura em que corpos falam a linguagem dos saberes, das intergeracionalidades, das crenças, das cores, da comida, da fauna e da flora de ambientes singulares que contam histórias ancestrais e de práticas educativas. Temas tratados pelos autores nos capítulos deste livro e que reunidos contêm as mesmas mensagens da foto na capa deste ebook.

Em toda sua obra, Timane traça tramas com seu pincel, brinca com sombras entre o passado e o presente como em “Nostalgia do tempo”, ou em obras modernas como em “Coração Exilado”. Mesmo na obra de nossa capa intitulada “Um moçambique próspero” (2018), em acrílica sobre papel, expressa toda a grandeza de sentimentos; na dimensão original a obra de 30/42cm, onde há sentimentos de pertença, desse moçambicano que utopicamente demonstra em traços e imagens suaves, o desafio sobre reflexões sociais e a possibilidade de um país democrático.

Assim como estamos levando nosso pensamento, ideias e vivências culturais pelo mundo afora, para que alcance leitores de todo canto dos continentes, desejamos que João Timane possa ser contemplado com sua obra e sensibilidade por toda gente e que cada criança no planeta seja afortunada com um professor sensível de tamanha luz solar.

Esta coletânea é resultado das reflexões realizadas durante o Seminário “Corpo, Cultura e Filosofia Africana”, nas quais se centralizam na necessidade de propiciar um ambiente de discussão em torno de questões que marcam e atravessam fronteiras interculturais de assuntos atuais sobre Filosofia Africana, Educação, Religião, Artes Afro-brasileiras, Indígenas e Quilombolas.

Trata de uma publicação que alberga estudos das diferentes linhas de investigação, coexistentes nos eixos temáticos propostos no seminário, reveladoras da heterogeneidade epistemológica do objecto de pesquisa e da interdisciplinaridade teórico-metodológica que os investigadores tendem a adotar nos diversos domínios científicos. O objetivo da obra é reflectir e partilhar resultados de pesquisa e de outras experiências sobre Corpo, Cultura e Filosofia Africana, atendendo não apenas a diversidade, a transversalidade e a pluridisciplinaridade, mas também aos desafios impostos por uma sociedade em constante transformação.

Nossa intenção é fazer chegar a cada pessoa, as proposições apresentadas em cada um dos 14 capítulos, constituindo uma obra que conta sobre a vida, a Filosofia Africana, a religião como conceitos e de saberes que problematizam e propõem refletir sobre escola, ambientes educativos, corpo, religião, raça e etnia, luta e resistência.

No Capítulo 1, os autores Ronaldo Pinheiro Marinho e Tiago Tendai Chingore, discutem a questão da “Filosofia Africana: contribuições a partir da Bantu Philosophy de Placide Tempels”. O debate apresentado perpassa pela concepção da filosofia dos povos africanos, entre eles o povo Bantu e sua Ontologia. Debate este que despoletou a ideia de que se tiver que procurar o âmago de uma Filosofia que mereça o adjetivo: africana, este deve ser procurado na metafísica ou na ontologia. É a partir desta inquietação que os autores discorrem sua reflexão, demonstrando que na ontologia da *força vital* podemos encontrar o fio vermelho do pensamento filosófico, particularmente africano, como foi defendido por Tempels em sua obra Filosofia Bantu (1945). Em termos analógicos, é na ontologia do ser que se manifestam os fundamentos da metafísica ocidental. Ainda na sua análise, os autores, dialogando com Tempels, constatam que o mesmo reparou que esta atitude de regresso às origens ou tradições também era possível encontrar entre os

africanos que tinham percorrido, vivido e até estudado na Europa. É a partir desse viés que o arcabouço teórico usado, seguiu os escritos de Ngoenha e Castiano (2011), Tempels (2016), Hountondji (1996) e Makumba (2014). Em termos metodológicos, o estudo apresenta uma abordagem teórica qualitativa, a técnica bibliográfica, partindo da desconstrução e construção. Os autores entendem, nas suas análises, que Tempels tira a ideia de que os ancestrais africanos tinham deixado com os atuais, muitas soluções práticas sobre os grandes problemas da humanidade e do homem, tais como seja a vida, a morte, a salvação da destruição, sorte ou mesmo azar. Por isso, a persistência de atitudes dos séculos de uma evolução interativa entre os africanos e os brancos somente pôde ser explicada através da presença de um corpo de conceitos intelectuais bem estruturados, com uma organização lógica orientada pelo pensamento filosófico dos Bantu. Percebe-se que a Filosofia Africana possui seus fundamentos epistemológicos: um sistema lógico de pensar, uma estrutura filosófica completa sobre o universo, o homem e as coisas que nos rodeiam, a existência, a vida, a morte e o além. Por isso, podemos dizer que a África está construindo sua história de forma a descolonizar suas identidades e filosofias e esse processo somente é possível por meio do debate livre do eurocentrismo e a negação da filosofia característica do continente africano.

O Capítulo 2, escrito por Alcione Fiel de Freitas e Tiago Tendai Chingore, contribui com a temática sobre “Infância e Saberes Quilombolas: contação de histórias e sua importância identitária no processo de aprendizagem”. Para os autores, os anos iniciais da formação da criança na escola são cruciais na construção dos conhecimentos escolares, mas também, sendo uma escola pré-escola de comunidades quilombolas, é fundamental a participação ativa do docente para que possa criar um ambiente de pertencimento com a realidade das comunidades das crianças, buscando valorizar e fortalecer cada vez mais a cultura local e o sentimento de suas práticas educativas. O ponto de partida desta reflexão está em ver como o professor pode trabalhar a questão da identidade quilombola em suas aulas para as turmas do ensino pré-escolar. Para a materialização deste estudo, os autores pautaram pela revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e levantamento de trabalhos científicos sobre a temática, publicados na base de dados da CAPES, entre 2013 a 2023. Os autores concluíram que é preciso que as comunidades quilombolas reafirmem suas lutas territoriais e culturais, para que suas crianças na pré-escola tenham acesso a uma educação que possa valorizar seus hábitos, valores, costumes, sua identidade e suas vivências como quilombolas, a

partir da estratégia didática de contação de histórias que demonstra a essência quilombola na amazônica.

No Capítulo 3, Elizabeth Conde de Moraes apresenta a temática dos “Desafios da Educação Escolar Quilombola na escola Bragantina”. A autora debate sobre as principais etapas que contribuem para a construção e edificação do currículo da educação escolar quilombola na escola Bragantina. Este processo foi possível através da participação e construção coletiva dos profissionais da educação, dentre eles, pais, alunos, lideranças comunitárias, técnicos da secretaria municipal de educação e professores da Universidade Federal do Pará- Campus Bragança. Para a sua execução, a autora segue uma pesquisa documental, faz a análise dos relatórios da coordenação da educação para relações étnicas raciais, da ata da sessão solene da câmara dos vereadores, e das publicações presentes no site da prefeitura de Bragança. A autora utiliza como referencial teórico, autores como: Tempels (2016), Makumba (2014), Ngoenha e Castiano (2011) e considera o diálogo peça fundamental para que todo esse processo de elaboração do currículo se efetive sem nenhum constrangimento, porque ajuda na apropriação dos conceitos ligados a questão das relações étnicas raciais, assunto crucial para o desenvolvimento do trabalho de elaboração, planejamento e sua implantação na rede municipal, com vista ao saber fazer, saber estar e ser na prática pedagógica. Daí a importância da construção coletiva do currículo para o desenvolvimento da prática docente nas escolas quilombolas.

O Capítulo 4, de autoria de Linda Carter Souza da Silva e Luzia Guacira dos Santos Silva, debate a questão do “Corpo, Interculturalidade e Docência: novas perspectivas acerca do/a professor/a com deficiência visual”. Elas discutem como a interlocução se estabelece entre o corpo, a interculturalidade e o exercício da docência tendo em conta a pessoa com deficiência visual, como também defendem que é preciso resgatar cada vez mais discussões ligadas à problemática da inclusão, ampliando cada vez mais o diálogo em diversos campos de conhecimento, para que possam contribuir como subsídios originários para novas perspectivas acerca do Outro, enquanto sujeito atuante na sociedade. Para a materialização deste estudo, utilizaram uma metodologia que se assenta na abordagem qualitativa de Minayo (2015), seguida da revisão de literatura sistemática. Elas destacam como resultados da pesquisa que, é fundamental um corpo representativo, no exercício da docência, por parte da pessoa com deficiência visual, para que se materialize de forma contra hegemônica, sendo, portanto, em sua própria existência fundamentada na interculturalidade epistêmica, como defende Walsh

(2019). Como conclusão, o fato de se contrapor ao *status quo*, delimita uma nova perspectiva de corpo e docência que rompe com uma cultura visuocêntrica, reafirmando assim, o lugar do/a professor/a com deficiência visual no/com o mundo em que estamos inseridos.

No Capítulo 5, Heverton Luís Barros Reis desenvolve um estudo sobre “Sankofa Pedagógica: a reconexão com o Passado para construir o Futuro”, quando defende a ideia segundo a qual, é preciso que haja um sopro de (r) existência à lógica de apagamento colonial sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. O autor resgata essas possibilidades por meio de “Sankofa pedagógica/pedagogia Sankofa”, trabalho que está sendo desenvolvido em sua tese doutoral. Procura ainda na sua proposta, recolocar na trincheira científico-acadêmica o olhar sobre o passado, como forma de retomar as ancestralidades, ao tempo que ressignifica o presente, com marcas, ainda, dos signos eurocêntricos, para assim construir outros futuros descoloniais. O autor propõe reflexões pedagógicas do poder-saber Sankofa como alternativa epistemológica, que promove uma educação antirracista, sensível e humanizada por meio dos princípios espiralados, isto é, de conexão entre passado-futuro e Áfricas-Brasis. Ao longo da escrita, apresenta-se a fundamentação da chamada pedagogia sankofa a partir de outras cosmopercepções. Para a sua execução, o autor faz o revisionismo epistemológico, com uso da metodologia histórico-crítica e decolonial. Apresenta como resultado, a necessidade de olharmos para o passado para criarmos futuros que vão além das amarras eurocêntricas e neocoloniais.

No Capítulo 6, Shirley Cristina Amador Barbosa debate a questão da “Mãe Terra e o Corpo Território: emergindo uma escrita sensível e engajada na Pós-Graduação em Educação a partir da Mulher Quilombola”. O estudo evidencia de forma clara e objetiva como uma produção sensível e engajada se materializa a partir do corpo território-mulher quilombola no programa de Pós-Graduação em Educação na UEPA. A autora descreve os principais desafios, ligados à luta em defesa dos territórios quilombolas, cujo protagonismo está enraizado nas mulheres, as quais são guardiãs e transmissoras do conhecimento que é passado de geração para geração nas suas comunidades quilombolas. A experiência cotidiana enfrentada pelas mulheres quilombolas demonstra claramente as dificuldades e insurgências empreendidas para demarcar esse espaço da formação continuada, se olhar para a estrutura fundante das universidades e sua essência desumanizadora ou de subalternização. Ela apresenta para sua fundamentação, conceitos teóricos que dialogam com outras temáticas ligadas à

raça, gênero e classe e traz a subjetivação e inflexões político-epistemológicas para pensar a sociedade, com vista à descolonização do conhecimento e da universidade como um todo.

No Capítulo 7, de autoria de John Cleber Sarmento Santiago e Vanuza da Conceição Cardoso, trata da temática da “Educação como instrumento de luta em defesa do Corpo-Território-Terra das comunidades Quilombolas do Pará”, em que, de forma analítica, os autores refletem sobre os processos educativos presentes na construção dos protocolos de consulta, considerados cruciais para na luta em defesa do corpo-território-terra das comunidades quilombolas. A vantagem dessa abordagem está no engajamento cotidiano dos dois autores, que dia e noite, vem militando no movimento quilombola e buscam constantemente o seu protagonismo para a construção e estruturação dos protocolos de consulta junto a outras comunidades. Para a efetivação da pesquisa, foi possível, a partir da sua participação em espaços considerados de diálogo-cooperativo, com rodas de conversa, a observação participante numa troca de experiências intergeracionais. Os resultados da pesquisa demonstram claramente que as comunidades quilombolas diariamente lutam com vista a atualizar suas estratégias de luta-resistência e disputam o campo de luta dos oponentes no meio jurídico. Aliado a isso, são mobilizadas crianças, adolescentes, jovens, adultos, mulheres, homens e idosos, como forma de enfrentamento e resistência vivenciados no seu dia-a-dia. A partir dessas lutas cotidianas, pode-se perceber que a união das comunidades fortalece as organizações, a formação de militantes para assumir os quadros, multiplicação de educadoras (es) populares e engajamento de lideranças no movimento quilombola, e por sua vez, ajuda na edificação de lideranças locais que se reencontram com suas histórias, identidades, culturas e modos de vida tradicionais ou ancestrais, garantindo assim a politização, educação e direitos fundamentais em defesa de seu corpo-território-terra.

No Capítulo 8, Carlitos Luís Sitoie estuda “Corpos humanos e não humanos disputando ecótono numa perspectiva de conflito Homem-Animal”. O autor debate como as práticas acopladas aos corpos humanos e não humanos (pessoas e animais) na perspectiva multiespécies delimitam a vida humana como racional em detrimento da vida animal, considerada mecânica, e irracional. O autor resgata o paradigma utilitarista e da razão prática, elementos que possam trazer consensos ou mesmo dissensos entre corpos humanos e corpos não humanos que têm sua representatividade nos animais, nas plantas, nos fungos, nos microrganismos e outras variáveis ambientais em nosso redor. Verifica-se o resgate aos saberes locais, fundamentais para mitigar o conflito de pessoas

e crocodilos-do-nilo (*Crocodylusniloticus*) no rio Zambeze em Moçambique. A pesquisa baseou-se na análise de notícias e obras bibliográficas que versam sobre o conflito homem/crocodilos, entrevistados aos sujeitos sociais para compreender como essa relação se estabelece. Como resultados, ele aponta que o crocodilos-do-nilo (*Crocodylusniloticus*) ataca pessoas e animais domésticos causando mortes e ferimentos; por sua vez, é preciso adotaram estratégias baseadas no empirismo, utilizando as aves, insetos, sapos e rãs como sinalizadores de aproximação e indicadores de lugares da abundância de crocodilos-do-nilo. O resgate pelo saber local pode ajudar na interpretação, observação e representação que caracteriza a dinâmica ecológica dos etnobióindicadores. Por fim, será importante sistematizar essas práticas locais e socializá-las à sociedade em geral como forma de legitimar o saber local enraizado nas comunidades tradicionais.

Monise Campos Saldanha descreve no Capítulo 9 uma proposta vivenciada na academia e reafirma escolhas investigativas no desenho da pesquisa, a autora analisa o aparato científico metodológico e valoriza a oralidade na pesquisa ressaltando o *modus operandi* do pensamento filosófico de matriz africana na religião afro-brasileira. Contando sobre o cotidiano na capacitação do *stricto sensu* em nível do mestrado cursado, registra os caminhos da construção do conhecimento e a dinâmica de desconstrução de outros pensares e saberes. Verifica na encruzilhada epistêmica ajustes didáticos metodológicos para o trato com o objeto de estudos na temática proposta relacionadas às narrativas orais de matriz Iorubá sobre a Orixá Oxum nas vozes de sacerdotes de Kétu.

Os autores Terence Cunha de Lucena e Tony Welliton da Silva Vilhena, no Capítulo 10 concentram sua reflexão para a “Mobilização dos Terreiros contra o Racismo: estudo da criação do Grupo de Trabalho de investigação de assassinatos de Lideranças Afrorreligiosas no Pará”. Os autores buscam, a partir do estudo, responder às pressões de movimentos sociais negros, que dia e noite, tentam reivindicar respostas das autoridades pela ocorrência de atos de violência e assassinatos contra lideranças de Povos Tradicionais de Matriz Africana. Eles entendem que a partir do grito de socorro dos movimentos sociais negros, as autoridades governamentais, representadas pelo governador do Estado do Pará, tiveram que decretar a criação de um Grupo de Trabalho (GT) específico que tinha como missão investigar os casos e projetar ações de segurança e defesa, em 2017. O estudo apresenta as possíveis estratégias de articulação propostas pelo GT, composto por pessoas indicadas por órgãos governamentais e pela

sociedade civil, tendo como foco da sua investigação a religião. No desenrolar dessa problemática, vários temas foram debatidos dentre eles: intolerância, segurança pública, identidade, racismo e representatividade. Para sua materialização, fez-se uma revisão bibliográfica, pesquisa documental e acompanhamento das ações do GT no ciberespaço, analisando a relação existencial entre a religião e espaço público, sua compreensão nos modos de atuação política nos terreiros dessas comunidades.

No Capítulo 11, a autora Eliana Santos dos Santos faz uma “Desconstrução do pensamento dominador e compreensão da Boniteza Intercultural dos Saberes”, onde procura reconstruir através da desconstrução, uma aproximação da entre Educação Popular e a Filosofia africana. Desenvolve suas reflexões a partir da concepção da filosofia africana e como esta pode contribuir para a valorização dos saberes, enraizados nas comunidades da Amazônia Paraense. O estudo se baseou na pesquisa bibliográfica, a partir das obras que refletem a questão do corpo, cultura e filosofia africana. A autora defende a necessidade de desconstruir o pensamento, uma vez que, nos encontramos mergulhados na lógica do sistema capitalista neoliberal que domina os povos e seus saberes e legitima a sua existência. Daí a necessidade urgente do resgate dos conhecimentos afro-brasileiros e da filosofia africana, para fortalecer os estudos e a compreensão da Amazônia como espaço, multi e intercultural, onde todos os povos e saberes se entrecruzam, fortalecendo desse modo, a educação popular que constitui a riqueza, a alegria, a boniteza da interculturalidade.

Escrito a 8 mãos o Capítulo 12, das autoras Luanna da Silva Lima; Márcia Cristina dos Santos Bandeira; Iêda Oliveira Mota e Marta Genú Soares, intitulado, “Luta Marajoara: identidade e saberes culturais na tessitura de Memórias entrelaçadas de um professor”, discutem a temática das narrativas do corpo na luta marajoara e suas interfaces: identidade cultural, saberes e esportivização. Em termos metodológicos, as autoras se apropriam da história oral de base qualitativa. Foi também reservado um espaço para um diálogo com um dos mestres e luta marajoara e professor de Educação Física da rede pública de ensino, efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará atuando no ensino médio, lotado e residente do Município de Salvaterra, localizada na Ilha do Marajó, onde se verifica nos últimos anos uma forte aderência de jovens meninos e meninas a praticarem a luta marajoara (LM). A pesquisa conclui que a LM desempenha um papel preponderante, desde sua representatividade, seus saberes, suas manifestações corporais e identitárias, o que vêm criando, cada vez mais, novos movimentos, a partir do seu fazer cultural e, contribuindo para a esportivização da luta,

com visibilidade para a luta marajoara como esporte de disputa associado ao seu reconhecimento como movimento do fazer e saber da cultura marajoara, ainda pouco difundido na Educação Física Escolar.

Luanna da Silva Lima e Rafael Bonneterre escrevem o Capítulo 13 e refletem sobre a “Luta Marajoara e Filosofia Africana: desconstruindo saberes nas aulas de Educação Física”. Os autores partem do pressuposto de que a Luta Marajoara é uma prática corporal inserida no contexto amazônico, reconhecida como elemento da Cultura Corporal e, consequentemente, conhecimento da Educação Física Escolar. A mesma já está inscrita e possui uma federação que rege suas regras e campeonatos, mas que até então, ela carece de registros históricos e dados acadêmicos divulgados. A efetivação do estudo foi possível, através do método de abordagem dialético e procedimento do materialismo histórico, e de caráter qualitativo. Eles defendem ser necessária a elaboração de estudos mais aprofundados e mais abrangentes, uma vez que, a Luta Marajoara institucionalizada é uma prática com potencialidades que atravessam fronteiras e vão além do contexto regional ao nacional e internacional.

No último Capítulo que compõe a obra, de número 14, Eduardo Augusto Martins de Melo debate a questão do “Jogo em Teatro como articulador na investigação e mediação de Culturas: um estudo de caso no Petec - Projeto de ensino teatral na escola e na cidade”. Parte da ideia de que os escritos aqui apresentados trazem um recorte reflexivo sobre o jogo em teatro como dispositivo fundamental na investigação e mediação de culturas. Estudo que teve seu foco no campo e território investigativo o PETEC - Projeto de ensino teatral na escola e na cidade. Essa iniciativa, segundo o autor, visa dar oportunidade às crianças e jovens de ter o amor à leitura, ao fazer e apreciar a arte e a cultura dentro e fora das unidades escolares, especificamente no município de João Câmara, interior do Rio Grande do Norte. O autor conclui seu estudo defendendo que é possível compreender que o teatro na educação básica pode ajudar a promover de forma atuante e impulsionadora para o desenvolvimento e aprimoramento das competências e habilidades dos estudantes através do teatro.

Assim, percorrendo um espectro grande de gêneros e modos discursivos, os trabalhos publicados nesta obra fornecem uma visão variada e interdisciplinar sobre aspectos da construção e constituição do corpo, cultura e filosofia africana, religião, saberes locais.

A disruptura com o hegemônico liberta a todos e todas para outros pensares e possibilidades de construir vida de forma mais justa e menos desigual para o livre

exercício da cidadania que compreende o direito ao trabalho, à saúde, ao lazer e ao amor. Esse é nosso sentimento, o da amorosidade, ao entregar este livro com pensares e fazeres tão diversos e ricos de modos de vida outros e de transformação para a criação de culturas plurais e plenas.

Por estes motivos, e entre outros que se desvelam no conteúdo instigante e didático deste livro, é com grata satisfação e orgulho que apresentamos e recomendamos a obra. Boa leitura a todos e a todas.

Belém, terra de cor e calor na Amazônia Brasileira, 2023.

Marta Genú Soares  
Tiago Tendai Chingore

## Referências

ARTS & CULTURE. **João Timane**: artista plástico moçambicano. Museu Virtual da Lusofonia. Disponível em <https://artsandculture.google.com/story/VwXxreTTv2xJLg?hl=pt-BR>. Acessado em 22/08/2023.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas I**: magia e técnica, arte e política. 4. ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

# 1 FILOSOFIA AFRICANA: CONTRIBUIÇÕES A PARTIR DA BANTU PHILOSOPHY DE PLACIDE TEMPELS

## AFRICAN PHILOSOPHY: CONTRIBUTIONS FROM THE BANTU PHILOSOPHY OF PLACIDE TEMPELS

Ronaldo Pinheiro Marinho<sup>1</sup>  
Tiago Tendai Chingore<sup>2</sup>

### Resumo

As discussões deste artigo perpassam pela concepção da filosofia dos povos africanos, entre eles o povo Bantu e sua ontologia na visão do pesquisador Belga Placide Tempels. Foi construído a partir dos textos de filósofos que trabalham a temática da existência de uma filosofia Africana. Trata também da concepção do ser em especial o ser africano nos escritos de Ngoenha e Castiano (2011), Tempels (2016), Hountondji (1996) e Makumba (2014), confrontando as teorias dos autores acima mencionados, a partir relação entre a oralidade e escrita, tradição e modernidade, assim como, outros filósofos e etnofilósofos africanos e europeus que tratam a temática da validação de uma filosofia *sui generis* pertencente ao continente africano. O ponto final do artigo responde à questão norteadora do estudo no sentido da validação de uma filosofia ou filosofias africanas, trazendo à tona um novo paradigma conceitual de filosofia Africana. O estudo apresenta uma abordagem teórica qualitativa, acompanhada da técnica bibliográfica, partindo da desconstrução e construção. Como resultado, é possível dizer que a África tem um grande aporte teórico, o qual pode ter sido utilizado como contribuição à filosofia grega e a toda a história da humanidade. Conclui que a África está construindo sua história de forma a descolonizar sua identidade e filosofias e esse processo somente é possível por meio do debate livre do eurocentrismo e a negação da filosofia característica do continente africano.

**Palavras-chave:** Filosofia. Filosofia Africana. Oralidade. Bantu. Força vital.

### Abstract

The discussions in this article focus on the concept of the philosophy of African peoples, including the Bantu people and their ontology in the view of Belgian researcher Placide Tempels. It is based on the texts of philosophers who work on the theme of the existence of an African philosophy. It also deals with the concept of being, especially African being, in the writings of Ngoenha e Castiano (2011), Tempels (2016), Hountondji (1996) and Makumba (2014), confronting the theories of the aforementioned authors, based on the relationship between orality and writing, tradition and modernity, as well as other African and European philosophers and ethno philosophers who deal with the issue of validating a *sui generis* philosophy belonging to the African continent. The final point of the article answers the guiding question of the study in the sense of the validation of an African philosophy or philosophies,

<sup>1</sup> Graduação em Letras Português - Inglês pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Graduação em Educação Artística com Habilitação em Música pela Universidade do Estado do Pará – UEPA.

<sup>2</sup> Pós-doutorando pela UEPA-PPGED-Brasil, Doutor em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique.

bringing to light a new conceptual paradigm of African philosophy. The study takes a qualitative theoretical approach, accompanied by a bibliographical technique, based on deconstruction and construction. As a result, it is possible to say that Africa has a great theoretical contribution, which could have been used as a contribution to Greek philosophy and to the whole history of humanity. It concludes that Africa is building its history in order to decolonize its identity and philosophies and this process is only possible through debate free of Eurocentrism and the denial of the philosophy characteristic of the African continent.

**Keywords:** Philosophy. African Philosophy. Orality. Bantu. Life force.

## introdução

A filosofia africana se apresenta como um grande aporte teórico para a academia em relação às questões referentes à sua origem permeada pela cultura e pelos saberes dos anciãos e filósofos, entretanto, para o entretenimento de alguns e descontentamento de outros, ela é relegada a um patamar inferior de acordo com o pensamento de uma sociedade eurocêntrica que decide as regras para que algo seja considerado de importância perante a comunidade filosófica.

O presente artigo busca de forma despojada adentrar a temática da filosofia africana, a qual é apresentada durante a disciplina do programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará, possibilitando a incursão neste campo de discussão, o qual remete-nos aos questionamentos sobre uma filosofia genuinamente africana. Para tanto os objetivos desta pesquisa intentam compreender o universo da cultura africana, discutindo os referenciais teóricos que norteiam o pensamento filosófico, assim como defender uma filosofia ou filosofias genuinamente africanas entendendo a possibilidade da existência de filosofias.

Para tal empreitada foi utilizada a pesquisa bibliográfica por meio das leituras de textos disponibilizados pelos professores ministrantes da disciplina, assim como pelos autores instigados pela investigação que levaria a um consenso em relação à temática central da existência de uma filosofia pertencente ao continente africano.

Para tanto, o artigo encontra-se estruturado por temáticas que conversam entre si. Em um primeiro momento são apresentadas discussões sobre a concepção da filosofia do povo Bantu a partir da visão de Tempels (2016), compreendendo o ser a concepção do homem africano em Ngoenha (2011), retomando o discurso de Tempels (2016) no tocante ao povo Bantu e sua ontologia da força vital. Em um segundo bloco partimos para a questão central e fio condutor deste artigo que advoga a respeito da validação da filosofia africana em Hountondji (2010) Hampatê Bâ (1972) Castiano

(2011) discutindo questões que perpassam os discursos da tradição e da modernidade na educação dos povos africanos.

No terceiro momento é apresentado um novo paradigma conceitual de filosofia africana com a contribuição de Hountondji, Ngoenha, Castiano e Tempels e Makumba (2016) na resposta a questão principal de uma filosofia ou filosofias, construindo uma identidade filosófica, pois cada região da África seria produtora de uma filosofia própria.

### **A Bantu Philosophy e as bases primárias da Força Vital (Muntu)**

Tempels (2006) entende que toda a Filosofia Bantu é baseada na evidência interna e externa. Se o Bantu, tão geralmente aceita suas atuais crenças livre de dúvida, é porque sua sabedoria é engendrada em si, ao mesmo tempo em que a sua força de vida de seus pais e antepassados, que continuam a instruí-los por meio de adivinhas. Por isso, músicas, fábulas, tradições mitológicas e cerimônias de iniciação, asseguram a instrução no pensamento Bantu.

O verdadeiro conhecimento, a sabedoria humana, é igualmente metafísica: esta será uma inteligência de forças, de sua hierarquia, sua coesão e sua interacção. Na verdade, assim como a força humana vital (seu ser) não existe por si só, mas é e permanece essencialmente dependente de seus anciãos, de modo que o poder de saber é, como o próprio ser, essencialmente dependente da sabedoria dos mais velhos. Ontologicamente e juridicamente os anciãos é que detêm a supremacia de conhecer plenamente, em última instância. Sua sabedoria excede o de outros homens (Tempels, 2006, p. 35).

Entretanto, pode-se afirmar que a filosofia bantu é Metafísica ou Filosofia da Força, isto é, está dentro da capacidade de cada Bantu. A filosofia de forças é uma teoria da vida, uma *Weltanschaung*. É possível que ele possa ter sido inventado para justificar um determinado comportamento, ou que uma determinada adaptação da natureza, pode ter condicionado esse comportamento, mas sempre a filosofia das forças governa estritamente na verdade toda a vida Bantu. Ele explica as motivações humanas de todos os costumes Bantu. Ele decreta as normas segundo as quais, a personalidade no indivíduo deve ser mantida inalterada ou autorizada a desenvolver. Como defende Tempels:

Dentro da filosofia Bantu, existem alguns critérios que determinam todo o conhecimento do indivíduo, que se resumem em três a saber: o primeiro critério refere-se ao nome. Para ele, o nome exprime a

natureza individual do ser, ou por outra, o nome é a realidade do indivíduo. “O Muntu pode ter muitos nomes”. O primeiro nome, sempre representa a individualidade ontológica do ser. Para o Bantu o homem não é nunca um indivíduo isolado é um ser em conjunto. Por sua vez, esses critérios constituem as três fundamentais noções basilares da filosofia bantu. O segundo critério é aquele que considera o indivíduo clânico. Este indivíduo é visto numa relação de dependência jurídica, de parentesco e sobretudo, entendido no sentido real de interdependência ontológica. Por fim, o terceiro e último critério, é o da aparência externa do homem. Para os bantus, o homem, se distingue como sendo, corpo, seu sopro e sombra. Além disso, a sua força vital pode exprimir-se de uma forma específica em certos aspectos ou modalidades de aparências externas do homem que poderíamos chamar de momentos ou de fundamentos de alta tensão vital (Tempels, 2006, p. 67).

Portanto, em toda a filosofia de Tempels, residem conceitos da força vital e ontológica. Por isso, ele defende um pensamento metafísico entre os bantus e procura mostrar claramente que o bantu é pessoa, por sê-lo pensa; pois, precisa ser ajudado a descobrir a razão e a coerência do seu pensamento. Na verdade, tinha como objetivo principal, sentir o bantu pelo menos uma vez na vida, ou por outra, queria pensar, sentir, viver como eles, porque possuem uma alma Bantu (Temples, 2006, p. 67). Na perspetiva de Elungo (2012), a ideia da filosofia bantu de Tempels, trata-se efetivamente da imagem forjada por Tempels a respeito da filosofia bantu. Essa imagem encontra-se claramente delineada em sua obra, a qual surgiu em resposta às objeções contra o próprio conceito de filosofia, conceito este aplicado por ele sem fornecer uma explicação exaustiva prévia.

### **O ser humano e as concepções Africanas do Ser**

O debate levantado por Ngoenha (2011, p. 185) diz respeito à existência de uma humanidade africana. No âmbito das questões sobre a filosofia africana que datam de 1945, surgem discussões que englobam os estatutos epistemológicos científicos, os quais discutem a relação sobre a tradição e a modernidade, oralidade e escrita, da natureza das coisas, das democracias, dos impasses do desenvolvimento.

Todos os questionamentos perpassam pelas discussões anteriores, as quais buscam responder ou validar uma filosofia de cunho próprio, reivindicando uma identidade própria, que não seja alcunhada pelas mãos do colonizador. Em relação ao pensamento tradicional e a cultural local, os discursos antropológicos construídos a partir do século XIX, que se encarregam do pensamento africano, o conceberam

como uma reflexão dos intelectuais africanos sobre sua própria identidade. Seguindo tal premissa, Hampatê Bâ (1972 apud Ngoenha 2011, p. 186) traz à tona a discussão sobre a superioridade da escrita sobre a oralidade, fruto do pensamento colonizador. A escrita seria superior à oralidade? A Filosofia africana estaria depositada nos anciãos, arquivos e bibliotecas - na visão de Paulin Hountondji (1977, p. 47), de um saber relativo, qual seria a condição necessária para a existência de uma filosofia africana?

Em relação à escrita e a oralidade, Hampatê Bâ, faz uma comparação entre ambas para poder refutar a possibilidade de qualquer semelhança entre as duas entidades, criticando aqui a visão europeia, na qual o filósofo europeu por meio do conhecimento encerrado na esfera escrita daria grande importância a esta instituição invalidando o conhecimento oral do povo africano.

Hampatê Bâ (1972 apud Ngoenha, p. 186), deixa clara a diferença entre ambas quando fala que a oralidade não seria simplesmente a apreciação subjetiva e adjetivante das pessoas e grupos culturais por elas animados, compreendendo-a como uma sabedoria ou mesmo nomeando-a como filosofia, e a escrita de forma análoga a fotografia desse saber não teria forças para materializá-lo na forma do saber em si, sendo a escrita apenas como luz para o homem.

Aqui temos claramente um alerta feito por Hampatê em relação à história da África contemporânea, durante a qual a cadeia de transmissão de conhecimento foi interrompida pelo processo colonizador, o qual acarretaria uma possível perda dos conhecimentos dos anciãos.

Na mesma vertente encontramos Alexis Kagamé, o qual é considerado por Marcien Towa como pai da etnofilosofia percorrendo em direção de uma estrutura ontológica, trazendo para a discussão as bases para a dimensão filosófica das línguas africanas (em especial na língua ruandesa, seu objeto de estudo), ponto relevante da tese de Kagamé na visão de Hountondji (1977 apud Ngoenha 2011 p. 187), no qual ele se ampara para sugerir que os filósofos africanos pensariam de maneira diferente se fizessem o uso de suas línguas maternas para satisfazer suas necessidades teóricas, referindo-se a Aristóteles, que teria feito o mesmo em relação à língua grega.

### **O Vitalismo da Ontologia Bantu a partir de Tempels num olhar antro-filosófico**

Ao pensar em filosofia africana no que concerne ao povo Bantu, faz-se necessário distanciar-se do olhar dos filósofos europeus, os quais segundo sua crença de

superioridade em relação ao povo negro enxergam o pensamento dos Bantu, como que permeiam o currículo escolar das sociedades colonizadas pelos homens brancos. Para se entender a cultura de um povo, ou sua filosofia ou pensamento filosófico que se aproxime do povo estudado, nesse caso, os Bantus, “o europeu entenderia a filosofia do povo Bantu, nas palavras de como uma "filosofia mágica", baseada pela noção mítica, qual é dada ao povo negro pelo colonizador e a crença de sua superioridade em relação ao pensamento, antologia, concepção de ser” (Tempels, 2016, p. 43).

Tempels inicia por dizer que, antes de começar a definir a filosofia do Bantu, temos de justificar o uso dos termos que iremos empregar. Mesmo que fosse empregar uma tradução literal dos termos Bantu, devemos explicar ao leitor não iniciado a força exacta dessas expressões nativas. O “estudo sobre a filosofia bantu, apesar de tudo, pretendia ser mais do que uma hipótese, uma primeira tentativa de desenvolvimento sistemático de que a filosofia Bantu existe” (Tempels, 2006, p. 11).

Em relação ao homem e a concepção do Ser, precisamos nos enveredar pelos caminhos da antropologia, adentrando no campo da antropologia filosófica, o que fará com que nos remetamos ao pensamento de Kant, e a pergunta considerada como fundamental nesta busca pela concepção de ser. Em tal empreitada nos deparamos com questões metafísicas (o que é permitido esperar?), epistemológicas (o que posso fazer?) e éticas (o que devo fazer?) que nos remetem à proclamação dos direitos humanos, os quais eram vítimas dos universalismos e da antropologia em uma narrativa de origem etnocêntrica segundo Ngoenha (2011, p. 187-188).

Ao homem africano, vemos a negação de seus direitos pelo etnocentrismo professado por Heidegger e a filosofia de libertação latino-americana (Ngoenha, 2011, p. 188). É possível ver o homem africano relacionado somente à filosofia ocidental, a qual enxerga este homem como um ser inocente e sem percepção de sua realidade de acordo com o pré-logismo de Lévy-Bruhl, que percebe o homem africano desprovido do hábito da abstração, do raciocínio e de outras operações familiares do pensamento (Ngoenha 2011, p. 188). Essa visão de homem primitivo sempre acompanhou o africano no discurso eurocentrista, o qual vai ser ressignificado a partir da segunda metade do século XX, por meio da etnofilosofia e filósofos do campo da antropologia, entre eles o Palestino Edward Said que apresenta uma redimensionalização no tocante ao valor das culturas africanas.

Outros etno-filósofos seguiram o caminho de Said, entre eles Maurice Delafosse (1928) e George Hardy (1927) em direção à valorização da história e

cultura africanas. Delafosse vem por meio de relatos dos percursos históricos sobre a África ocidental, mais precisamente a Idade Média desta, comparando-a com a europeia, e encontrando semelhanças entre ambas às nações em tal período histórico, o que contra diria a pretensa inferioridade negra. Hardy por sua vez, trata da influência europeia de modo catastrófico que foi infligida a África, no que corrobora Frobenius (1936) quando ressalta a barbaridade existente na África como produto do homem branco em tal continente, desvelando os restos de uma antiga civilização que ele ligaria ao antigo Egito (Delafosse; Hardy; Frobenius apud Ngoenha 2011, p. 189).

Na opinião de Castiano (2011 apud Ngoenha 2011, p. 189) há a necessidade de se instaurar um movimento que abrace essas questões sobre a existência e validação de uma filosofia africana *sui generis*, a qual seria investida às novas gerações de intelectuais provindos da filosofia, antropologia e etnofilosofia, recebendo a contribuição de nomes como Michel Leiris, Marcel Griasel entre outros, no árduo ofício de identificação da filosofia Africana, o que vai acontecer em sua visão (Ngoenha, 2011, p. 190) a partir dos trabalhos de Ebouasi-Boulaha e Marcien Towa, representantes da corrente crítica da filosofia africana e Tempels paradoxalmente, quando se atinge o apogeu da história das visões europeias sobre a África e sua história.

Para compreender da melhor forma Placide Tempels, temos que partir do debate que ele faz em torno dos conceitos de “vida” e “morte” que permitem uma maior e melhor compreensão, interpretação e percepção do *Muntu*<sup>3</sup>. No entanto, Tempels refere que o comportamento humano se ergue a partir de conceitos e princípios. Dai que os bantus possuem um sistema ontológico, e é necessário, que se encontre uma via, adequada e apropriada, para melhor descobri-lo.

Considera ainda que em qualquer estudo “é necessário o uso de um método, pelo qual irá determinar a melhor via ou forma de definir uma exposição sistemática da filosofia Bantu justificando deste modo a sua objectividade” (Tempels, 2006, p. 13). Por isso, é preciso, mostrar a coesão das nossas propostas teóricas, e, ao mesmo tempo, provar que elas são sólidas, e que elas se aplicam às realidades da vida Bantu, ou mesmo da sua vitalidade.

Portanto, Tempels, na sua obra, apresenta como métodos o conhecimento da língua nativa “primitiva”, um estudo filosófico e jurídico da etnologia ou a maiêutica

---

<sup>3</sup> Muntu - a palavra Muntu significa pessoa na língua bantu.

catequética podem revelar o tal sistema. Nesse contexto, essa ontologia existe: ela penetra toda a mentalidade dos primitivos, ela domina e orienta todo o seu comportamento.

O europeu deve usar o conhecimento que tem, sobretudo, os métodos de análise e de síntese, para prestar serviço aos primitivos de modo a que possa classificar e sistematizar os elementos de seu sistema ontológico. A concepção da vida nos bantus é centrada na Força Vital. A força vital, a vida, a força, viver forte são valores supremos do bantu. A força vital reforça a vida ou assegura a perenidade da descendência. Ela também ajuda para afastá-lo (o bantu) do mal ou da diminuição da vida e do ser e protege de influências aniquiladoras.

A força, a vida forte, a energia vital são objectos de orações e de invocações a Deus, aos espíritos e aos defuntos de tudo aquilo que chamaríamos de magia, adivinhos e remédios mágicos ou forças da natureza. “Eles mesmo (os Bantu) dirão que eles se dirigem ao divino para aprender as palavras da vida, que ele (o divino) ensina a maneira de reforçar a vida”. É neste contexto que “O *bwanga* – remédio mágico não deve necessariamente, segundo eles ser aplicado na ferida ou no ombro doente. Ele não tem em primeiro lugar um efeito terapêutico local, mas ele reforça, aumenta directamente à força vital ou o ser mesmo” (Tempels, 2006, p. 20).

A filosofia de Tempels resume-se na ideia da força vital. Para ele, os colonizadores não compreenderam efetivamente o negro pelo fato de não terem descoberto esta dimensão tão profunda do negro. A maior preocupação da existência do negro é aumentar a sua força vital. As suas invocações, os seus rituais são para fortalecer e aumentar a sua força vital. Nas mentes dos Bantus, todos os seres do universo possuem força vital própria; humana, animal, vegetal ou inanimada. De acordo com Tempels, a suprema felicidade, o único tipo de bênção, é, para o bantu, a força vital: a pior desgraça e, em verdade, o único infortúnio, é que ele pensa na diminuição desse poder.

Não precisamos ser surpreendidos que o Bantu alude a esta força vital em suas saudações um para com o outro, o uso de tais formas de tratamento como: “Você é forte”, ou “você tem a vida em você”, “você tem a vida fortemente em você”; e que eles expressam simpatia em frases como “a tua força vital é reduzida”, “a sua energia vital foi solapada”. Uma ideia similar é encontrada na forma de simpatia (Temples, 2006, p. 24).

Na visão de Tempels, a objeção, portanto, era sim uma questão de princípio do que de prática, o medo de ser fundamentado nas verdades da ontologia Bantu. Esses vários aspectos do comportamento Bantu permitem ver que a chave para o pensamento Bantu, é a ideia da força vital, da qual a fonte é Deus.

Para melhor compreendermos a teoria ontológica proposta por Tempels sobre a força vital, como uma realidade, embora invisível e suprema no homem, é necessário conhecer as principais formas por ele propostas que passamos a anunciar: primeiro, a noção geral de ser, segundo, toda a força pode ser fortalecida ou enfraquecida, terceiro, a interação de forças: um ser que influencia o outro, quarto, a hierarquia de forças e, finalmente, a quinta, o Criado Universo está centrado no homem. Estas formas serão apresentadas de forma detalhada para melhor decifrá-las, a seguir:

**Primeiro, a noção geral de ser** - a alma Bantu anseia vida e vigor. A noção fundamental segundo o qual o ser é concebido dentro da categoria de forças. Aqui, o africano nunca fala de força vital. Mas, entre eles, os fatos são de tal forma que todo mundo conhece e ninguém precisa falar sobre elas. A força é ainda mais do que um atributo necessário dos seres; é a natureza do ser, a força é ser, ser é força. Quando pensamos em termos do conceito de “Ser”, eles usam o conceito de “força”. Onde vemos seres concretos, eles veem forças concretas (Tempels, 2006, p. 23).

**Segundo, toda a força pode ser fortalecida ou enfraquecida** - todos os seres podem tornar-se mais fortes ou mais fracos. Dizemos a um homem que ele cresce, se desenvolve, adquire conhecimento, exerce a sua inteligência e a sua vontade; e que ao fazê-lo, ele aumenta. Assim, o desenvolvimento opera em qualidades de um homem ou em suas faculdades. A ontologia do Bantu é radicalmente contra tal concepção. Quando um Bantu diz: “Eu estou me tornando mais forte”, ele está pensando em algo bem diferente do que queremos dizer quando dizemos que os nossos poderes estão aumentando (Temples, 2006, p. 27). Este é o sentido mais apropriado em que devemos compreender as expressões que foram citadas para mostrar que o comportamento do Bantu, está centrado na ideia de energia vital: “ser forte”, “para reforçar a sua vida”, “vocês são poderosos”, “ser forte”; ou ainda, “a sua força vital está em declínio, tem sido afectada”.

**Terceiro, a interação de forças: um ser que influencia o outro** - é uma causalidade metafísica que se liga a criatura ao criador. A relação da criatura com o criador é uma constante. Quer dizer que a criatura é por sua natureza permanentemente dependente de seu criador para a existência e os meios de sobrevivência. Nós não

concebemos qualquer relação equivalente entre as criaturas. Os seres criados são indicados na filosofia escolar como substâncias, isto é, os seres que existem, se não por si mesmos, de qualquer forma, em si mesmos. A criança é, desde o nascimento, um novo ser, um ser humano completo. A natureza humana de uma criança não permanece na relação causal permanente com a dos seus pais.

Para o Bantu só existe interação do ser com o ser, ou seja, de força com força. Transcendendo a interações psicológicas, mecânicas, químicas e, eles veem uma relação de forças que nós devemos chamar ontológica. Essa força irá reforçar ou enfraquecer a outra. Esta causalidade não é de forma sobrenatural, no sentido de ir além dos atributos próprios da natureza criada (Tempels, 2006, p. 29).

**Quarto, a hierarquia de forças** - tal como acontece com as castas indianas e como os israelitas distinguem o “puro” do “impuro”, de modo que os seres são diferenciados na ontologia Bantu, em espécies de acordo com o seu poder vital ou sua posição vital inerente. Acima de tudo, a força é Deus, o Espírito criador. É ele que tem força, poder em si mesmo. Ele dá existência, o poder de sobrevivência e de crescimento, para outras forças. Em relação a outras forças, ele é aquele que aumenta a força, e depois dele vêm os primeiros pais dos homens, fundadores dos diferentes clãs.

A vida pertence a uma hierarquia, e não segue simplesmente o *status* legal, mas como ordenado pelo seu próprio ser, de acordo com a primogenitura e sua posição vital; isto é, de acordo com o seu poder vital. Mas o homem não está suspenso no ar. Ele vive em sua terra, onde se encontra a ser a força vital soberana, governando a terra e tudo o que vive nele: homem, animal ou vegetal. O verdadeiro chefe, então, seguindo a concepção original e configuração política dos povos de clã, é o pai, o mestre, o rei; ele é a fonte de toda a vida, ele é como o próprio Deus.

Depois da categoria de forças humanas vêm as outras forças, animal, vegetal e mineral. Mas, dentro de cada uma dessas categorias é encontrada uma hierarquia baseada no poder vital. Essa seria uma analogia fundada na primogenitura ou mediante uma ordem pré-determinada de subordinação. Um grupo humano e uma espécie animal que podem ocupar em suas respectivas classes uma classificação relativamente igual ou relativamente diferente (Tempels, 2006, p.30).

**Quinto, o criado universo está centrado no homem:** a geração atual humana que vive na terra é o centro de toda a humanidade, incluindo o mundo dos mortos. Na mente do Bantu, os mortos também vivem, mas a sua vivência é diminuída, com redução de energia vital. Esta parece ser a concepção do Bantu quando falam dos

mortos em geral, superficialmente e em relação às coisas externas da vida. Quando eles consideram a realidade interna do ser, eles admitem que seus antepassados falecidos não perderam o seu reforço influência superior; e que os mortos, em geral, adquiriram um maior conhecimento da vida e da força vital ou natural (Tempels, 2006, p. 31). Assim, a força vital do homem branco é tal que contra ela a “manga”, ou a aplicação de forças naturais ativas à disposição dos africanos, foi sem efeito.

Finalmente, *as leis gerais de Vital Causalidade* - o universo de forças é organicamente construído no que podemos chamar de uma hierarquia ontológica. A interação de forças é um exercício de influências vitais que ocorre, de fato, de acordo com leis determinadas. O universo Bantu não é um emaranhado caótico de forças desordenadas cegamente lutando uns com os outros. Também não devemos acreditar que essa teoria de forças é o produto de uma imaginação incoerente selvagem, ou que a ação da mesma força pode ser agora propícia e agora perniciosa, sem um poder determinante para justificar o fato (Tempels, 2006, p. 33).

Sumarizando, Mudimbe fez uma sistematização da teoria da *Bantu Philosophy* de Tempels, e descreveu-a da seguinte maneira: em primeiro lugar, os Bantus enquanto seres humanos possuem sistemas organizados de princípios (crenças) e referências (costumes), que constituem a sua filosofia na forma implícita; em seguida, a filosofia Bantu é uma ontologia, e à medida que dedica especial atenção a noção transcendental de ser, sua vitalidade e sua relação com a sua força (força como atributo e elemento necessário e inseparável do ser) permite uma compreensão e interpretação dinâmica da vida e realidade do africano; terceiro, já na ontologia Bantu, o Ser é igual à Força vital.

A força vital possibilita a hierarquização dos seres existentes no universo, isto é, na ordenação das identidades, diferenças, relações e influências entre os eles (mineral, vegetal, animal, humano, ancestral e divino); quarto, a Força Vital é atribuída por Deus e ela pode ser fortalecida (aumentada) ou debilitada (diminuída); quinto, somente na estrutura conceptual e sistemática da filosofia ocidental podemos compreender interpretar e tornar explícita a ontologia Bantu; e, finalmente, a ontologia Bantu é a chave para a compreensão das ontologias de todos os povos africanos (Mudimbe, 2013, p. 176).

Quando pensamos em uma filosofia Bantu, precisamos nos distanciar do olhar filosófico europeu, e nos aproximar da visão do povo Bantu, e de uma filosofia, ou pensamento filosófico que se aproxime do pensamento desse povo, que para o

europeu pode ser entendido como uma filosofia Mágica (Tempels, 2016). O referido artigo escrito por Tempels tem como objetivo ou hipótese tentar descrever o desenvolvimento sistemático de uma filosofia que seja Bantu, a partir de dois pontos distintos: a análise da filosofia Bantu e a expressão ocidental pela qual Tempels tentou torná-la acessível ao leitor europeu (Tempels 2016, p. 44).

Para isso, o autor por meio de um método próprio buscou expor a sistemática da filosofia do povo conhecido como Bantu, no sentido de comprová-la, justificando a objetividade de tal hipótese.

Temos então a configuração de uma tentativa de explicar o que seria a filosofia Bantu, assim como a sua validação perante a humanidade, entretanto, que resposta poderia ser dada para a questão que se apresenta em relação à existência de uma filosofia Bantu? Seria necessário ir ao âmago da comunidade para que se tenha compreensão do ser Bantu e sua ontologia ao fazer parte desta comunidade e não apenas analisá-la como um recorte de uma realidade alheia ao filósofo europeu.

### **Como explicar tal dimensão?**

É necessário considerar alguns aspectos ou características que dimensionam o todo e conceituam essa relação síncrona entre todos os seres. Essa relação hierárquica teria Deus (instância superior a todas as forças) representando o todo, a força vital acima de todas as outras. Em seguida teríamos os espíritos, os defuntos e os seres vivos, os quais não seriam forças independentes, e sim guardariam entre si uma relação de interdependência, o que ocorreria em semelhanças às sociedades clânicas. Na “Filosofia de origem Bantu, a comunicação de Deus seria realizada pela força, identidade que identificaria os seres, pois todo ser é o que possui a força e esta é o ser” (Tempels, 2016 p. 50).

Nesta concepção o homem estaria em uma relação de ser o mais poderoso da criação divina, ditando uma relação de força superior em relação aos seres, forças inferiores: animais, plantas serem inorgânicos, os quais também teriam suas forças vitais, as quais estariam a serviço do homem na forma de alimentação ou remédio “considerada como mágica pelo homem europeu”, que aumentariam sua força vital.

Qual seria o critério para a comunicação de Deus com os seres de acordo com o entendimento da hierarquia das forças? Podemos perceber que está seria uma relação que atenderia o quesito da primogenitura, ou seja, os seres que estariam logo abaixo do criador, seriam os primeiros homens, fundadores dos clãs, os arqui

patriarcas, os quais não seriam considerados como simples humanos mortos, os defuntos, e os seres vivos.

E em relação ao ser detentor da força nessa dualidade entre supremacia e inferioridade? De acordo com Tempels, a criação de Deus estaria centrada no homem, o qual seria o centro de toda a humanidade, incluído aqui, o mundo dos defuntos e os seres considerados forças inferiores (os seres inanimados), os quais estariam à disposição do homem, das forças humanas vivas ou das forças vitais dos homens, o qual sempre seria guiado pelas forças superiores a ele (Deus e a ancestralidade.), entendendo a ancestralidade como:

A origem de um povo, desta maneira, assemelha-se ao conceito grego de *arké*. Ela remete ao início de um determinado grupo, não a qualquer início, mas aos primórdios instantes de fundamento, tempo mítico e imemorial, perdido no tempo cronológico, revivido no rito que cria todos os tempos, nos conduzindo a fazer uma experiência de um momento tão humano que só poderia ser divino (Sousa Jr., 2018, p. 46).

Pensando em tal perspectiva encontramos Deus como um ser que é a causa primeira e última de todas as coisas é o elemento comum importantíssimo na vida espiritual da tradição africana. Esse conceito é percebido mais do que analisado, válido mais do que pensado, exprime-se de modo bastante variado de cultura a cultura. Na realidade, a presença de Deus penetra a vida africana como a presença de um Ser superior, pessoal e misterioso (Santos, 2007, p. 207). Boaventura corrobora com Tempels no que diz ao Deus que seria a força Vital inicial que daria vida ao homem, e que seria vivido, cultuado diferente do homem europeu e seu conceito de Deus.

### **A Filosofia entre a tradição e a modernidade**

As questões aqui levantadas dizem respeito aos binômios: tradição versus modernidade, filosofia própria versus filosofia do homem branco, constituição da África versus africanidade. Nas palavras de Castiano (2014 p. 173) o debate seria realizado de forma epistemológica. Também é ressaltado pelo autor sobre a existência de espaços, nos quais a tradição e a modernidade apresentariam uma coexistência silenciosa, entretanto, ao utilizar a fala de Paulin Hountondji como defende Castiano, é ressaltada a existência de uma luta entre esses dois espaços do saber epistemológico.

Todas as questões nortearam o panorama educacional da atualidade, engendradas em discursos que se opõe e buscam ao mesmo tempo responder aspectos educacionais que perpassaria entre a modernidade dos currículos educacionais, as crenças dos povos africanos, clânicos e validação de ambas as entidades nos ambientes educativos em meio à luta entre ancestralidade e modernidade (Castiano, 2014, p. 173).

Como seriam apresentadas essas duas forças no atual panorama em relação ao discurso educacional? Tais discussões dicotômicas perpassaria por padrões de vida baseados em relações com a sociedade que vive na modernidade, as crenças dos povos africanos, clânicos e a validação dessas duas entidades (ancestralidade versus modernidade) no âmbito dos saberes educacionais.

Ao pensar no conceito de ancestralidade, é perceptível que ele está conectado diretamente a constituição da própria África e o mito da africanidade, o que faz Castiano emprestar de Mudimbe (Castiano, 2014), suas ideias que refletem a imagem do outro, do missionário, do antropólogo, filósofo branco que modela uma África primitiva em uma ótica imperialista de dominação do continente africano, no negro conceituado pelas visões de Kant e Hegel. Em seu ensaio *Von Verschieden Rassen der Menachem*, Kant “deixaria claro que a raça branca antecederia a raça negra, sugerindo a diferença de pele às questões geográficas” (Castiano 2014, p. 174). Em tal perspectiva o negro seria um subproduto da raça original, que derivaria de alguns fatores como calor e umidade. Já para Hegel em sua forma de concepção do curso da história real como um produto da (auto) objetificação do espírito, diz que “um determinado nível de desenvolvimento histórico-cultural refletiria o nível de maturidade da Razão do momento de um determinado povo” (Castiano 2014, p. 175).

O discurso de Hegel é utilizado para destacar o nível de desenvolvimento da cultura e história europeias que corroboram para o seu discurso de superioridade racional, de autoconsciência universal em detrimento do negro provindo da África que na visão eurocêntrica, é inferior, de mentalidade menor ou primitiva, a qual não tem consciência de sua história, por não viverem em um "estado de consciência". Segundo Hegel citado por Castiano, devido à ausência de razão, o que não permitiria aos africanos a produção de uma história própria, não admitindo que ele possuísse uma cultura. Isso se refletiria na educação durante o período colonial, no qual a maioria dos negros por serem considerados como primitivos, selvagens, e

comparados às crianças que não teriam atingido qualquer grau de maturidade, não tendo o direito a autonomia.

O pensamento de Hegel e as teses pré-lógicas que compunham os livros de Lévy-Bruhl, entre elas a obra *Les Functions Mentales dans les Société Inferiuieres* de 1910, convergiam para a concepção de que a mentalidade primitiva não funcionaria segundo as inferências práticas nem teriam suas bases fundamentadas na observação (Castiano, 2014, p. 175), permitindo por parte desta "corrente" pressupor que o pensamento na África seria eminentemente comunal.

Com o surgimento da etnofilosofia e a preocupação em descobrir o conteúdo filosófico do mundo por trás dos mitos, dos cantos populares, crenças religiosas, provérbios e línguas africanas, temos contato com filósofos e etno filósofos que direcionam seus esforços em provar a existência da Filosofia africana. Assim temos discussões sobre as teorias das forças em Tempels que discorre sobre a ontologia do povo Bantu. Neste momento da história, surgem questionamentos sobre a invenção da África tradicional pela Europa, discutido por Edward Said no que diz respeito ao ocidente ser considerado como criador do oriente, inclusive fazendo parte do subtítulo de seu livro que discute sobre o orientalismo (Castiano, 2014, p. 176).

A África teria sido inventada sob o discurso da alteridade produzido e moldado pelo poder político (os países do Oriente como colônias), pelo poder intelectual (como objeto de estudos das ciências modernas) e pelo poder cultural (hierarquização de valores). Essa África inventada à semelhança de uma lenda, que foi construída pelos europeus é descrita pelos próprios intelectuais menos atentos, assim como boa parte das crianças africanas que vão diariamente à escola, segundo Castiano.

Essa africanidade construída em forma de lenda e proferida pelos europeus em seu discurso de ser superior e de colonizador seria um dos desafios que a filosofia deveria enfrentar no sentido de desmistificar a africanidade construída pelas gerações dos intelectuais pós-independência da África colonizada, de acordo com Paulin Hountondji citado por Castiano, na luta contra a ideologia do colonialismo e em fundamentar os valores e soberania nacional. Segundo esta perspectiva, Hountondji e Said falam sobre a desconstrução do discurso hegemônico europeu que deveria abranger áreas como a tecnologia e epistemologia, reforçando também a desconstrução do tradicionalismo em busca de legitimação de certas esferas do poder.

## A validação de uma filosofia Africana: como poderia ser feito isso no âmbito educacional?

A introdução do currículo local nas escolas básicas institucionalizadas no espaço escolar abarca as possibilidades de coexistência dos discursos de desconstrução do tradicionalismo e modernismo. A criança neste âmbito terá acesso aos currículos universais, ressaltando que os discentes também devem ter acesso aos saberes das aldeias, assim como os conhecimentos, saberes e costumes locais. Hountondji apresenta dois conceitos para que essa coexistência aconteça de maneira mais justa. Reapropriação e extraversão. A reapropriação, segundo Hountondji, “seria neste ponto de vista uma condição básica para a existência e o desenvolvimento de uma ciência africana que seja responsável pelos problemas específicos dos povos africanos” (Hountondji, 2002, p. 234).

No que concerne a extraversão, ele fala da extraversão intelectual e os primeiros passos das ciências sociais em Moçambique em direção à libertação de si mesmos da extraversão intelectual vivida por eles, a qual transmitiu aos negros o sentimento de inferioridade que entre outras coisas, retirando do povo africano, seu direito a língua mãe, obrigando-os a utilizar o idioma falado pelo colonizador português. Como

Em relação a Moçambique, vislumbra problemas mais importantes que ocorreriam na escola de um modelo político, jurídico ou constitucional. Ele acrescenta também que o questionamento deveria recair sobre o local, no qual os moçambicanos querem exercer na história do amanhã em um protagonismo histórico e fundamentalmente filosófico (Ngoenha apud Castiano, 2014, p. 180).

Retomamos aqui as ideias que contemplam o enredo desta fala de Ngoenha em relação à modernidade, tradição e o grande desafio de sintetizá-las em pensamento. Castiano (2014) aponta que este seria o desafio da África moderna, o qual teria como objetivo reconhecer os novos contornos (ou paradigmas que se desenham e projetar-lhes em uma racionalidade própria).

Explorar o currículo local em particular como o espaço existente ao nível do Ensino Básico para cultivar a coexistência dos discursos, tendo no professor primário o potencial agente integrador. trabalho do professor abarcaria diferentes facetas do ser no que diz respeito à ética é a

epistemologia fazendo com que o professor tenha essa vigilância epistemológica entre os dois discursos (Castiano 2014, p. 183).

A questão da validação da filosofia africana é um tema bastante complexo no qual Makumba (2014) aborda algumas questões sobre a luta pela validação da filosofia africana, em busca da justificação de sua existência e identidade no período relativo à independência e nos períodos posteriores em tal perspectiva à filosofia africana seria analisada sob a ótica da reformulação em relação aos elementos que a constituem como a metodologia, os conteúdos, tipos, autoria etc. Para Hountondji, esse diálogo deveria centrar-se no período contemporâneo esclarecendo questões que se encontram no âmbito do mito da realidade e que separariam uma pseudofilosofia de uma filosofia africana autêntica, o que é compartilhado por Bodurin (apud Makumba 2014, p. 20) sobre a afirmação de uma filosofia Africana e no que consistiria sua existência.

Atualmente, vislumbramos a diminuição dos questionamentos em relação à investigação dos aspectos metodológicos e epistemológico-científico em relação à contribuição autêntica que a filosofia africana teria para a história da humanidade, o que permite perceber questões relativas ao eurocentrismo e a não aceitação da contribuição da filosofia do continente africano ao conhecimento humano e, por conseguinte, toda civilização do planeta. Porque haveria a necessidade de validação ou justificação de uma filosofia africana *sui generis*? Makumba fala que “essa validação teria acontecido também aos gregos e sua filosofia e aos primeiros cosmólogos Jónicos Tales, Anaxímenes e Anaximandro que teriam realizado especulações sobre as origens e constituição do universo, assim como a constituição do ser” (Makumba, 2014, p. 24).

Em resposta a necessidade de validação de ambas as filosofias, Makumba (2014) chegaria à conclusão de que não existiriam motivos para justificação das teorias se os gregos reconhecessem a contribuição da África em sua filosofia, processo que somente veio a acontecer por volta dos finais do século XX, fato que ocasiona em uma relação entre o pensamento antigo africano e outras heranças antigas como a grega e a romana.

Muitas das contradições que refutam a filosofia africana são elencadas pelo aspecto de sua gênese ser baseada na oralidade, entretanto, Makumba faz algumas indagações em relação à filosofia grega e às outras filosofias, que teriam os ditos

orais fazendo parte de suas concepções, sendo mais tarde convertida a categoria de material escrito pelos filósofos e intérpretes que se seguiram, o que permitiu o questionamento sobre a tradição literária, a qual parece ser a pré-condição para que se fizesse filosofia.

Vemos aqui, a necessidade de validação em forma de expressão escrita de um povo, fator preponderante de justificação de sua existência, o que aconteceria segundo Parrinder (1991 apud Makumba 2014, p. 25) em relação às religiões africanas, que por não serem registradas em forma de literatura eram consideradas primitivas dificultando a possibilidade de autenticidade e aceitação pelo homem europeu, que em sua visão superior em relação ao africano, despoja-o de qualquer história própria, que só poderia ser contada por meio da escrita, tornando-a condição preponderante para sua existência, como ser produtor de cultura, de história e até mesmo de uma filosofia.

omoregbe (1998 apud Makumba 2014, p. 26), entretanto alerta para o perigo do conhecimento humano encerrado na forma escrita, pois assim, seria possível invalidar as reflexões filosóficas de pensadores africanos dos períodos anteriores, que não contavam com a escrita, o que contribuiria para que estes filósofos permanecessem desconhecidos na história, ressaltando também que a Filosofia africana não deveria contentar-se apenas com a tradição no âmbito da oralidade.

Essas discussões sobre a relação entre a filosofia grega e sua conexão africana concernente à África e sua contribuição histórica na história da humanidade, torna-se um campo de oposição de pensamentos. De um lado temos pensadores como Africanus Horton, que cogitam a relevância da história da África no contexto mundial, relatando a peregrinação de pensadores gregos, entre eles Platão em busca de conhecimento no continente Africano, e de outro lado pesquisadores como Lefkowitz que não consegue conceber essa relação entre África e Grécia, fato que depreciaria o sentimento de superioridade do filósofo europeu e originalidade da filosofia Grega. Apesar de todos os seus esforços em negar a relação entre as civilizações e suas formas de pensamento, Lefkowitz, se contradiz ao dizer que reconheceria a influência de origem egípcia na medicina, ciência e matemática gregas (Makumba 2014, p. 25-26).

Nessa interação com as outras ciências, faz com que a filosofia passe por um processo de enriquecimento, alargando seus horizontes como um empreendimento

universal, o qual segundo Makumba (2014), não precisaria ter um sentido absoluto, de justificação para a sua existência. Em tal ótica, a filosofia estaria aberta a espécie humana, o que serviria de base para a filosofia enquanto disciplina sistemática e que de acordo com o pensamento de Tempels explicitado por Makumba na questão da exclusão dos povos considerados primitivos seria renegar a categoria de seres humanos inclusive.

Na visão de Makumba, a filosofia não deveria se concentrar na questão da inferioridade imposta pelo europeu, e sim ponderar sobre a potencialidade de pensar ou filosofar e a filosofia normal ou cientificamente entendida. No entanto, “o pensamento humano tradicional africano seria composto por ambos os pensamentos, tanto os de primeira como os de segunda ordem” (Oruka, 1990 apud Makumba 2014, p. 32).

### **Novo Paradigma conceitual de Filosofia Africana**

Depois desta breve exposição sobre a crítica unanimista de Paulin Hountondji à filosofia Bantu de Tempels, para além do pretexto etnológico, pode-se perceber que a visão filosófica prevalece. Por isso, é possível notar alguns aspectos positivos. Por um lado, enquanto alguns andavam a procura de uma filosofia em locais onde nunca seria encontrada, no inconsciente do colectivo do povo africano, no silêncio fechado do seu discurso explícito, por outro lado, os etno filósofos nunca, sequer questionaram a natureza e o estado da posição técnica da sua própria análise (Hountondji, 1996, p.62).

Falar da filosofia africana de forma mais atual, devemos esboçar uma linha dentro da literatura da etnofilosofia em geral, entre escritos africanos e não africanos, não porque uma categoria é melhor que a outra, ou porque ambas não poderiam, em última análise, dizer a mesma coisa, mas porque, a questão de ser filósofo africano, não podemos excluir a variável geográfica, tomada aqui como empírica, accidental, extrínseca ao conteúdo ou significado do discurso e à margem de qualquer conexão técnica (Hountondji, 1996, p.64).

Pode-se compreender que a crítica que Hountondji faz, sobre o método e a motivação, conduz naturalmente a suas recomendações. Sua análise inicial é que devemos pensar na filosofia africana, não por ela dizer respeito a conceitos ou problemas africanos, mas porque, ela é a parte do discurso universal da filosofia que é feita por africanos. Contudo, o trabalho de Tempels segundo Hountondji, apesar de lidar

com o sujeito africano, desempenhou um papel decisivo no desenvolvimento da etnofilosofia africana pertencente à literatura científica europeia, da mesma forma como a antropologia em geral, que apesar de lidar com sociedades não ocidentais, é uma encarnação da ciência ocidental, nem mais, nem menos. Como defendem Sousa; Meneses (2009, p. 507),

Existe algo que complementa as duas tradições de discurso e difundem uma da outra. Por um lado, ao discutirem a etnofilosofia, os filósofos africanos contribuíram por vezes de forma indirecta para um debate mais alargado, apesar dos seus objectivos imediatos e a linguagem que desenvolveram ser mais política do que epistemologicamente definidos; por outro lado, os filósofos que discutem a natureza das teorias científicas emprestaram as suas vozes ao debate da etnofilosofia, também indirectamente, apesar de os seus objectivos imediatos e a linguagem dos seus escritos serem, quase sempre, apenas epistemologicamente orientados.

Na mesma perspectiva, a crítica de Hountondji à Tempels de incisiva e tão descomprometida como o era na altura da sua primeira articulação, visto que, resultou de uma ânsia de realçar o realismo das experiências quotidianas africanas, em contraste com o que entende ser uma obsessão dos etno filósofos, de terem enchido a consciência dos africanos apenas com objetos aparentes, ou com pseudo-objetos, objectos que não existem, tal como as denominadas “forças vitais”.

Appiah critica Hountondji pelo fato de este rejeitar a possibilidade de que haja temas e conceitos especificamente africanos que mereçam um estudo filosófico; ele parece ter extraído uma conclusão por demais radical de sua crítica à etnofilosofia. Appiah defende a ideia de que “se os filósofos pretendem contribuir no nível conceitual para a solução dos verdadeiros problemas da África, eles precisam sim, começar por uma compreensão profunda dos mundos conceituais tradicionais em que habitam a maioria dos seus compatriotas” (Appiah, 1997, p.147).

Segundo Castiano (2010, p.100), concorda e dá razão a Hountondji, visto que ele “queria libertar a filosofia africana das amarras da tradição oral, do tradicionalismo, isto é, do hábito de uma filosofia que, logo à sua nascença e à semelhança da tradição, só transmite consenso”. Em outras palavras, a intenção de Hountondji era “desmistificar o conceito de uma África” homogênea no pensamento. E olhando para o desenvolvimento da filosofia num plano mais amplo, Hountondji II, é aquele que

segundo Castiano, se desculpa de ter “exagerado” a sua definição: passamos a citar *I would probably not use the same words today* (Hountondji, 1996, p. xii).

Sumarizando, Hountondji distrai a dominante concepção mitológica dos africanos e restaura a simples verdade, óbvia que a África é acima de tudo um continente e a sua concepção, um conceito geográfico empírico e não uma metafísica. O propósito desta desmitologização da ideia de África e filosofia africana são simplesmente para libertar a nossa faculdade de teorizar e que todos os impedimentos e preconceitos que estão por detrás dos intelectuais que até então impediram o seu avanço devem sair do chão.

### **Considerações finais**

Para descrever a crítica unanimista de Hountondji à filosofia Bantu de Tempels, pressupõe, dizer que, não existe mais dúvida sobre a inexistência da filosofia africana, embora o seu significado seja diferente. Podemos resumir o pensamento de Tempels, como sendo uma metafísica que tem por detrás a ideia da força vital. A maior preocupação dele foi de ter admitido a existência de uma filosofia bantu do negro e a necessidade dele de aumentar a sua força vital. As suas invocações, os seus rituais são para fortalecer e aumentar a força vital. Nas mentes dos Bantus, todos os seres do universo possuem força vital própria: humano, animal, vegetal ou inanimado.

Outro aspecto importante que importa salientar em torno do pensamento de Tempels é que, para ele a filosofia bantu, refere-se ao pensamento dos nativos e ontologia bantu constitui em uma única e mesma coisa. E para sua análise reflexiva, é necessário traduzir simultaneamente na esperança de desvendar as articulações do sistema ontológico correspondente. Conclui-se que, Tempels entende o pensamento dos bantus como sendo, lógico e ontológico simultaneamente, que significa palavra e coisa: palavra que designa direta e inequivocamente um aspecto da realidade. Por isso, existe uma correspondência perfeita entre o conceito e o real, o sistema de conceitos e do sistema de coisas enunciadas, designadas, (nomeadas).

Em Hountondji, percebe-se que está patente dentro da etnofilosofia uma falha de Tempels de ter criado uma visão colectiva dos africanos e, por esta linha de pensamento, tentar revelar-se como a única forma de conhecimento possível no seio dos africanos, favorecendo deste modo o mito da unanimidade primitiva (que privilegia o consenso), anulando a individualidade e/ou a subjectividade e impossibilitando o debate e a confrontação, próprios da filosofia e responsáveis pelo dinamismo e vivacidade desta.

Portanto, toda a filosofia africana que se quer autêntica e séria deve resultar de discursos sobre assuntos africanos. O africano não pode permanecer numa atitude de incerteza e de indecisão, no horizonte das certezas parciais proporcionadas pelo seu contacto com outras culturas mais científicas, num mundo em rápida transformação. Enfim, os povos africanos têm de aprofundar cada vez mais as suas experiências existenciais, e procurar retirar daí as verdades quanto ao seu próprio lugar no mundo.

Outro aspecto pertinente, avançado por Hountondji é de que, a universalidade se torna possível apenas quando os intervenientes são dados à liberdade de realçar a si próprios em face de outros; e a melhor forma de alcançarmos isto na África atual, é recolher as discussões internas e compartilhar com os demais cientistas do continente, dentro de cada área do saber. Não podemos continuar a agir ou atuar a parte indefinidamente, chegou o momento de sermos responsáveis da nossa própria realidade ou mesmo, autores da nossa própria história, e por que não, da nossa própria filosofia.

Foi possível perceber que, existem sinais de um novo espírito filosófico, em que a libertação deste novo espírito é a pré-condição *sine qua non* para qualquer progresso científico e filosófico. Mas para que isso aconteça, devemos partir do início, restaurando o direito ao critismo e à liberdade de expressão que tem sido bastante ameaçada pelos nossos regimes e ideologias complicadas.

Podemos ainda, crer que, a tarefa mais importante dentro da literatura filosófica africana, é transformar a literatura filosófica africana de uma simples coleção de escritas direcionadas a leituras não africanas e consequentemente sustentar a particularidade da chamada “visão africana do mundo” que é hoje um veículo crucial de liberdade e discussões inflexíveis entre os próprios filósofos africanos; somente assim que esta literatura irá adquirir valores universais e enriquecer o seu legado comum internacional do pensamento humano, através de um diálogo intercultural ou mesmo se quisermos de uma intersubjetivação.

Em suma, a filosofia africana tornou-se uma característica fundamental e necessária do discurso filosófico contemporâneo, e é atualmente, um instrumento indispensável na formação da cultura humana. Ela faz parte de uma civilização, a civilização africana; mas mesmo esta civilização africana faz ainda parte do progresso para a realização do ser humano. Por isso, a necessidade de ser reconhecida a sua contribuição.

Estaria a filosofia africana amparada no discurso ou teoria da força vital que rege os Bantus, os quais não rejeitaram o coletivo nem o individual como é possível

visualizar em Tempels (2014), pois cada ser representante desta força vital e do seu individualismo ao fazer parte de uma comunidade, empresta sua força ao todo, ao estar sendo comunidade e estar fazendo (Soares, 2019) parte desta teia corroborando para a hierarquia macrocósmica de sua existência junto à ancestralidade e a Deus em sua configuração de início e fim deste sistema. Ela não estaria instaurada somente na oralidade dos anciãos ou encerrada na forma de textos escritos pertencendo a uma África ou Áfricas, permitindo ao povo se reapropriar de sua cultura sem se preocupar com o pensamento eurocêntrico que os enxerga como seres de mentalidade menor, que não poderia contribuir para a história local assim como a mundial.

Entendemos que há ainda muitas discussões e ações para serem feitas para que seja possível chegar a um consenso sobre existência de uma filosofia ou filosofias africanas, pois seria necessário reconhecer o pensamento africano diferentemente das formas pejorativas que foram alcunhadas por uma filosofia europeia, que distingua o homem africano ao concebê-lo como um ser incapaz de construções cognitivas que o possibilitasse a formação de uma linha de raciocínio esperado pelo eurocentrismo filosófico, como era considerado por filósofos antigos, entre eles Lévy-Bruhl, seguido de perto por seus partícipes como Lefkowitz. Segundo Marcien Towa (2016), haveria filosofias africanas, pois cada povo teria a sua cultura, seu modo de viver, o que identificaria sua filosofia de vida. Existiriam traços que identificariam a filosofia universalmente africana, por perceber a unidade em relação ao pensamento africano de comunidade.

## Referências

- APPIAH, Anthony Kwame. **Na Casa do meu Pai:** A África na Filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto editor, 1997.
- CASTIANO, Paulin José. **Referenciais da Filosofia Africana:** em busca da Intersubjectivação. Maputo: Ndjira editora, 2010.
- CASTIANO, P. José. Vigilância Epistemológica através da Educação. In: **Pensamento Engajado:** ensaios sobre Filosofia Africana, educação e cultura política. Maputo: Edições Educar, 2011.
- HOUTONDJI, J. Paulin. **African Philosophy:** Myth and Reality. Bloomington: Indiana University Press, 2<sup>a</sup> ed. 1996.

HOUTONDJI, José Paulin. **The Struggle for Meaning:** Reflections on Philosophy, culture, and democracy in Africa. Bloomington/ Indianapolis: Ohio University Center for International studies, Athens, 2002.

MAKUMBA, Maurice. Filosofia Africana: Definição, Natureza e seu Desenvolvimento. *In: Introdução à Filosofia Africana:* passado e presente. São Paulo: Edições Paulinas, 2014.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A Invenção de África:** Gnose, Filosofia e a ordem do Conhecimento. Luanda: Edições Pedago e Mulemba, 2013.

NGOENHA, Severino E.; CASTIANO, P. José. **Pensamento Engajado:** ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política. Maputo: Editora Escolar, 2011.

NGOENHA, Severino Elias. Concepções Africanas do Ser Humano. *In: Pensamento Engajado:* ensaios sobre Filosofia Africana, educação e cultura política. Maputo: Edições Educar, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESSES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** Coimbra, Almedina editora, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Negritude e experiência de Deus. **Teocomunicação.** Porto Alegre: Teocomunicação, 2007. Disponível em <https://revistas.eletronicas.pucrs.br>. Acesso em: 25 jun, 2023.

SOUZA Jr., Vilson Caetano de. **Corujebó:** Candomblé e Polícia de Costumes (1938-1976). Salvador: EDUFBA, 2018.

TEMPELS, Placide. Ontologia Bantu. *In: A filosofia Bantu.* Trad. Amélia A. Mingas e Zavoni Ntongo. Luanda, Edições Kuwindula, 2016.

TOWA, Marcien. **A ideia de uma filosofia negro-africana.** Curitiba: NEAB,-UPR, 2015.

## **2 INFÂNCIA E SABERES QUILOMBOLAS: CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS E SUA IMPORTÂNCIA IDENTITÁRIA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

### **CHILDREN AND QUILOMBOLA KNOWLEDGE: STORYTELLING AND ITS IMPORTANCE FOR IDENTITY IN THE LEARNING PROCESS**

Alcione Fiel de Freitas<sup>4</sup>  
Tiago Tendai Chingore<sup>5</sup>

#### **Resumo**

Os anos iniciais da criança na escola são fundamentais na construção dos conhecimentos escolares, ao se tratar de crianças da pré-escola de comunidades quilombolas, o docente é convidado a fortalecer o sentimento de pertencimento valorizando a cultura quilombola em suas práticas educativas. Este estudo problematiza como o professor pode trabalhar a identidade quilombola em suas aulas para turmas do pré-escolar. Objetiva ressaltar a relevância identitária dos saberes quilombolas para a aprendizagem das crianças na educação pré-escolar. A metodologia aplicada consiste em uma revisão bibliográfica com abordagem teórica qualitativa, e o estudo do conhecimento em trabalhos científicos na base de dados da CAPES, publicados entre 2013 a 2023. Concluiu que as comunidades quilombolas devem reafirmar suas lutas territoriais e culturais, para que suas crianças na pré-escola tenham acesso a uma educação que respeite sua identidade e valorize suas vivências como quilombolas consideram a contação de histórias é uma estratégia didática que permite às crianças edificarem e compartilharem suas práticas sociais e culturais, extremamente peculiares à vida e à essência quilombola na amazônica.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil. Quilombola. Identidade. Saberes.

#### **Abstract**

Children's early years at school are fundamental in the construction of school knowledge. When it comes to pre-school children from quilombola communities, teachers are invited to strengthen their sense of belonging by valuing quilombola culture in their educational practices. This study discusses how teachers can work with Quilombola identity in their lessons for pre-school classes. It aims to highlight the relevance of quilombola identity knowledge for children's learning in pre-school education. The methodology applied consists of a bibliographic review with a qualitative theoretical approach, and the study of knowledge in scientific works in the CAPES database, published between 2013 and 2023. It concluded that quilombola communities must reaffirm their territorial and cultural struggles, so that their pre-school children have access to an education that respects their identity and values their experiences as quilombolas, considering storytelling to be a didactic strategy that allows children to build and share their social and cultural practices, extremely peculiar to quilombola life and essence in the Amazon.

**Keywords:** Early childhood education. Quilombola. Identity. Knowledge.

---

<sup>4</sup> Pedagoga. Mestranda em Educação PPGED-UEPA. Especialista em Transtorno do Espectro Autista. Especialista em Educação especial. Email: alcioneefiel01@gmail.com

<sup>5</sup> Pós-Doutorando em Educação, Doutor em Filosofia, Docente da UniLicungo, Moçambique.

## Introdução

A Pedagogia tem um grande desafio de trabalhar os conhecimentos que são base curricular da pré-escola e concomitantemente desenvolver condições para a aprendizagem significativas de seus alunos, respeitando sua realidade, contemplando os saberes a partir dos elementos socioculturais que permeiam o contexto em que a criança está inserida.

Justifica-se a escolha da temática, pois meu olhar de docente em vivência com comunidades quilombolas em Baião no Pará instiga a reflexão sobre a importância de trabalhar essa temática para as crianças na escola, para além de um cumprimento da Lei 10.639/2003 que objetiva possibilitar uma educação que reconheça e valorize as diferentes visões de mundo, as experiências históricas e a contribuição dos diferentes povos na formação cultural da sociedade brasileira por compreender ser fundamental na construção dos conhecimentos escolares, ao se tratar de alunos da pré-escola de comunidades quilombolas, deve buscar fortalecer o sentimento de pertencimento e valorização da cultura nas aulas.

Portanto, problematiza-se como o professor de pedagogia pode trabalhar a identidade quilombola em suas aulas para turmas do pré-escolar? O presente artigo tem por objetivo investigar a relevância identitária dos saberes quilombolas para a aprendizagem das crianças na educação pré-escolar, e por objetivos específicos analisar a aplicação da Lei 10.639/2003 na pré-escola, investigar a importância da contação de histórias como ferramenta de alfabetização e valorização cultural e elucidar a contribuição do currículo da comunidade quilombola e a participação docente na construção desse processo.

A lei 10.639/2003 estabelece que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira, para escola pública e privadas, devem e podem aproveitar para propagar com início na educação infantil, por meio da contação de histórias como uma ferramenta de alfabetização e valorização cultural. Quando se faz o uso da contação de história em sala de aula, os alunos compartilham emoções, sendo instigado a imaginar e criar, essa forma torna acessível e interessante para as crianças, os assuntos importantes sobre a cultura africana por meio dos contos e lenda.

Conforme Noronha e Ferreira (2001) a pesquisa trata-se de uma revisão de literatura, com uma característica descritiva e analítica, por meio da análise da produção bibliográfica sobre a temática. A partir do estabelecimento de critérios para a seleção do

material com os critérios de inclusão: dissertações completas e na língua portuguesa, publicados no período de 2013 a 2023, com base nos descritores: “Quilombola”, “Identidade” e “Contação de história” na CAPES, da quantidade de 186 encontrados, 170 foram descartados por não corresponder aos objetivos e apenas 16 foram analisados e utilizados para produção textual.

Neste sentido, ressalto que a contação de história é uma ferramenta para trabalhar os elementos influenciam na construção da identidade dos sujeitos, reconhecendo o constante processo para além do ensino de conhecimentos científicos, mas no atendimento das múltiplas facetas da realidade do alunado, trazendo para a sala de aula nos contos e histórias o respeito à diversidade, para que na minha escola possa desenvolver a prática pedagógica com base na aprendizagem dos conhecimentos de acordo com o meio social a qual pertencem os meus alunos.

Nos capítulos deste artigo, serão abordados temas cruciais que giram em torno da experiência educacional em escolas localizadas em quilombos. Exploraremos como as crianças aprendem de maneira significativa quando sua educação é fundamentada em sua realidade, tradição, cultura e identidades quilombolas. Iremos analisar como a preservação e transmissão desses valores e conhecimentos ocorrem de forma eficaz por meio da contação de histórias, destacando como essa prática se torna um veículo essencial para a construção e manutenção da identidade quilombola nas comunidades. Além disso, examinaremos os impactos positivos dessa abordagem educacional na vida das crianças quilombolas e como ela contribui para fortalecer o senso de pertencimento e respeito à cultura quilombola.

### **Escolas no Quilombo: o aprender das crianças a partir da sua realidade**

O Brasil é um país marcado pela diversidade, isso é perceptível na pluralidade dos povos que formam a sua população e a heterogeneidade dos aspectos históricos e culturais que formam o mosaico da sociedade brasileira, os quilombos representam uma estrutura social que se destina a defender os territórios e manter viva a cultura. Nesses contextos, é possível recuperar a história, as raízes ancestrais, a tradição oral e a expressão corporal, a estética e a sensação de pertencimento que envolve as pessoas.

Nessa perspectiva, o termo quilombo remonta desde a chegada dos negros que foram escravizados em terras brasileiras e relacionam-se às muitas lutas dos negros africanos contra o domínio e a opressão de sua cultura. Dessa forma, materializa-se a resistência desses povos, que até hoje nas comunidades remanescentes de quilombos lutam e

resistem para manter sua história. A escravidão do povo negro africano na Amazônia se intensifica com a criação da Companhia Geral do Comércio do Grão-Pará e do Maranhão em 1755, no período pombalino, quando se inicia a produção agrícola na região (Peres, 2018, p. 28).

Em contato com a cultura quilombola é perceptível à participação das crianças nas tarefas diárias das famílias, que as ajudam no sentido de pertencimento e de convívio com a sociedade e com o lugar que habitam o que possibilita a construção da sua identidade por meio da observação e do contato direto e permanente do seu cotidiano, por isso, ao trabalhar o currículo escolar a lei 10.639/2003 estabelece que as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afrobrasileira que os professores possam buscar trabalhar em suas aulas a compreensão e absorção dos significados dessa cultura de acordo com o nível de compreensão de cada fase escolar.

A Amazônia é plural por ser diversa complexa e carregada de contradições sociais e potenciais naturais, ela constrói-se nos caminhos de rios e florestas, de produção e culturas locais, de subsistência e resistência de suas gentes, lócus onde vivem diversos povos, sendo ribeirinhos e quilombolas, assentados ou rurais, indígenas ou agroextrativistas, urbanos, fomentando várias configurações sociais e culturais, além dos saberes locais, das vivências entre os indivíduos que vivem e trabalham na interação com o ambiente e em meio a relações sociais (Peres, 2018, p. 20).

Como professora, cabe a missão de dispor no meu planejamento as informações essenciais para que meu aluno compreenda a sua cultura valorizando as suas tradições e formação identitária, reforçada por meio da “memória viva” onde as histórias e contos despertam um reconhecimento da sua realidade para tornar a aprendizagem significativa.

Acerca disso, comprehendo que ao planejar as minhas aulas, devo embasar nas histórias que exemplificam o cotidiano das comunidades, buscar literaturas que envolvam em seu enredo, a agricultura e o extrativismo, que são desenvolvidos pelas famílias quilombolas, que destaquem a sua forma de usar e proteger a natureza, a sua forma de fazer, ligados aos aspectos sociais do lugar onde os alunos moram.

“(...) As pesquisas trazem contribuições a respeito do ser criança na Amazônia, perpassando por aspectos históricos, da vida concreta de infantes na sociedade e de possíveis configurações vividas no local onde habitam” (Santos; Toutonge, 2022, p. 22).

Cabe-me o olhar da Pedagogia pautada na conservação e na valorização dessa identidade quilombola, para que a escola não ignore a realidade do aluno. Escolas quilombolas têm um papel importante para que a criança desenvolva a interação com seus pares, mas sempre fazendo com que sua aprendizagem seja significativa diante do contexto no qual está inserida, pois os contos podem trazer consigo as pautas de luta atuais da comunidade e assim despertar o interesse da criança nas questões do quilombo.

Desse modo, é fundamental que o docente tenha atenção ao trabalhar os temas com seus alunos, pois é importante fugir dos estereótipos que demarcam as culturas africanas como sendo algo exótico. Assim, a escolha da literatura a ser trabalhada exige minha leitura e conhecimento dos contos, para que ao apresentá-los aos meus alunos consiga destacar não apenas o enredo, mas os personagens e o contexto na qual a histórias está inserida.

As crianças são sujeitos sociais que estão ávidos a nos dizer, a partir de suas diferentes linguagens e jeitos, sobre o que, onde e como vivem, sobre suas visões de mundo do qual são parte. Outrossim, elas têm especificidades que precisam ser respeitadas, consideradas (Toutonge; Tembé; Sousa, 2023, p.57).

Importa destacar, que é preciso selecionar temas e conteúdos, os contos e lendas usados para a contação de histórias quilombolas, por forma a estimular o olhar de valorização identitária, e sobre as lutas dos negros no Brasil e no mundo, reconhecendo nos personagens para além de características físicas, mas também seus modos de vida, sua cultura, formas de sobrevivência, contribuições para a política, para a economia e para a cultura, para que o aluno se identifique e compreenda a importância de suas origens.

O super-herói não precisa ser algo distante da criança, a moral da história não pode ser algo muito desfocada da realidade da criança, pois dificulta a compreensão das lutas e conquistas das comunidades quilombolas no passado e na atualidade. Quando uma criança observa num livro algo próximo de sua realidade, relaciona com tudo próximo do seu cotidiano, sua casa, sua rua, sua família e amigos, o modo como se vestem, falam como os adultos em sua volta trabalham, e por isso ter um conto que expresse as diferentes formas de resistência dos negros no Brasil e o modo como se constituíram.

“(...) as crianças desenvolvem papel essencial nesse processo, pois combinam novidade e tradição. Na comunidade, a memória é incorporada nas atividades diárias por meio da tradição e costumes” (Almeida, 2020, p. 77). O modo como a criança descobre sobre seus antepassados e sobre a construção do quilombo é por meio de conversa, com pais, avós, tios e ouvindo os mais velhos apreendem eixos fundamentais para sua construção cultural enquanto quilombola.

Portanto, o espaço escolar deve acolher esse processo e estruturar diante de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) seus projetos subsequentes, de leitura com adoção de livros paradidáticos que valorem e reverberem a cultura quilombola, bem com contratação de professores da comunidade que saibam explorar suas memórias para traduzir em suas práticas pedagógicas o respeito a sua identidade.

Sabemos que para o desenvolvimento satisfatório das práticas educacionais a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) é fundamental, pois ele atua como um guia prático, com planejamento participativo, estratégico e coletivo, definindo as ações pedagógicas que conduzirão o trabalho dos professores. O PPP de uma escola constitui-se na sua identidade educacional e institucional (Almeida, 2020, p. 71).

Percebo que para as aulas se traduzam nesse olhar e prática de valorização da identidade local, cabe à escola ser um ambiente socializador e propagador desses valores, estimulando o ensino e a aprendizagem das crianças quilombolas, pautados na construção identitária e respeito às diferenças socioculturais desse universo.

O meu fazer pedagógico deve retomar o reconhecimento local da criança, para que ela compreenda o mundo no qual faz parte, os seus modos de vida e sua identidade cultural, buscando contos que ressaltem a participação dos personagens em atividades semelhantes às locais. O processo de educação envolve os despertar com base nas interações sociais e culturais, entre as crianças e a escola, entre estas e suas famílias, entre estas e a comunidade, pois assim apresenta um significado para o aluno.

Cortinas feitas de chita, o abecedário preparado com grãos de milho e feijão, o calendário e acordos de convivência feitos à mão, a chamada de alunos presentes no dia é realizada diariamente por uma criança diferente com um cartaz que fica na parede composto por uma foto de cada aluno em ordem alfabética institucional (Almeida, 2020, p. 78).

Reafirmo que a escola contribui para o fortalecimento da identidade que é construída desde a infância, os alunos da pré-escola devem ter um ambiente que em sua própria organização já traduzam aspectos de sua cultura local.

Portanto, como docente, meu olhar sobre planejamento, prevê que se adotem leituras que permitam aos alunos experiências com literaturas infantis que os permita relacionar sua identidade com o mundo, com o espaço que ocupam dentro do quilombo e para além do quilombo. Isso se torna possível quando as aulas levam em conta atividades pedagógicas que envolvam o tripé curricular, transversal e metodológico vinculadas aos elementos culturais que caracterizam a comunidade quilombola a qual a criança pertence. Por sua vez, privilegia e valoriza os saberes locais ou ancestrais das comunidades das crianças.

### **Tradição, cultura e identidades quilombolas construídas e mantidas por meio da contação de histórias**

A docência na Educação pré-escolar é um grande desafio, além de buscar desenvolver os conhecimentos técnicos cabíveis a faixa etária de 04 a 05 anos, como docente busca oferecer mais autonomia no cotidiano da criança, por meio de experiências em sala de aula, que estimule sua imaginação, reflexão, oralidade, e uma forma de explorar esse universo é por meio da contação de histórias.

(...) contar história é uma arte milenar presente em diversas culturas. Elas são organizadas de acordo com o repertório de mitos que a sociedade determina, ou seja, produz. Quando são contadas para crianças, abre-se uma oportunidade para que estes mitos, tão importantes para construção de sua identidade social e é claro, possam ser apresentadas a elas (Couto Et Al, 2016, p. 02).

Acerca disso, comprehendo que o ato de se comunicar e traduzir aspectos culturais são uma prática antiga, muita utilizada pelos povos, anterior ao modo escrito, as sociedades utilizavam da oralidade para narrar acontecimentos à comunidade, transmitindo para as gerações seguintes seus ensinamentos, valores, costumes, mitos e crenças, colocando nas lendas e contos fatos históricos e o imaginário popular, formas de explicar os acontecimentos de cada período registrando por meio de histórias as descobertas de cada geração.

As crianças que ainda estão iniciando o processo de alfabetização precisam a todo o momento se expressar sentem a necessidade de falar sobre seu mundo particular,

suas vivências, seu entorno, e podem contar de muitas formas: por meio de pinturas, desenhos, frases ou pela oralidade. Quando uma criança fala sobre seu cotidiano é uma importante forma de expressão de sua cultura e de suas emoções, como professora, percebo que isso pode ser potencializado quando aplicado à ferramenta adequada.

Historicamente a escrita foi mais valorizada por se encaixar nos padrões formais de ensino e de aceitabilidade social de validação do conhecimento escolar esperada de cada criança, contudo, não se podem ignorar os diversos benefícios alcançados na educação de crianças com estímulo da contação história e de verificar essa ferramenta como ponto de partida para o desenvolvimento da leitura, escrita e oralidade dos alunos. Acerca disso os autores afirmam que:

Com o reconhecimento do valor eminente das artes em geral (fonte indispensável para formação humana), como veremos a seguir, a contação de história volta a ganhar certo espaço na sociedade (agora letrada), exemplo nas instituições educativas, como é o caso do Brasil, avançando lentamente por todas as modalidades, isto é, desde a educação infantil até o ensino superior, marcando assim um período de estudos e reflexões sobre este tema tão importante e necessário para a sociedade (Faria Et al, 2017, p. 32).

Como professores, podemos planejar aulas direcionadas a este objetivo, visando o contar história, isso estimula o aluno a olhar sua realidade, iniciando pelo núcleo mais próximo que é a família, reconhecer sua ancestralidade, construir sua identidade, mas para alcançar este patamar, o docente deve começar por algo muito mais simples e sutil, ouvir seus alunos, fazer com as crianças observem seu redor, que conversem com os colegas e saibam compartilhar as histórias, satisfazendo a vontade de estar junto a outras pessoas e partilhar os sentimentos, pelo modo mais usual que eles exploram, por meio da oralidade, pelas palavras.

Na minha experiência em sala aula, buscar sentar com as crianças no chão, em círculo, para trazer um ambiente de maior acolhimento e união entre os alunos torna o momento da aula diferenciado e mais agradável, “a contação de história é um grande utensílio para acordar o senso crítico e reflexivo não só das crianças, mas de todos os ouvintes” (Couto ET AL, 2016, p. 02). Contar as histórias é uma forma da criança se sentir ouvida, ter autonomia e desenvolver a descoberta de novas pronúncias.

O docente deve criar um ambiente para a aula ser mais interativa, pode criar um cantinho para a contação de histórias, ou sentá-los em tapetes que os permitam estar próximos facilitando que escutem e conversem sobre a história, estimulando a

imaginação dos alunos e é claro despertar o interesse pela leitura, pois narrar uma história, o uso da voz e entonação é necessário para criar diferentes momentos que despertem a imaginação dos pequenos.

Na minha experiência na educação infantil, a pré-escola exige aulas que estimulem diferentes aspectos: conhecer as letras, oralização, autonomia, por meio da ludicidade dos contos e lendas tratar de aspectos curriculares essenciais para a formação identitária dos alunos, enfatizando a contribuição para os aspectos social, cognitivo, como também reforçando as intenções educativas e de aprendizagem da criança no respeito à suas vivências.

A contação de histórias é uma prática essencial para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, que desde pequena sente a necessidade de vivenciar seus sonhos, suas fantasias e seus encantos por meio da arte. É na infância que se constroem as primeiras experiências de vida que subsidiarão a formação do caráter, da personalidade e da consciência (Faria Et al, 2017, p. 31).

Percebo que a contação de histórias desperta nas crianças o desenvolvimento de operações mentais fundamentais para a construção dos significados das palavras ouvidas, pois é a partir de momentos de roda de histórias que novas palavras podem ser incorporadas, elas recontam as histórias ouvidas ao seu modo, remontando os personagens para contexto sua vivência, conhecendo novas palavras para seu vocabulário e repetindo os contos, criando novos personagens ou cenários em sua imaginação, se colocando como protagonista da história criando novos finais.

A arte pode apresentar diferentes funções em cada sociedade. Ela pode contar histórias, educar, provocar reflexão; pode representar a realidade, ou criticá-la; ser manifestação dos sentimentos do artista, do sonho, imaginação ou fervor religioso; e pode também não ter função alguma, bastando-se por si mesma. Quando entra em contato com o público, pode também gerar interpretações muito diferentes das pretendidas pelo artista (Bozzano; Frenda; Gusmão, 2013, p. 11).

Desse modo, percebo que as crianças que escutam as histórias incorporam atitudes do orador, seja modo de entonação, expressão facial nos diferentes momentos do conto, a gesticulação com as mãos, face, o olhar, a forma de explorar os livros, eles participam por meio de seus comentários e problematizações durante a contação de histórias, sendo muito além de simples ouvintes, pois quando questionam o fim da história ou se colocam como personagem modificando os caminhos óbvios eles despertam um senso criativo e crítico.

Como professora, elucido a importância de buscar a literatura brasileira infantil e adaptar conforme a realidade de todas as comunidades, no livro “Bucala: A pequena princesa do quilombo do cabula”, do autor Davi Nunes, reporta a história de um quilombo em Salvador, o Cabula, e descreve com ilustrações voltadas para crianças a história do quilombo por meio da figura da princesa quilombola, destacando a valorização cultural e identitária da personagem, que tem o cabelo crespo em formato de coroa de rainha e possui poderes que protegem o quilombo dos escravocratas e capitães do mato.

No ambiente das comunidades quilombolas as escolas são espaços de projetos políticos e coletivos de liberdade, devem exaltar a presença das tradições africanas. Os indivíduos de origem africana frequentemente empregam determinadas expressões, que manifestam seus valores intensos, elas se reproduzem como diferentes formas de um conceito presente em sua língua, em seu pensamento e em todas as suas ações e criações.

No livro “Zumbi o pequeno guerreiro” do autor Kayodê, ilustra e conta a história do Quilombo dos Palmares, com a figura de Zumbi dos Palmares, todo ilustrado e com palavras rimadas mostrando a cultura, a luta, resistência, a capoeira e elementos representativos importantes como as palavras, vestimentas e tranças da cultura quilombola. Compreendo que na realidade da criança quilombola, a formação e organização de quilombos é uma expressão significativa de resistência, e que na escolha de contos que abordam essa questão é fundamental buscar por leituras que preservem e aprofundem esses saberes de sua ancestralidade estimulando conhecer sua cultura e aprender novas palavras.

De acordo com Temples (2016), a Filosofia Bantu é essencialmente uma “filosofia implícita” que com o tempo revela seu sistema organizado de crenças e tradições. No contexto Bantu, “Muntu” representa a força vital que possui inteligência e vontade. Para os Bantu, todos os seres do universo possuem sua própria força vital, seja humano, animal, vegetal ou inanimado. Cada ser foi agraciado por Deus com uma determinada força que tem o potencial de fortalecer a energia vital do ser mais poderoso na criação, que é o ser humano. Os Bantu compõem um grupo em que cada ser recebeu de Deus certa quantidade de força vital, e qualquer doença, ferimento, desconforto, sofrimento, depressão, fadiga, injustiça ou fracasso é percebido e explicado pelos Bantu como uma diminuição da força vital.

Nos contos brasileiros que retratam a cultura quilombola é possível enfatizar as diversidades sociais e culturais de ser quilombola, de ser campestre e amazônico, de ser estabelecida ou extrativista, de estar engajada e caminhando pela terra, de viverem conectadas com a natureza, vivências compartilhadas em conjunto, comunitariamente, entre colegas e com os mais velhos. Percebo que devido a uma questão ancestral de modo de transmissão de histórias, própria do povo africano, a preservação dessa metodologia ainda aplicada nas escolas quilombolas também reforça por meio do contar histórias uma prática cotidiana remanescente de seus antepassados.

Como docente devo preservar esse modo de transmissão, pois os contos de elucidam a cultura quilombola permite uma ressignificação de saberes e experiências para as crianças.

As comunidades quilombolas podem ser compreendidas como projetos políticos e coletivos de liberdade, ambientes onde foram restabelecidas sociedades relativamente autônomas e com notável presença das tradições africanas. Das formas de resistência ao sistema escravista brasileiro, a formação de quilombos foi a mais significativa, fomentando o declínio da sociedade escravocrata do Brasil Colônia e, concomitantemente, a esperança de um mundo menos indiferente para africanas, africanos e seus descendentes resistentes àquele sistema (Silva Et Al, 2022, p. 179).

Segundo a tradição religiosa Bantu, a vida é sustentada por um ser supremo que reina sobre o universo e sobre os homens de modo distante, porém benéfico. Todos os povos que compartilhavam a cosmovisão bantu acreditavam em um Deus único, e acreditavam que as almas dos mortos tinham que atravessar a grande massa de água para se encontrar com seus antepassados, sem, contudo, abandonar completamente o mundo dos vivos. Isso porque a morte era entendida não como extermínio do ser, mas como diminuição de sua energia vital. Nesse sentido, cabia aos descendentes vivos de um defunto assumir alguns compromissos diante de seus mortos, prestando-lhes oferendas em suas sepulturas, em troca de suas forças vitais. Assim, era possível garantir a preservação ou aumento da força vital.

Para Ngoenha (2011), no capítulo intitulado *Concepções africanas do ser humano*, menciona que desde 1945 existe em África um debate dialético vivo em volta da filosofia africana que não cessou de incrementar-se, que na evolução dos temas tratados - durante muito tempo foi prisioneiro de um debate rico e contraditório em volta da questão da sua própria existência e do seu estatuto epistemológico e científico.

Ainda Ngoenha (2011), a viragem epistémica da filosofia africana se deu quando novas epistemologias locais procuraram se autonomizar da visão eurocêntrica dominante. Numa primeira fase, isso ocorreu no plano político, com pensadores, como Nkrumah, que conseguiram – mediante o envolvimento direto na vida pública – a independência dos antigos colonizadores.

Acerca disso, percebo que para cada criança que escuto ouuento uma história, as histórias são renovadas enfatizando a resistência quilombos na Amazônia. Considero nesse sentido, que os espaços do cotidiano da criança são coletivos, logo a prática de leitura em conjunto, ouvindo histórias em modo circular, permite que eles olhem, falem, escutem, assim como os debates na comunidade para as decisões que impactam na vida em comunidade.

Como marcas expressivas dos modos de ser dos sujeitos quilombolas está a compreensão perceptiva da integralidade do corpo, manifestada dentre outros aspectos, no encontro entre o individual e o coletivo. As afirmativas de “grande família”, de “família uma só”, “um povo só”, “somos muito unidos”, junto às manifestações de cuidado coletivo e acolhimento aos seus e aos outros que chegam às suas realidades, afirma essa percepção de uma integralidade e interdependência (Soares Et Al, 2021, p. 168).

Reforço que qualquer que seja o lugar do discurso, o ser africano como ser comunitário, no qual a individualidade se absorve na coesão do grupo, aparece como postulado fundamental. Mas, por outro lado, levanta-se a questão da origem dos lugares dos discursos. Então, a questão do lugar epistemológico da africanidade não é uma questão de tipo genealógico ou arqueológico, mas uma questão propriamente filosófica, neste sentido deve ser formulada a partir do questionamento das posições existentes. Aliás, este questionamento releva também de uma problemática limitada à África, na medida em que, na sua tensão própria, a figura do homem africano se constitui numa relação com a alteridade, isto é, no campo da interculturalidade.

Neste sentido, para Makumba (2014), no livro intitulado, *Introdução a Filosofia Africana*, no capítulo: filosofia Africana definição, natureza e desenvolvimento, o autor define como filosofia, a elaboração de um trabalho intelectual de origem negra deve ser fundamentada nas bibliotecas relacionadas à cultura negra, africanas e afrodiásporicas, em vez de depender exclusivamente de bibliotecas negras com enfoque antirracista. Os recursos que podem ser utilizados para desenvolver uma perspectiva filosófica podem ser encontrados nas bibliotecas acadêmicas, sempre reconhecendo a cultura negra como

o ponto de partida essencial para essa empreitada filosófica. Para tanto Makumba, (2014) faz uma análise geral daquilo que é a essência da filosofia em África. Porém, ainda incentiva Makumba (2014), que tende a existir uma interação entre o sábio africano com o filósofo africano, com vista a permitir que haja uma construção sábia e significativa de uma filosofia africana libertadora do povo das artimanhas europeias.

Em resumo, o poder de conhecimento que procura o homem tradicional Africano Bantu, é antes de tudo aquele que consiste na natureza dos seres: as forças destes dois mundos (visível e invisível), sobretudo o princípio vital que os rege. Possuir o tal conhecimento permite ao homem explorar mais as forças do Universo, da natureza em função do seu próprio desenvolvimento integral, da sua própria libertação. E um dos sentidos profundos dos Africanos é estabelecer como última meta: fazer da natureza um espaço de residência humana e de cultura, para viver de maneira durável, harmoniosa e em equilíbrio. E é deste modo que o homem, dito tradicional, africano age, centrando todos os seus esforços para se integrar na natureza constituindo com ela uma única e mesma experiência no universo.

A contação de histórias contribui também para ser desmistificada a concepção limitada do que seja um quilombo, não apenas como lugar de negros fugitivos, mas, principalmente, como espaço de luta contemporânea pela posse definitiva de suas terras; de reconhecimento de suas trajetórias individuais e coletivas; de sua memória e mitos fundadores; sua diversidade, corroborando para a revisão de concepções estereotipadas e limitadas desses espaços (Silva Et Al, 2022, p. 182).

Acerca disso, enfatizo que as crianças quilombolas podem protagonizar suas próprias histórias, retratando nas aulas as histórias que seus familiares às contaram, as crianças da comunidade remanescente de quilombo nem sempre possuem acesso a brinquedos tecnológicos, jogos eletrônicos, smartphones de última geração ou bonecas que falam por isso a oralidade deve ser explorada, pois sendo estas as criadoras dos seus repertórios lúdicos, que não necessariamente são fechadas no enredo de um livro ponto, mas construídas a partir de sua imaginação e duas referências familiares e no ambiente do quilombo onde moram, brincam e se desenvolvem.

“Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é” (Hampatê Bâ, 2010, p. 168). A respeito disso, comprehendo que as tradições

africanas reverberadas nas gerações por meio da oralidade, fazem parte, intrinsecamente, da identidade, do aproveitamento dos saberes, e que o docente é convidado a partilhar desta metodologia de base africana para compor diante da realidade vivenciada pela criança quilombola o currículo necessário para ensiná-los e incluindo na aula, costumes e culturas das crianças das comunidades quilombolas.

Contra a primazia e a superioridade suposta da escrita sobre a oralidade, Hampatê Bâ sugere um duplo postulado. Hampatê Bâ (2010) explica que dentro da tradição da escrita, o pensador não se preocupa em sobreencarregar a memória com a obrigação de preservar informações e o temor de esquecê-las. Portanto, podemos afirmar que a oralidade não deve ser automaticamente considerada inferior à escrita, mas sim uma forma de conhecimento distinta, cujo valor só pode ser adequadamente apreciado por aqueles que vivenciam e valorizam essa tradição em suas vidas.

Diante das reflexões realizadas, percebe-se que não há mais espaço para uma educação engessada, formal e descontextualizada. É preciso adequar o currículo às necessidades sociais e culturais da criança, para que a mesma possa se firmar e se sentir segura enquanto cidadão de direitos, e a literatura é um caminho para essa formação (Maciel, 2017, p. 138).

Convido aos docentes refletirem acerca de seu papel no estímulo em sala de aula esse processo criativo que envolve a aceitação da criança do seu próprio grupo pertencente, às ludicidades dos contos estimulam as manifestações do coletivo, e devem estar presentes no currículo local nas escolas básicas institucionalizou no currículo local se inserem nas escolas em contato direto com diversos conhecimentos e saberes existentes que não podem o fazer se distanciar de sua cultura aprendida nas comunidades.

O espírito do currículo local é que as crianças se confrontem racional e criticamente com o meio natural, social, cultural, epistêmico e político no qual vivem e que o professor seja o facilitador desta confrontação com o respectivo meio. Quando usamos o termo confrontação não nos referimos somente ao conhecimento das danças, das lendas, das profissões, da história local, das tradições, dos hábitos e dos costumes, etc. O que é ainda mais importante é desenvolver o saber fazer e o saber estar com outros na comunidade e sociedade (Ngoenha; Castiano, 2011, p. 90).

Compreendo que o currículo específico é uma componente do currículo escolar primário que deve ser composto por conhecimentos considerados pertinentes pelos

membros da comunidade quilombola na qual a criança está morando, de maneira estruturada, visando à inserção das crianças em sua própria comunidade, tanto durante quanto após sua permanência na instituição escolar.

Ser quilombola é aprender e ensinar pela oralidade, que propicia descobertas caracterizadas por lealdade e adesões que fazem do agir uma motivação para aprender. Desse modo, o pensamento sobre valorização da identidade, território e educação, a partir das crianças quilombolas, mostra as muitas facetas do ser criança, ser negra e pertencer a um território étnico-racial na sociedade brasileira. Esse pensamento também aponta como pensar a educação na perspectiva da Interculturalidade, tendo a escola como lugar do encontro entre as diferenças, sem perder de vista o diálogo entre saberes de âmbitos distintos e complementares: local, nacional e global (Silva Et Al, 2022, p. 185).

As culturas infantis mostram que existem processos de aprendizagem em que as crianças são sujeitos ativos diante de adultos que transmitem formas de pensar e agir, quando uma criança se aproxima dos colegas e do professor e reproduz histórias que seus familiares contam acerca da fundação da comunidade, por meio de lendas ou contos reforça a valorização da cultura local. No quilombo, as crianças estabelecem uma extensa teia de interações em momentos e lugares distintos e, mesmo sem serem convidadas, participam das colheitas, da ordenha, da alimentação dos animais em geral.

Caso realmente tenhamos o desejo de aprender com as crianças, a escuta deve ser uma prática diária, assim como aprender a observá-las em seus variados ambientes, em suas circunstâncias de vida, com suas maneiras de estar na vida. Devemos aprender a registrar suas histórias, seus pensamentos, buscando ser a contação de histórias, amplificando as vozes das crianças, valorizando, assim, suas palavras, os significados que atribuem a cada ser com o qual interagem e se relacionam no mundo.

Portanto, comprehendo como professora que a escola tem um grande desafio na organização dos saberes de natureza mais universal com os saberes de natureza e origem local, para que desse modo o aluno consiga ligar os conteúdos necessários e estimulados no currículo com suas experiências cotidianas.

## Conclusão

Primeiramente, é oportuno afirmar que os menores são indivíduos presentes e atuantes na sociedade do Brasil, mais precisamente, na Amazônia, eles ainda encaram

uma realidade social que se manifesta em condições de vida e educação precárias em múltiplos aspectos.

As comunidades quilombolas devem buscar formas de resistir e reafirmar suas lutas territoriais e culturais, nesse sentido, cabe aos mesmos buscarem por uma educação na escola para que suas crianças na pré-escola tenham acesso a um ensino que respeitem sua identidade e valorizem suas vivências enquanto quilombolas, que as permitam edificarem e compartilharem suas práticas sociais e culturais, extremamente peculiares à vida e à essência amazônica.

O foco para o ensino de crianças quilombolas vai desde a estrutura, organização do PPP e no planejamento das aulas, mas para, além disso, cabe ao professor buscar conhecimentos de como trabalhar com seus alunos de modo que os pequenos estabeleçam vínculos com o contexto vivenciado e desenvolvam sua identidade quilombolas com a colaboração de histórias contadas correlacionadas às suas práticas sociais no meio de suas vivências diárias, adquirindo assim conhecimentos concretos e significativos.

As matrizes africanas em suas metodologias de contação de histórias são parte da essência identitária quilombola e isso deve ser pensado, a partir de um currículo que colabore para aulas que associam os conteúdos e metodologias à realidade vivenciada pela criança da comunidade, incluindo suas culturas, costumes e identidade do seu cotidiano.

A partir dessa perspectiva, enquanto docente sinto-me convidada a acolher, compreender o universo lúdico, interativo e singular de cada criança por meio de escutas e formas de interação, estabelecendo uma relação de respeito e afeto para ouvir o que elas tinham a expressar sobre suas histórias e o dia a dia vivido por elas nessas comunidades.

Entretanto, ao assumir o compromisso com as experiências infantis vivenciadas pelas crianças das comunidades quilombolas, procuro evidenciar a importância dos contos voltados para a cultura quilombola para que a partir desse, possa explorar os detalhes sutis, as peculiaridades, os gestos simbólicos, as práticas, os conhecimentos, o protagonismo, as narrativas, as brincadeiras e as expressões autênticas das crianças, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, ativos.

Conclui-se que é através dessas ações que as crianças constroem quem são, fortalecem as suas culturas infantis e estabelecem vínculos com o território amazônico. A situação dos ambientes locais em cada cidade da área traz desafios distintos que

devem ser compreendidos de maneira específica. Em outras palavras, para obter sucesso na capacitação contínua desses educadores, é crucial compreender as dinâmicas sociais dessa região e de cada localidade quilombola.

## Referências

- ALMEIDA, Sheilla Zillane Souza. Infância quilombola: aspectos identitários na prática educativa. **Revista do Coletivo Seconba**, v. 4, n. 1, p. 58-78, set. 2020.
- BOZZANO, Hugo; Frenda, Perla; Gusmão, Tatiane. **Arte em interação**. Arte. Ensino Médio São Paulo: Ibep, 2013.
- COUTO, Acácia Simone; SANTOS, Josemary Carvalho; SANTOS, Maria Lindinaura dos; SILVA, Mônica Carvalho Lima. **A contação de histórias na educação infantil**. (2016). Disponível em: [A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL \(fslf.edu.br\)](http://www.fslf.edu.br). Acesso em: 07. Abr. 2023.
- FARIA, Inglide Graciele de; FLAVIANO, Sebastiana de Lourdes Lopes; GUIMARÃES, Maria Severina Batista; FALEIRO, Wender. A influência da contação de histórias na Educação Infantil. **Mediação**, Pires do Rio - GO, v. 12, n. 1, p. 30-48, jan.- dez. 2017.
- HAMPATÉ BÂ, Amadou. **Metodologia e pré-história da África**. História geral da África, I: metodologia e pré-história da África; 2010. Disponível em: <https://www.efuturo.com.br/materialbibliotecaonline/2899A-tradicao-viva.pdf>. Acesso em 16/06/2023.
- MAKUMBA, Maurice M. **Uma introdução à Filosofia Africana**: passado e presente. São Paulo: Edições Paulinas, 2014.
- NGOENHA, Elias Severino e CASTIANO, Paulin José. **Pensamento Engajado**: ensaios sobre Filosofia Africana, educação e cultura política. Maputo: Edições Educar, 2011.
- NORONHA, Daisy Pires.; FERREIRA, Sueli Mara Soares Pinto. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (orgs.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- PERES, Erica de Sousa. **Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas** / Erica de Sousa Peres; orientação de Nazaré Cristina Carvalho, 2018.
- SANTOS, Aíris Corrêa dos. **Crianças e infâncias da amazônia paraense**: achados sobre a região do Baixo Tocantins. Aíris Corrêa Santos, 2022. 30 f.
- SILVA, Raylina Maila Coelho; FERREIRA, Hellen Silva Carneiro; MADEIRA, Layna Kariny Freire; DUTRA, Rosyane de Moraes Martins. **Infância e saberes quilombolas**: participação das crianças e cultura lúdica no quilombo de Ariquipá – MA. temas em

destaque temas sobresalientes número 32 . ano/año 10 . jan - abr 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.54948/desidades.v0i32.46295> . Acesso em: 07. Abr. 2023.

TEMPELS, Placide. **A filosofia Bantu**. Trad. Amélia A. Mingas e Zavoni Ntongo. Luanda, Edições Kuwindula, 2016.

TOUTONGE, Eliana Campos Pojo; TEMBÉ, Lurcilândia Oliveira Santos; SOUSA, N. G. Crianças e infâncias em territórios quilombolas na Amazônia paraense. **Educação em Revista**, Marília, v. 24, n. 01, p. 51-68, 2023.

## **3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NA ESCOLA BRAGANTINA**

## **CHALLENGES OF QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION AT THE BRAGANTINA SCHOOL**

Elizabeth Conde de Moraes<sup>6</sup>

### **Resumo**

Esse texto tem como objetivo apresentar as etapas de elaboração do currículo da educação escolar quilombola na escola bragantina. A ação é uma construção coletiva entre os profissionais da educação, pais, alunos, lideranças comunitárias da comunidade remanescente quilombola do Brasil, técnicos educacionais da secretaria municipal de educação, professores da Universidade Federal do Pará- campus Bragança. A metodologia utilizada para o estudo é a pesquisa documental, e analisa relatórios da coordenação da educação para relações étnico-raciais, ata da sessão solene da câmara dos vereadores, e publicações no site da prefeitura de Bragança. O referencial teórico tem apoio nos seguintes autores: Tempels (2016), Makumba (2014), Ngoenha (2011) e Castiano (2011). O diálogo é fundamental no processo de elaboração do documento, contudo a apropriação dos conceitos acerca da educação para as relações étnicas raciais é essencial para o desenvolvimento do trabalho de elaboração, planejamento e implantação para todos os profissionais da educação da rede municipal, e para o saber fazer da prática pedagógica. Conclui que a construção do documento curricular é de extrema importância para o desenvolvimento da prática docente dos profissionais da educação nas escolas quilombolas.

**Palavras-chave:** Educação Quilombola. Gestão Escolar. Currículo.

### **Abstract**

The aim of this article is to present the stages in the development of the curriculum for quilombola school education at the Bragantina school. The action is a collective construction between education professionals, parents, students, community leaders from the remaining quilombola community of Brazil, educational technicians from the municipal education department, and professors from the Federal University of Pará - Bragança campus. The methodology used for the study is documentary research, and analyzes reports from the coordination of education for ethnic-racial relations, minutes of the solemn session of the city council, and publications on the Bragança city hall website. The theoretical framework is supported by the following authors: Tempels (2016), Makumba (2014), Ngoenha (2011) and Castiano (2011). Dialogue is fundamental in the process of drawing up the document, but the appropriation of concepts about education for ethnic-racial relations is essential for the development of the work of drafting, planning and implementation for all education professionals in the

<sup>6</sup> Graduada em Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia, Especialista em Promoção da Igualdade Racial na Escola, Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia. Coordenadora da Educação para as Relações Étnico Raciais na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Bragança/Pará e Coordenadora do Fórum Municipal de Educação de Bragança, email: [elizacondemoraes@gmail.com](mailto:elizacondemoraes@gmail.com) .

municipal network, and for the know-how of pedagogical practice. It concludes that the construction of the curriculum document is extremely important for the development of the teaching practice of education professionals in quilombola schools.

**Keywords:** Quilombola education. School Management. Curriculum.

## Introdução

O presente texto tem como objetivo apresentar o processo de elaboração do currículo da educação escolar quilombola no município de Bragança, sendo que vamos nos deter, especificamente no passo a passo do movimento de mobilização realizado pelas pessoas envolvidas. É interessante ressaltar, que essa ação é fruto de um processo que emerge dos moradores da comunidade e profissionais da educação vinculados a Escola Municipal Educação Infantil e Fundamental Quilombola Américo Pinheiro de Brito, na Comunidade Remanescente Quilombola do América no Município de Bragança.

O artigo Desafios da Educação Escolar Quilombola da Escola Bragantina faz um recorde nesse trajeto, especificando etapas: apresenta o projeto político pedagógico da escola; as rodas de diálogos com as reivindicações e os encontros formativos para a elaboração da proposta curricular. Inicialmente vamos contextualizar sobre o lugar e as características do fazer educacional proposta em nível do território na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) Bragança<sup>7</sup>. A educação em nível de rede municipal desde 2013 assume a proposta denominada de Escola Bragantina.

A orientação pedagógica é pautada nos conceitos do educador Paulo Freire, que prima pela valorização do saber dos educandos e educandas no desenvolvimento das ações educacionais ao longo do ano letivo, tornando assim caracterizar o espaço no qual esse texto se detém. A seguir, no próximo tópico será apresentado o conceito, detalhando quais os principais elementos que norteiam o fazer educacional na rede municipal.

Contudo, há necessidade de especificar que a educação no Brasil desde a década de noventa do século XX, passa por um processo de mudança, no qual, as ações afirmativas apontam que o conhecimento institucionalizado deve assegurar que os saberes locais façam parte do currículo escolar, um diálogo presente também nas leituras apontam:

---

<sup>7</sup> A SEMED oferta a educação básica: educação infantil e fundamental do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos de 1º e 2º etapas.

A introdução do currículo local nas escolas básicas institucionalizou no espaço escolar a possibilidade de coexistência de discursos de desconstrução do tradicionalismo e do modernismo. Com esse artefacto (currículo local), vão entrar «oficialmente» nesta instituição de negociação de saberes (escola) os diversos conhecimentos e saberes existentes nas aldeias (Castiano, 2011, p. 177).

Apesar de a legislação estar presente há alguns anos, notadamente ocorre a necessidade de aprofundar o conhecimento nas formações continuadas, para que as pessoas se apropriem dos conceitos, e assim desenvolvam as atividades na prática pedagógica ao longo do ano letivo. Considerando que para elaborar o currículo da educação escolar quilombola, há a necessidade do conhecer sobre a temática, por isso a formação dos profissionais da educação ao longo do processo de elaboração do documento.

O artigo apresenta ao longo do texto os seguintes tópicos: o conceito de Escola Bragantina; Comunidade Remanescente Quilombola do América; A Legalidade da Educação Escolar Quilombola; Os Desafios da Implementação da Educação Escolar Quilombola na Escola Bragantina, subdividido em Projeto Político Pedagógico Quilombola, Rodas de Conversas, e a Formação da Educação Escolar Quilombola.

### **Breve contextualização da Escola Bragantina**

Este trecho apresenta a dinâmica de trabalho desenvolvida pelos profissionais da educação da rede municipal de Bragança, sendo assim é preciso especificar que a Secretaria Municipal de Educação (doravante SEMED) de Bragança do Estado do Pará tem a proposta de reorientação curricular e de formação continuada intitulada Escola Bragantina em construção coletiva:

(...) entendida como um espaço-tempo de formação humana, na qual os sujeitos são vistos como produtores de sua própria história, capazes de analisarem o passado e o presente de forma crítica e autônoma para então, fazer projeções futuras, ou seja, capazes de transformar a realidade (Marciel, Et Al, 2013, s/p.).

A implementação nas escolas municipais desde o ano de 2013 e que ganhou notoriedade na Amazônia Bragantina<sup>8</sup> por sua relevância à construção de políticas curriculares e docentes considerando a realidade dos coletivos escolares. Diante desse

---

<sup>8</sup> Espaço de socialização das produções acerca da realidade de vida e identidade comunitária bragantina em que as escolas se inserem, construídas em meio às atividades escolares sendo os educandos autores, apresentando artisticamente e cientificamente suas representações sobre a história, cultura, economia, cidadania e ecologia destas comunidades.

contexto inicia um novo olhar acerca das perspectivas na tentativa de construção de um currículo integrado, por meio de complexos temáticos (Pistrak, 2002) e temas geradores (Freire, 1993), o que possibilita autonomia às escolas para elaborarem seus próprios currículos e planejar o percurso formativo dos professores a partir das demandas locais. Entende-se que não há uma proposta pronta, acabada ou imposta por um decreto, mas sim, uma proposta que se está construindo no processo, mobilizada pelas mudanças próprias da dinâmica social e considerando a atual conjuntura sócio- histórica educacional. Dimensionando a perspectiva educacional para a temática aqui abordada especificamos que a educação escolar quilombola

Propõe-se pensar a educação quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias que proporcionem aprendizagens tendo como ponto de partida elementos referentes às realidades locais das comunidades (Carril, p. 554).

Sendo, interessante destacar que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor (a) no espaço da sala de aula é reflexo de todo um processo de formação, a sua constituição enquanto profissional, e será desenvolvida a partir das vivenciadas, como por exemplo se o contexto educacional estimular a realização de atividades que envolvam as questões étnico-raciais, visto que atualmente perpassa por demandas emergentes da sociedade.

[...] a dimensão da nossa responsabilidade [...] para com o combate ao racismo, sem dúvida alguma, é demarcada pelos sofrimentos impingidos aos negros [...], em todo o âmbito da sociedade, inclusive nos estabelecimentos de ensino [...] assim como é marcada pela urgência e pertinência da implantação de políticas reparatórias e de ações afirmativas (Silva, 2011, p. 121).

A validação de uma ação pautada em movimento de luta e resistência social, educacional e cultural culmina com as ações afirmativas, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, as quais promovem a obrigatoriedade do estudo da cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, nos estabelecimentos educacionais em abrangência nacional. Contudo, o tema das relações étnico- raciais é visto com resistência, ainda hoje no contexto educacional e social, o processo formativo desmitifica alguns conceitos e evidencia a apropriação da identidade possibilita o autoconhecimento do sujeito enquanto construtor do espaço social. No rastro da legalidade a Resolução CNE/CEB nº

8, de 20 de novembro de 2012 - define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A formação dos egressos das licenciaturas no Brasil ao longo das duas últimas décadas sofreu um processo de modificação na sua grade curricular, abordagens antes deixadas de lado, hoje fazem parte das leituras e discussões. Como o tema das relações étnico-raciais, introduzido a partir das Leis 10. 639/03, 11.645/08, e provocou a alteração da LDB. No rastro das discussões podemos observar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é fundamental, pois a inclusão do tema das questões étnico-raciais tornasse parte integrante da matriz curricular, tanto nos cursos de licenciatura que atendem a educação infantil, os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, assim como de processos de formação continuada de professores (Brasil, 2004).

As mudanças tornam-se necessárias num processo de transição entre o que era trabalhado antes na escola e o que precisa ser agregado no processo de aprendizagem, para tanto é preciso conhecer a realidade dos sujeitos elencando algumas características da comunidade remanescente quilombola a seguir.

### **Comunidade Remanescente Quilombola do América**

“Africanidade entendida como vinda de África”

*(Makumba, 2014)*

Nesse tópico apresentamos uma breve descrição da comunidade tradicional, e suas características. É um lugar que faz uso da terra de maneira coletiva, em um terreno segundo relatos de moradores doados pelo município para as primeiras famílias de moradores, que com passar do tempo se multiplicaram, e hoje possui quase quatrocentos moradores que vivem da agricultura familiar, da pesca e do extrativismo do caranguejo. Ressaltando que fica localizada numa área dentro da Reserva Extractivista Marinha Caeté-Taperaçú.

Imagen 1- Processo de certificação de autodefinição



Fonte: Acervo Elizabeth Conde, 2023.

O processo de auto reconhecimento da comunidade inicia em meados do ano de dois mil e treze, com o processo de mobilização<sup>9</sup> em prol da comunidade da América se auto reconhecer como uma comunidade remanescente quilombola. Essa vontade tem sua evidência em falas de lideranças locais e emergem para um diálogo durante as aulas junto a alunos e alunas do antigo programa saberes da terra, no desenvolvimento da atividade história do meu lugar, texto que posteriormente seria utilizado no processo de auto certificação.

A imagem 1 especifica as pessoas que fizeram parte de um encontro em novembro de dois mil e quatorze, para a realização do levantamento de dados com relatos, imagens e documentações e por fim, a visita do técnico da fundação Palmares, para o levantamento socioeconômico da Comunidade do América, as pessoas do lugar assumem uma concepção pautada, nos saberes, fazeres, modo de vida, na memória, na oralidade, o trabalho coletivo, nas danças, etc. A caracterização evidenciada ao longo do diálogo nas visitas a casa dos morados e na reunião no espaço do centro comunitário, com a descrição do sentido de pertencimento das origens africana, dentre os diversos elementos a vivência em grupo tem destaque:

---

<sup>9</sup> É interessante cita que o processo de alto reconhecimento da Comunidade do América surgiu em decorrência da parceria entre comunidade, professores da Comunidade, das lideranças de movimento negro em Bragança e da Gestão Municipal.

O comunalismo é a característica africana mais destacada por um número considerável de intelectuais africanos. Ser comunidade seria parte integrante da estrutura pessoal do africano. A descrição, o significado e as consequências de ser comunidade de são interpretadas de diferentes maneira (Ngoenha, 2011, p. 193).

O viver em sociedade nesse lugar emana pelo viés de uma relação na coletividade, e a forma de vida das pessoas permeia a relação com outro, em diversos modos como no trabalho e nas atividades de lazer são exemplos dessa dinâmica de vida. Sendo assim, essa etapa possibilita a validação do pedido junto ao órgão público federal.

E, a emissão da Certidão do Auto reconhecimento, com número do processo administrativo 01420.015899/2014-91 da Fundação Cultural Palmares, nos vinte e um de janeiro de dois mil e quinze, indica que a **Comunidade América se autodefine como remanescentes de Quilombo**. A emissão do documento direciona o fazer educacional das pessoas do lugar pautada na Educação Escolar Quilombola, nesse panorama temos uma comunidade tradicional, e a essas pessoas é assegurado o processo formativo específico, para crianças, jovem e adulto como preconiza as Diretrizes da Educação Escolar Quilombola:

IV- Deve ser ofertada por estabelecimentos de ensino localizados em comunidades reconhecidas pelos órgãos públicos responsáveis como quilombolas, rurais, urbanas, bem como por estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombola (Brasil, Resolução 08/2008 Art.1º).

Atualmente os moradores da comunidade remanescente quilombola do América frequentam em nível de esfera municipal os seguintes estabelecimentos educacionais: escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Quilombola Américo Pinheiro de Brito (escola dentro da Comunidade), Escola Municipal Ensino Fundamental Raimundo Martins Filho, Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Graziela Farias, Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Tarcila Correa da Gama, e Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Raimundo Ferreira (escolas no entorno da comunidade).

Diante da apresentação do lugar, há necessidade de aprofundar o olhar sobre as ações afirmativas que assegurem a educação escolar quilombola nos estabelecimentos educacionais, temática do próximo tópico.

## A Legalidade da Educação Escolar Quilombola

Essa etapa apresenta a legislação vigente da temática abordada, especificando a resolução 08/2012 no qual detalha o fazer educacional numa comunidade tradicional remanescente quilombola. Perante a contextualização no item anterior é necessário à implementação da educação escolar quilombola no contexto da escola bragantina, sendo pautada nos seguintes marcos legais:

Art. 2º- Cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir:

- I) Apoio técnico- pedagógicos aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
- II) Recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
- c) construção de propostas de Educação Escolar Quilombola (Brasil, Resolução 08/2012).

A garantia da ação afirmativa tem a legalidade em todas as esferas educacionais: municipal, estadual e federal. Em nível de administração municipal na educação de Bragança, com a criação da então coordenação de promoção da igualdade racial, desde ano de 2015, cujo objetivo é viabilizar e assegurar o direito à educação como preconizada na Lei Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9394/06, alterada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, nas quais promovem a obrigatoriedade do estudo da cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, nos estabelecimentos educacionais em abrangência nacional, como afirma a meta 8 do Plano Municipal de Educação assegura:

Aumentar a escolaridade média da população de idade entre 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar 12 (doze) anos de estudo até o último ano de vigência deste PME, para as populações do campo; dos 25% (vinte e cinco por cento) da população mais pobres do município, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, de modo a atingir 100% (cem por cento) (PME/ 2015).

A educação é um processo formativo fundamental para o desenvolvimento pleno do cidadão e todos têm esse direito assegurado no território brasileiro, e cabe ao poder público nas diversas esferas garantir essa oferta de forma igualitária e com qualidade atendendo a especificidade de cada nível e modalidade de ensino.

Retomando que a resolução 08/2012 apresenta as diretrizes e delimitam as normativas da modalidade educação escolar quilombola, o processo formativo que

perpassa da educação básica à educação superior, preconizando como deve ser desenvolvida nas instituições educacionais. Com tudo, esse fazer educacional deve ser normalizado junto aos órgãos competentes como SEMED e Conselho Municipal de Educação de Bragança (doravante CMEB), após uma construção coletiva em amplo debate.

Esse movimento coletivo no território do município de Bragança acontece e tem como sujeitos envolvidos: moradores da comunidade remanescente quilombola do América, alunos, alunas, pais, mães, lideranças das associações organizadas e da Igreja; profissionais da educação, professores, técnicos-pedagógicos da SEMED, coordenadores pedagógicos das escolas municipais da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos. E, para descrever esse movimento na próxima etapa, é apresentado o processo de mobilização para a elaboração do documento.

### **Desafios da Implementação da Educação Escolar Quilombola na Escola Bragantina**

Esse tópico tem como objetivo pontuar o contexto da elaboração do currículo da educação escolar quilombola, sendo assim a elaboração do documento transcorre em sete etapas: mobilização da comunidade remanescente quilombola; proposta da SEMED para a construção coletiva do documento; formações para a elaboração do documento, encaminhamento da proposta para o CMEB e posterior análise junto aos conselheiros e técnicos; as unidades escolares recebem orientação e reorganizam documentos e planejamento; os profissionais da educação participam de cursos de formação continuada.

A forma como ocorre o processo fica registrado de maneira textual, o que favorece a análise desse material aqui nessa pesquisa. Sendo assim, é interessante especificar que a metodologia utilizada é a análise documental através de textos como os documentos das escolas, relatórios da coordenação da educação para relações étnico-raciais (ERER) / SEMED, ata da sessão solene da câmara dos vereadores, e o site da prefeitura.

É interessante especificar que outros atos podem ter acontecido no transcorrer desse período, contudo será considerado os que fazem parte de registros, como forma de respaldar a investigação em prol da implementação da política pública educacional.

A seguir apresentamos os momentos de encontros coletivos, metodologicamente uma forma de descrever e conceituar alguns elementos da metodologia desenvolvida, servindo também como orientações para as próximas ações do trabalho, que ainda está em processo de desenvolvimento.

### **Projeto Político Pedagógico Quilombola**

Com a certificação de autorreconhecimento da comunidade, como especificado no capítulo anterior, algumas ações foram realizadas na escola Municipal Américo Pinheiro de Brito, no período do tempo de dois mil e quinze a dois mil e dezassete, descrito a seguir.

No transcorrer do tempo é interessante apresentar alguns elementos como o processo de formação continuada e a documentação elaborada por profissionais da educação, lotados na escola que funciona dentro do território quilombola.

Em dois mil e dezassete, a Universidade Federal do Pará (UFPA) campus I Bragança, propôs o projeto de extensão em parceria com SEMED e realizam o curso de formação de continuada para professores em Relações Étnico-Raciais, com enfoque na cultura africana e afro-brasileira. O público alvo foram setenta profissionais da educação, a ação contou com cinco módulos envolvendo a apropriação do conhecimento teórico e prático da temática. E, essa formação continuada possibilita aos professores desenvolver ações pedagógicas nos seus espaços educacionais, com metodologias que validam a educação com a valorização da identidade da comunidade escolar.

Dentre as questões realizadas está a elaboração das propostas no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas municipais que atendem a educação escolar quilombola. Como especificado anteriormente será citado no PPP da EMEIF Quilombola Américo Pinheiro de Brito, no qual na sua epígrafe apresenta:

Projeto Político Pedagógico da EMEIF Américo Pinheiro de Brito foi elaborado com Tema: “Viver Bem E Não Só Viver Melhor” – Identidade, Auto Conhecimento, Relações Sociais, Individuais E Diversidade Na Emeif Américo Pinheiro De Brito, de acordo com a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e pela necessidade de visibilizar e reparar a falta e ausência no aspecto educacional no processo de construção de uma Política Pública de Educação Escolar Quilombola na Comunidade Remanescente Quilombola do América. A partir dos direcionamentos dos Atos Legais: decreto nº 4.886 de 20 de novembro de 2003; Resolução nº 08 de 20 de novembro de 2012, Leis 11.645/08 amplia a 10.639/03 (que torna obrigatório o ensino da cultura dos povos afro-brasileiros e Africanos nas escolas, seja de fato

colocado em prática isso visibiliza educandos remanescentes quilombolas o que é de fato e de direito ter uma formação em que os mesmos possam ser sujeitos politizados e empoderados de suas raízes culturais) e pelo Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12. 288/2010, e a Lei 9394/96 (LDB); Decreto nº 1.404, de 20 de novembro de 2008, institui o Plano Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial- PEPIR, Lei nº 6.941, de 17 de janeiro de 2007 específicas à população negra do Estado do Pará (Pará, PPPQ, 2017).

Na apresentação do documento é possível observar o tema a ser desenvolvido na escola, e especifica a importância da elaboração para assegurar o direito a uma educação de qualidade atendendo às características específicas da comunidade quilombola, e diálogo com a proposta da educação bragantina, que prima por uma aprendizagem pautada na realidade da comunidade.

É interessante destacar que na elaboração desse documento constam falas pontuais de lideranças da comunidade, no qual especificam a necessidade da valorização da memória dos mais idosos.

O texto aponta que as práticas educacionais devem valorizar elementos configurados na oralidade e no viver das pessoas, com destaque a seus saberes e fazeres, é interessante especificar que a comunidade tem sua base: no extrativismo do caranguejo, pois é próximo ao maior mangue da região; na agricultura familiar, prática comum na região amazônica; e no trabalho artesanal das mulheres da comunidade, com a confecção de bolsas, bonecas.

Também é um documento que apontava as legislações vigentes acerca da temática, assim como descrevia as matrizes curriculares a ser desenvolvidas durante o ano letivo de 2018, ressaltando que no período a proposta de planejamento da rede municipal é o complexo temático, respaldado na pedagogia filosófica de Paulo Freire.

É importante citar que nesse período houve uma rotatividade de professoras lotadas na escola quilombola, elemento que talvez tenha prejudicado o desenvolvimento das ações propostas pelo PPP.

Imagen 2- Elaboração do Projeto Político Pedagógico Quilombola



Fonte: Acervo Elizabeth Conde, 2023

Esse documento, no ano de dois mil e vinte e três, faz parte do debate entre os profissionais da educação da escola e de representantes da comunidade (figura 4), ação que tem como objetivo a reorganização do texto, assim caracteriza elementos atualizados para atender a realidade da comunidade escolar.

Na próxima etapa serão destacadas informações que possibilitam conhecer a garantia dos direitos dos moradores e moradoras pautada na educação escolar quilombola.

### **Um olhar à Carta Bragança**

Em dois mil e vinte, no dia cinco de novembro, aconteceu à sessão especial em alusão ao dia da consciência negra na Câmara Municipal dos vereadores de Bragança, momento no qual estavam presentes representações: da Associação Remanescentes Quilombola do América (ARQUIA); Movimento Afrodescendente do Pará (MOCAMBO), Cáritas diocesana de Bragança/PA, UFPA, SEMED e Vereadores. Todos os presentes fizeram falas com discursos apresentando a importância da data e manifestando sua opinião sobre a garantia de direitos.

Ao final desse ato solene foi feita a leitura do documento chamado Carta Bragança, que aponta alguns direcionamentos para implementação das ações afirmativas para moradores da comunidade remanescente quilombola:

(...) construção e efetivação da matriz curricular quilombola no município de Bragança (...) adequação do currículo quilombola nas escolas que recebem alunos, oriundos do quilombo do América para o fortalecimento da sua identidade baseados na resolução 08/2008" (Texto retirado da Ata Sessão da Câmara dos vereadores).

Esse documento é um manifesto das diversas representações ligadas à comunidade remanescente quilombola do América, destaco apenas o trecho ao qual faz referência à temática deste artigo. Contudo, é um texto que busca o compromisso dos representantes do poder público em realmente validar as ações afirmativas na área da educação, saúde, assistência social, etc.

A educação como uma demanda social está assegurada na constituição federal do Brasil de 1988, no qual pontua como um direito de todo cidadão e cidadã, que faz parte do território nacional. E possivelmente pautada nessa premissa, ao longo da leitura desse documento da câmara dos vereadores é possível encontrar frases como “a educação é a porta de entrada para apropriação do conhecimento”, o que possibilita citar Ngoenha e Castiano nesse sentido existem inúmeros desafios e os professores deverão mostra uma “vigilância epistemológica pelo fato de ser o argumentador principal sobre os valores e conhecimento entre os dois discursos (moderno e tradicional)” (2011, p.183).

Elemento que justifica esse artigo apresentar a vertente educacional da ação afirmativa reivindicada pelas lideranças junto ao poder público. Considerando que a construção coletiva do documento é assegurada na resolução 08/2012:

§ 1º As ações colaborativas constantes do capítulo deste artigo poderão ser realizadas contando com a parceria e participação dos docentes, organizações do movimento quilombola e do movimento negro, Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos, instituições de Educação Superior e da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2018).

O trecho do documento indica que a construção do documento deverá acontecer de forma coletiva. Sendo assim o ato solene junto à câmara de vereadores há a busca pela legitimação das ações que asseguram os direitos de homens e mulheres, sobre as ações afirmativas, muitas delas elaboradas há décadas, e visa assegurar o direito à educação de qualidade. Criando assim o desafio de fazer essa ação acontecer ouvindo e

considerando a necessidade das pessoas do quilombo, na dinâmica intitulada rodas de conversas tema do próximo tópico.

### **Rodas de Conversas**

A forma de vida das pessoas ao longo do processo histórico no Brasil assume uma configuração de alteridade, pois é na relação com outro que o grupo se constitui, e nesse processo apropria-se das práticas culturais, do modo de vida em sociedade, e assim constituem a sua identidade. Dialoga com essa premissa o pensamento Bantu que considera:

A concepção de força vital como o “valor supremo da vida”, o ser tem sua essência diretamente ligada a sua energia e sua interação com os demais seres, uma percepção que intercalada por influências invisíveis (Tempels, 2016, p. 43).

Sendo assim, a influência entre os seres é fundamental, para a conservação da forma de vida entre os seus pares. Na premissa de valorização dos saberes e fazeres houve a mobilização das *rodas de conversas*, é uma metodologia de diálogo em grupo e de maneira circular elencar o que se almeja no caso na vertente educacional, às pessoas junto aos seus pares expressam suas necessidades e opiniões, pois todos têm voz e poder decisão em prol da comunidade.

Entende-se que as informações produzidas nesse contexto são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nessas Rodas de Conversa são ‘falas’ sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergir ou divergirem, provocando o debate e a polêmica (Melo; Cruz, 2014, p. 32).

Nas rodas de conversas pontuadas no artigo as falas são as manifestações das pessoas envolvidas nas reivindicações de melhoria na educação dos alunos e alunas quilombolas, visto que as ações afirmativas indicam esse direito que deve ser garantido pelo poder público. Nos tópicos a seguir serão descritos dois encontros baseados nas informações de relatórios do ano de dois mil e vinte e um.

### **Roda de Conversa e Formação**

Os participantes desse momento são os representantes: da ARQUIA; os profissionais da educação lotados na Escola Municipal Américo Pinheiro de Brito,

gestor, professores e serviços operacionais; do MOCAMBO; das cáritas diocesana de Bragança; movimento camponês popular (MCP); CMEB; professoras e bolsistas da UFPA, técnica educacional SEMED.

A Roda de Conversa e a Formação aconteceram no dia 25 de fevereiro de 2021 com a organização da EMEIF Américo Pinheiro de Brito e ARQUIA, a metodologia proposta ao longo do dia, buscou apresentar falas e contextualizar sobre as leis 10.639/03 e a resolução 08/2012.

Pelo horário da manhã foi o momento das falas dos representantes dos movimentos sociais apresentando as dificuldades: estrutural do espaço físico da escola; e da implementação do currículo pautado na educação para a comunidade tradicional. As pessoas em forma de reivindicação nesse contexto dialogam com o documento Carta Bragança, como descrito no capítulo anterior, visto o movimento ser realizado pelos mesmos proponentes. Sendo assim nos pautamos em Castiano que diz:

O problema é saber que lugar queremos exercer na história de amanhã. Se queremos continuar a ser simples instrumentos em mãos alheias, como até aqui, ou se, por uma vez, queremos ser protagonistas da nossa própria história e do nosso próprio destino (2011, p. 181).

A forma de agir no presente reflete diretamente no futuro, a luta por garantia dos direitos, tem como questionamentos: qual escola temos? E qual escola queremos? Essas atitudes são necessárias para viabilizar a ação. É o pressuposto que possibilita a mudança, contudo para isso acontecer é preciso unir as forças entre as pessoas da comunidade e das demais instituições que a apoiam.

Dando continuidade a Roda de Conversa uma professora com cinco anos de experiência na escola, fez o seu relato de vivência especificando o desenvolvimento do projeto “Saberes Culturais na Comunidade do América”, no qual junto com alunos construiu cartilhas que tiveram como tema Sucos que curam com aprendizagem desenvolvida através da leitura e escrita de saberes presentes na própria comunidade. Aqui evidencia o que Castiano descreve “Os professores deverão mostrar uma vigilância epistemológica pelo fato de ser o argumentador (...) ele é peça principal na área da educação (...)” (2011, p. 183). A professora durante sua exposição apresentou como fez sua pesquisa de campo e dialogou com o conteúdo a ser apreendido no processo de aprendizagem dos alunos e alunas.

Para finalizar esse encontro a palestrante foi à professora e coordenadora do Programa Pós-Graduação Linguagens e Saberes na Amazônia / UFPA- Campus Bragança, no qual falou sobre o conceito de Quilombo e apresentou as questões de base legal sobre a educação para as relações étnicas raciais, ao longo do processo histórico de forma mundial e brasileira.

Se apropriar da legislação vigente é fundamental em busca de traçar ações para alcançar as metas a serem propostas. Sendo assim, é interessante especificar que até então algumas pessoas tinham o entendimento que a educação escolar quilombola deveria acontecer unicamente na escola dentro do território quilombola. Contudo, foi pontuado pela palestrante que as escolas que recebem os moradores da comunidade devem também participar da elaboração desse documento, redimensionando assim a proposta a ser elaborada.

Após, a apropriação da literatura vigente sobre o tema ouve falas bastante representativas sobre a importância da implementação da educação escolar quilombola. Ficando acordado que posteriormente seria traçado ações para o desenvolvimento do trabalho.

### **Roda de Conversa e Diagnose**

Em busca de garantir os direitos a uma educação de valorização da identidade africana e afro-brasileira, no dia vinte de agosto de dois mil e vinte e um aconteceu o encontro denominado de Roda de Conversa<sup>10</sup> na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Américo Pinheiro de Brito na comunidade remanescente quilombola do América, com objetivo de dialogar acerca da implementação da educação escolar quilombola na escola bragantina.

Fizeram parte desse momento representante: representante, associação remanescente quilombola do América (ARQUIA), gestor e profissionais da educação das escolas que atendem alunos e alunas do quilombo, coordenação educação para as relações étnico racial professor da UFPA/ Castanhal; ARQUIAR, MOCAMBO e pais de alunos: técnica educacional NERED-SEMED /Castanhal; professora Dr. da UFPA/ Bragança; e moradores da comunidade. A seguir faremos uma breve descrição desse encontro. Iniciamos a mesa de abertura com as boas vindas dos presentes, cada membro

---

<sup>10</sup> Será citado aqui a etapa que consta no site da prefeitura <https://braganca.pa.gov.br/educacao-escolar-quilombola/> e nos relatos da coordenação da educação para as relações étnico raciais SEMED/ Bragança

fez a sua fala e apresentaram as demandas emergentes para o desenvolvimento do trabalho.

Imagen 3- Roda de conversa



Fonte: Acervo Elizabeth Conde, 2021.

No segundo momento professor UFPA/ campus Castanhal apresentou documentos da base da legislação que amparam a educação para as relações étnicos raciais e a educação escolar quilombola, e descreveu a experiência no acompanhamento junto ao processo de implementação no município de Castanhal.

Em seguida, a pauta, foi às reivindicações para implementação da educação escolar quilombola, com a participação dos membros da ARQUIA, do MOCAMBO e profissionais da educação da escola, as falas desse momento foram registradas em um livro Ata, pela técnica educacional da SEMED.

Os presentes fizeram as seguintes colocações: a educação é a única porta de saída da exclusão; a escola precisa ser estruturada por funcionários, corpo docente, gestão e coordenação; a memória/ a história devem ser valorizadas, os saberes dos mais velhos do quilombo tem que fazer parte da realidade da escola; quais são as mulheres do Quilombo que tem representatividade?; relatos do trabalho; AFROLER- estimular as leituras nas diversas áreas do conhecimento; a escola quilombola quer reconhecimento; os profissionais da educação não param de estudar nunca; a reparação da garantia de direito; mudança da nomenclatura do nome da escola, com acréscimo do termo quilombola; aprovação de uma cadeira no Conselho Municipal de Educação; a lei do

sistema já garante a educação escolar quilombola; elaboração do currículo quilombola; adequação do calendário de acordo com a realidade da comunidade; educação religiosa precisa valorizar os ritos das pessoas afro-brasileira; inclusão da copeira no currículo escolar; direitos à saúde da população negra; implantar o conselho municipal de promoção da igualdade racial; valorização da identidade da comunidade remanescente quilombola do América; audiência com o prefeito municipal; presença do Legislativo nos diálogos; questionamento: a educação escolar quilombola é só para quem é quilombola?

Eis os desafios a que o título se refere, valida a escola que atenda a necessidade desse grupo tradicional, existem inúmeras questões estruturais, como por exemplo, do espaço físico, a adequação, ou melhor, reconstrução do lugar, estamos nos referindo exclusivamente ao estabelecimento educacional dentro do espaço territorial do quilombo. Pois os moradores também frequentam escolas em outras comunidades próximas como o Bacuriteua, Acarajó e Taperaçu-campo.

Contudo, ao considerar os saberes e fazeres local, aqui se pode dialogar com os conceitos de Castiano (2011) quando aponta que há a exemplificação dos espaços como da agricultura considerado um local de integração do saber. Nessa perspectiva o professor assume a função de “confrontar com matérias de ensino que dizem respeito a usos, costumes e tradições locais” (Castiano, 2011, s/p), nesse sentido existem desafios para todos envolvidos no processo. E, é por isso a necessidade de reorganizar o fazer, e olhar para experiências exitosas como a que acontece em Castanhal – Pará.

Para tanto, a mesa de diálogo das experiências e vivências do currículo e matriz curricular quilombola, foi ministrada pela técnica educação do NERED – SEMED – Castanhal. Ela fez o relato do passo a passo do processo de implementação da educação escolar quilombola em Castanhal, no qual especificou sobre a importância do diálogo com as comunidades remanescentes quilombola do município de Castanhal.

Conhecer essas experiências são essenciais para organizar a metodologia a ser desenvolvida posteriormente no município de Bragança, sendo assim Makumba “considera também o universal diante do contexto de herança cultural” (2014, s/p), o que se vivencia em uma comunidade é necessário compreender que sofre influência de elementos externos e ambos acabam interagindo na vivência das pessoas.

Dando continuidade à roda de conversa os destaques foram os ritos, a forma de viver dos sujeitos indica elementos pontuais, considerando essas qualidades a professora da UFPA/ Bragança palestrou sobre o conceito de quilombo, um lugar com suas

características específicas que emana da convivência do grupo, a descrição a seguir faz parte de um artigo que tem como objeto investigar a própria comunidade:

Dante desta percepção quilombo é visto como espaço de lutas e resistências, ao sofre a confluência entre o modo de vida africana e dos nativos amazônicos, ação que possibilita a reconstituição do espaço social. Ocorrendo a valorizando na relação entre identidade, comunidade, e sentimento de pertencimento dos sujeitos da comunidade tradicional, pois a partir da realidade e do entendimento do significado de se autodenominar como quilombola, para si e diante da sociedade imprime uma simbologia étnico racial em sociedade. E assume a sua função social atrelada às suas origens tradicionais nas esferas: socioeconômica, política, educacional, meio ambiente, cultura e lazer, possibilitando a constituição identidade individual e coletiva configurada também por influência das tradições do povo amazônida (Morais, 2015, p.03).

O tradicionalismo entre os moradores é um elemento fundamental, pois o viver no lugar imprime uma ação significativa, onde o modo de vida, os hábitos geram os saberes, e geram a memória, e esses elementos são considerados de suma importância, e devem ser valorizados pela escola. Conhecer a realidade local e transpor para a dinâmica das aulas ao longo do ano letivo é fundamental.

Sendo assim, uma das fases desse encontro foi percorrer o espaço do quilombo, observando as pessoas, a vegetação, as moradias, os espaços coletivos. Realizar uma vivência na comunidade, é uma etapa essencial, pois possibilita contextualizar alguns elementos estudados, ao longo do dia, interligando a teoria com a prática. A seguir relatamos um pouco desse momento, que deve servir de exemplo durante a prática pedagógica das escolas.

É interessante registrar que o grupo fez uma pequena caminhada até um espaço bastante arborizado, como observamos na figura 7. Nesse lugar estava uma pessoa idosa do sexo masculino, com idade por volta de oitenta anos. Ele estava sentado na frente da sua casa, as pessoas foram apresentadas pela líder da comunidade, sendo que relatou o seu modo de vida, como cultivar as plantações, e a importância que tem a conservação da natureza ao redor. Essa vivência possibilitou sentir os ritos da comunidade, através dos fazeres desse senhor, que apresenta um repertório bastante expressivo da sua história com o histórico da comunidade.

Esse encontro denomina roda de conversa serviu para realmente catalogar, ou seja, registrar o que a comunidade tradicional deseja, há muito eles falavam, mas não existia um documento contendo todas as reivindicações para atender as necessidades

das pessoas, ressaltando que existem demandas que não cabem à educação, ou seja, não são gerenciados pela SEMED. Na próxima etapa será descrito o processo formativo de orientação para a elaboração do documento.

### **Formação continuada para a elaboração da matriz curricular da educação escolar quilombola**

O tópico em referência tem como foco descreve como foi realizada a formação continuada e o início da elaboração do documento, de maneira detalhada visto a necessidade de apresentar a metodologia abordada.

Nos dias 10 e 11 de maio de 2023, no Museu Teatro da Marujada, durante a Jornada Pedagógica, com o tema: “Documento Curricular da Escola Bragantina Práticas e Aprendizagens”, aconteceu a etapa denominada Formação Educação Escolar Quilombola, cujo público alvo foi os profissionais da educação das escolas; os alunos e alunas; moradores do quilombo da América, representantes de movimentos sociais, professores da UFPA, representantes do Conselho Municipal de Educação. Esse momento teve como objetivo: discutir a elaboração da matriz curricular da educação escolar quilombola do município de Bragança.

Nessa etapa houve a parceria com Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (COPIR) - SEDUC/PA, com a presença dos técnicos educacionais, os quais ministraram toda a formação. Essa colaboração entre as instituições é fundamental para compreender o processo, pois há a necessidade de validação do trabalho desenvolvido na coletividade. Ao longo do tópico será feita a descrição da ação desenvolvida.

No primeiro dia, as atividades iniciaram com a mística de abertura realizada pelos jovens da comunidade remanescente quilombola do América, com a dança Pérola Negra, em seguida, transcorreu a dinâmica do mapa, no qual os participantes se identificavam.

Para iniciar o debate sobre o tema houve a exposição dialogada com o panorama da Lei 10.639/03 e Resolução 08/2008 – Conselho Nacional de Educação, documento que legitima o estudo acerca da cultura e história africana e afro-brasileira no currículo nas instituições educacionais da educação brasileira. Na sequência foi reproduzido o material audiovisual – Comunidades quilombolas no Pará. No qual, apresenta relatos de pessoas de como a comunidade luta pelo direito às ações afirmativas.

Imagen 4- Formação Educação Escolar Quilombola



Fonte: acervo Elizabeth Conde, 2023.

Posteriormente em grupos de trabalhos foram realizados as leituras dos textos temáticos: Educação e Identidade Quilombola: outras abordagens possíveis de Givânia Maria da Silva; Caderno Pedagógico: fundamental (anos finais) e ensino médio, Currículo e práticas docentes: o encontro na Educação Escolar Quilombola de Romero Antonio de Almeida Silva; dos Currículos da educação básica na Educação Escolar Quilombola, texto da coordenadoria de educação para a Promoção da Igualdade Racial; Educação Escolar Quilombola e o currículo escolar histórico-cultural: olhares sobre as práticas educativas de um quilombo em São Miguel (PA) de Laís Rodrigues Campos-UFPA/Brasil.

Após a leitura em grupo houve a roda de conversa com o tema currículo e escrevivências, no qual os participantes fizeram a partir das leituras comentários reflexivos acerca da educação escolar quilombola, enfatizando principalmente a necessidade da implementação da educação com o foco na valorização da identidade das pessoas da comunidade tradicional, evidenciando assim o conhecimento, no qual deve refletir o sentido de pertencimento, das pessoas da comunidade tradicional.

O segundo dia foi iniciado com a performance de acolhida para os participantes da formação. Em seguida ocorreu a reprodução do material audiovisual: Educação Escolar Quilombola, com o relato de vivência de uma comunidade tradicional.

Houve a continuação das atividades nos grupos de trabalho denominadas Ensaios para Matriz Curricular, na qual os participantes elaboraram propostas de matriz curricular em três grupos. A elaboração do documento baseia-se em referências como as diretrizes político pedagógicas e curriculares da rede municipal de educação de Bragança e os documentos de referências sobre educação escolar quilombola. Os documentos elaborados pelos professores foram expostos e debatidos entre o grupo, sendo realizadas algumas sugestões.

A troca de conhecimento entre as pessoas envolvidas nessa atividade possibilitou a essa etapa organizar um texto, no qual constam possibilidades de metodologias a serem desenvolvidas para apropriação do conhecimento de alunos e alunas. Essa construção é um avanço bastante significativo da prática da educação escolar quilombola, pois a dinâmica possibilitou elencar o que deve constar na prática pedagógica ao longo do ano letivo.

### **Considerações finais**

O modo de vida das pessoas nas comunidades tradicionais assume uma determinação específica, garantidas a partir das ações afirmativas, e para seguir essa premissa esse artigo apresenta o passo a passo da elaboração do documento denominado matriz curricular da educação escolar quilombola na escola bragantina.

Existem inúmeras dificuldades e acontecimentos que não foram expostos ao longo do texto, apenas foram selecionando os pontos mais significativos na busca de alcançar a meta traçada, que descreve o passo a passo na elaboração do currículo da educação escolar quilombola. Contudo, é necessário avaliar o desenvolvimento do trabalho para essa ação, muitas etapas são elaboradas, e o mais importante é preciso estar em diálogo constante com todas as pessoas envolvidas.

Uma necessidade emergente para os profissionais da educação é aprofundar o conhecimento sobre o tema das relações étnico raciais, as pessoas precisam se apropriar de leituras e principalmente acrescentarem na sua prática pedagógica estratégias de valorização da identidade, memória, oralidade, músicas, danças, etc., da cultura africana e afro-brasileira.

Sendo interessante especificar que o município através da SEMED, uma vez ao ano ofertar o curso de formação continuada de educação para relações étnico-raciais, com carga horária de sessenta horas, e cabe aos profissionais buscar aprofundar esse conhecimento, e assim ressignificar a prática pedagógica ao longo do ano letivo.

Contudo, é nítida a dificuldade de elaborar o documento principalmente na última etapa, por isso a necessidade de ao longo do processo todos os participantes recebem formação continuada, sendo um ponto bastante positivo o comprometimento dos professores e professoras, e das pessoas da comunidade em aprender sobre a temática, e isso possibilita avançar ao longo da ação. Pois, é importante especificar que o trabalho coletivo torna-se fundamental para o desenvolvimento do planejamento educacional, que deve ter compromisso e compreensão com o foco na garantia dos direitos da comunidade remanescente quilombola do Brasil.

O desafio nesse processo é o como fazer, qual metodologia utilizar para elaborar um documento que viabiliza a prática pedagógica baseada na valorização da comunidade tradicional, sendo fundamental especificar que é um aprendizado. E, fruto do ouvir o outro elencando principalmente suas reivindicações e necessidade; de estudo da legislação vigente, e das literaturas de referência; e principalmente dos saberes e fazeres dos alunos e alunas. Esse procedimento é preconizado pela *escola bragantina*, nos seus documentos de orientação, uma construção viva e coletiva junto à comunidade escolar, pois é a partir dos sujeitos e suas necessidades que o fazer educacional é elaborado, sempre pautado no diálogo com as pessoas envolvidas, numa perspectiva de diagnóstico socioeconômico.

Nos tópicos anteriores é descrito a forma como acontece o processo de elaboração do documento, no qual buscou evidenciar que a partir de um contexto apresentados em textos como a carta Bragança e nas rodas de conversas são expostas as necessidades da comunidade, que reivindica uma educação de qualidade pautada em elementos de valorização da comunidade tradicional quilombola. E, para assegurar esse direito há necessidade de documentar o como fazer, ação realizada a partir de uma construção coletiva.

Por fim, é preciso evidenciar que essa investigação documental só foi possível a partir da análise dos dados registrados. Contudo, é preciso a compreensão do ato da ação-reflexão- ação, em qualquer trâmite que envolve o bem comum e necessário. Considerando assim, o texto da matriz curricular da educação escolar quilombola como uma etapa fundamental para o desenvolvimento da educação bragantina.

## Referências

BRAGANÇA/ PARÁ. Secretaria Municipal de Educação, Plano Municipal de Educação de Bragança. Decênio 2015-2025.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação. Disponível em [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf) Acesso dia 10/08/2018.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> . Acesso dia 11/08/2018.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. Tradução Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2014.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto**. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vvgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 24/09/2023.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 10 ed. São Paulo. Cortez, 2009.

CÓRDOVA, Denise Tolfo Silveira e Fernanda Peixoto. **A Pesquisa Científica**. 2009. [http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11315818082016Pratica\\_de\\_Pesquisa\\_1\\_Aula\\_2.pdf](http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/11315818082016Pratica_de_Pesquisa_1_Aula_2.pdf) . Acesso dia 18/05/2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique Antunes. Quilombo: patrimônio histórico e cultural. **Revista Espaço Acadêmico**- nº 129- Fevereiro de 2012.

MACIEL, Rogério Andrade; FREITAS, Renan; SILVA, Tatiana de Sousa. Complexo temático: uma abordagem de Freire e Pistrak na formação em rede da secretaria municipal de educação em Bragança – Pará. **Anais [...] do VIII Colóquio Internacional Paulo Freire, Educação como Prática da Liberdade: saberes, vivências e (re) leituras em Paulo Freire**. Recife, 19 a 21 de setembro de 2013

MAKUMBA, M. Maurice. **Uma introdução à Filosofia Africana: passado e presente**. São Paulo: Edições Paulinas, 2014.

MELO Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho; **RODA DE CONVERSA: Uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no Ensino Médio**. 2014 [https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/22222/pdf\\_5/](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/download/22222/pdf_5/). Acesso 19/07/2023.

MORAIS, Elizabeth Conde de. A identidade africana presente na comunidade Quilombola do América - **Artigo** apresentado ao Curso de Especialização Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Especialista em Políticas de Promoção da Igualdade Racial na Escola. Orientado pelo Prof. Dr. Agenor Sarraf, Belém, 18/11/2015.

NGOENHA, Elias Severino; CASTIANO, Paulin José. **Pensamento Engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, educação e cultura política**. Maputo: Edições Educar, 2011.

Projeto Político Pedagógico-2017. Tema: “**Viver Bem E Não Só Viver Melhor**” – identidade, autoconhecimento, relações sociais, individuais e diversidade na Emeif Américo Pinheiro de Brito. Localidade: Comunidade Remanescente Quilombola do América. Bragança/ PA.

Relatório Educação para as Relações Étnico Raciais, Bragança/ PA, Secretaria Municipal de Educação. 2021.

RIBEIRO, Ana Paula Alves (org.). **História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

RIBEIRO, Ana Paula Alves; GONÇALVES, Maria Alice Rezende. **A questão étnico-racial e o sistema de ensino brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Entre o Brasil e África**: construindo conhecimento e militância. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, Ana Célia da. Desconstruindo a Discriminação do Negro no Livro Didático –. Siss, Ahyas; Barreto, Maria Aparecida Santos Corrêa. Formação de Professores com foco na Educação das relações étnico-raciais. *In*: Gonçalves, Maria Alice Rezende; Ribeiro, Ana Paula Alves (orgs.). **Diversidade e Sistema de Ensino Brasileiro**. Rio de Janeiro: Outras Letras, 2014.

TEMPELS, Placide. **A filosofia Bantu**. Trad. Amélia A. Mingas e Zavoni Ntondo. Luanda: Edições Kuwindula, 2016.

## 4 CORPO, INTERCULTURALIDADE E DOCÊNCIA: NOVAS PERSPECTIVAS ACERCA DO/A PROFESSOR/A COM DEFICIÊNCIA VISUAL

### BODY, INTERCULTURALITY AND TEACHING: NEW PERSPECTIVES ON VISUALLY IMPAIRED TEACHERS

Linda Carter Souza da Silva<sup>11</sup>  
Luzia Guacira dos Santos Silva<sup>12</sup>

#### Resumo

Este estudo objetiva discutir a interlocução que se estabelece entre o corpo, a interculturalidade e o exercício da docência voltado à pessoa com deficiência visual. Tal perspectiva surge da necessidade das discussões no campo da inclusão ampliar o diálogo com diferentes campos de conhecimento que sejam subsídios originários para novas perspectivas acerca do outro, enquanto sujeito atuante na sociedade. Como problemática da investigação destaca que questões relacionadas ao corpo e a interculturalidade estão presentes na docência de professores/as com deficiência visual. A metodologia se assenta na abordagem qualitativa (Minayo, 2015), através de uma revisão de literatura sistemática. A fonte de coleta de dados são livros e artigos publicados em periódicos. Os resultados apontam para um corpo representativo em que, o exercício da docência por parte da pessoa com deficiência visual se materializa de forma contra hegemônica, sendo, portanto, em sua própria existência fundamentada na interculturalidade epistêmica (Walsh, 2019). Desse modo, conclui que, o fato de se contrapor ao *status quo*, delimita uma nova perspectiva de corpo e docência que rompe com uma cultura visuocêntrica, reafirmando assim, o lugar do/a professor/a com deficiência visual no/com o mundo.

**Palavras-chave:** Corpo. Interculturalidade. Docência. Deficiência Visual.

#### Abstract

The main aim of this paper is to discuss the interlocution that is established between the body, interculturality and the teaching of visually impaired people. This perspective arises from the need for discussions in the field of inclusion to broaden the dialog with different fields of knowledge that can provide new perspectives on the other, as a subject active in society. As a research problem, we emphasize that issues related to the body and interculturality are present in the teaching of visually impaired teachers. The methodology is based on a qualitative approach (Minayo, 2015), through a systematic literature review. The source of data collection are books and articles published in journals. The results point to a representative body in which the exercise of teaching by visually impaired people materializes in a counter-hegemonic way, and is therefore based on epistemic interculturality (Walsh, 2019). In this way, we conclude that the fact

---

<sup>11</sup> Linda Carter Souza da Silva, doutoranda em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: [lindacarterlinda@hotmail.com](mailto:lindacarterlinda@hotmail.com).

<sup>12</sup> Luzia Guacira dos Santos Silva, doutora em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: [agostoluzsilva@gmail.com](mailto:agostoluzsilva@gmail.com)

of opposing the status quo defines a new perspective on the body and teaching that breaks with a visuocentric culture, thus reaffirming the place of the visually impaired teacher in/with the world.

**Keywords:** Body. Interculturality. Teaching. Visual impairment.

## Introdução

A interculturalidade é uma temática urgente aos dias atuais. Originária do movimento indígena equatoriano, ela assume uma perspectiva “outra” (WALSH, 2019). Segundo a autora,

Más que un simple concepto de interrelación, la interculturalidad señala y significa procesos de construcción de conocimientos “otros”, de una práctica política “otra”, de un poder social “otro”, y de una sociedad “otra”; formas distintas de pensar y actuar con relación a y en contra de la modernidad/ colonialidad, un paradigma que es pensado a través de la praxis política. Este uso de “otro” no implica un conocimiento, una práctica, un poder o un paradigma más, sino un pensamiento, una práctica, un poder y un paradigma de y desde la diferencia, desviándose de las normas dominantes y a la vez desafiándolas radicalmente (Walsh, 2010, p. 25).

Como dito, essa perspectiva reverbera em outros conhecimentos, outra prática política e outro poder social. Assim, a busca pela transformação das estruturas históricas e sociais, através de outros caminhos, sem dúvida fortalece a (re) construção de um corpo marginalizado por séculos. Esse corpo marginalizado e culturalmente imerso em uma perspectiva estática, ressurge nas nuances dessa escrita, sob a ótica do exercício da docência realizado pela pessoa com deficiência visual (DV). Conforme Nóbrega (2005, *apud* Peixoto; Dias, 2019, p. 4) o “corpo é uma estrutura viva experiencial, em que o interno e o externo, o biológico e o fenomenológico se comunicam, sem oposições”.

A partir desse corpo, colocamos a condição sensorial de pessoa com deficiência visual. A deficiência visual se divide em Baixa Visão e Cegueira. Segundo Sá, Campos e Silva (2007, p.15) a cegueira se caracteriza como:

[...] alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.

As autores, também definem a baixa visão a partir da capacidade funcional da visão no que diz respeito à baixa acuidade visual, redução do campo visual,

modificações significativas na percepção de cores e contrastes, sendo esses, determinantes no desempenho visual. (Sá, Campos; Silva, 2007).

Partindo desse arcabouço conceitual, situamos esse trabalho enquanto investigação científica, tendo, por objetivo principal: discutir a interlocução que se estabelece entre o corpo, a interculturalidade e o exercício da docência voltada à pessoa com deficiência visual. Podemos citar, também, como objetivos específicos: Ressignificar o corpo da pessoa com deficiência visual enquanto lugar de construção identitária e dialogar sobre os princípios da interculturalidade atrelados ao papel do/a professor/a com deficiência visual.

A metodologia utilizada se assenta na abordagem qualitativa. Sobre essa abordagem, Minayo (2015, p. 21) afirma: “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares (...). Ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” A pesquisa também se delineia através de uma revisão de literatura sistemática, tendo por fonte de coleta de dados: livros e artigos publicados em periódicos.

Este texto se estrutura a partir das seguintes seções: primeiro aborda a questão da Interculturalidade e Educação Inclusiva/Especial; em um segundo momento discute sobre Corpo e a construção histórica da pessoa com deficiência visual; em uma terceira sessão, relaciona a questão da Docência e Deficiência Visual em interlocução com as diferentes culturas e, por fim, as considerações finais.

### **Interculturalidade e educação inclusiva/especial**

A interculturalidade tem em seu cerne o questionamento a um modelo de Estado, democracia e nação que se fundamenta no neocolonialismo. O nascedouro excludente dessa estrutura político-social, padroniza, homogeneiza e caracteriza o conhecimento produzido como inquestionável. Colocando-se a partir de um pensamento oposicionista, a interculturalidade assume uma política de confrontação do poder (Walsh, 2019). Esta se opõe à máxima que prega culturas opostas como rivalidade/trivialidade.

Assim, construir um paradigma pautado na interculturalidade requer, sobretudo, respeito ao outro e a sua formação identitária. Essas questões estão no campo do relacional, podemos constatar tal afirmação quando nos utilizamos de Freire (2004, p, 75), ao expor: “[...] o problema é de relação: a verdade não está nem na cultura de lá e

nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está na relação entre as duas”.

Ainda que, relacional, a interculturalidade é constituída sobre tensões, abalos sociais, epistêmicos, políticos e raciais (Walsh, 2019). O que reitera sua interlocução com a Educação Especial/Inclusiva como campos de fundamentação epistemológica, mas, sobretudo, de combate às desigualdades, ao imposto e aceito socialmente e culturalmente. O embrião que gera a interculturalidade se alinha ao que fundamenta a Educação Especial/Inclusiva: A busca por dar visibilidade para aqueles e aquelas historicamente excluídos, que estiveram durante séculos à margem em um processo desumano de subalternização.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008, p.1):

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

É através desse paradigma que a escola atual tem buscado constituir suas práticas. Portanto, compreender que, a instituição escolar deve ser um lugar de afirmação das diferenças e garantia da igualdade em direitos é, sobretudo, reafirmar o respeito aos outros em suas singularidades e, nesse mesmo lugar, perceber as culturas como parte da construção das identidades, tão coletivas, ao mesmo tempo em que, tão próprias dos sujeitos.

A Educação Especial/Inclusiva é fulcro das lutas assumidas pelos movimentos das minorias, em que pese esses grupos constituírem maior parte da população brasileira. Com o processo de redemocratização do país, a Constituição Federal (1988) inaugurou em seu artigo 208, inciso III a obrigatoriedade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. O que demarca o início da reorganização da escola na busca por garantir não apenas o acesso das pessoas com deficiência, mas, também, a permanência e o sucesso na aprendizagem, ou seja, a inclusão.

Desse modo, a escola se configura para receber e garantir o direito à educação em sua completude. É na modalidade da Educação Especial, a única transversal a todas as etapas de ensino que, pessoas com deficiência, transtornos funcionais específicos e

altas habilidades e/ou superdotação estão agrupadas enquanto grupo. Para os estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida, de acordo com a Resolução Nº 03/2016-CEB/CEE/RN, em seu Artigo 9º, a escola deve garantir:

[...] as condições de acesso ao currículo, promovendo a utilização dos materiais didáticos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e dos demais serviços em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a saber: I - o apoio ao professor em sala de aula, quando recomendado na avaliação de ingresso do aluno com NEE, será realizado por um professor auxiliar que atuará em consonância com o professor da SRM e da sala de aula, havendo a possibilidade de atuar em mais de uma turma na mesma escola; II - a acessibilidade física deverá atender o que preceitua o art. 277 da Constituição Federal de 1988, o parágrafo único e seus incisos da Lei nº 10.098 de 2000, e o inciso VII do art. 8º e o 10 do Decreto nº 5.296 de 2004. III - a acessibilidade pedagógica se dará por meio de livros e textos em formatos adequados, da utilização dos recursos de tecnologia assistiva e outras tecnologias pertinentes ao acesso às comunicações e informações, do auxílio de tradutor / intérprete de LIBRAS e guia-intérprete e de mobiliários que atendam às necessidades específicas do aluno usuário de cadeira de rodas; IV - o transporte escolar deverá ser assegurado pelo poder público a todos os alunos da escola pública que dele dependam, para garantir a sua frequência à escola e aos serviços de atendimento especializado (Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN).

As condições acima descritas se caracterizam como possibilidades para que o processo de inclusão escolar seja uma realidade no contexto escolar. Sob esses moldes, cabe ressaltar que, para além, da condição de deficiência, transtornos funcionais específicos e altas habilidades e/ou superdotação, esse público também pode se apresentar em outras condições, relacionadas à: gênero, raça e/ou classe, o que nos permite ampliar o diálogo junto ao campo da interculturalidade no espaço escolar ou educativo.

Assim, retomamos a necessidade de promover a interlocução entre a condição de deficiência dos sujeitos e os outros lugares que lhes são de direito no combate a misoginia, sexismo, discriminação, racismo e todo e qualquer tipo de exclusão. É fundamental embasar a ausência desses debates sob a égide da criticidade. Sobre essa, Paulo Freire afirma: “Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica” (Freire, 1996, p.17). Essa curiosidade tão fundamental na construção do conhecimento científico e, fio condutor nos encaminhamentos de uma investigação com base científica tem seu fulcro sólido a partir de outras culturas, outras práticas, outros conhecimentos, a partir do “outro”. É por meio dela que o desvelar da

interculturalidade e da Educação Especial/inclusiva se constrói enquanto campo de conhecimento científico. Ambas coexistem em um movimento de ruptura, para além dessa, de decolonialidade.

Walsh (2019) discute a decolonialidade não apenas como ruptura, mas como a proposição de novos pensamentos, surgindo a interculturalidade como alternativa outra, na concretização de uma transformação social. Ainda, conforme Walsh (2019, p. 15):

[...] a interculturalidade representa uma lógica, não simplesmente um discurso, construída a partir da particularidade da diferença. É uma diferença, na terminologia de Mignolo, que é colonial, que é consequência da passada e presente subordinação de povos, linguagens e conhecimentos.

Considerar a caracterização da diferença na proposição da interculturalidade é fundamental para também, entender essa conceituação no campo da Educação Especial/Inclusiva. Conforme Candau et al. (2013, p. 149):

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

A proposição de diferenças que se constituem em suas particularidades em torno de uma causa comum, também, caracteriza a Educação Especial/Inclusiva. Diferenças essas, que dialeticamente convivem em uma escola para todos, devendo ter, portanto, acesso, permanência e sucesso na escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Desse modo, a representatividade da interculturalidade e da educação especial/inclusiva enquanto ato político no campo do reconhecimento das diferenças como partes constituintes do humano reverberam na construção de uma sociedade mais democrática, igualitária e que considera a diversidade como base para as relações humanas.

Nesse contexto, defende-se a ideia segundo a qual, a diversidade cultural deve ser respeitada e valorizada para a construção de novos conhecimentos ou saberes, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Desse modo, surge à ideia da decolonialidade, pensada a partir da filosofia e outras ciências sociais, estas poderão contribuir para uma formação de cidadãos que corroborem para uma prática

diferenciada frente às diversas realidades culturais no cenário educativo especial/inclusivo.

### **Corpo e construção da história da pessoa com deficiência visual**

A história do corpo “disforme” se fundamenta em uma lógica social que imputa à pessoa com deficiência, a espetacularização desse corpo sob o viés da anormalidade. A condição física, cognitiva e/ou sensorial é pressuposto básico para aceitação e reconhecimento em uma sociedade que se retroalimenta do belo. Essa condição estética se contrapõe à concepção de monstruosidade materializada em torno da pessoa com deficiência durante o século XVIII e início do século XIX.

Conforme Corbin, Courtine e Vigarello (2008, p.289), a monstruosidade era tida como: “manifestação diabólica ou divina, aberração curiosa, produto grotesco dos delírios da imaginação feminina, fruto incestuoso das relações entre o homem e o animal”. Enquanto a célebre frase: *cogito, ergo sum*, René Descartes reafirma a importância da racionalidade na constituição da existência, a discussão em torno do corpo da pessoa com deficiência reafirma o lugar da experiência enquanto concretude do fazer, sendo esse primordial à existência do ser.

Ser pessoa com deficiência visual situando-a nos moldes de uma sociedade primitiva reverberou em uma condição de extermínio, assim, como foi imputado a todos e todas que estivessem em um lugar de limitação física, sensorial e/ou cognitiva. (Martins, 2015). Esse percurso traçado historicamente foi basilar para que a eugenia tomasse *corpus* e se tornasse, mais tarde, uma prática com traços nítidos de残酷 e desumanidade na Alemanha Nazista.

A eliminação do anormal também se caracteriza sobre outros vieses. Ainda conforme Martins (2015, p.14):

Em Roma Antiga, muitas vezes os homens cegos eram vendidos para executar a aviltante tarefa de remadores das galés, evidenciando que, em algumas comunidades, existia o hábito de vender os filhos que apresentavam deficiência para a execução de trabalhos extremamente árduos, livrando-se assim do problema de carregar o “peso” de uma pessoa considerada improdutiva e obtendo, ainda, algum lucro.

A morte, o abandono, a comercialização do corpo disforme, a marginalização, o isolamento, o alegórico, a exposição com fins divertimento, à elevação ao divino e tantos outros lugares recaem sobre o corpo “deficiente”. Um tempo histórico, tradições,

costumes e o imaginário de uma sociedade que se constitui sob os auspícios da exclusão são fatores determinantes para a negação da dignidade humana.

Atrelado a isso, a visão judaico-cristã se coloca a partir de duas perspectivas, sendo a primeira, fundamentada na ideia de cegueira como a materialização do pecado, por isso, punitiva, fruto do castigo divino. A segunda, já no novo testamento, coloca a pessoa com deficiência visual enquanto protagonista, podemos citar passagens bíblicas como o Cego de Jericó, a cura de dois cegos e um mudo e a cura de um cego de Betsaida (Silva; Silva, 2019).

O surgimento do Cristianismo é preponderante na iniciação de uma visão assistencialista em torno da pessoa com deficiência. Ainda que, voltasse o olhar para esse público, as práticas cristãs se reduziam a um tratamento assistencialista e a piedade era fator primordial para o desencadeamento das ações que atendessem a pessoa com deficiência.

O corpo da pessoa com deficiência visual trava uma luta histórica e, também, social na busca por um modelo em que, o reconhecimento da corporeidade enquanto instrumento de expressão e comunicação possa ser base para um percurso de afirmação de direitos. Como defende Gurgel (2018), o final do século XIX e início do século XX são marcados pela,

Organização de instituições voltadas para preparar a pessoa com deficiência. Levantaram-se fundos para a manutenção dessas instituições, sendo que havia uma preocupação crescente com as condições dos locais aonde as pessoas com deficiência se abrigavam. Já começavam a perceber que as pessoas com deficiência precisavam participar ativamente do cotidiano e integrarem-se na sociedade (Gurgel, 2018, p. 13).

Nesse processo de reconhecimento da necessidade de integração e, consequentemente, de afirmação social do corpo da pessoa com deficiência visual como lugar de possibilidades, foi-se desenhandando um percurso de reconstrução da espetacularização do corpo disforme em rede, o que Corbin, Courtine e Vigarello (2008) chamariam de *Voyeurismo de massa*. Essa cultura amplamente visual do corpo se desfaz, em partes, ao que poderíamos atribuir ao redirecionamento do olhar ao cuidar/acolher. Ainda que, essa perspectiva culmine em isolamento/marginalização social.

Nesse período, a perspectiva em torno da deficiência enquanto disfunção orgânica se estabelece com ênfase nas formas de reabilitação. O conceito de

normalização emerge, de acordo com Siqueira e Cardoso (2011, p. 1334) esse processo: “[...] se dá pela forma que o indivíduo estigmatizado se adapta à sociedade, a fim de reduzir sua diferença das normas culturais. Este processo de normalizar os estigmatizados em relação às normas culturais, afeta o conceito de si da pessoa”.

O impacto da normalização culmina em um processo de integração. O lugar do corpo durante a integração revela um corpo estático e passivo. Estar em sociedade, porém, sem efetivas mudanças para atender as necessidades das pessoas com deficiência visual ratifica uma condição de passividade. Segundo Merleau-Ponty (2006, p. 351) “não é o olho que vê. Tampouco é a alma. É o corpo como totalidade aberta. Consequências para as coisas percebidas: correlações de um sujeito carnal, réplicas de seu movimento e de seu sentir [...]. Esse corpo traz consigo marcas e, mais especificamente, marcas que limitam o desenvolvimento da visão reverbera em um corpo imbuído de descobertas, achados, com outras formas de ver e perceber o mundo. Estar no mundo sem o sentido da visão é reinventar-se no ato corporal.

A partir da necessidade que surge desse contexto, o paradigma da inclusão emerge enquanto oportunidade de direcionar as ações voltadas à pessoa com deficiência. Conforme Mendes (2006, p. 37):

[...] as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática, na qual, todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

O processo de inclusão social da pessoa com deficiência e, mais especificamente, da pessoa com deficiência visual situa-se em um contexto social a partir da necessidade de considerar as especificidades inerentes das diferenças humanas comungando com as inúmeras possibilidades de existência e ação no e com o mundo. Para isso, considerar o corpo como uma construção cultural é compreender que, o estranhamento causado pela ausência do sentido da visão nada mais é que, a especulação dos ditames impostos por uma sociedade visuocêntrica que se reafirma excluente.

Contudo, se faz de fundamental importância o lugar desse corpo para além da materialização. O corpo da pessoa com deficiência visual é protagonista da sua existência através do uso dos demais sentidos, sendo visto como um corpo perpassado e constituído por experiências.

Miranda (2020) traz-nos uma discussão pautada no conceito de corpo-território e, esse corpo histórico tem seu território forjado na desigualdade. Corpos africanos, corpos de pessoas com deficiência, corpos marginalizados suscitam em suas essências as disparidades de oportunidades. Humanizar-se a partir desse corpo-território torna-se um desafio diário na busca por uma educação decolonial, ou seja, aquela que busca enfrentamento ao padrão colonial do saber. O corpo-território “é um texto vivo, um texto-corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessa” (Miranda, 2020, p. 25).

Sendo assim, o corpo da pessoa com deficiência visual é constituído de atravessamentos sociais, políticos e culturais que culminam em outras leituras do mundo.

### **Docência e deficiência visual em interlocução com as diferentes culturas**

Discutir o tema desta seção é, sobretudo, ampliar os horizontes referentes à educação. Em acordo com Ngoenha e Castiano (2011, p. 179), “o objectivo mais sagrado de qualquer educação (...) é o de formar em pessoas aquelas qualidades que lhe permitam mais tarde uma óptima inserção na sua própria sociedade e cultura.” Um dos principais atores desse processo educativo é o/a professor/a durante o exercício da docência.

A docência se caracteriza como o exercício profissional de professores e professoras por um determinado período no contexto da sala de aula. É fato que, ser/tornar-se docente requer alguns pré-requisitos que perpassam um processo de formação inicial e permanente. Imersa em desafios cotidianos, a docência torna esses desafios ainda maiores quando nos referimos aos professores e professoras com deficiência visual. Conforme Serrano, Bautista, Pimiento e Moreno (2019, p. 11):

Las prácticas pedagógicas de los docentes en condición de discapacidad visual no han sido fáciles; por el contrario, ha sido un reto personal y profesional para adquirir el conocimiento, eliminar las barreras y limitaciones y brindar orientación através del proceso de enseñanza – aprendizaje.

A docência atrelada à deficiência visual no Brasil tem se caracterizado como um campo de estudo ainda inconsistente (Silva; Silva, 2021). Por isso, a necessidade do aprofundamento teórico que reverbera em nosso estudo de Doutorado, cujo título é “Professores com deficiência visual no Rio Grande do Norte – formação e ação

docente". O estudo tem por objetivo principal: analisar como se constitui e se organiza a formação e as ações docentes de professores e professoras com deficiência visual, atuantes na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Através dessa investigação buscamos dar visibilidade aos professores e professoras com deficiência visual do Estado do Rio Grande do Norte tendo por foco o mapeamento, a caracterização e as ações docentes desses profissionais no campo da educação.

Refletir acerca da pessoa com deficiência visual no âmbito da prática docente, se torna, sobretudo, uma reconstrução da percepção sobre a intersecção das experiências, sobre isso, Merleau-Ponty (1999, p. 18) afirma:

O sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha.

São nessas experiências coletivas que, o exercício da docência se torna sólido, de forma que, o/a professor/a com deficiência visual constrói seus sentidos e percepções acerca da organização escolar, coletividade, relações interpessoais, prática docente e ensino-aprendizagem. Para isso, compreender sua condição como lugar de fala por si e que, ao mesmo tempo, necessita de interlocução com o espaço, vivências e sujeitos são fundamentais para ampliar o horizonte de possibilidades da docência no contexto da deficiência visual.

Por isso, ratificar a condição do/a professor/a com deficiência visual como lugar de rompimento com a perspectiva do controle, do aceitável socialmente e do esperado como modelo para o exercício da docência é, sobretudo, validar uma luta histórica da escola para todos e todas.

Ao colocar sobre a ausência parcial ou total da visão o estigma de dependência, impossibilidade, limitação ou qualquer rótulo que torne a pessoa com deficiência visual incompatível com a docência, limita-se também à docência. Torná-la limitante é incongruente. Conforme Freire (1996, p.38) à docência é: “[...] implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

A docência exercida por um/uma professor/a com deficiência visual requer uma escola inclusiva. Essa concepção de organização escolar considera a eliminação de toda e qualquer barreira, seja ela oriunda da negação da acessibilidade arquitetónica,

metodológica e/ou comunicacional. A cultura inclusiva, também, para professores com deficiência visual tem seu nascedouro no combate às barreiras atitudinais. A compreensão acerca da mudança de atitude e postura referente ao lugar desses/as professores/as com DV na escola potencializa a diversidade enquanto máxima para a consolidação dos processos inclusivos.

Retomamos que, essa construção de uma cultura inclusiva, se encontra, sobretudo, com as culturas próprias dos sujeitos que compõem esse lugar de docência e deficiência visual. São, ainda, sinônimos de resistência, contra-hegemonia e reconhecimento de uma política cultural, comungando assim, com Walsh (2019) quando afirma que, a interculturalidade, caminha para a transformação de estruturas sócio-históricas. Sobre essa vertente, Sacavino (2020, s/p) afirma:

[...] a interculturalidade mobiliza processos dinâmicos em várias direções, cheios de criatividade e tensões e em permanente construção. Processos enraizados nos diversos universos socioculturais atuais, caracterizados por relações de poder e pelas grandes desigualdades sociais, políticas e econômicas. Este talvez seja o maior desafio da interculturalidade e também da educação intercultural, não ocultar as desigualdades, as contradições e conflitos das sociedades atuais, mas trabalhar com e intervir neles.

Por isso, a importância do lugar do/da professor/a com deficiência visual como redimensionamento de uma dívida histórica, reparação das desigualdades e diálogo com outras culturas. Ter nessa docência um fator potencializador do ensino-aprendizagem e protagonismo, imbuído de sentidos e significados torna-o um educador com as mesmas capacidades e potencialidades que, aqueles que apresentam integralidade no órgão da visão.

### **Considerações finais**

A discussão em torno das temáticas “corpo”, interculturalidade e docência da pessoa com deficiência visual é, sobretudo, inovadora. Compreender o movimento, o lugar e as expressões que se externam a partir de um corpo em que, a ausência ou redução da visão é parte inerente nos convida a dialogar com outras perspectivas e ir de encontro com o pensamento hegemônico sobre a pessoa com deficiência.

Ao trazermos a seguinte problemática: como questões relacionadas ao corpo e a interculturalidade estão presentes na docência de professores/as com deficiência visual? Apontamos que, o exercício da docência por pessoas com deficiência visual, ainda, se

encontra em um campo de investigação. Esse campo é frutífero porque coloca a interculturalidade como dialógica a inclusão. Ambas nascem de um lugar de confrontação do poder para afirmação e reconhecimento dos direitos, principalmente, dos grupos historicamente marginalizados.

A discussão supracitada nos convida à reflexão sobre a importância da atuação docente do corpo das pessoas com deficiência. Os aspectos que historicamente excluíram e cercearam direitos ainda pairam sobre o lugar desse público enquanto docente na escola. Ainda que, tenha sido garantido o acesso e permanência dos professores e professoras com deficiência na escola é passível de crítica à formação, metodologias, estrutura arquitetônica e organizacional da instituição escolar para garantir o exercício pleno da docência. Um convite a (re) significar a docência de pessoas com deficiência visual.

Refletir sobre a interculturalidade é refletir o corpo da pessoa com deficiência visual como político, como resistência e possibilidade do exercício da docência. Um corpo que por si, ensina. Ainda que o desafio do exercício da docência seja uma realidade, ele vem carregado das diferentes culturas que são transversais à lógica de vida desses profissionais, como também, do seu lugar no mundo. Assim, afirmamos a importância do corpo atravessado pela cultura se tornar atuante no exercício de uma docência que desmistifica, potencializa e inclui.

## Referências

- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. (el al). **Educação em Direitos Humanos e Formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Direção). **Histórias do corpo: as mutações do olhar**. O Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011. 615 p. ISBN: 9788532636270
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GURGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e a sua relação com a história da humanidade**. AMPID. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em: 08 Jul. 2023.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **História da educação de pessoas com deficiência: da antiguidade ao início do Século XXI**. Campinas: Mercado de Letras: Natal, RN/UFRN, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**. V.11. Dez. 2006. In: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002> Acesso em: 15 Jul 2023.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Psicologia e pedagogia da criança: Curso da Sorbonne 1949-1952**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu; Minayo, Maria Cecília de Souza. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência** / Eduardo Oliveira Miranda. - Salvador: EDUFBA, 2020.

NGOENHA, Severino. CASTIANO, José P. **Pensamento Engajado: ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política**. Maputo: EDUCAR, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcia da. Qual o lugar do corpo na educação: notas sobre o conhecimento, processos cognitivos e currículo. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 26, n. 91, p. 599-615, maio/ago. 2005. In: PEIXOTO, Sara Maria Pinheiro. Dias, Maria Aparecida. O corpo em cena (cor) possibilidades com a Educação Inclusiva. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 54, p. 1-22, e-18925, out./dez. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução nº 03/2016-CEB/CEE/RN, de 23 de novembro de 2016**. Fixa normas para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

SÁ, Elizabet Dias de. CAMPOS, Izilda Maria de. Silva, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência visual**. Brasília: SEESP/SEED, MEC, 2007.

SACAVINO, Susana (el al). **Educação em Direitos Humanos e Formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SERRANO, Luz Mila Duarte. Bautista, Nury Esther Pabón. Pimiento, Angélica María Ascencio. Moreno, Pedro él Gomez. Discapacidad visual, Una experiencia en el professorado estatal del Departamento de Santander, Colombia. In: **Revista Pedagógica** Volumen 6 N.º 46 enero - junio de 2019. Disponível em:

<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/10597> Acesso em: 15 jul 2023

SILVA, Linda Carter Souza da. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação em direitos humanos e educação inclusiva: concepções e práticas pedagógicas.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2019.

SILVA, Linda Carter Souza da. SILVA, Luzia Guacira dos Santos. Professores (as) com deficiência visual na prática docente: O que revelam as pesquisas? **Revista Benjamim Constant**, Rio de Janeiro, v. 27, n.63, 2021. p. 1-17.

SIQUEIRA, Ranyella Cristina de. Cardoso JR, Hélio R. Discussão conceitual de estigma aludindo o conceito fundador de Goffman e de autores que pautaram suas ideias a partir dele. *In: IV Simpósio de Internacional de Educação e Filosofia: Biopolítica, Arte de Viver e Educação*. Marília. Trabalhos completos, 2011.

WALSH, Catherine. 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)**, v. 5, n. 1, jan./jul., 2019.

WALSH, Catherine; VIAÑA, Jorge; Tapia, Luis. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. 2010. Disponível em:  
<https://fundacion-rama.com/wp-content/uploads/2022/10/6561.-Construyendo-Interculturalidad-Critica-%E2%80%93-Viana-y-otros.pdf> Acesso em 15 ago. 2023.

## 5 SANKOFA PEDAGÓGICA: A RECONEXÃO COM O PASSADO PARA CONSTRUIR O FUTURO

### PEDAGOGICAL SANKOFA: RECONNECTING WITH THE PAST TO BUILD THE FUTURE

Heverton Luis Barros Reis<sup>13</sup>

#### Resumo

Este texto é um sopro de (r) existência à lógica de apagamento colonial sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Trata, portanto, de refletir possibilidades por meio da ideia que estou chamo de sankofa pedagógica/pedagogia sankofa, em desenvolvimento na tese doutoral. Questionando a produção do conhecimento enraizada na cosmovisão cartesiana, ao tempo que busca recolocar na trincheira científico-acadêmica o olhar de voltar ao passado, buscando a ancestralidade, ao tempo que ressignifica o presente, com marcas, ainda, dos signos eurocêntricos, para, assim, construir outros futuros descoloniais. Desta forma, o estudo pondera reflexões pedagógicas do poder-saber sankofa que promove uma educação antirracista, sensível e humanizada por meio dos princípios espiralados, isto é, de conexão entre passado-futuro e Áfricas-Brasis. Ao longo da escrita apresenta a fundamentação da chama pedagogia sankofa a partir de outras cosmopercepções. O artigo versa sobre a dimensão teórica da sankofa pedagógica e seus diálogos com a teoria decolonial, a epistemologia do Sul Global, a ideia de memória e interculturalidade. Recorre ao revisionismo epistemológico, com uso da metodologia histórico-crítica e decolonial. A pergunta suleadora ancora-se no questionamento da possibilidade de construir outras análises teórico-práticas para o ensino da história e cultura negra no Brasil. Como resultado, observa a necessidade de olharmos para o passado para criarmos futuros para além das amarras eurocêntricas e neocoloniais.

**Palavras-chave:** Pedagogia. Sankofa. Descolonial. Intercultural. Sul Global.

#### Abstract

This text is a breath of (r) existence to the logic of colonial erasure of African and Afro-Brazilian history and culture. It is therefore about reflecting possibilities through the idea that I am calling pedagogical sankofa/sankofa pedagogy, which is being developed in my doctoral thesis. Questioning the production of knowledge rooted in the Cartesian worldview, at the same time as it seeks to put back into the scientific-academic trenches the look of returning to the past, searching for ancestry, while re-signifying the present, which still bears the marks of Eurocentric signs, in order to build other decolonial futures. In this way, the study ponders pedagogical reflections on Sankofa power-knowledge that promotes anti-racist, sensitive and humanized education through spiral principles, i.e. the connection between past-future and

---

<sup>13</sup> Heverton Luis Barros Rei, Doutorando em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, na linha de pesquisa de Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos (UFBA), e Licenciado em História (UNEB). [heverton.reis.022@ufrn.edu.br](mailto:heverton.reis.022@ufrn.edu.br), bolsista CNPq.

Africas-Brasis. Throughout the article, the foundations of the so-called Sankofa pedagogy are presented from other Cosmo perceptions. The article deals with the theoretical dimension of pedagogical sankofa and its dialogues with decolonial theory, the epistemology of the Global South, the idea of memory and interculturality. It resorts to epistemological revisionism, using historical-critical and decolonial methodology. The guiding question is anchored in the questioning of the possibility of constructing other theoretical and practical analyses for the teaching of black history and culture in Brazil. As a result, it observes the need to look to the past in order to create futures beyond Eurocentric and neo-colonial ties.

**Keywords:** Pedagogy. Sankofa. Decolonial. Intercultural. Global South.

### **Introdução: “aprender a partir do sul e com o sul”<sup>14</sup>**

Quando pensamos no fazer ciência moderna, ocidental e, que, nossas universidades bebem, pensa-se na epistemologia validada pela cosmovisão do Norte Global, isto é, eurocêntrica, euro-norte-americana e anglo-saxônica. Logo, a produção científica, no Brasil, ainda, está pautado na trama colonial e suas intersecções, ou seja, branca, heteronormativo, cisgênero, judaico-cristão, entre outras. Por sua vez, desqualificando, por vezes, as potencialidades e leituras de mundo negras, indígenas, quer, e outras mais. Nesse sentido, cabe salientar que o conhecimento é construído na lógica de disputa e de poder, e sendo uma disputa, devemos promover nossos saberes de modo a fugir da produção científica contraproducente, e, que se volta contra nossas existências.

Quando nos damos conta que a epistemologia da igualdade, isto é, Norte-centrada, nunca deu, agora menos ainda, conta de apontar as experiências do mundo, precisamos, então, reconfiguramos modos e modelos positivistas, cartesianos e universais. E isso não quer dizer que devemos queimar a biblioteca colonial, mas ressignificar nossa forma de leitura, rasurando o fazer pesquisa canônico para, assim, falarmos de nossas subjetividades e atravessamentos.

A perspectiva da modernidade, no sentido debatido acima, é bivalente, dualista, excludente e separatista, e mais, essa lógica é superficial e não dar mais conta de explicar outras experiências e saberes, visto que é uma via para o epistemicídio. Logo, ao promovermos pesquisas na trama decolonial, descolonial e/ou pós-colonial, não podemos seguir essa regra. O giro decolonial se faz fundamental para sobrepujar os silenciamentos e ausências. Na educação, esse giro, deixa de se preocupar apenas com

---

<sup>14</sup> Texto dito por Boaventura de Sousa Santos (1995), *Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition*. New York: Routledge. Disponível na obra: *Epistemologias do Sul* / org. Boaventura de Sousa Santos, Maria Paula Meneses. – (CES) ISBN 978-972-40-3738-7.

as teorias, isso é, da forma de ver o mundo, e passa a buscar resultados que modifiquem a realidade dos sujeitos envolvidos, e/ou, visa à desobediência da epistemes e engloba a cosmopercepção, ou em outras palavras ainda, “uma vigilância epistemológica para com as posições que exacerbam tanto o modernismo como o tradicionalismo no panorama actual do discurso educacional” (Castiano, 2011, p. 173).

Essa rasura promove o que chamamos aqui de busca pela não verdade, pelo não monolítico, pelo resultado simples e objetivo, pois tais categorias não dão conta da visão de mundo que entende os vários ângulos do fazer científico, sobretudo nas ciências humanas e sociais aplicadas. Para mais, a análise decolonial ou descolonial configurativa se associa à interculturalidade crítica, para apontar que são amplas e cíclicas e, como já dito em outras palavras, que não busca respostas, mais, sim, fomenta a qualidade de nossas dúvidas. É, então, a possibilidade de transformar nosso problema científico em uma explosão que abale além das estruturas simbólicas, as estruturas reais.

Logo, a interculturalidade e a decolonialidade como formas de pensar e posicionar-se fora dos padrões coloniais dominantes. Tal perspectiva, encontramos nos estudos de Catherine Walsh (2019), na qual destaca a importância de reconhecer e questionar a influência do colonialismo na estrutura do poder, na construção de identidades e nas relações entre culturas. E mais, devemos ler a interculturalidade, como um processo de diálogo e troca entre diferentes culturas, pois, essa é uma forma de resistência e transformação contra a dominação colonial.

No campo da metodologia de pesquisa, a análise decolonial comprehende que é necessário refazer como parte do processo, isto é, avaliar, produzir, executar, reavaliar e refazer. Ao longo de todo processo, estaremos produzindo caminhos que serão afetados pelos sentidos múltiplos e que comprehende que os signos criados socialmente terão interpretações a partir das nossas subjetividades dialéticas. Portanto, por redes e teias variadas. No método decolonial foge-se do binarismo e da hierarquização das ideias. E mais, não negamos os sentimentos, assim como não buscamos a ‘verdade absoluta’, levamos em conta as incertezas que surgem ao longo de todo processo. Para além, na cosmovisão perceptiva o estado da arte não é o ponto final, é, apenas, o caminho para gerar outros questionamentos, e por isso, é uma metodologia interseccional, múltipla, cíclica e reflexiva, ou seja, se refaz o tempo todo.

O método que se refaz, cíclico e espiralado, no leva ao diálogo com a epistemologia exuística da qual comprehende Exu como “síntese de um modo de pensar que se afasta completamente de visões eurocêntricas e limitantes”. Exu é expansão, é

transformação, é movimento (William, 2019, n.p.). Ou ainda, com a Pedagogia da Encruzilhada, visto que, “uma educação, pedagogia, escola ou currículo que busque firmar compromisso com a diversidade e combater as injustiças cognitivo-sociais haverá de abrir caminhos para Exu passar” (Rufino, 2019, p. 266).

Nesse pensar, a sankofa pedagógica propõe a não separação entre teoria e prática, entre viver, sentir e pesquisar. E mais, é circular, interseccional e intercultural. E, embora trabalhando com as categorias: negro, raça e negritude rasuraram, quando necessário, para lembrar que as identidades são plurais, não fixas e criadas socialmente, para assim fugir das armadilhas do identitarismo que promove congruência com a lógica de controle; pois o objetivo é pensar sobre a estruturalidade da própria estrutura e sua significação.

Essa busca do enegrecimento do saber ancestral negro é resultado da luta sistêmica e simbólica contra colonial que, ainda, na atualidade tenta desumanizar as existências africanas, afrodiásporas e afro-brasileiras; sobretudo na educação, visto que lemos “como um dos espaços importantes para a coexistência de discursos sobre a tradição e a modernidade” (Castiano, 2011, p. 173).

Por sua vez, o texto apresentado é, então, o constructo do pensar pedagógico em diálogo com o símbolo sankofa (que será apresentado nas próximas páginas) em desenvolvimento no doutorado em educação. No entanto, é, também, resultado das memórias e práticas experienciadas ao longo da jornada acadêmica e científica. Aqui, será posta de forma mais objetiva o pensamento teórico em busca de repensarmos nossas construções, principalmente, no campo educacional.

Para alicerçarmos a sankofa pedagógica, como já percebido, será importante o diálogo com a teoria decolonial, as discussões em torno dos saberes do Sul Global e as ideias interculturais, bem como a memória e a compreensão do conhecimento de maneira cosmoperceptiva, ou seja, não somente pelo que é visto (cosmovisão), mas, também, pelos outros sentidos, que por vezes, a produção do saber eurocêntrico e positivista, descarta.

### **Retornar ao passado, ressignificar o presente e construir o futuro.**

Historicamente, o pensamento eurocêntrico, em parte para justificar a colonização e escravidão negra, vendeu a história do continente africano de maneira, por vezes, falsificada, em outras, mutilada. Sendo assim, os países da diáspora que receberam os negros na condição de escravo, mantiveram essa história roubada dos

africanos, negando sua real contribuição para a humanidade e para seus povos enquanto nação.

A negação, por parte do branco, da cultura africana, é responsável pelos conceitos pejorativos referentes à raça e à cor do homem nascendo na África, e pelas apreciações que, durante séculos, procuraram negar seus autênticos valores espirituais, artísticos, religiosos e políticos (Nascimento, 1961, p. 12).

A posição de negar essa historicidade tem objetivo muito específico: a construção de uma identidade forjada para fins ideológicos, políticos e sociais, e manutenção de grupos étnicos subalternizados e entregues ao sistema capitalista de exploração de mão de obra.

Todavia, na contemporaneidade, e a partir dos estudos na nova história cultural, da história do tempo presente e dos estudos decoloniais e suleadores, pesquisadores vêm se debruçando para recolocar na trincheira sócio-histórica, acadêmica e culturais memórias que não deveriam ser negadas e apagadas por conta da colonização e racismo.

Por meio da contribuição dos movimentos sociais, leia-se, negros, podemos destacar dois momentos/ações, de segmento organizacional, em favor dos diretos humanos, que servem de exemplos para o fortalecimento em prol do ensino e valorização das culturas negras no Brasil. Antes, ainda, podemos citar a primeira Lei que coibiu o racismo - Lei Afonso Arinos, de 1950 -, e as Políticas Afirmativas que surgiram ao longo do final do século XX.

No século XXI, no tocante educacional, apontamos a criação da Lei 10.639 de 1996, ratificada em 2003, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica, visto que até então, o currículo da educação básica tinha mais de 80% dos conteúdos sobre a história da Europa, e a temática sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, reproduzia o pensamento colonizador. Isto é, narrativas das quais as culturas negras eram vistas de forma inferior, ou ainda, animalizadas. Sendo assim, a lei, mesmo tendo suas ressalvas, tem grande importante para rupturas sobre as contribuições africanas e afro-brasileiras, e para a formação, construção do país e de como o negro foi representada na sociedade.

E o segundo exemplo, de grande importância para os estudos étnicos e africanos, é a coleção da História Geral da África em oito volumes. O projeto Brasil-África: Histórias cruzadas no programa de educação das relações étnico-raciais, da Organização das Nações Unidas (ONU), para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), desenvolvido em parceria com a Universidade de São Carlos (SP) e o Ministério da

Educação (MEC); objetivava protagonizar a história dos africanos, desde a era pré-cristã até a contemporaneidade, em seus diversos aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais.

Deve-se compreender que mais de 30 mil anos de ocupação humana em África, torna-a protagonista de muita história e cultura, inclusive influenciadora da formação cultural de outras civilizações. E “não porque a África seja um ponto de referência antropológico fixo”. (Hall, 2003, p. 41), mas porque a história de África pode servir de significado e/ou metáfora para reconstrução do poder-saber massificado, suprimido, negado e dessorando sistematicamente. (Hall, 2003).

No campo do saber, os povos negros continuam sendo colocados como inferiores, menos capazes e sem cultura. No campo do poder, seja econômico, social e/ou simbólico, permanecem vistos, de maneira geral, como inferior. Religiosamente, visto de maneira demonizada e sem alma. Esteticamente, como estranho e feio e, contraditoriamente, como objeto de desejo sexual. Social e culturalmente, como sem memória, incivilizados e animalizados (Santos 2015).

Sendo assim, se faz fundamental recolocar as histórias africanas e afro-brasileiras nos espaços acadêmicos, escolares e no dia-dia, seja para combater o racista e as desigualdades socioculturais, ou para enegrecer as consciências, sobretudo, de sujeitos negros, que não reconhecem a importância dos seus antepassados e da contribuição das culturas negras no mundo ocidental. E é a partir dessa perspectiva que nos colocamos frente à resistência para a existência. Lutando, no campo do poder-saber, contra apagamentos e desumanizações dos povos africanos, afrodiásporicos e afro-brasileiros.

A produção epistêmica canônica e eurocêntrica eliminou possibilidades outras de reflexão cultural. Como consequência, enfraqueceu o entendimento de outros sentidos no campo do saber. Todavia, buscamos hoje outras possíveis epistemologias, do Sul Global, que encontre o sentido nos corpos que atravessam. Para tanto, a epistemologia do Sul deve estar assentada “em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul; aprender a partir do Sul e com o Sul” (Santos, 1995, p., 508).

E mais, como diz o pesquisador José Castiano (2011):

Penso que já existem espaços epistêmicos onde tanto os elementos considerados da tradição e aqueles que se quer da modernidade

coexistem, mas não numa «coexistência silenciosa» como o filósofo do Benim Paulin Hountondji classificou, mas ambas vivem num debate de valores, de argumentação concorrendo para uma síntese (Castiano, 2011, p. 173).

Tendo em perspectiva que o conhecimento é a busca constante da humanidade, devemos medir as experiências com as réguas internas de cada cultura. Todavia, não é o que ocorre com a história dos povos africanos em nações, como o Brasil, com boa parte da sua população formada por ancestrais negros. O saber produzido e ensinado no país tem como marco zero a colonização, esquecendo a presença dos originários da terra, ou ainda, a grande influência de africanos e afro-brasileiros.

Quando se fala, de maneira geral, sobre a história da educação, toma-se a premissa dos jesuítas, em parte por sua formalidade sistêmica, como o *Ration Stunios*, porém, em parte também pelo próprio entendimento do que é e quem detém o conhecimento. Logo, se descarta as outras experiências sociais e os processos de sociabilidades que é, antes de mais nada, produção de saber. O modo de agir, de comunicação, de articulação, ou ainda, as práticas de fé e, no caso da escravidão, a organização em prol de burlar o colonizador, são práticas de conhecimentos adquiridos e ensinados.

Veja que a escola é só a sistematização epistêmica e condensada sobre vivências culturais, pois, o conhecimento nasce antes de tudo, na troca, no sentir, no experienciar. Portanto, o que é ensinado na escola é resultado do acúmulo histórico-sócio-cultural de um povo/nação. Ora, se é resultado, mais-que-tudo, desse intercâmbio interno, por qual motivo ainda esperamos o que é produzido no saber do Norte Global para embasarmos nossas realidades?

Se a Epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido (Santos, 1940), nós podemos validar nossos saberes/conhecimentos com os compassos que circulam nossos corpos. E, é na remanda em água transatlântica que buscamos apresentar a importância do símbolo sankofa, voltando-se para o futuro, sem esquecer o passado. Nesse caso, para falarmos da nova história do negro na educação, devemos voltar ao passado para recontar uma história que nos foi negligenciada, tendo em vista, que, somente assim, poderemos criar novas encruzadas integral, inclusiva e equânime na educação contemporânea.

## **Teoria decolonial e a epistemologia do sul global como espaço do diálogo intercultural**

A relação entre a Teoria Decolonial e a Epistemologia do Sul Global é estreita. Ambos os campos estão envolvidos na desconstrução e construção de sistemas de conhecimento para serem mais inclusivos, equitativos e justos. Enquanto a Teoria Decolonial busca desafiar os fundamentos da modernidade e da colonização, a Epistemologia do Sul Global procura desenvolver novas formas de conhecimento criadas e compartilhadas pelas pessoas do Sul Global. Ambos os campos são fundamentais para o desenvolvimento de uma nova epistemologia que possa ampliar o conhecimento humano.

Mas antes, ainda, precisamos falar da memória, da qual produz muitos significados sobre os acontecimentos históricos, seja no social ou no individual, passando também, pela dimensão política, econômica e cultural, e reverbera na produção e/ou na manutenção das identidades, ao tempo em que fabrica símbolos, signos e sentidos para o grupo social.

Para além da dimensão sensível, a memória nos caminhos da sankofa pedagógica, e em diálogo com a história do tempo presente, possibilita entender que “o historiador investiga um tempo que é o seu próprio tempo com testemunhas vivas e com uma memória que pode ser a sua” (Roussou apud Marcedo; Arendt, 2009, p. 202), ou seja, que, ao mesmo tempo, em que investigamos o passado, estamos refletindo o presente.

Para tanto, lê-se a memória como um fenômeno social de relevância, posta de forma individual e/ou coletiva. Estando essa memória ligada, a lembrança que “é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (Halbwachs, 2013, p. 75-76). Ou em outras palavras, o tempo da memória é o presente, mas ela necessita do passado (Le Goff, 1990), portanto, “a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi. Salvando-o da perda total” (Chauí, 2000, p. 125).

Ao pensarmos o tempo na lógica espiralar, estamos buscando rever a história por outros olhares. Uma história que precisa reconstruir o passado para construir o futuro. Uma história que leva em consideração a ancestralidade como forma de reafirmação identitária e de busca pela transformação, ao tempo que é calcado no tripé da construção, destruição e reconstrução. Ou nas palavras de Leda Maria Martins (2022):

[...] A ancestralidade é clivada por um tempo curvo, recorrente, anelado; um tempo espiralar, que retorna, restabelece e também transforma, e que em tudo incide. Um tempo ontologicamente experimentado como movimentos contíguos e simultâneos de retroação, prospeção e reversibilidades, dilatação, expansão e contenção, contração e descontração, sincronia de instâncias compostas de presente, passado e futuro (Martins, 2022, p. 42).

Essa cosmopercepção leva em consideração não somente o que a ancestralidade como algo passado, mas uma memória do presente, uma memória dos sentidos. Logo, Cosmopercepção como conceito que leva em consideração os próprios sentidos além da visão para compreensão do universo/ mundo social. A ideia de cosmovisão, a qual é a forma europeia de olhar o mundo, é ressignificado no cosmo sentido para priorizar outras formas de analisar, sentir e entender o mundo.

Voltando a Teoria Decolonial, devemos pensar como uma abordagem emergente que busca desafiar os fundamentos da modernidade e da colonização, investigando como a desigualdade e a opressão são perpetuadas.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

A decolonialidade do saber age justamente buscando libertar os sujeitos do pensamento colonial, racista e eurocêntrico. Como corrente teórica, busca questionar as formas hegemônicas de produção e disseminação de conhecimento, que historicamente têm sido dominadas pelos países do Norte Global, norteadores, em detrimento dos países do Sul Global, suleadores. Essa escola de pensamento argumenta que as formas eurocêntricas de conhecimento e produção de saberes são insuficientes para dar conta da diversidade de conhecimento e experiência humana existente no mundo, e que esse conhecimento precisa ser descentralizado e descolonizado (Mignolo, 2020).

Nesse pensar, enfatiza a necessidade de reconhecer e desestruturar os sistemas de dominação que ainda existem no mundo, e como esses sistemas são construídos a partir de formas de conhecimento coloniais. Todavia, é importante mencionar que a colonialidade afeta três dimensões: poder saber e ser (Mignolo, 2003), e mais:

[...] a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva (Mignolo, 2003, p. 30). É precisamente desse diagnóstico - elaborado especialmente por Quijano, Wallerstein e Mignolo. A modernidade, estando "intrinsecamente associada à experiência colonial" (Maldonado-Torres, 2008, p.84), não é capaz de apagá-la: não existe modernidade sem colonialidade (Quijano, 2000, p. 343). De outro lado, não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas (Quijano e Wallerstein, 1992) (Ballestrin, 2013, p. 100-101).

Por sua vez, a Epistemologia do Sul Global busca o desenvolvimento de novas formas de conhecimento que sejam criadas e compartilhadas pelas pessoas do Sul Global, que são aquelas que foram historicamente excluídas da produção de conhecimento. É baseada em processos de interação dialógica e compartilhamento de conhecimento entre pessoas de diferentes contextos culturais.

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 9).

A epistemologia do sul global também destaca a importância da interculturalidade e do diálogo entre diferentes saberes. Nesse sentido, a Sankofa Pedagógica promove a troca de conhecimentos entre as culturas africanas, afrodescendentes e outras, buscando construir um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

Ou ainda, em outras palavras, a Sankofa Pedagógica se alinha com a epistemologia do sul global ao reconhecer e valorizar as formas de conhecimento que emergem das experiências e tradições culturais dos povos africanos e afrodescendentes. Busca descentralizar o conhecimento eurocêntrico dominante e promover uma diversidade epistêmica no campo educacional, incorporando perspectivas e teorias marginalizadas nos currículos tradicionais.

### **Sankofa pedagógica: ‘san (voltar, retornar), ko (ir) e fa (olhar, buscar e pegar)’**

Para alicerçarmos a pedagogia sankofa, serão importantes, ainda, outros diálogos. Para isso, precisamos entender os conceitos e ideias que circulam em torno do encontro entre pedagogia e o símbolo sankofa.

Pedagogia é compreendida aqui como ciência ou teoria que versa sobre as práticas educacionais. Isto é, de pensar as experiências no campo do saber sistêmico, ou ainda, como nos diz Saviani (2013), a madeira intencional de realização do modo educacional.

De maneira mais direta, a pedagogia, aqui, se alinha ao conceito de ensinagem de Lea Garcia Anastasiou (2009), na qual comprehende o ensino no processo perpassado por múltiplos fatores e perspectivas, e, é por isso,

Usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanta ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da sala de aula (Anastasiou, 2009, p. 20).

Logo, entendemos o lócus pedagógico na ação da ensinagem, e, portanto, no entrelaçamento entre todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, e de suas existências sócio-histórico-culturais. Ou ainda, em outras palavras, comprehendemos a educação como “fenômeno plural, inacabado e dialógico. [...] os processos educativos são vividos das mais diferentes maneiras revelando inúmeras presenças, conhecimentos, gramáticas e contextos possíveis” (Rufino, 2019, p. 263).

Já a ideia de Sankofa, como provérbio africano, é originário da cultura Akan, territórios de Gana e Costa do Marfim, nos quer dizer que ‘não é tabu voltar atrás e buscar o que esqueceu’. Isto é, de que é necessário olhar para o passado para construir o futuro. O símbolo Sankofa faz parte do conjunto de ideogramas chamado adinkra, o qual pode ser visto por meio da imagem de um pássaro de pés firmes no chão, com a cabeça para trás, segurando um ovo com o bico.

Figura 01. Representação sankofa Símbolo da sabedoria de aprender com o passado para construir o futuro



Fonte: Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro), 2023.

Sua significação nos possibilita a interpretação que o pássaro voa em direção ao futuro sem esquecer o passado. Ou ainda, que pode, “retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro” (Nascimento Apud Itaú Cultura, online, 2016). Fazendo-nos refletir sobre a memória histórica e/ou social coletiva como importante ferramenta para repensarmos a lógica neocolonial, bem como, promover uma educação antirracista que valoriza histórias e culturas afrodiásporas.

A sankofa pedagógica é resultado, então, do entrelaço entre a produção do conhecimento sistêmico com percursos contra coloniais, que busca validar saberes ancestrais africanos e conhecimentos produzidos pela população afro-brasileira. Surge na busca do enegrecer e afro referenciar a produção doutoral em desenvolvimento, sobre o Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro). Antes ainda, emerge das inquietações acadêmicas que cercam a existência do pesquisador-professor engajado em promover uma educação antirracista. Nesse caminhar, é o retorno às memórias, ao tempo que é a continuidade entre presente-futuro. Logo, a ideia apresentada é uma síntese conceitual teórica que versa sobre as potencialidades do símbolo sankofa, que nos auxiliará em novas encruzilhadas no campo educacional, mas, sobretudo, é a possibilidade de questionamento e de problematização do ensino de histórias e culturas negras.

Para tanto, reconhece a memória como um artefato simbólico, uma ferramenta essencial para preservar e transmitir os saberes ancestrais africanos e as experiências do povo afro-brasileiro. Quando incorporarmos a memória em práticas educacionais, torna-se possível promover uma educação antirracista, cujo objetivo potencializa a valorização da diversidade cultural, ao tempo que desafia as estruturas coloniais.

### **Considerações daqui para frente: ‘matando um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje’**

A frase ‘matando um pássaro ontem, com uma pedra que só jogou hoje’, faz parte do mito/dito popular Iorubá de referência ao orixá Exu, o senhor dos caminhos e o patrono da comunicação entre os mundos. No sentido desse trabalho, possibilita dizer que estamos reformulando o poder-saber colonizador de ontem, com novos saberes produzidos hoje de dentro para fora, ou ainda, do Sul e com o Sul. E, esse é o desejo para com a sankofa pedagógica. Problematizar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, por meio de resgate do conhecimento para além da colonização, ao tempo que enegrece conhecimentos e formas de produzir ciência tomando como preposição nossas existências.

Logo, a sankofa pedagógica aponta a necessidade de repensarmos a educação e o ensino dos conteúdos sobre populações negras com auxílio da ancestralidade negra, isto é, voltando para o passado antes da colonização dos povos africanos e dos saberes fora da lógica eurocêntrica. Na tese ajudará a pensar o Ipeafro como casa de memória decolonial, todavia, a ideia, que aqui foi apresentada, em sua dimensão teórica, deve ser ampliada no diálogo teórico-prático, e, pode ser também, transposta para estudarmos outros sujeitos e a própria história da educação. Estando o estudo em acordo com a visão descolonial, decolonial ou pós-colonial e visando recontar outras histórias da população negra na remada transatlântica, com as ancestralidades africanas, afrodiásporicas e afro-brasileiras, a síntese da pedagogia sankofa servirá, tendo em vista a busca de novas epistemologias no fazer científico-acadêmico.

Ao falar da construção da sankofa pedagógica faz sentido mencionar Exu como referência epistêmica, tendo em vista que, como nos diz o professor doutor e sacerdote babalorixá, Sidnei Nogueira, em aula na Pós-Graduação de *Teologia, Cosmologia e Cultura Afro-brasileira*, Exu (em iorubá: Èṣù) é o orixá da contradição, é a ordem, é a conjunção, é a comunicação, é a palavra. O contrário de Exu, é prisão, é ‘verdade absoluta’, é certeza canônica e, nesse sentido, nos convida a vivermos as contradições, as encruzilhadas, as não verdades. Logo, a saudação ao orixá Exu: (em Iorubá: Laroîê), nos quer dizer ‘viva a contradição’, pois, todos estão dançando a melodia existencial, e o fazer ciência é parte dessa dança.

Todavia, a dificuldade primordial, é, ainda, o olhar cartesiano e eurocentrado presente nas universidades brasileiras. Porém, devemos assumir os ricos e o protagonismo de nossas narrativas para falarmos de nós por meio de nossas

experiências. É aqui, mostrou-se possível, tendo em vista os diálogos epistêmicos, teóricos e experienciais apontados ao longo da escrita. Sendo assim, ao integrar esses conceitos e dialogar com autores pertinentes, a Sankofa Pedagógica se fortalece como uma abordagem teórico-prática que busca resgatar a memória, descolonizar o currículo, manter o diálogo intercultural, ao tempo que fomenta uma educação antirracista, logo, funcionando como uma ferramenta de empoderamento e transformação educacional.

O debate se torna ainda mais potente no ano que a Lei 10.639 de 2003 – que torna obrigatório o ensino das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras na educação básica- completa 20 anos. Revelando-nos, assim, como é fundamental problematizarmos o ensino para as relações étnico-raciais, ao tempo que nos mostra caminhos de transformação.

E mais, nos possibilita repensar os debates em torno das questões da filosofia africana, promovendo diálogos com a atualidade e os saberes das diásporas negras. Fomentando rupturas na academia científica e possibilitando futuros inclusivos, interculturais e decoloniais.

## Referências

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processo de “ensinagem”. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de “ensinagem” na universidade:** pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 8. ed. Joniville: UNIVILLE, 2009.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 10 jun. 2023.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HALL, Stuart. **Identidades e mediações culturais** (organização Liv Sovik). Tradução de Adelaine La Guardia Resende ET all. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

ITAÚ CULTURAL, ELISA LARKIN NASCIMENTO E VINICIUS SIMÕES.

**Ocupação Abdias Nascimento.** Disponível em:

<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/abdias-nascimento> Acesso em: 9 mar. 2023.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução, Bernardo Leitão. [ET al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MARCEDO, Fábio e AREND, Silva. **Sobre a História do Tempo Presente**: Entrevista com o historiador Henry Rousso. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201 – 216, jan. / jun. 2009.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar**: poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar / Walter D. Mignolo; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **Dramas para negros e prólogo para brancos**. Rio de Janeiro: Teatro Experimental do Negro, 1961.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Instituto de Pesquisas e Estudos Afro-brasileiros (Ipeafro)**. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/>. Acesso em: 1 mar. 2023.

NGOENHA, Severino; CASTIANO, José. **Pensamento Engajado**: ensaios sobre Filosofia Africana, educação e cultura política. 1. Maputo: Edições Educar, 2011.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade, Modernidade e Racionalidade**, 2005. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-> . Acessado em 15 jun. 2023

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidad del poder y clasificación social”. **Journal of world-systems research**, v. 11, n. 2, p. 342-386, 2000.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 9, N° 4, p. 262-289, Out/Dez 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1012/528> acessado em: 19 de jun. 2023.

SANTOS, Antônio Bispo dos. Colonização, **Quilombos, Modos e Significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura.; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. v. 5 n. 1 (2019): **Revista Da Faculdade de Direito de Pelotas**. <https://doi.org/10.15210/rfdp.v5i1.15002>.

WILLIAM, Rodney. **Exu nas escolas, Exu na ciência, Exu na política.** 2019.

Disponível em:

<https://www.cartacapital.com.br/blogs/dialogos-da-fe/exu-nasescolas-exu-na-ciencia-exu-na-politica/> . Acesso: 03 de jun de 2023.

## **6 MÃE TERRA E O CORPO TERRITÓRIO: EMERGINDO UMA ESCRITA SENSÍVEL E ENGAJADA NA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO A PARTIR DA MULHER QUILOMBOLA**

### **MOTHER EARTH AND THE BODY TERRITORY: EMERGING A SENSITIVE AND ENGAGED WRITING IN POSTGRADUATE EDUCATION BASED ON QUILOMBOLA WOMEN**

Shirley Cristina Amador Barbosa<sup>15</sup>

#### **Resumo**

Este artigo evidencia uma produção sensível e engajada a partir do corpo território-mulher quilombola na Pós-Graduação em Educação. O texto aborda os principais desafios, a luta em defesa dos territórios quilombolas, cujo protagonismo é das mulheres, as quais são guardiãs e transmissoras do conhecimento que é passado de geração para geração no contexto das comunidades quilombolas. Nesta perspectiva, fala das dificuldades e insurgências diárias empreendidas para demarcar esse espaço da formação continuada, além disso, problematiza a estrutura fundante das universidades, e sua essência desumanizadora. Sendo assim, o texto se desenvolveu por meio do método da escrevivência, e aborda a descrição de aspectos da trajetória da autora e de mulher quilombola e acadêmica. Apresenta conceitos teóricos fundamentais para dialogar com as reflexões sobre as temáticas de raça, gênero e classe e traz subjetivação e inflexões político-epistemológicas para pensar a sociedade e a necessidade de descolonização do conhecimento e da universidade.

**Palavras-chave:** Mulheres quilombolas. Pós-Graduação. Corpo-Território.

#### **Abstract**

This article highlights a sensitive and engaged production based on the quilombola woman-territory body in Postgraduate Education. The text addresses the main challenges, the struggle in defense of quilombola territories, whose protagonist is women, who are guardians and transmitters of the knowledge that is passed down from generation to generation in the context of quilombola communities. From this perspective, it talks about the daily difficulties and insurgencies undertaken to demarcate this space for continuing education, and also problematizes the founding structure of universities and their dehumanizing essence. As such, the text was developed using the method of writing as an experience, and describes aspects of the author's trajectory as a quilombola woman and academic. It presents fundamental theoretical concepts for dialogue with reflections on the themes of race, gender and class and brings subjectivities and political-epistemological inflections for thinking about society and the need to decolonize knowledge and the university.

**Keywords:** Quilombola women. Postgraduate studies. Body-Territory.

#### **Introdução**

“Recordar é preciso”: somos herdeiras/os dos sonhos de liberdade, daquelas e

---

<sup>15</sup> Doutoranda em Educação. PPGED/UEPA

daqueles que foram escravizados/as e não tinham o direito à educação, porém, resistiram e lutaram para que hoje, pudéssemos construir possibilidades de cenários outros no campo da educação, essas representações estão entrelaçadas ao meu corpo enquanto lugar de memória e território de conhecimento.

Embora eu, mulher negra quilombola esteja no espaço acadêmico, no curso de doutorado em educação, o meu corpo e fala está ligada a um território. Uma vez que o meu corpo é lugar que guarda a memória daquilo que aprendo. Nesse sentido, sinto que minha escrita-fala não é solitária, ela só tem força porque invoco minha ancestralidade e sinto a presença daquelas/es com quem aprendi. É assim que vou resistindo com muita resiliência nesse território de disputa de poder, que é a universidade, a pós-graduação onde o pensamento educacional a ser ensinado produz o racismo e o sexismo epistêmico que não nos reconhece enquanto intelectuais produtoras/es de conhecimento.

Grosfoguel (2016) ao falar sobre a estrutura do conhecimento e os elementos fundantes das instituições de ensino ocidentais, como a Universidade, ressalta que na contemporaneidade, um dos assuntos mais relevantes e a ser debatido é o racismo e o sexismo epistêmico, os quais são resultados da lógica de negação do outro/a, da hierarquia entre colonizador/a, colonizada/o. É a partir dessa lógica que emerge os critérios e normas do pensamento que é ensinado nas disciplinas, na ciência que forma os/as doutores/as de boa fala na academia, intelectuais que ditam o que é verdade sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos.

Nessa mesma perspectiva, Makumba (2014) apresenta uma discussão sobre o racismo epistêmico, em relação à Filosofia africana, pois segundo o autor supracitado, os filósofos consagrados na academia, legitimaram uma forma de pensar que defende o não existir de uma filosofia em África, com a justificativa de que os africanos não tinham um pensar filosófico, em suma, a partir dessas experiências fica evidente como se produz as hierarquias raciais, de gênero, o racismo epistêmico que reflete a colonialidade e as relações de poder em nossa sociedade.

É necessário problematizar essa estrutura fundante das universidades, a forma como outras lógicas de pensar, saber, ser chegam a esse espaço, visto que mesmo após o período colonial, e o fim da escravidão, as hierarquias raciais permanecem intactas, negras/os que conseguem furar a bolha e causar “fissuras” no sistema, ao conquistar uma vaga seja na graduação ou na pós-graduação, continua a sofrer racismo, o descrédito de sua capacidade de ocupar esse espaço, isso é notório nas relações estabelecidas nesse cenário embranquecido, onde se reconfigura a colonialidade e a

tradição hegemônica que segue seu curso de formação.

De acordo com Quijano (2005, p. 107) essa essência desumanizadora que se reverbera no território acadêmico, em específico, na pós-graduação é compreendida como “uma construção mental que expressa à experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica” em que se destaca a lógica euro branca, a forma pela qual as opressões de classes, o racismo epistêmico, tem se estruturado e criado desigualdades que se sobrepõe e influenciam nesse meio.

Mediante a essa realidade pergunto, quando adentramos a universidade, a Pós-Graduação, somos reconhecidas/os como pesquisadoras/es produtoras/es de conhecimentos? Ou ainda somos vistas/os apenas como objeto de estudo? Assim, a partir desses questionamentos, tematizo não apenas a questão racial, a questão africana, o racismo/sexismo epistêmico, mas questões que levam a reflexão de que ainda precisamos romper com as colonialidades que estão presentes no território acadêmico, sobretudo no modo de fazer pesquisa na Pós-Graduação. Desse modo, o artigo objetiva evidenciar uma produção sensível e engajada a partir do corpo território mulher quilombola na pós-graduação em educação.

Nesse contexto, destaco que na Pós-Graduação em Educação, a presença de mulheres quilombolas ainda é quase ínfima, pois é muito recente que nós, começamos a ocupar formalmente o espaço acadêmico e desafiar os pilares dominantes da produção do conhecimento. Assim, muitas de nós, adotamos o positivismo como meio de investigação, não porque acreditamos que este ou aquele método seja o melhor, mas sim como estratégia de negociação e sobrevivência, no entanto sempre procurando questionar as suas bases, que tendem a negar as nossas experiências.

Precisamos ampliar as nossas formas de negociação com outras epistemologias, visto que é impossível eliminar a “casa grande” que tenta nos impor limites e enquadrar na perspectiva de um pensar que posiciona o conhecimento a serviço dos grupos dominantes, quando não se sustenta sobre as bases concretas da vida. Nesse sentido, considero importante trazer experiências e vivências para o trabalho científico, pois não defendo a neutralidade, muito menos o positivismo e teorias que se apartam da realidade. Defendo uma postura política e engajada de pesquisadora/or que usa como critério do sentido, o diálogo, a ética do cuidado, a ética da responsabilidade social, como afirma Patrícia Collins (2016).

De acordo com a referida autora, a experiência vivida pode ser vista como um

critério para credibilidade é isso que reivindicamos. Credibilidade que pode ser entendida enquanto construção de versões de verdades condizentes com a vida concreta de quem as vive e não com os interesses de quem só quer se beneficiar. Estar nesse espaço da pós-graduação elaborando pesquisa e construindo conhecimento, significa buscar superar a hierarquia científica e sair do lugar de objeto de estudo, deste modo, trazemos exemplos da nossa própria vida para demarcar o espaço de uma epistemologia crítica e emergente.

E por isso mesmo, tivemos que desenvolver uma perspectiva ativista seja na forma escrita ou na forma oral, foi esse meio que encontrei para que a teorização pudesse fazer sentido a mim e aos outros. Assim, destaco que a minha produção científica não se afasta da minha realidade, do lugar social, cultural, político e pedagógico que atravessa minha subjetividade, nessa perspectiva Kilomba (2019), ao falar sobre o seu processo de inserção na pós-graduação expõe sua trajetória, o racismo que sofreu nesse ambiente, evidenciando o seu lugar e apresentando narrativas que descrevem a margem como o “local que nutre nossa capacidade de transformar e imaginar mundos alternativos e novos discursos” (Kilomba, 2019, p. 68), compromissados em aproximar a teoria da prática.

É necessário descentralizar o conhecimento teórico e reconhecer a falta de compromisso de muitos professoras/es e pesquisadoras/es que distanciam a teoria da prática, nesse sentido, Hooks nos aponta que tantos professores/os como pesquisadores/as precisam equilibrar teoria e prática para a construção de debates que vão trazer transformações reais para além da sala de aula, por isso, não se pode separar esses campos de ação (Hooks, 2017).

Faço um esforço para diminuir o abismo entre teoria e prática, falando de mim é também de tantas outras mulheres, onde o eu e a outra/as se co (n) fundem, bem como os novos paradigmas de ciência em que me situo que não separam sujeito versus objeto. Assim, essas linhas trago apresentam um pouco do aprendizado do que vi, senti, ouvi e vivi. Trata-se de uma teorização de experiências ancoradas não apenas nos livros e na ciência que é ensinada na academia, mas se ancora também no corpo, que guarda conhecimento acionando uma memória (Collins, 2016).

Por isso, por este caminho tento enveredar na difícil arte de escrever, trazendo noções sobre o corpo mulher quilombola como uma extensão do território a qual pertenço em cada parte desse corpo é acionado uma memória, que remete a questões desde o nascimento até a formação, marcados pelas lutas em torno do território, aos

processos educativos tradicionais, somando-se a essas, a luta para demarcar outros territórios, a exemplo a Pós-Graduação. Dessa forma, o corpo-território na academia, é um texto vivo, o qual narra histórias e experiências que o atravessam.

Esse modo efetivamente estratégico emerge da utilização do espaço de fala e sublinha uma dimensão feminina afrodescendente que aciona os conhecimentos e vivências como meios disparadores da escrita. Assim, nessas linhas ensaio a construção de uma escrevivência, que possibilita o posicionamento e a produção de mulheres negras e quilombolas como lócus enunciadores de sua própria existência. Desse modo, destaca-se uma escrita acompanhada de um intenso processo de autoconhecimento, demonstrando um compromisso que indica conexão com a temática deste artigo.

A referida relação pode ser explicitada com as palavras da própria autora, Conceição Evaristo, que cunhou o conceito de escrevivência. Segundo ela:

Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais (Evaristo, 2020. p.30).

A nossa escrita, também, pode ser compreendida como um enfrentamento às opressões, a partir da direção posta por Conceição Evaristo, acerca do referido termo. Pois, entendo o mesmo como método de investigação científica. Essa perspectiva é uma forma de tentar superar o colonialismo intelectual, o racismo institucional e epistêmico, e o sexism que ainda estão fortemente presentes na academia, território de muitos conflitos e relações hegemônicas (Evaristo, 2017).

É por meio desse lugar de enunciação que demarco um engajamento político epistemológico que traz a reflexão sobre o conceito corpo-território mulher quilombola, através de debates e discussões que apresentam a necessidade de um giro epistemológico acerca da descolonização do ser, sentir, pensar, agir, assim como as insurgências de epistemologias alternativas que questionam as bases da estrutura opressora presente em nossa sociedade.

Assim, nestas linhas se discute possibilidades para se pensar a questão racial, no Brasil, no seu movimento dinâmico das relações, evidenciando outras formas de subjetivação, não mais negada ou estereotipada, mas com heranças das nossas/os

ancestrais para inventar, outros modos de teorizar de forma significativa inspirada em nossas raízes mais profundas.

Mediante a tudo que já foi exposto, apresento a organização deste artigo, que contém, além desta introdução e das considerações finais, mais dois itens, em que busco pontuar a noção corpo território e a estruturação da produção de uma escrita sensível e engajada que coloca a pesquisa a serviço das demandas do povo, em específico das populações quilombolas, as quais têm muito a contribuir com o campo da educação e da produção do conhecimento.

### **Falando sobre as tessituras do corpo território**

O território é o nosso lugar de morada coletiva, é o espaço em que tecemos os modos de ensinar e aprender e estabelecemos conexão com a natureza. É um local de alteridade, em que se cultivam as memórias ancestrais ativadas quando compreendemos como foi o processo de luta pelo território, o qual propõe outra concepção de conhecimento, por meio de um fazer epistemológico próprio que nos alimenta e coloca em diálogo os saberes que marcam a nossa singularidade, isso é diferente dos saberes que é ensinado e que aprendemos na universidade.

Em nossas comunidades, desde cedo as crianças estabelecem o contato com a terra, com os conflitos, com as lutas que se tornam experiências significativas e nos aproximam dos dois corpos que constituem a nossa pertença, o corpo como território e o território como corpo. Dessa forma, pensar os modos de produção do conhecimento na Pós-Graduação a partir do corpo-território mulher quilombola, é pensar o conhecimento gerado na relação entre as populações quilombolas e o seu território (Gago, 2020).

Em nossa compreensão, a/o pesquisador/a pertencentes a essas populações, ao demarcar o território acadêmico, devem sempre lembrar que hoje para além da luta pelo território e conquista do espaço geográfico, temos que ocupar os mais variados espaços que antes não poderíamos entrar e falar com a nossa própria voz, por isso eu ressalto que estar na Pós-Graduação, representa uma possibilidade de construir nossas contra narrativas, trazendo as nossas demandas, contando a nossa própria versão da história, mostrando que o corpo-território mulher quilombola carrega uma identidade que faz parte não apenas de uma história passada, mas sim de uma história que está sendo tecida no presente, rumo ao futuro.

A entrada de quilombolas na Pós-Graduação ilustra um impacto na educação e mudanças no perfil dos pesquisadores/as. Esse cenário retrata uma saga que está em

curso, e neste longo curso muito se conquistou, mesmo que em passos lentos, estamos marchando rumo à construção de uma universidade mais democrática. Contudo, não posso deixar de mencionar aqui que ainda precisamos avançar, buscando aumentar a nossa representatividade na produção da ciência no país. É necessário adentrar e permanecer nos centros de ensino e pesquisa, e se apropriar do método científico para que seja possível a crítica que conduza à superação de certos problemas da própria academia.

Dessa forma, será possível repensar os modos de produção do conhecimento. Não queremos que pesquisadores elaborem pesquisas diagnose, formuladas a partir de suas próprias concepções na maioria das vezes superficiais, pois não trazem às nossas raízes de forma mais profunda, visto que muitas/os desses/as vão até as nossas comunidades durante um período, porém não vivenciam a nossa realidade, as lutas e os desafios que enfrentamos enquanto comunidade.

Assim, chamo atenção para as práticas extrativistas dos nossos dados e conhecimentos, muitas vezes apresentadas como estudos desenvolvidos para favorecer melhorias para a nossa condição de vida, no entanto, o que percebo hoje na academia, é a expropriação de nossos saberes em função de pesquisas individualistas, de pessoas que só querem ganhar mais um título para benefício próprio, não há uma responsabilidade coletiva. Para pensar sobre essa realidade que precisa ser revista dentro dos pactos metodológicos e perante a coletividade, aponto como alternativa, colocar os quilombolas como sujeitos titulares e detentores dos saberes (Dealdina, 2020).

Estamos procurando nos firmar como sujeitos de direitos, buscamos respeito e justiça diante da estrutura social desumanizadora que estabeleceu lugares e formas em que pese fomos colocados no lugar de corpos sem mente e que, portanto, não pensávamos, não éramos dotados de racionalidade e saberes, nesse contexto a raça branca foi erguida como critério de experiência e saber válido para as demais. Foi assim, que a história tentou nos silenciar e apagar os nossos saberes, no entanto na academia estamos assumindo junto com as nossas lideranças, o compromisso de denunciar o genocídio, o epistemicídio, procurando estratégias para fazer ressoar a nossa voz (Hooks, 2017).

Tomamos como ponto de partida uma concepção de educação crítica e uma vivência de luta e resistência às opressões e violências que a universidade segue reproduzindo. Mesmo em meio a sofrimentos e conflitos nesse processo de formação continuada, sigo acreditando na perspectiva de que não estou sozinha nesse espaço, pois

carrego dentro de mim a identidade que está atrelada ao território, ao quilombo onde tenho o meu umbigo plantado.

Dessa maneira, a partir de experiências, via corporeidade, trago para o debate a noção de corpo-território que de acordo com Haesbaert (2020) essa concepção emergiu do ativismo empreendido por mulheres pertencentes às populações tradicionais, que lutam para preservação de sua cultura e garantia de suas terras, que é primordial para manutenção e reprodução dos seus modos de vida, o qual é atrelado às lutas comunitárias e ao território, que figura o feminismo e a organização das mulheres, para reivindicação nos espaços de decisão, assim como a busca de uma abordagem que não hierarquiza a relação entre povo e natureza.

O conceito corpo-território refere-se à luta das mulheres em defesa dos seus territórios, contra as formas de violência sendo o corpo uma extensão da paisagem dos campos, dos rios e de tudo o que caracteriza as simbologias que atribuímos ao lugar que nos sentimos pertencentes. Ou seja, em vez de você imprimir um sentido ao lugar, o lugar imprime um sentido a sua existência”, como

As mulheres, ao se somarem à defesa de seu território junto ao movimento [...], trazem mais uma camada para politização da relação dos povos com a natureza, apoiada na relação entre território e reprodução social. Tornando prática às proposições [...] as mulheres anunciam o corpo território como seu campo de batalha e categoria de luta, um todo inseparável e que permite a existência dos povos (Chaves, 2021, p. 52).

Deste modo, mulheres quilombolas fazem ecoar a história de luta do território, suas “contra estratégias”, formas de resistir às violências físicas e simbólicas que tem afigido as populações quilombolas historicamente. Além disso, apontam reflexões para pensar o recorte de raça, gênero e classe que se reportam aos mecanismos de luta para uma sociedade antirracista e a construção de conhecimentos que põe em voga outras formas de organização, numa perspectiva contra hegemônica de superação de padrões, para afirmação de novos espaços de produção de conhecimento em contexto de vivência.

O quilombo emerge da resistência outrora contra o esclavagismo, hoje contra a marginalização e negação de direitos. O quilombo é o lugar que nos abriga, é por ele que se inicia a nossa cidadania. A nossa existência na história do Brasil representa um projeto de partilha, onde se vive de forma coletiva, em luta pelo território

compartilhando o acesso à terra como bem de troca e consumo. Mesmo após ter passados anos do período de escravidão, ainda sofremos com as cercas e com o descaso dos nossos governantes em relação às políticas públicas que assegurem a titulação dos nossos territórios e melhores condições de vida.

Embora a legislação atual seja favorável ao reconhecimento dos direitos territoriais quilombolas, é flagrante o seu descumprimento. Um conjunto de interesses em favor da concentração da terra na mão de poucos (proteção de latifúndios, expansão do agronegócio e de projetos de desenvolvimento) aliado a políticos profissionais corruptos, tem impedido que territórios fossem demarcados. Os territórios quilombolas vêm resistindo ao longo dos anos a um quadro total de abandono no que diz respeito a políticas públicas, sem acesso a saneamento, direito à moradia adequada, políticas de educação escolar quilombola ou saúde. Agravam essa situação dos conflitos em defesa dos territórios (Dealdina, 2020, p.27).

Como jovem mulher quilombola, entendo que cidadania é ter os nossos direitos assegurados no dia a dia. Entendo também que o meu corpo tem uma relação muito forte com o território o qual pertenço, com a vida tradicionalmente organizada, porém ameaçada pelas investidas do grande capital e pelo processo de urbanização que está cada vez mais próximo da nossa comunidade.

Uma outra questão que considero importante trazer para este debate está relacionada à posse da terra, aos conflitos com os fazendeiros, que provocam as restrições em relação ao direito de ir e vir do nosso povo, visto que muitos territórios quilombolas estão submetidos às ameaças e retiradas de direitos, os homicídios de algumas lideranças são exemplos dessas práticas e também do racismo ambiental que sofremos.

Escrever a partir desse lugar de vivência, demanda da necessidade de estudar e pesquisar temáticas que evidenciam a luta pelos direitos socioambientais e territoriais, os processos de renovação das formas de resistência que estão vivas na memória cotidiana, além disso, os saberes e processos educativos os quais constituem corpos que se erguem pelo prolongamento indissociável do território, do caráter ontológico e da dimensão espiritual, afetiva e imaterial que sustenta a vida nos quilombos.

Nesse sentido, Gago (2020), nos faz refletir sobre a importância de realizarmos um movimento de agir político, o qual possibilite voltar-se para a sua própria cultura e vivência, para se fortalecer e inserir em um contexto em que as lutas se acentuam ainda mais, visto que ao estarem longe do território, os nossos desafios se intensificam. Por

isso a necessidade de produzir uma escrita com um pé na universidade e outro no quilombo. Nogueira (2012) denomina esse processo como uma forma de aquilombamento, algo que é comum às populações afrodescendentes.

Essa perspectiva traz os enunciados, as subjetivações e a imersão nas experiências que envolvem o pensar, o organizar de uma escrita sensível e engajada que procura articular a teoria e a prática e seus atravessamentos. Assim o processo de escrever nesse contexto é uma ação que implica compreender o corpo-território mulher quilombola como expressão de modo de vida, e reconhecimento dos saberes em torno do viver feminino em seus territórios. Nesse sentido, Silva (2020) aponta:

As mulheres quilombolas atuam como acervo da memória coletiva; com elas estão registradas as estratégias de luta e resistência nos quilombos os conhecimentos guardados e repassados de geração em geração. São diferentes formas de produção de conhecimentos, através de uma diversidade de saberes, incluindo conhecimentos tradicionais e científicos. Dentre os papéis que desempenham está o de guardiãs da pluralidade de conhecimentos que construídos e são praticados nos territórios quilombolas (Silva, 2020, p. 55).

Nesse contexto, algumas cuidam da casa, da roça, e da educação familiar. Outras estão em defesa dos territórios para fazer valer de fato os direitos. Garantindo espaços nos movimentos, de falar, de votar, e representar. Trazendo autoestima para aquelas que estão em casa, reforçando que o lugar da mulher é onde ela quiser. As mulheres quilombolas militantes sempre estão aprendendo com as mulheres que estão em casa. O nosso corpo dentro do espaço acadêmico representa e extensão do nosso território seja enquanto terra seja enquanto luta e resistência.

Em nossas comunidades nós, mulheres estamos cada vez mais conquistando espaços seja no âmbito político no interior do movimento, seja nas frentes das associações, sendo lideranças, provedoras dos nossos lares, enfim, somos guardiãs das tradições locais, do cuidado com as/os filhas/os, somos sementes na preservação dos recursos naturais fundamentais na garantia de direitos. Temos um compromisso social/ético/político que visa propor contribuições para se pensar a realidade social, visto que:

Historicamente seguimos passos que vem de longe, iniciados por Dandara dos Palmares, Anastácia e tantas outras mulheres importantes para continuidade da luta nos dias atuais. Essas são as legítimas representações das mulheres negras pela liberdade de seu povo. Elas almejaram não somente a liberdade, mas também uma sociedade livre

de opressão e racismo, desafiando as estruturas machistas vigentes em diferentes períodos estimulando uma série de levantes populares em todo o Brasil (Dealdina, 2020, p. 37).

Hoje somos desafiadas a continuar lutando contra todas as formas de violência, opressão e violação de nossos corpos e de nossos direitos. Esses pressupostos instigam a minha postura enquanto pesquisadora que não se aparta das questões que envolvem a luta pelo território e a preservação da nossa cultura. Deste modo, me proponho a dar enfoque aos saberes que não são lócus de conhecimentos científicamente reconhecidos, são saberes sociais, culturais e educacionais transmitidos aos mais jovens pela oralidade.

A oralidade sempre foi o forte do nosso povo, mas com as tecnologias tornou-se possível ampliar as formas de registros, isso trouxe algumas vantagens, assim, através de fotografias, imagens e outras formas de registro trabalharam para que as próximas gerações tenham também oportunidade de reativar nossas memórias, compreendendo os diversos atravessamentos históricos que vivemos, dando continuidade a luta, sempre buscando caminhos que levem mulheres quilombolas, jovens negras, negros a compreender o que representa seus territórios em suas vidas (Corrêa Xaciabá, 2018).

Na labuta diária temos formulado e apresentado nossas demandas em diferentes espaços, denunciando o racismo, lutando contra a invisibilidade, marginalidade, enfrentando as fúrias dos fazendeiros, por muitas vezes pagamos com a própria vida a defesa dos nossos territórios, compreendo que nossos corpos carregam e transferem essas heranças, sementes da justiça e da luta, que reafirma e fortalece a nossa identidade enquanto quilombola.

Nos territórios quilombolas, a maior parte das mulheres tem pouco estudo formal, principalmente as adultas e mais idosas, são poucas as que saem das comunidades para estudar na cidade. Num novo contexto, temos gerações mais jovens de mulheres quilombolas frequentando cursos universitários, seja de graduação, especialização, mestrado ou doutorado. Assim, ao acessar esses espaços levantam pautas que refletem sobre questões de gênero, a expropriação dos nossos saberes em função da produção de pesquisas individualistas.

Patrícia Collins (2016) afirma que nem todas as intelectuais negras foram escolarizadas. Nem todas as intelectuais negras estão no meio acadêmico. Nem todas as intelectuais negras altamente instruídas, sobretudo as que trabalham em faculdades e universidades são reconhecidas como intelectuais. Fazer um trabalho pensado pelo

feminismo negro acrescenta, quilombola requer um processo de luta autoconsciente em favor das mulheres negras quilombolas, independente do lugar social concreto em que esse trabalho ocorra.

Desenvolver um pensamento como teoria social crítica implica incluir tanto as ideias de mulheres negras quilombolas consideradas intelectuais, muitas das quais da classe trabalhadora, empregadas fora da academia, quanto às ideias que emanam dos ambientes de conhecimento mais formais e legitimados. Neste processo, por nós, e pelos nossos recarregamos as energias para continuar escrevendo o nosso destino seja em livros, pesquisas, trazendo nossas demandas, e nos empenhando por igualdade, justiça e reconhecimento nos mais variados espaços.

Ressalto que para nós, o mais importante não são os arcabouços teóricos conceituais que se reverberam na academia, o mais relevante, são as práticas que envolvem o corpo-território. Nas comunidades quilombolas estas práticas sempre estiveram (e continuarão) presentes mesmo sem a presença de categorias que as nomeiam como tais, porque o que sustenta e alimenta as nossas vivências não são os métodos, e sim o conhecimento enraizado e ancorado no território (Corrêa Xakriabá, 2018).

Somos mantenedoras do legado cultural, do modo de fazer a farinha, de elementos forjadores da identidade cultural e política e da representação do quilombo, somos mulheres, e usamos a noção corpo-território para nos posicionarmos politicamente em defesa dos nossos direitos. Nesse sentido, Chaves (2021) ao analisar as lutas das mulheres pertencentes a populações tradicionais, menciona o uso do corpo-território numa perspectiva em que o corpo é parte da comunidade e do território, assim:

A ideia de corpo-território evocada pelas mulheres reafirma o território como condição necessária à existência, entendida aqui como base para garantia da reprodução social do povo. Retomando essa perspectiva, o território, assim como o corpo, é meio concreto para a reprodução da vida em todas as suas dimensões. [...] entende-se que os participantes das lutas em defesa da natureza e do território não separam essas lutas da defesa dos meios de vida, da autonomia política e da reprodução social das comunidades. Eles lutam por todos aqueles elementos juntos – e pelas formas de vida nas quais estavam integrados. É possível derivar dessa perspectiva, o entendimento de que as lutas pelo território fazem parte também de uma denúncia às contradições sistêmicas que separam a produção da reprodução e a natureza da sociedade (Chaves, 2021, pp.55-56).

Dessa maneira, entende-se que o corpo e o território são um só, é uma totalidade referente ao conjunto que constitui a nossa pertença. Portanto o território não é apenas o local que nos abriga, ele é o bem mais precioso que temos. É o lugar de produção de saberes e valores culturais, de construção de identidades, de comunhão, de festas, de manifestações do sagrado e de todas as práticas e simbologias que envolvem o sentimento de pertencimento.

Diante da complexidade das pautas que envolvem as lutas das mulheres quilombolas, buscando evitar generalizações demasiadas essencialistas, o recorte proposto aqui trata de aspectos interseccionais da luta dessas mulheres, que além de demarcar o espaço físico geográfico, buscam demarcar também outros espaços como o da produção do conhecimento nos espaços de educação de ensino formal.

Mesmo com toda violência e com os acirramentos dos conflitos agrários, não nos intimidamos. Estamos ativas exercendo os mais variados papéis na sociedade, temos conquistado espaços importantes “atualmente como secretarias de políticas públicas municipais e estaduais, coordenadoras de educação e igualdade racial, vereadoras, candidatas a deputadas estaduais e federais, professoras pedagógicas, assistentes sociais, modelos, antropólogas, médicas, entre outras frentes de luta” (Dealdina, 2020, p.38).

A luta empreendida por mulheres quilombolas é uma luta conjunta que envolve mulheres juntamente com os homens, nossa luta é coletiva e comunitária, luta pela reprodução de modos de vida, e denuncia a expansão capitalista sobre os territórios e a violação de nossos direitos. Ressalto que os quilombos têm resistido historicamente à violência racista do Estado e de agentes de empresas privadas detentoras do poder. A luta negra quilombola é contra a negligência em relação à titulação das nossas terras.

As mulheres quilombolas tem assumido a tarefa de estabelecer um intenso diálogo contra a violência nos quilombos, pautando suas especificidades, que demarca esse lugar e os desafios da luta pela defesa pelo território visto que por meio deste depende o assegurar de outros direitos como: por exemplo, o acesso à saúde e educação de qualidade. A mulher na luta política pelo território são os pilares de sustentação da cultura e da coletividade nos quilombos. Em relação a isso o coletivo CONAQ denuncia:

Não é de hoje que os direitos das mulheres, que lutam com o seu corpo em defesa de seus territórios, são invisibilizados. Atualmente

vemos a formação de um cenário, preocupante de retrocessos dos direitos dos povos quilombolas, dentro de uma ideologia conservadora e fascista que tem encontrado ecos em nível mundial. Essa crise que além de tudo é econômica, implica ainda maior exploração e violação da vida das mulheres quilombolas (2020, p.46).

A luta em defesa do território é um eixo estruturador do movimento quilombola no Brasil, a terra é o nosso bem mais precioso, assim, falar de comunidades quilombolas no Brasil e na Amazônia é proporcionar visibilidade a saberes, narrativas que põe em evidencia, além da luta em defesa do território, destaca as resistências negras frente ao escravismo, buscando meios para subverter as imposições, a colonização de corpos e mentes.

Neste cenário é importante perceber que as mulheres negras quilombolas muito contribuíram, estando à frente das lutas pela demarcação o reconhecimento dos direitos territoriais sofrendo com as diversas formas de violência: física, psíquica, moral, política, econômica e epistêmica, são muitos os exemplos de opressões e violação dos direitos que acometem mulheres quilombolas, as quais tomam como bandeira a luta pelo território, reafirmando a noção de território como inseparável do próprio corpo, as mulheres quilombolas argumentam em favor do cuidado com a terra, com a floresta, com os rios, como parte do cuidado com o corpo e também com o povo. Apontando para os riscos que a perda dos territórios oferece à própria existência, as mulheres reforçaram a importância das demarcações e efetivação das políticas de proteção territorial, desta forma, apresentam a relação corpo e território qual é:

A conexão entre vida e território reforça o entendimento desse como lócus, ou unidade, da reprodução social do povo. A luta pelo território, como luta pela vida, é também uma luta pelo bem comum a terra, entendendo a reprodução social, no contexto das populações tradicionais, como tarefa coletiva, tomada em comunidade. O envolvimento crescente das mulheres na luta pelos territórios comuns é mencionado [...] como uma luta pela reprodução social do povo. Argumenta-se que o trabalho de reprodução social tem papel dominante na vida e no corpo das mulheres, e que o território representa a base material para a reprodução da vida (Chaves, 2021, p.64).

Observa-se que a participação das mulheres nessas lutas tem sido decisiva, em grande medida, por se tratar da luta pelo uso do bem comum, que é a terra, a qual garante os cultivos de subsistência, elementos centrais na gestão da vida cotidiana e por

tratar também de certas especificidades da perspectiva de gênero na realidade quilombola em que o território é o fator imprescindível para o processo de construção da identidade.

É relevante perceber que nos quilombos esses elementos somados a outros influenciam na constituição de uma identidade racial que abarca histórias e memórias, e o aprender com o passado que acaba por ordenar bandeiras de luta e renovação das estratégias de resistências que torna viva a ancestralidade em nossas atividades e formas de saber-fazer. Deste modo, podemos identificar que a terra é um principal elo de existência e sobrevivência física, material e simbólica de manutenção das práticas culturais, vividas e constituídas coletivamente (Silva,2020).

Assim, por meio do processo dinâmico de reflexão sobre o processo para afirmação do corpo-território mulher quilombola na pós-graduação, eu evidencio as trincheiras de lutas para a conquista de espaços, que envolvem o enfrentamento às violações dos nossos direitos, o engajamento e valorização da minha identidade de mulher quilombola, e a nossa atuação em diversas linhas de frente.

E para a compreensão desse lugar social, é necessário entender a subjetividade que constitui e envolve a relação corpo-território, através do entendimento de que o território é fundamental à reprodução do povo e manutenção de suas relações com os antepassados, isso marca o nosso pertencimento e origem étnica enquanto afrodescendentes.

### **Construindo e articulando saberes a partir do pertencimento étnico**

*Hoje não queremos estudos que tratem nossas lutas e demandas apenas como um recorte feminista. Não somos um recorte, somos mulheres e possuímos demandas pessoais e coletivas das nossas comunidades<sup>16</sup>.*

De Vila União/Campina, território quilombola, localizado no município de Salvaterra-PA. Sou a primeira da minha comunidade a ingressar em um curso de doutorado, e essa é uma responsabilidade redobrada, nesse percurso de formação e desenvolvimento de pesquisas, tanto eu quanto outras colegas que também são pertencentes a comunidades quilombolas, estamos traçando outros caminhos possíveis para exteriorizar nossas demandas e lutas cotidianas.

Somos mulheres diversas, porém, temos aspectos em comum, nosso “objeto de

---

<sup>16</sup> Reflexão da autora.

pesquisa” permeia nossas histórias de vida e, assim, caminhamos para mudar a educação e a ciência brasileira. O papel das mulheres nos contextos das comunidades quilombolas é muito importante, visto que estamos à frente das lutas de resistência pela manutenção e regularização dos nossos territórios. Neste cenário, as mulheres quilombolas são grandes protagonistas, sendo aguerridas, produtoras de conhecimentos igualmente válidos, mas singulares em contexto comunitário, em profunda relação com o território e com as marcas que carregamos da nossa ancestralidade. Seja na cidade ou no quilombo, temos sido as guardiãs das tradições culturais afro-brasileiras (Silva, 2020).

Desde cedo aprendi a socializar o saber e não vejo o doutorado apenas como uma possibilidade de adquirir mais um título acadêmico. Então, nesse meu processo de formação, venho fazendo um movimento de pôr em prática todo o conhecimento adquirido até aqui, além disso, estou comprometida ainda mais com as utopias coletivas de nosso território e com a mobilização dos intelectuais negros e quilombolas, que reivindicam um giro epistemológico para demarcar o espaço de uma epistemologia que emerge do pensar feminino que entrelaça os caminhos de luta, memórias e enfrentamentos para inventar outros modos de teorizar e de re-existências.

Nesse sentido, Gomes (2020) afirma que numa uma atitude de coragem, compromisso político e epistemológico, o movimento negro e a intelectualidade negra brasileira trouxeram para o campo das Ciências Humanas e Sociais, principalmente para a Educação, um diferencial: a divulgação de estudos teóricos de pensadores e intelectuais militantes que atuam na produção de conhecimento, tematizando além da relação entre negros, brancos e escolarização, a relação ora de sujeito, ora de objeto das políticas de promoção racial e a assunção de mulheres negras quilombolas nos espaços acadêmicos.

Esse processo pode ser compreendido como parte da emancipação pessoal que resulta da luta coletiva e para ela contribui. Sendo assim, trago a sociogênese da minha trajetória acadêmica, que se inscreve em processos sociais e históricos transgeracionais que remetem: a expropriação fundiária, ao racismo construído por formas de subordinação simbólica e material específicas, a diversos movimentos de resistência em defesa dos direitos a serem asseguradas as populações quilombolas no Brasil e na Amazônia.

Neste contexto, retomar os debates e problematizações de autoras e autores que

vieram antes de mim, e provocaram mudanças significativas no cenário educacional, é conhecer e relembrar as disputas acadêmicas no mundo da produção do conhecimento, no que diz respeito a caminhada de ruptura epistemológica para descolonizar o próprio campo do conhecimento, que ainda é extremamente embranquecido e excludente, visto que neste espaço ainda permanece intacto os privilégios epistêmicos de grupos hegemônicos os quais continuam a querer definir o que é verdade para os demais.

Nesse cenário, encontramos o protagonismos de mulheres e homens denunciando esses privilégios, por meio de práticas, análises e produções engajadas que explicitam esses padrões de poder, raça, trabalho e conhecimento, e assim, indagam a primazia da produção euro branca de mundo e de conhecimento científico, no entanto, penso que não basta apenas a vontade de descolonizar mentes, corpos, cultura, é preciso avançar, promovendo uma ruptura epistemológica, que alcance as estruturas sociais de poder (Gomes, 2020) .

Assim, ao vencermos as barreiras raciais e sociais, atuando nesses espaços, elaboramos uma produção sobre nós mesmos e a realidade que nos cerca, esse conhecimento não tem origem no meio acadêmico, e sim em nosso contexto de vivência, das nossas experiências cotidianas. Na minha pesquisa de mestrado em educação, defendida em 2020, pude tematizar sobre a questão racial evidenciando o meu lugar de fala enquanto pertencente ao grupo social quilombola estudado, a partir do tripé educação, resistência e tradição oral, no território quilombola Vila União/Campina em Salvaterra-PA.

No doutorado sigo nessa mesma perspectiva de ser sujeito e objeto da pesquisa a qual desenvolvo, que se volta para o pensar educacional das mulheres quilombolas do território de Salvaterra, assim, reforçando o meu lugar de fala de mulher quilombola e acadêmica que reflete também sobre as intersecções identitárias que possibilitam um reencontro comigo mesma, esse exercício intelectual me faz perceber que não pode haver dicotomia entre teoria e prática.

Nesse sentido, “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” (Hooks, 2017). No entanto, o que tenho percebido no território acadêmico são discursos vagos que não condizem com a prática, e o que tentam incutir na nossa cabeça é uma teoria embranquecida que corrobora para manter o elitismo intelectual pautado em uma linguagem difícil e em obras escritas por mulheres e homens brancos, “pessoas de nome”, privilegiadas, muitas vezes, inviabilizam as fontes pouco conhecidas, hierarquizam o debate e não contribuem na prática para o coletivo.

Esses “dogmas teóricos” rigorosamente seguidos são paradoxais porque, é inconcebível um desempenho teórico que só pode ser entendido por um círculo mínimo de pessoas e não serve para educar o público. Ou seja, é um tipo de pensamento inútil, produzido para manter o status quo da classe dominadora intelectual, sem nenhuma pretensão de intervenção prática na realidade social, só será desafiada, segundo Hooks (2017), através da teoria da libertação.

Assim, ao trazer para este debate a descrição de alguns recortes da minha trajetória pessoal e acadêmica, afirmo que uma teoria libertadora é aquela em que podemos apresentar as nossas demandas não apenas pessoais, mas coletivas, que nos leve a perceber os complexos efeitos do racismo epistêmico, admitindo que existam diversas epistemologias oriundas de vários povos que conseguem explicar fenômenos sociais com base em sua realidade (Dealdina, 2020).

De alguma forma, ocupar e demarcar a presença quilombola na pós-graduação em educação se tornou mui valioso, pois reafirmou a importância do meu pertencimento nesse processo de mediar o conhecimento tradicional e científico, pois essa minha busca em querer conhecer mais sobre a nossa realidade para reelaboração intelectual e constituição de uma epistemologia que evidencie o elo entre teoria e prática, levou-me a buscar com os nossos/as velhos/as mais conhecimentos sobre nossa história, tradição e cultura.

A partir de nossas realidades, temos atuado para transformação do conhecimento, na medida em que produzimos falamos sobre nossas vivências e nesse contexto, não se pode deixar de lado as problematizações e demandas do cotidiano, assim realizamos um movimento de denúncia e anúncio de um pensar feminino emancipatório, contestador das injustiças sociais, do racismo epistêmico, das opressões, reivindicamos inclusão das mulheres quilombolas em instâncias de poder, não aceitamos estar ocupando papéis inferiores pré-estabelecidos socialmente, até mesmo dentro do próprio movimento quilombola organizado, as mulheres têm buscado reconhecimento (Gomes, 2020).

Deste modo, com nossas escrevivências denunciamos as injustiças sofridas pela população quilombola no Brasil, e anunciamos saberes referentes à nossa luta em defesa dos nossos territórios, os quais representam a preservação da cultura e ancestralidade. Levar em conta esses aspectos ao considerar a perspectiva de gênero na realidade quilombola, é relevante pois todos esses elementos somados influenciam na constituição da identidade feminina e acabam por ordenar estratégias de enfrentamento e conquistas

de espaços.

Deste modo, as conquistas das mulheres quilombolas vêm de uma vivência de resistência, assim como também de estratégias de re-existências seja no território acadêmico assim como em outras instâncias. Em um contexto que tenta nos inferiorizar, buscamos protagonismos elaboramos estratégias lutando contra o racismo, machismos, e pelo direito as políticas públicas, para que possamos contribuir para a visibilidade de corpos que apresentam e anunciam suas vozes lançando mão de suas especificidades, pois:

Não podemos deixar de buscar significados emancipatórios e de descolonizadores de corpos e mentes, rompendo com os conceitos e teorias que sustentam e ainda sustentam a supremacia branca, masculina e eurocêntrica, pois são elas que impedem que a construção de uma sociedade mais justa e solidária seja um sonho de todas e todos e busca de muitos (Silva, 2020, p.58).

Nossos anseios enquanto sujeitos de direito reivindicam uma educação de qualidade, com práticas humanizadoras, que leve em consideração os saberes construídos no cotidiano dos grupos populares. Por estar vivenciando o contexto da pós-graduação, onde muitos continuam a reproduzir o racismo e a violência em relação ao gênero, a colonialidade pedagógica, no momento atual não podemos fugir do debate crítico. É necessário redimensionar os diálogos em favor da construção de uma educação humanista, antirracista, antissexista, que estimule o senso crítico e possibilite avançar para uma prática que verdadeiramente liberte as minorias das opressões.

Quando adentramos a esses espaços levamos para o seu interior não apenas a nossa presença, mas também a nossa história de vida, cultura, saberes, visão de mundo em relação a corporeidade e o pertencimento racial. Nesse sentido, Gomes (2020, p. 233) salienta:

Esses sujeitos também reforçam a instituição a se repensar por dentro. Demandam outros currículos, outras pedagogias. Indagam teorias consideradas como verdades únicas, levam outras abordagens de mundo; outros autores que não estão no cânone se interessam por outro tipo de literatura [...] indagam o lugar do docente clássico como detentor de todo o conhecimento.

É possível perceber a complexidade que envolve a experiência do corpo-território mulher quilombola, o qual nos faz pensar que quanto mais o acesso aos espaços for democratizado, mais teremos sujeitos diversos dialogando e trazendo as

suas demandas e de seus grupos sociais para as instâncias de poder como o território acadêmico. Assim, diferentes presenças se encontram: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, pessoas do contexto do campo e urbano, mulheres com ações autônomas que lutam em favor de uma educação mais democrática e por um projeto de país mais igualitário.

Na Pós-Graduação, as mudanças ainda são lentas, porém, alguns programas são provocados tanto por mulheres quilombolas, indígenas e outros estudantes que entendem a importância de reconhecer corpos e vozes que foram historicamente silenciadas, para descolonizar o olhar sobre esses sujeitos, suas experiências a forma como produzem.

A maioria das mulheres quilombolas vem de uma realidade social que difere da maioria dos que querem seguir a carreira acadêmica. Não somos filhos de pessoas que contém o capital econômico, na maioria das vezes contribuímos financeiramente com a nossa família. Por isso, é importante seguir a carreira acadêmica e ocupar o território acadêmico, não para sermos iguais, mas, sim, para mostrarmos a existência de outras epistemologias que estão calcadas na coletividade e no compartilhamento de saberes, dores, resistências e também resiliências.

Nessa perspectiva, Hooks (2017) fala quando a nossa experiência de vida está intrinsecamente ligada à teorização, não existe uma separação entre a teoria e a prática. Nesse sentido, a teoria só pode ser uma prática libertadora, se ela produzir um processo crítico e reflexivo que pode levar a uma mudança, uma cura do indivíduo ou do coletivo, desde que seja direcionada para este fim.

Assim como a referida autora em seus escritos apresenta demandas de suas intersecções e vivências, trago também para o texto nossas experiências interseccionais, reivindicando a teoria dentro do ativismo de mulheres. E aos poucos na graduação, assim como na Pós-Graduação temos presenciado a inserção de autoras/es negras/os com a perspectiva teórica ativista que refletem sobre a sociedade Brasileira, as desigualdades, “o racismo, a cultura, dentre outras pautas que marcam um posicionamento político e engajado que ratifica que há muito mais para se conhecer acerca do feminino e da produção intelectual no mundo”(Gomes, 2020, p.239).

A nossa produção e conhecimento não se reduz ao cânone, somos pesquisadoras/es com postura que podem ser questionadas pelas teorias clássicas, e também pelas novas teorias, temos diferentes pertencimentos étnicos, no entanto, em nossas posturas políticas e epistemológicas temos contribuído para a produção de novas

reflexões em torno do cenário educacional brasileiro, não apenas no âmbito da pós-graduação, em discussões e debates sobre as temáticas raciais, mas sobre outras demandas, e temáticas da nossa sociedade, estamos em várias linhas de frente.

Mesmo que nossos estudos tenham pouco espaço na academia, estamos produzindo, e pronunciando nossas formas de resistências, “buscamos meios para que as experiências de mulheres negras quilombolas não sejam distorcidas ou excluídas daquilo que é definido como conhecimento” (Collins, 2016, p. 139). Nossas premissas desenvolvem preocupações com a valorização de culturas locais a partir dos referenciais afrodescendentes, incluindo interesse pela memória local, pelo saber popular, pela promoção da diversidade cultural, pela construção do conhecimento por meio de saberes baseados na experiência e nas práticas sociais.

Desta forma, continuamos a luta para permanecer na formação continuada, pesquisando e escrevendo na perspectiva sensível e engaja, apresentando nossos descontentamentos e anunciando direcionamentos para horizontes mais humanizadores, reivindicando uma universidade antirracista, anti-colonial, inclusiva e democrática. Esse é um movimento que já vem acontecendo no Brasil a passos lentos, porém dá para perceber um pequeno avanço, pois a nossa presença na pós-graduação mostra uma mudança no perfil dos estudantes, que transitam nesse espaço, afirmindo suas presenças e vivências de luta, corporeidade, saberes, valores e cosmovisões que passam também a fazer parte do campo do conhecimento.

## Considerações Finais

Neste momento, ao finalizar este artigo, a sensação que fica é de que há muito mais a ser questionado e aprofundado, na perspectiva da escrita sensível e engajada, que apresenta indagações ao campo do conhecimento e da educação. Esse posicionamento e postura trazem inflexões potentes e mostram que também somos produtoras/es de conhecimento e fazemos reflexões sobre o Brasil e o mundo.

Na medida em que dissertamos sobre nossa própria realidade, nos firmamos enquanto sujeitos de direito e cultura, assim, evidenciamos o corpo-território mulher quilombola na Pós-Graduação em Educação, enfatizando a luta em defesa dos direitos coletivos ao território como estratégia de auto fortalecimento. Partimos de uma realidade que possibilita a produção engajada que destaca a história e contradiz as percepções racistas inscritas no imaginário que criaram sobre nós, mulheres

quilombolas as quais buscamos romper com o eurocentrismo no campo do conhecimento.

Portanto, muito mais que uma militância teórica, neste artigo busquei tratar também de uma corporeidade de mulher quilombola, claramente expressa nas atitudes, falas e presença seja como educadora, pesquisadora e mãe entre outras funções em que atuamos, contribuindo assim, para a criação de espaços de representatividade e construções coletivas de enfrentamento racial e de gênero.

Desde pequena vimos aprendendo a ser mulher negra quilombola na sociedade, tomamos consciência da nossa condição, nossas experiências cotidianas mostram o enfrentamento às opressões, vivenciadas nos mais distintos espaços, e também toda a herança ancestral negada, seja pelo racismo, machismo, sexism, mediante a isso, forjamos um novo modo de viver que parte do não conformismo, da não aceitação dos lugares impostos a nós na sociedade.

Assim, muito além de repetir histórias já ditas, ou discussões que não foge da realidade, procurei romper com os estereótipos racistas e preconceituosos que questionam o lugar que ocupamos no meio científico, na Pós-Graduação, muitas vezes fui questionada, sofri com os pré-conceitos, mas ainda assim, continuo levanto a bandeira de luta por uma educação mais inclusiva, democrática, que nos reconheça enquanto produtoras/res de epistemologias. Desta forma, trago também novas discussões para pensar a nossa condição social em inúmeras possibilidades e situações, que coloca quilombolas como titulares e sujeitos dos saberes.

Enfim, a intenção aqui, é provocar reflexões, trazendo para o campo da educação as nossas insurgências diárias, vivências do nosso ponto de vista, que nos impulsionam a teorizar evidenciando o nosso lugar de fala, e o nosso anseio por uma sociedade e campo de conhecimento que nos trate com dignidade e que não queira fazer com que permaneçamos em lugares invisíveis. Ao dar ênfase ao corpo território mulher quilombola por meio da minha trajetória na Pós-Graduação em Educação, quero contribuir para que novos caminhos e novas ousadias sejam pensados e empreendidos por outras mulheres quilombolas.

## Referências

COLLINS, Patrícia Hill. Epistemologia Feminista Negra. In: **Black Feminism Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment**. Tradução solidária Heloísa Adegas e Juliana Lopes, 2016. Nova Iorque e Londres: Routledge,

2000.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. (Dissertação de Mestrado). 218 p. Brasília - DF, 2018.

COLETIVOS DE MULHERES DA CONAQ. *In: Mulheres quilombolas*: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Jandaíra, 2020. Cap.4,p.45-50.

CHAVES, Kena Azevedo. Corpo-território, Reprodução Social E Cosmopolítica: Reflexões A Partir das lutas das mulheres indígenas no Brasil. **Scripta Nova**, vol. 25, Núm. 4 (2021).

DEALDINA, Selma dos Santos. Mulheres quilombolas defendendo o território combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. *In: Mulheres quilombolas*: territórios de existências negras femininas. São Paulo. Jandaíra, 2020. Cap.3, p. 25-44.

EVARISTO, Conceição. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Malês, 2017.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. *In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. Escrevivência*: a escrita de nós, reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GAGO, Verônica. **A potência feminista ou o desejo de transformar tudo**. São Paulo: Elefante, 2020.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra decolonizando os currículos. *In: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico*. Belo Horizonte, 2<sup>a</sup> ed. Autêntica, 2020 Coleção cultura negra e identidade, Cap.10, p.233-246.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – V. 31. n. 1, 2016.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEographia**, v. 22, n. 48, 2020.

HOOKS, Bell. A teoria como prática libertadora. *In: HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017. Cap.5, p.83-104.

KILOMBA, Grada. **Memória de Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MAKUMBA, Maurice. **Uma introdução à Filosofia Africana**: passado e presente. São Paulo: Edições Paulinas, 2014.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In:* LANDER, E. (org). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLALSO, 2005 (p.107-130).

SILVA, Givânia Maria da. Mulheres quilombolas afirmando o território na luta. *In:* **Mulheres quilombolas:** territórios de existências negras femininas. São Paulo: Jandaíra, 2020. Cap. 5, p.51-58

## **7 EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LUTA EM DEFESA DO CORPO-TERRITÓRIO-TERRA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS DO PARÁ**

### **EDUCATION AS AN INSTRUMENT OF STRUGGLE IN DEFENSE OF THE BODY-TERRITORY-LAND OF QUILOMBOLA COMMUNITIES IN PARÁ**

John Cleber Sarmento Santiago <sup>17</sup>  
Vanuza da Conceição Cardoso <sup>18</sup>

#### **Resumo**

O presente artigo teve como objetivo analisar como os processos educativos presentes na construção dos protocolos de consulta contribui na luta em defesa do corpo-território-terra das comunidades quilombolas do Pará. Esse estudo é fruto de uma pesquisa engajada e pelo fato dos autores militarem no movimento quilombola e protagonizarem reflexões para a elaboração dos protocolos de consulta junto a outras comunidades, uma parte do processo de coleta de dados se deu em espaços de participação coletiva, com rodas de conversa, observação participante e diálogos intergeracionais. Outra parte dos dados, acessados nos protocolos disponíveis no site do Observatório dos Protocolos Autônomos. Deste modo, os resultados da pesquisa demonstram que as comunidades quilombolas atualizam suas estratégias de luta-resistência e disputam o campo de luta dos oponentes, o meio jurídico. O processo de elaboração dos protocolos de consulta apresenta-se como uma experiência insurgente e potente de educação popular e de trabalho de base. Essa experiência mobiliza desde as crianças e adolescentes até os jovens, adultos, mulheres, homens e idosos. Envolve e articula diversas organizações, tais como igrejas, escola, clubes de futebol, comunidades eclesiás de base, grupos de jovens, grupos culturais, grupo de mulheres, entre outros. Contribui para o fortalecimento dessas organizações, formação de militantes para assumir os quadros, multiplicação de educadoras (es) popular e engajamento de lideranças no movimento quilombola. Contribui para que as lideranças quilombolas reconectem-se com suas histórias, identidades, culturas e modos de vida tradicionais. Identifica que as lideranças quilombolas politizam-se e educam-se em seus movimentos na luta pela garantia dos direitos fundamentais e em defesa de seu corpo-território-terra.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Protocolo de Consulta. Corpo-Território-Terra.

#### **Abstract**

The aim of this article is to analyze how the educational processes present in the construction of consultation protocols contribute to the struggle to defend the body-territory- land of quilombola communities in Pará. This study is the result of engaged research and, because the authors are members of the quilombola movement and have led reflections on drawing up consultation protocols with other communities, part of the data collection process took place in spaces of collective participation, with

<sup>17</sup>Doutorando em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UEPA – Bolsista Capes. johnclebersarmento@gmail.com

<sup>18</sup>Graduada em Antropologia-vanuzacardoso360@gmail.com

conversation circles, participant observation and intergenerational dialogues. Another part of the data was accessed through the protocols available on the website of the Observatory of Autonomous Protocols. In this way, the results of the research show that the quilombola communities are updating their strategies of struggle-resistance and disputing the oppressors; field of struggle, the legal environment. The process of drawing up consultation protocols is an insurgent and powerful experience of popular education and grassroots work. This experience mobilizes children and adolescents, young people, adults, women, men and the elderly. It involves and articulates various organizations, such as churches, schools, soccer clubs, grassroots ecclesial communities, youth groups, cultural groups, women's groups, among others. It contributes to the strengthening of these organizations, the training of activists to take on their staff, the multiplication of popular educators and the engagement of leaders in the quilombola movement. It helps quilombola leaders reconnect with their histories, identities, cultures and traditional ways of life. It identifies that quilombola leaders politicize and educate themselves in their movements in the struggle to guarantee fundamental rights and defend their body-territory-land.

**Keywords:** Popular Education. Consultation Protocol. Body-Territory-Land.

### Abrindo os caminhos

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Nessa terra, nesse chão de meu Deus

Sou uma, mas não sou só

Povoada

Quem falou que eu ando só?

Tenho em mim mais de muitos

Sou uma, mas não sou só

(Sued Nunes)

Iniciamos esse diálogo no plural e com esse canto/rezo de Sued Nunes para trazer connosco para esse processo tão solitário, que é a escrita, toda a coletividade que habita em nós, reconhecendo que somos produtos formados pelo/no coletivo. Queremos que os nossos escritos sejam lidos por todas e todos como se estivéssemos numa ciranda de partilha de saberes e que juntos possamos nos tornar terra que povoar e que se deixa povoar.

Antes de qualquer coisa, queremos demarcar que somos quilombolas, educadora e educador-popular-militante do estado do Pará, dos Territórios de Jambuaçu - Moju e Abacatal – Ananindeua. Compreendemos que outros territórios quilombolas são extensão dos nossos. Eles pertencem aos nossos corpos ou nossos corpos pertencem a

eles. Por isso, se faz necessário ampliar, unificar e fortalecer as lutas em defesa dos territórios tradicionais.

Desde o ano de 2016, protagonizamos a elaboração dos protocolos de consulta prévia, livre e informada de nossos territórios, por meio dos métodos da educação popular. Desde o ano de 2019, nos colocamos em movimento para contribuir com formações sobre Educação Popular e Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, bem como as construções coletivas dos protocolos de consulta de comunidades quilombolas dos municípios de Cametá, Baião, Moju e Mocajuba. Os protocolos de consulta são documentos comunitários elaborados pelas lideranças das comunidades tradicionais para orientar os governos nos processos de consulta prévia, livre e informada dos atos administrativos e legislativos suscetíveis a afetar as comunidades tradicionais (Convenção n. 169 da OIT).

Historicamente, nós, povos e comunidades tradicionais, resistimos ao modelo de desenvolvimento capitalista e neoliberal, que utiliza de diversas estratégias para violentar corpos, territórios e terras, com seus projetos desenvolvimentistas. Atualmente, no estado do Pará, as comunidades quilombolas resistem contra a instalação de projetos em seus territórios, tais como: hidrovias, dragagem de rios, terminais de uso privativo, ferrovias, rodovias, minerodutos, linhas de transmissão de energia, monoculturas de dendê e soja, gasodutos, entre outros. Quando esses empreendimentos invadem e violentam nossos territórios, violentam também nossos corpos, nossas culturas, nossas identidades, nossos sagrados, nossos saberes e nossos modos de vida tradicional.

Se do lado de lá dessa história temos processos de violações, violências e opressão. Do lado de cá, temos experiências de resistência construídas em movimentos, por meio de reflexões coletivas e de processos educativos outros, que contribuem na luta em defesa de nossos corpos-territórios-terra. Frente a esses empreendimentos, lideranças quilombolas atualizam e qualificam suas estratégias de resistência, a exemplo da elaboração dos protocolos de consulta, fruto de discussões coletivas que corroboram para uma leitura crítica de nossas realidades e contribuem para que essas lideranças incorporem cada vez mais em suas práticas ações políticas transformadoras.

Portanto, o presente artigo surge a partir de nossas experiências enquanto educadoras-popular-militante e de algumas provocações durante a disciplina “Seminário Corpo, Cultura e Filosofia Africana”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA/PPGED. A pesquisa traz para essa ciranda de

partilha de saberes, reflexões de experiências educativas quilombolas insurgentes no meio popular e na luta pelo direito de viver, a exemplo das experiências de construção de instrumentos jurídicos, tais como os protocolos de consulta prévia, livre e informada. O processo de elaboração dos protocolos de consulta apresenta-se como um processo político educativo potente e insurgente. Deste modo, essa pesquisa teve como objetivo Eduardo Augusto Martins de Melo analisa como os processos educativos presentes na construção dos protocolos de consulta contribuíram na luta em defesa do corpo-território-terra das comunidades quilombolas do Pará.

Por outro lado, o mesmo é resultado de uma pesquisa engajada e pelo fato de militarmos no movimento quilombola e protagonizarmos reflexões para a elaboração dos protocolos de consulta juntos a outras comunidades, uma parte do processo de coleta de dados se deu em espaços de participação coletiva, através de rodas de conversa, observação participante e diálogos intergeracionais. Outra parte dos dados, acessamos nos protocolos disponíveis no site do Observatório dos Protocolos Autônomos.

Essas estratégias nos proporcionaram um processo de produção de aprendizagem mútua e ações políticas transformadoras, que para Santiago (2018) é uma metodologia mobilizadora, tendo em vista que ela se concretiza no processo de engajamento dos sujeitos em torno da defesa dos seus corpos-territórios-terra.

O estudo está dividido em 4 momentos: no primeiro momento, tratamos sobre o corpo-território-terra das comunidades quilombolas, identificando as relações e a importância entre corpo e território. No segundo momento, dialogamos sobre a Convenção n. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT para compreender o direito fundamental à consulta e a construção dos protocolos comunitários. No terceiro momento, partilhamos definições de educação popular e de trabalho de base que dialogam com as experiências político-educativas na construção dos protocolos de consulta prévia, livre e informada. Por fim, nas considerações finais, que nomeamos de fechamento-abertura, pontuamos nosso olhar crítico em relação às experiências da construção dos protocolos de consulta.

### **Corpo-território-terra das comunidades quilombolas**

Os homens ocidentais, durante séculos, investiram seu tempo, suas forças e suas estratégias para expandir seus territórios de influência, através da dominação de corpos, almas, mentes e terras. No ocidente, a diferença e a hierarquia social são

pré-determinadas pelo fator biológico, ou seja, a biologia determina o destino e a função social dos sujeitos. O fator biológico determina principalmente as posições de poder que cada um pode assumir nesse modelo de sociedade. Quem está no poder estabelece sua biologia como superior, como estratégia para demarcar seus privilégios e domínio sobre “Outros” e quem é diferente desse padrão é visto como geneticamente inferior e isso é usado para explicar sua posição social desfavorecida. Essa noção de sociedade, parte da concepção de que a sociedade é constituída por corpos e como corpos (Oyewùmí, 2002).

O mundo para os homens ocidentais é visto a partir dessa ótica, que se torna também lógica, que pessoas distantes ou diferentes dos padrões pré-estabelecidos são apenas corpos. Por isso, eles compreendem que pessoas diferentes desses padrões não são dignas de viver e nem de acessar direitos fundamentais básicos. Isso explica os inúmeros casos de racismo, homofobia, o Nazismo, o Holocausto e o genocídio cometidos contra diversos povos. Oyewùmí (2002, p. 4) nos ajuda a compreender essa invenção do “Outro” pelos homens ocidentais e discorre que:

Mulheres, povos primitivos, judeus, africanos, pobres e todas aquelas pessoas que foram qualificadas com o rótulo de “diferente”, em épocas históricas variadas, foram consideradas como corporalizadas, dominadas. Elas são o Outro e o Outro é um corpo.

Portanto, essa lógica de dominação de uns pelos outros se perpetua historicamente, pois quando um tipo de corpo é endeusado e tomado como referência, outros corpos precisam desaparecer ou ser dizimados. E, é embebido dessa lógica, que os colonizadores e novos colonizadores, tais como: fazendeiros, latifundiários e empresários do agro-hidro-minério-negócio seguem tentando dominar corpos, almas, mentes e terras.

Para continuar nosso diálogo, queremos demarcar que nós, quilombolas, somos seres completos. Possuímos corpo, alma, mente e coração. Nossos corpos ocupam, marcam e demarcam nossos territórios ancestrais. Nossa corpo-território é o território mais importante que possuímos, pois é com ele e por meio dele que defendemos nosso território enquanto terra, através de estratégias construídas no e pelo coletivo. Carregamos neles (nossos corpos) nossa ancestralidade, saberes, tradições, sagrados, territorialidades, identidades, culturas, entre outras coisas.

Nosso corpo político é marcado e violentado de diversas formas, desde as violências durante as invasões de nossas terras até a criminalização de nossas lutas em

defesa de nosso território enquanto terra/espaço. Para nós, não tem como falar de território-terra separado de nossos corpos, há um envolvimento para além de nós.

Nosso território-terra é o segundo território mais importante para nós. É nele que se encontram o corpo de nossos ancestrais que estão envolvidos pela terra. É nele que encontramos o sentido da vida, pois é através dele que asseguramos direitos básicos, tais como: moradia, educação, saúde, assistência social, entre outros. Território para nós é como uma mãe que gera, provê e sustenta a vida. É lugar de produção coletiva. É lugar de moradia. É lugar de vivência comunitária e de convivência com a natureza. É lugar de pertencimento. Lugar onde criamos nossas filhas e filhos. É o lugar onde produzimos nossos saberes e tecnologias tradicionais. É onde está nosso lar, nossa cultura, nosso trabalho, nossos remédios, nossos sagrados, nossos caroanes, nossos caboclos, nossas pretas velhas e pretos velhos. É o lugar onde nos (re) conectamos com nossas identidades. Enfim, nossos territórios são também lugares em disputas e que lutamos para defendê-los e preservá-los, assim como nossos ancestrais fizeram durante todos esses séculos.

Pode-se então afirmar que defender a vida e defender o território, território que se estende desde o nosso corpo até o “corpo da Terra”, são ações inerentes uma à outra. Daí a proposta, desenvolvida especialmente por Arturo Escobar, de uma “ontologização do território”: só se comprehende o ser ao entender sua territorialidade (Haesbaert, p.12).

Para Santiago (2018, p.71) “a luta pelo território não representa somente a conquista do espaço geográfico ou da terra como bem de troca e consumo, mas significa a manutenção do modo de vida, do culto ao sagrado, das relações e da identidade que se estabeleceram a partir do território”. Para Moura (2012) o valor da terra para os habitantes das comunidades remanescentes de quilombo é diferente do valor da terra para os demais que exploram a atividade rural, pois “terra é patrimônio cultural, terra é plantar para sustentar a família, terra é vida, terra é festa, terra é história dos antepassados, é religiosidade. Terra é TUDO” (p.21).

Portanto, diferente dos homens ocidentais, nossas funções sociais não são determinadas pelo fator biológico. Nossas funções sociais são estabelecidas no dia a dia, a partir das nossas relações e principalmente em nossos movimentos na luta por direitos, sobretudo o direito à terra-território. Ao nascer quilombola, lutar não é uma questão de escolha e sim obrigação para garantir o direito de viver.

Para nos compreender enquanto sujeitos é necessário compreender nossas múltiplas territorialidades. É necessário compreender nossas relações sociais, nossa relação com o trabalho, com a natureza e com os seres encantados. É necessário compreender que a luta por território é para além da luta pela terra, mas pela permanência de nossos modos de vida tradicional que aponta alternativas de vida e produções humanas sustentáveis frente ao modelo de sociedade ocidental, capitalista, consumista e predatória.

### **Compreender a convenção n. 169 OIT para seguir em frente**

A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT é um tratado internacional, fruto dos processos de articulação, mobilização e luta dos Povos e Comunidades Tradicionais – PCTs de diversos países: indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, fundo de pasto, quebradeiras de coco, entre outros. É importante ressaltar que esses povos de diferentes países possuem culturas, línguas, costumes, saberes, práticas ancestrais e modelos de organizações sociais, culturais e econômicas, diferenciados e próprios. Por isso, o tratado baseia-se no respeito a essas diversidades e aos modos de vidas tradicionais, portanto, aplica-se a:

- a) Aos povos tribais em países independentes, cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial; b) aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descendrem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas (Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, p. 1-2).

A presente convenção foi ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143 de 20 de junho de 2002 e entrou em vigor neste mesmo ano. Está estruturada da seguinte maneira: Parte I. Política geral (arts. 1º - 12); Parte II. Terra (arts. 13-19); Parte III. Contratação e condições de emprego (arts. 20); Parte IV. Indústrias rurais (arts. 21-23); Parte V. Seguridade social e saúde (arts. 24-25); Parte VI. Educação e meios de comunicação (arts. 26- 31); Parte VII. Contatos e cooperação através das fronteiras (art.

32); Parte VIII. Administração (arts. 33); Parte IX. Disposições gerais (arts. 34-35); Parte X. Disposições finais (arts. 36-44).

A Convenção 169 assegura às populações tradicionais o direito fundamental à autodeterminação, ou seja, o direito de dizer quem somos e definir o que queremos como coletivo. Garante ainda, o direito à participação em todos os processos de construção e implementação de políticas públicas, bem como o direito de decidir sobre seus territórios-terras, definir suas próprias prioridades e modelo de desenvolvimento econômico, social e cultural, assim como define o art. 7:

1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente. 2. A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria. 3. Os governos deverão zelar para que, sempre que for possível, sejam efetuados estudos junto aos povos interessados com o objetivo de se avaliar a incidência social, espiritual e cultural e sobre o meio ambiente que as atividades de desenvolvimento, previstas, possam ter sobre esses povos. Os resultados desses estudos deverão ser considerados como critérios fundamentais para a execução das atividades mencionadas. 4. Os governos deverão adotar medidas em cooperação com os povos interessados para proteger e preservar o meio ambiente dos territórios que eles habitam (Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, p.3).

Assegurar e respeitar o direito à autodeterminação das populações tradicionais é compreender que elas têm o direito de decidir sobre seus territórios e o direito de preservar a biodiversidade e todas as formas de vida que coexistem neles. Para que isto aconteça, é necessário garantir a participação de suas lideranças nos processos de tomada de decisão, por meio de um processo de escuta e consulta prévia, livre e informada, respeitando o art. 6 da Convenção 169 da OIT:

1- Ao aplicar as disposições da presente convenção, os governos deverão: a) consultar os povos interessados, mediante a procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições

representativas, cada vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente; b) estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população e em todos os níveis, na adoção de decisões e instituições efetivas ou organismos administrativos e de outra natureza responsáveis pelas políticas e programas que lhes sejam concernentes; c) estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para esse fim (p.3).

O direito fundamental à consulta assegura que toda vez que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas capazes de afetar diretamente as comunidades tradicionais, os sujeitos dessas comunidades deverão ser consultados. Antes de qualquer coisa, é necessário compreender que medidas legislativas são todas e quaisquer propostas elaboradas pelo poder legislativo, sancionada ou promulgada pelo poder executivo. Já as medidas administrativas são atos da administração do poder executivo, ou seja, são todos e quaisquer documentos de autorização/permisão emitidos por seus órgãos administrativos. É importante compreender o que são atos administrativos e legislativos para entender que a consulta não é única e exclusivamente de empreendimentos.

Em relação aos empreendimentos, a consulta é obrigatória, pois para que um empreendimento seja instalado em qualquer área, o empreendedor deve obter primeiramente a licença ambiental. O licenciamento ambiental é um processo administrativo executado pelos órgãos ambientais, tais como Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis – IBAMA e as Secretarias Estaduais e Municipais de Meio Ambiente – SEMAS.

Durante esse processo, há pelo menos 3 atos administrativos: Licença Prévia – LP, Licença de Instalação – LI e Licença de Operação – LO. Se as licenças forem emitidas para empreendimentos que afetem comunidades tradicionais, o órgão emissor deve realizar consulta prévia para cada uma das licenças. A consulta garante três resultados às comunidades: o voto, consentimento ou negociação.

Apesar de haver um leque de legislações que assegurem o direito das comunidades tradicionais, a exemplo da Convenção 169 e do bloco normativo internacional, os governos violam historicamente esses direitos. Durante décadas aproveitaram-se da falta de conhecimento dessas legislações, por parte das lideranças

dessas comunidades. Mas apesar disso, as comunidades constroem também, historicamente, seus instrumentos e processos de luta e resistência.

Por outro lado, atualmente, essas lideranças empoderam-se dessas legislações e afirmam-se enquanto sujeitos de direitos. Desde o ano de 2016, no estado do Pará, algumas comunidades começaram a estudar a convenção 169 e decidiram construir seus protocolos de consulta prévia, livre e informada.

Os protocolos de consulta são instrumentos de defesa, jurídico-normativos, elaborados pelas comunidades tradicionais para orientar os governos no processo de consulta prévia, livre e informada, de acordo com a convenção 169 da OIT. Sistematizam o conjunto de regras de cada comunidade/território. Afirmam quem são no coletivo, demarcam suas trajetórias de vida e de luta, o tempo de ocupação de seus territórios, dizem como e quando querem ser consultados, quem deve ser consultado, o tipo de linguagem que deve ser utilizada, entre outras coisas.

Esse processo de construção dá-se através de discussões coletivas; rodas de conversas sobre direitos das populações tradicionais; diálogos intergeracionais; contação de histórias; identificação das Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças - FOFA; construção de cartografias e hidrografias; construção de suas linhas do tempo; entre outros. Essas discussões possibilitam com que os sujeitos reconectem-se com suas histórias, memórias, identidades e processos coletivos. Na prática da FOFA, os sujeitos praticam a leitura crítica de suas realidades (individuais e coletivas), permitindo com que visualizem amplamente o contexto no qual estão inseridos. Consequentemente, projetam estratégias para articular a luta e superar os desafios e ameaças, empoderamento enquanto sujeitos de direitos, reconhecendo que reafirmar nossa cultura, nossa identidade, nossa ancestralidade e nossos saberes-fazeres é resistir contra todo o sistema que nos opõe. Durante esse processo os sujeitos educam-se através dos métodos da educação popular de acordo com os princípios Freireano e do trabalho de base dos movimentos sociais.

### **Educação popular e o trabalho de base na construção dos protocolos de consulta prévia, livre e informada**

Nossos processos de educação se dão nas trocas e partilhas de experiências; em nossas relações comunitárias; nos diálogos com as mais velhas, e mais velhos; nos退iros comunitários; nos fazeres tradicionais; nos encontros da comunidade; nas assembleias das associações; na luta por território, terra, educação, moradia, saúde, ou

seja, na luta e nos movimentos por direitos fundamentais. Muitos autores, a exemplo de Freire, Brandão, Peloso e outros, definem esse modelo de educação como educação popular. Para essa ciranda de diálogos, escolhemos conversar com Peloso (2012) sobre esta temática, pois o autor articula a definição de educação popular com o trabalho de base. Ele define educação popular como:

Uma ferramenta político-pedagógica cujos objetivos permanentes são: a) traduzir, divulgar e recriar o conhecimento como força material para transformar a realidade; b) construir, divulgar e acompanhar a implantação da estratégia de organização popular como resposta aos desafios do cotidiano e da história; c) qualificar quadros militantes que se dispõem a transformar, pela raiz, a estrutura do sistema capitalista, no nível político, econômico, ideológico e cultural; d) elevar o nível de consciência da classe oprimida e incorporar o povo como protagonista; e) facilitar o entendimento e a aplicação do conteúdo e da metodologia popular, comprometendo as pessoas com a multiplicação criativa. [...] A educação popular é um processo coletivo de elaboração, tradução e socialização do conhecimento que capacita educadores e educandos a ler criticamente a realidade para transformá-la. A apropriação crítica dos fenômenos e de suas raízes permite o entendimento dos momentos e do processo de luta de classes, ajudando a quebrar toda forma de alienação, e a buscar a descoberta do real e sua superação (p. 34-35).

A educação popular capacita lideranças a ler criticamente suas realidades, problematizá-la e transformá-la radicalmente. Ela é o motor para o trabalho de base. O trabalho de base, por sua vez, é a educação popular aplicada na prática. Para Peloso (2012) o trabalho de base é

A ação política transformadora, realizada por militantes de uma organização popular, que mete o corpo em uma realidade concreta, para despertar, organizar o povo na solução de problemas do cotidiano e ligar essa luta à luta geral contra a opressão. O trabalho de base só pode ser feito por militantes. Militante é alguém nascido do povo, que coloca sua vida a serviço desse povo e une seu projeto de vida pessoal ao projeto de luta coletiva. Militante tem causa, projeto, estratégia, método e participa de uma organização. Militante não se elege; se reconhece pela sua entrega, disposição e preparo. Essa primazia não é o resultado de seus desejos, mas da confiança das pessoas em sua inteligência, energia e devotamento (p.10).

Nesse sentido, lideranças/militantes de comunidades tradicionais, especificamente das comunidades quilombolas, (re) constroem suas estratégias de resistência. Nesse artigo focamos na elaboração dos protocolos de consulta como uma das estratégias e/ou instrumento de defesa dos territórios tradicionais, bem como em

defesa dos direitos fundamentais da população tradicional. Durante a elaboração desses protocolos, as/os militantes atualizam suas leituras sobre suas realidades, se reconectam com suas histórias e identificam suas principais ameaças atualmente. Depois de todo o processo de discussão e construção coletiva, as lideranças reúnem-se para construir suas estratégias de incidência multinível para garantir que o direito fundamental à autodeterminação e a consulta prévia sejam respeitadas.

De acordo com o Observatório dos Protocolos de Consulta, que desde o ano de 2017, atualiza e sistematiza o banco de protocolos de comunidades tradicionais do Brasil e de outros países da América Latina, 11 dos 21 protocolos de comunidades/territórios quilombolas são do estado do Pará. O quadro a seguir sistematiza o nome das Comunidades/Territórios, Municípios em que estão localizadas, as ameaças vivenciadas por elas e o ano de elaboração do documento.

Quadro 1: Protocolos de Consulta de Comunidade/Território Quilombolas no Estado do Pará

Comunidade/Território	Município	Ameaças	Ano
1- São José de Icatu	Mocajuba Baião	Hidrelétrica de Tucuruí, hidrovia Araguaia-Tocantins	2023
2- Sítio Conceição	Barcarena	Albrás/Alunorte, Hydro/Alunorte, Paragominas S.A, Equatorial, CELBA, Cevital, Imiry	2022
3- Rio Itacuruçá Alto	Abaetetuba	Monocultura de dendê – Biovale, ferrovia, porto da Cargill, fazendas de gado,	2022
4- Passagem, Nazaré do Airi e Peafú – 3 comunidades	Monte Alegre	Projetos neoextrativista e devastador	2020
5- Bom Remédio	Abaetetuba	Fábricas da vila do conde, construção de portos – Cargill e Louis Dreyfus Company, Hidrovia Araguaia Tocantins	2020
6- Laranjituba e África	Abaetetuba Moju	Ferroviás, linha de transmissão de energia, monocultura de dendê.	2018
7- Alto Trombetas – 8 comunidades	Oriximiná	Governos e empresas; Mineração Rio do Norte – Vale, hidrelétrica	2018
8- Gibrié de São Lourenço	Barcarena	Complexo Albras/Alunorte, Hydro, abertura da PA 481, ocupações desordenadas.	2017
9- Jambuaçu – 15 comunidades	Moju	Monocultura de dendê – Marborges, Mineração Vale/Hydro/Imiry/Mineração	2017

		Paragominas, linhas de Transmissão de energia, Ferrovia	
10- Abacatal	Ananindeua	Processo de urbanização, Rodovia Liberdade – PA 020, Linha de Transmissão de Energia, instalação de indústrias, lixão, despejo de esgotos de condomínios	2017
11- Santarém 12 comunidades	Santarém	Portos - Maiacá, hidrelétricas, ferrovias, mineração, entre outros	2016

Fonte: Observatório dos Protocolos de Consulta (2023)

As lideranças das comunidades quilombolas, por meio dos métodos da educação popular e do trabalho de base, constroem seus mapas de ameaças. Ao visualizarem essas ameaças e a urgência do enfrentamento, se mobilizam ainda mais e mobilizam outras pessoas para elaborar estratégias e instrumentos de luta, o protocolo de consulta tem sido um deles. Ao analisarmos alguns protocolos, identificamos os motivos pelos quais as comunidades decidiram elaborá-los.

Para as/os Quilombolas da Comunidade Gibrié de São Lourenço, no município de Barcarena-PA, a necessidade de construir o protocolo foi motivada pela necessidade de:

Mostrar que nós existimos e que não aceitamos qualquer intervenção pública ou privada em nosso território e que possa modificar o nosso modo de vida tradicional. Esse é um direito que nos é assegurado pela Convenção 169 da OIT. Preocupamo-nos com nosso bem-estar, cultura, identidade e com as gerações futuras, pois um povo sem cultura e história não tem identidade. Queremos continuar vivendo onde estamos e não nas grandes periferias urbanas (Protocolo de consulta prévia, livre, informada e de consentimento da comunidade quilombola Gibrié de São Lourenço, Barcarena – PA, P. 19, 2017).

Já para as comunidades quilombolas do Território de Jambuaçu, Moju-PA, o protocolo de consulta teve como objetivo defender seu território de empresas multinacionais, preservar suas histórias e modos de vida tradicional:

Não queremos que a nossa história seja esquecida e muito menos violentada. “Os empreendimentos aceleraram o processo de extermínio do nosso povo desde a década de 70 com a entrada da REASA, MARBORGES, VALE, IMERYS, HIDRO, entre outros” que violentaram nosso modo de vida. Porque esses “empreendimentos que passaram por aqui nos enganaram covardemente”. Não queremos que a “Exploração e violação de direitos se repitam nunca mais”. Pois sabemos que “Eles querem concluir o Etnocídio, mas não vamos deixar eles concluírem o extermínio da nossa gente, da nossa terra”.

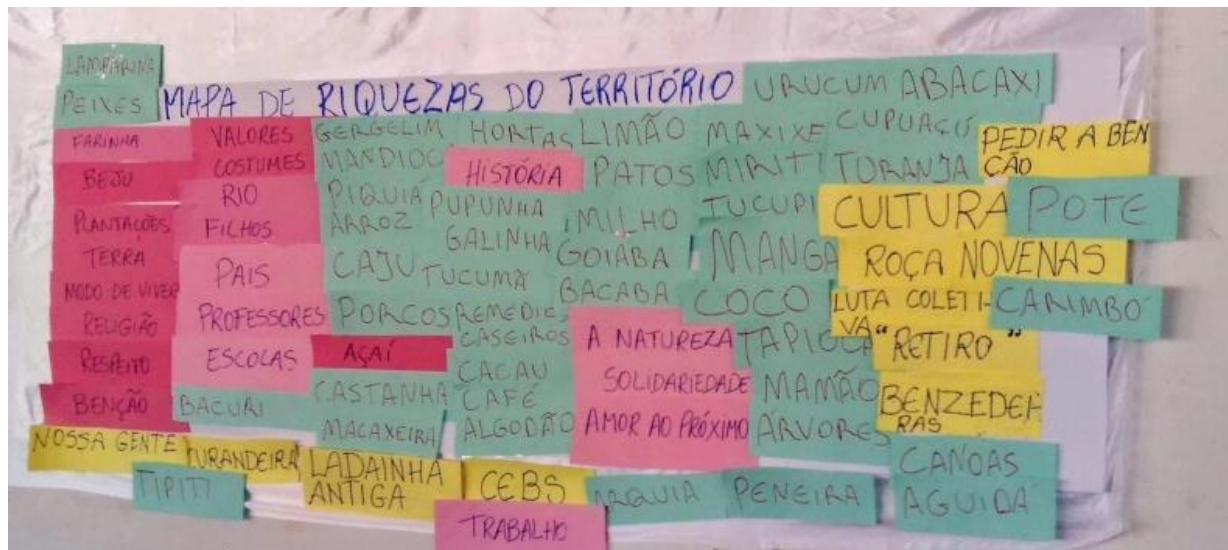
(Protocolo de consulta prévia, livre e informada dos quilombolas de Jambuaçu, Moju-pa, P. 4, 2017).

E, para as/os quilombolas de Abacatal o principal objetivo para a elaboração do protocolo também foi defender seus corpos, suas terras, sua cultura, suas identidades e seus modos de vida tradicional:

Para nós, a terra que nos dá morada e alimento é nossa mãe. Os igarapés, a floresta e todos os animais com os quais compartilhamos nossa história não são mercadorias, para nós são parte que não podem ser separadas. Vivíamos em paz, mas eis que chega o “progresso”, a urbanização que exclui, e com isso sofremos toda sorte de mazelas e de ameaças à nossa comunidade. Nossas terras já foram invadidas, vendidas e nossas casas derrubadas. Lutamos, resistimos, vencemos. Agora nossos igarapés e o ar que respiramos estão poluídos pelo aterro sanitário (que para nós é um lixão) e pelo despejo de esgotos de condomínios. Na estrada que dá acesso à nossa comunidade retiram aterro e depositam lixo às suas margens. Estamos resistindo e não iremos ser derrotados. Agora o ataque e as ameaças só aumentam. Há previsão de diversos projetos sobre os quais nem sequer somos consultados, mas que podem atingir seriamente nosso território, como rodovias, instalação de indústrias, entre outros. Esses tipos de empreendimentos geram uma série de impactos à nossa identidade, que nos foi repassada pelos nossos ancestrais, através de memória e oralidade, e que é uma das nossas maiores riquezas. A perda da nossa cultura pode nos colocar numa situação de vulnerabilidade social, ambiental, cultural e econômica (Protocolo de consulta prévia, livre e informada quilombolas de Abacatal/Aurá, P. 2, 2017).

Além do mapa de ameaças, as comunidades lêem e identificam suas realidades por meio de cartografias e hidrografias sociais, construídas por elas. As lideranças constroem também seus mapas de potencialidades, identificando suas forças coletivas e individuais, com o intuito de visualizarem melhor essas forças para construir estratégias de enfrentamento mais qualificadas:

Figura 1: Mapa de Riquezas do Território do Rio Itacuruçá Alto

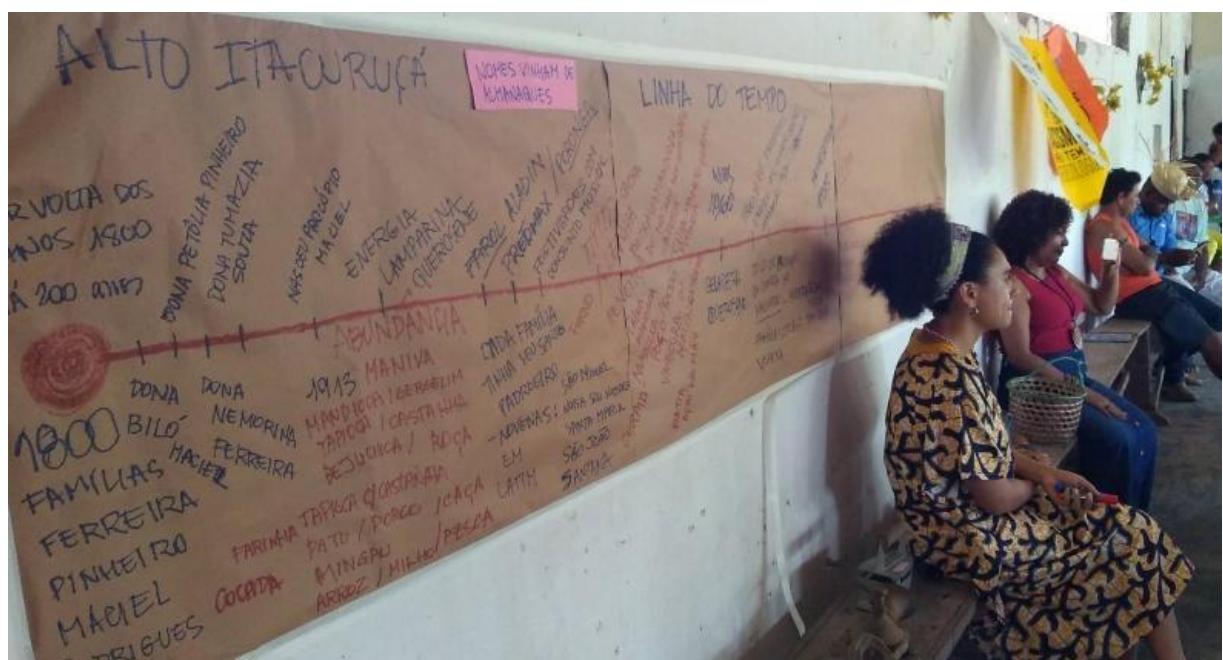


Fonte: Protocolo de Consulta Prévia, Livre, Informada e de Consentimento da Comunidade Quilombola do Rio Itacuruçá Alto, 2022.

Nesse sentido, fortalecer e qualificar as estratégias, as lideranças reúnem-se em rodas de conversa, com as mais velhas, e mais velhos, para ouvirem as histórias de vida, de luta e resistência coletiva. Nesses diálogos, sistematizam suas linhas do tempo de ocupação de suas comunidades/territórios, como demonstra a figura a seguir:

Figura 2: Linha do Tempo da Comunidade Quilombola do Rio Itacuruçá Alto,

## Abaetetuba-PA



Fonte: Protocolo de Consulta Prévia, Livre, Informada e de Consentimento da Comunidade Quilombola do Rio Itacuruçá Alto, 2022.

A presença das mais velhas, e mais velhos nesse processo de construção é extremamente valorizada, pois são elas e eles quem guardam as memórias e os conhecimentos construídos a partir de suas experiências. As histórias de violência vivenciadas por elas e eles causam indignação e consequentemente transformam-nas em revolta organizada para continuar seus legados.

Ngoenha (2011) traz à tona a importância dessas lideranças para a luta, pois elas são como uma biblioteca. Quando uma velha ou um velho morre, é como se tivéssemos perdendo uma biblioteca inteira, ou seja, os anciões são depositários de um saber que é equivalente aos arquivos de uma biblioteca, ao ponto de fazer deles a condição necessária da existência de uma filosofia africana, quilombola, indígena, ribeirinha, entre outras. O autor discorre ainda sobre a escrita e a oralidade, afirma que a primeira favorece uma maior circulação do saber, mas que ela não é necessariamente superior à oralidade. “À escrita é a fotografia do saber, mas ela não é o saber”.

Portanto, nessa leitura das realidades, as comunidades quilombolas identificaram que muitos dos anciões estavam morrendo e levando consigo muitos saberes, histórias e memórias. Deste modo, muitas comunidades passaram a escrever suas histórias, memórias e demarcar seus saberes, fazeres, suas concepções de mundo e principalmente a dizer para todos quem somos enquanto sujeitos. Durante muito tempo, os outros tentaram nos definir. Hoje, através da escrita, estamos demarcando e apresentando aquilo que nos define e afirmando que apesar de sermos quilombolas há uma infinita diversidade entre nós, pois nossas relações sociais e territoriais são únicas para cada grupo e é isso que define cada comunidade/território.

No protocolo de consulta, exercemos nossa autonomia sobre nossos territórios, pois compreendemos que eles são de uso privado-coletivo, ou seja, somente nós podemos fazer a gestão e decidir sobre eles. Assim sendo, demarcamos no documento que qualquer medida dos governos que nos afetem, exigimos ser consultados, pois ninguém entra na casa alheia sem bater primeiramente na porta. Portanto, a consulta é esse bater na porta que espera-se dos governos e nós como proprietários da casa decidimos se autorizamos ou não a entrada de estranhos em nossa propriedade. Deste modo, indicamos aos governos como deve ser a consulta, quem deve ser consultado, o melhor período para realizar, o que esperamos como resultado, como tomamos nossas decisões, quem organiza e coordena as reuniões, a linguagem e material que devem ser

utilizados, nosso modelo de organização comunitário, como gostamos de viver, nossos modos de pensar sobre: tutela, consulta, prévia, livre, informada, bem viver, autodeterminação, direitos humanos, direitos da natureza, entre outros.

O empoderamento da convenção 169 da OIT e das experiências construídas durante os processos políticos educativos da construção dos protocolos de consulta tem impulsionado os quilombolas a algumas vitórias exitosas contra o estado e algumas empresas privadas. Podemos citar como exemplo a luta dos quilombolas do Abacatal para assegurar o direito à educação e saúde etnicamente diferenciada, no ano de 2016. Tinham como grito de ordem “cuida dos nossos, os nossos”. Garantiram durante essa época contratação de professoras e professores da comunidade e um concurso público para Agente Comunitário de Saúde – ACS, especificamente para as lideranças da comunidade.

Ainda sobre Abacatal, no ano de 2016 também, as lideranças não foram convidadas e nem consultadas sobre o plano diretor estratégico do município de Ananindeua, que é uma lei municipal que orienta o crescimento e desenvolvimento urbano de todo o município. Tendo em vista que Abacatal é a única comunidade quilombola de Ananindeua e que seria impactada diretamente por essa lei, a gestão municipal deveria ter realizado consulta prévia junto à comunidade. Como a prefeitura de Ananindeua violou esse direito fundamental, as lideranças da comunidade entraram com uma ação contra a gestão municipal discorrendo a violação desse direito e exigiram o processo de consulta, de acordo com o protocolo da comunidade.

Assim sendo, construíram o cronograma de consulta e a prefeitura se responsabilizou em acompanhar todo o processo. Durante a consulta, as lideranças solicitaram a supressão dos empreendimentos que estavam direcionados à comunidade e a zona de 2 km de amortecimento dos corredores ecológicos, estabelecido na lei municipal. Nesse período, o município começou a respeitar as decisões da comunidade conforme está previsto no seu protocolo de consulta.

Outra experiência exitosa é dos quilombolas do município de Abaetetuba, que em parceria com a Cáritas Brasileira, entraram com uma ação solicitando a suspensão da construção do porto da empresa Cargill Agrícola S. A alegando prática de grilagem e violação do direito fundamental à consulta. Em junho deste ano, o Ministério Público Federal – MPF solicitou a suspensão do porto alegando indícios de grilagem e solicitou ao estado que realize o processo de consulta com as comunidades tradicionais que serão impactadas pelo empreendimento.

## Considerações Finais

Nesta pesquisa, foi possível constatar que nós, lideranças quilombolas, atualizamos nossas estratégias de luta-resistência. Se antes, nossas/os ancestrais tiveram que fazer um confrontamento mais direto, hoje, além dessa estratégia, decidimos disputar também o campo de luta dos oponentes, o meio jurídico. Portanto, seguimos nos empoderando de legislações que assegurem nossos direitos e a partir disso, construímos nossos instrumentos jurídicos que nos auxiliam na luta em defesa de nosso corpo-território-terra.

O processo de elaboração dos protocolos de consulta apresenta-se como uma experiência insurgente e potente de educação popular e de trabalho de base. Essa experiência mobiliza desde as crianças e adolescentes até os jovens, adultos, mulheres, homens e idosos. Envolve e articula diversas organizações, tais como igrejas, escolas, clubes de futebol, comunidades eclesiais de base, grupos de jovens, grupos culturais, grupo de mulheres, entre outros.

O processo formativo proporcionado durante a elaboração dos protocolos de consulta tem contribuído para o fortalecimento dessas organizações, formação de militantes para assumir os quadros, multiplicação de educadoras (es) populares e engajamento de lideranças no movimento quilombola.

Além disso, os processos de educação popular, desenvolvidos durante essa experiência, contribuem para que as lideranças quilombolas reconectem-se com suas histórias, identidades, culturas e modos de vida tradicionais. Proporciona (re) encontros ancestrais. Oportuniza uma leitura crítica de suas realidades e ajuda a identificar as ameaças e elementos de opressão que precisam ser transformados radicalmente por sua raiz. As lideranças tomam consciência de nossos direitos e rebelam-se para lutar por eles. Nesse sentido, nos politizamos e nos educamos em nossos movimentos de luta pela garantia dos direitos fundamentais e em defesa de nosso corpo-território-terra.

Por fim, há muito a ser explorado, analisado, aprofundado, divulgado e questionado, inclusive as limitações constatadas do processo político educativo na elaboração dos protocolos de consulta. Porém, por questões políticas, compromisso e cuidado com as lutas quilombolas e também por compreendermos que nossas comunidades estão em processo de confrontamento aos empreendimentos, não caberia expor essas limitações neste artigo a ser publicado. Contudo, é importante pontuar que

nossa trajetória militante nos permitiu identificar algumas fragilidades-limitações e estamos discutindo e superando todas em movimento com os coletivos.

### Referências

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da terra): contribuições decoloniais. **GEOgraphia**. vol.20, n.48, p. 75-90, jun, 2020.

MOURA, Glória. **Quilombos contemporâneos: resistir e vencer**. Brasília: FCP, 2012.

NGOENHA, Severino. E. C;ASTIANO José. P. **Pensamento Engajado: Ensaios Sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política**. Maputo: Editora Educar, 2011.

OBSERVATÓRIO DOS PROTOCOLOS AUTÔNOMOS. **Protocolos de Autônomos de Consulta e Consentimento Prévio, Livre e Informado**. Disponível em: <https://observatorio.direitosocioambiental.org/protocolos/>. Acesso em 05 de julho de 2023.

OIT. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente a ação da OIT/ Organização Internacional do Trabalho**. Brasília: OIT, 1 v, 2011.

OYEWUMÍ, Oyérónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415.

PELOSO, Ranulfo. **Trabalho de Base**: seleção de roteiros organizados pelo Cepis. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTIAGO, John Cleber Sarmento. **Comunidades Quilombolas de Jambuáu, Moju-PA, Contra as Agroestratégias do Capital: Juventudes e Territórios de R-existências**. 2018. 129 f., il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável), Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

## 8 CORPOS HUMANOS E NÃO HUMANOS DISPUTANDO ECÓTONO NUMA PERSPECTIVA DE CONFLITO HOMEM-ANIMAL

### HUMAN AND NON-HUMAN BODIES DISPUTING THE ECOTONE FROM A HUMAN-ANIMAL CONFLICT PERSPECTIVE

Carlitos Luís Sitoie<sup>19</sup>

#### Resumo

Este texto apresenta práticas acopladas aos corpos humanos e não humanos (pessoas e animais) na perspectiva multiespécies, que delimita a vida humana como racional em detrimento da vida animal considerada mecânica e irracional. A reflexão encontra amparo no paradigma utilitarista e da razão prática que cria consensos entre corpos humanos e estes com outros corpos não humanos, representados pelos animais, plantas, fungos, microrganismos e outras variáveis ambientais. Nesta perspectiva, apresenta os saberes utilizados para mitigar o conflito de pessoas e crocodilos-do-nilo (*Crocodylusniloticus*) no rio Zambeze em Moçambique. A metodologia utilizada baseou-se na análise de notícias e obras bibliográficas que versam sobre o conflito homem/crocodilos. Foram entrevistados os sujeitos sociais para compreender como essa relação se estabelece. Os resultados da pesquisa apontam que o crocodilos-do-nilo (*Crocodylusniloticus*) ataca pessoas e animais domésticos causando mortes e ferimentos. Para evitar que tais ataques continuassem a ocorrer adotaram estratégias baseadas no empirismo, utilizando as aves, insetos, sapos e rãs como sinalizadores de aproximação e indicadores de lugares da abundância de crocodilos-do-nilo. Trata-se, do saber teórico-prático dos habitantes locais, que por ser de fácil interpretação, observação e representação, caracteriza a dinâmica ecológica dos etnobióindicadores. A sistematização dessas práticas locais e socialização à sociedade em geral tornar-se-á uma forma de legitimar este saber em conhecimento, e assim, salvar vidas. A pesquisa apresenta este título como uma maneira de fazer provocação para colocar em questão alguns aspectos dessa expressão.

**Palavras-chave:** Corpos multiespécies. Saberes práticos. Etnobióindicadores.

#### Abstract

The aim of this text is to present practices linked to human and non-human bodies (people and animals) from a multi-species perspective, which delimits human life as rational to the detriment of animal life, which is considered mechanical and irrational. The reflection is supported by the utilitarian paradigm and practical reason, which creates consensus between human bodies and those with other non-human bodies, represented by animals, plants, fungi, microorganisms and other environmental variables. From this perspective, it presents the knowledge used to mitigate the conflict between people and Nile crocodiles (*Crocodylusniloticus*) on the Zambezi River in Mozambique. The methodology used was based on an analysis of news reports and bibliographical works on the human/crocodile conflict. Social subjects were interviewed in order to understand how this relationship is established. The results of the research show that nile crocodiles (*Crocodylusniloticus*) attack people and domestic animals, causing deaths and injuries. In order to prevent such attacks from continuing, they adopted empirically-based strategies, using birds, insects, frogs and toads as signs of approach and indicators of the abundance of Nile crocodiles. This is the theoretical and

<sup>19</sup> Universidade Save Extensão de Massinga- Moçambique

practical knowledge of the local inhabitants, which, because it is easy to interpret, observe and represent, characterizes the ecological dynamics of ethnobiocultivars. The systematization of these local practices and their socialization to society in general will become a way of legitimizing this knowledge and thus saving lives. The research presents this title as a way of provocatively calling into question some aspects of this expression.

**Keywords:** Multispecies bodies. Practical knowledge. Ethnobiocultivars.

## Introdução

Partindo de Lugones (2014), é possível sustentar que a estruturação de corpos humanos e não humanos pode ser compreendida enquanto estatuto biológico estabelecido a partir de marcadores de diferenciação entre o Sujeito por excelência, como aquele que é, conhece, controla e narcisicamente se autoconstitui. Por outro lado, as demais entidades ou organismos em estado de sujeição, dado que supostamente não compartilhariam com os corpos humanos os elementos de singularidade (inteligência, racionalidade, linguagem, moralidade, senso de justiça, etc.).

Assim, Grosfoguel (2016); Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), consideram esse sistema de diferenciação e categorização dos seres como aquele que estabelece uma hierarquização e confere a uma multitudine de seres e entidades abióticas o estatuto da inconsiderabilidade, da existência desqualificada, reificável, uma vez que o princípio organizador do Sistema Mundo é a racialização.

A perspectiva que considera o mundo como sistema racionalizador, ignora outros corpos que fazem alianças com os humanos como tem sido citado casos inéditos entre humanos e não humanos pela reportagem da rádio Moçambique. Numa dessas reportagens Valy afirma que o crocodilo é tido pelas comunidades do Zambeze como um enviado especial. Como ele afirma de jeito sarcástico, dizendo, pois é, caso contrário não estaria eu a contar-vos desta terra, onde sempre há destas coisas da natureza, coisas da magia negra, reais para uns e fictícias para outros, (VALY, 2021).

A temática apresentada neste artigo, à priori, induz a pensar que o conteúdo apresentado está revestido de assuntos meramente especulativos, do senso comum, sem valor digno para a sociedade moderna. É como se estivéssemos a retornar no tempo, para re-escrever acerca da vida dos povos considerados pelos autores pré-etnográfico e da etnografia mais tradicional (Geertz, 1989; Lévi-Strauss, 1988) como exóticos, uma vez que estes possuíam costumes diferentes daqueles adotados pela civilização ocidental. Na realidade, ambos os povos (modernos e pré-etnográficos) ocupam o mesmo continuum vincado por existência de uma comunidade *versus* sociedade. Numa

espacialidade concreta com pessoas que nascem, cresce e morre interpretando seu mundo, utilizando suas sinapses que permitem agregar percepções que os faz viver o mundo do seu jeito.

A visão eurocêntrica rotulou os africanos como indivíduos dominados pela vontade natural ou essencial, e a sociedade ocidental, sendo aquela guiada pela vontade racional. Portanto, a primeira tem origem no temperamento, no carácter e nos hábitos humanos, enquanto, na segunda, a vontade era dominada pela razão. Nessa perspectiva, os saberes estão associados a um agrupamento humano considerado inferior, primitivo, com recurso aos meios de produção rudimentares. Esses autores induzem a ideia da existência de um grupo populacional atrasado em relação ao modelo ocidental. Seja como for, os grupos que se utilizam saberes práticos vivem por meio de partilha de sentimentos por todos os seus membros.

Desse modo, os saberes resultam de laços estabelecidos entre membros da família constituídos por vínculos de parentesco e de consanguinidade. Em tal tipo de associação, subsistem conhecimentos, valores, ideias comuns, autoridade e poder, que são consensuais que se apoiam em memórias coletiva e são utilizados para solucionar problemas.

Para solucionar o problema de ataque de crocodilos no rio Zambeze, as pessoas utilizam suas experiências do dia-a-dia. Que apesar de serem válidas para esses grupos de pessoas, são relegados ao segundo plano pela regra do método científico. Quer dizer, para essas experiências serem valorizadas precisam ser transformadas para conhecimentos científicos.

Os saberes práticos são por si conhecimentos úteis para solucionar os problemas constituindo a base que consubstancia a interpretação do mundo. A maioria das pessoas, geralmente que habitam a zona rural, utilizam os saberes para praticar a agricultura, pesca, caca, coleta de nozes e frutos silvestres, etc. É no ecotone do Zambeze que animais e pessoas procuram benefícios dos serviços ecossistêmicos, que transformam os espaços geográficos em territórios de conflito homem-animal.

Para estudar o Zambeze e as relações crocodilo-homem, foi preciso considerar que Moçambique é um território multiétnico, Junod (1912b) e Liesegang (1986). Um território com mais de vinte e três grupos étnicos e cada grupo desenvolve suas próprias maneiras de habitar e de superar a divisão arraigada entre os dois mundos da natureza e da sociedade, e de reinserir o ser humano e o devir no interior da continuidade do mundo da vida. Analisando a experiência da vida não apenas como aquela vivida no

interior de um corpo que se relaciona com outros corpos como um objeto entre outros, mas sim como fluxo dos materiais, envolvendo luz, som, vento, líquidos, texturas entre outros elementos que nos atravessam, diluindo os limites de seus corpos, de suas mentes e de suas superfícies (Ingold, 2000).

Para explicar a constatação de Ingold (2000), buscou-se a afirmação da ONU (2015), que diz que boa parte da população que habita a zona rural está exposta ao risco de ser invadido pelos animais, já que essas pessoas disputam o poder sobre o território que constitui ecótono de ambos. Isto significa que certas vezes, grupos humanos chegam a habitar territórios que constituem rotas migratórias da fauna bravia, esta atitude representa disputas entre o Homem e animais bravios. Essa realidade tem contribuído para maior vulnerabilidade das comunidades rurais afetando significativamente as condições de suas vidas e o equilíbrio ecológico, propostos pela agenda 2030 e 2063<sup>20</sup>, AUC/OECD (2018).

A agenda 2030, operacionalizada pelos Objectivos de desenvolvimento Sustentável (ODS), enquanto a 2063, pela necessidade de almejar uma África que queremos aquela que os africanos sonham, isto é, uma África com um desenvolvimento social de todos os seus habitantes. Inspirado nessas duas metas, o governo de Moçambique tem vindo a tentar sem grande sucesso, realizar o ordenamento territorial com objectivo de confinamento ou criação de áreas exclusivas para algumas espécies consideradas problemáticas (crocodilo, leão, elefante, hipopótamos). Bem como adoção de alternativas de acesso a água e piscinas fluviais para acantonamento de crocodilo, sem sucesso.

A dificuldade de solucionar este conflito tem sido fundamentada na base da ação antrópica, em que a população humana e animal têm vindo a registar um crescimento exponencial nos últimos anos no Zambeze. A explosão populacional humana está sendo movida pela melhoria das condições sanitárias, pelo ambiente de paz que o país está a vivenciar depois da guerra civil, o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que acabam criando zonas de expansão e assentamentos humanos em lugares que são de rotas seculares de migração de animais bravios. Perante a situação de exposição ao risco, os grupos humanos acabam adoptando estratégias baseadas em suas experiências resultantes da observação e interpretação do comportamento de animais, permitindo a utilização dos etnobioindicadores para mitigar os ataques dos crocodilos.

---

<sup>20</sup> Construir uma África próspera baseada no crescimento inclusivo e no desenvolvimento sustentável.

Partindo de Borges e Brito e Bautista (2008), é possível afirmar que os etnobióindicadores são animais e plantas que por meio da percepção baseada na observação e interpretação minuciosa de uma comunidade, podem ser utilizados como indicadores e monitoria de impactos ambientais. Envolvem tradições, valores, simbologias, oralidade e expressões comuns de um povo e muitas vezes, únicas, influenciadas pela região, pela ancestralidade, pela relação entre ser humano e a natureza e demais fatores perpetuando suas existências (Diegues, 2001).

Este artigo apresenta experiências de como sobreviver aos ataques dos crocodilos. Tendo em conta que estratégias governamentais não têm solucionado o problema e na contramão a legislação moçambicana relacionada com a gestão da fauna bravia proíbe o abate de animais em nome da conservação da biodiversidade.

Estruturalmente o manuscrito apresenta aporte teórico-metodológico que fundamentam os saberes práticos como estratégias de ação para o enfrentamento dos problemas relacionados com ataque dos crocodilos no Zambeze, ancorado na pesquisa bibliográfica e de periódicos científicos eletrônicos, com análise de notícias disponíveis na internet, assim de entrevistas realizadas aos sujeitos sociais no campo de pesquisa. Apresenta também uma abordagem teórica, a discussão de resultados, as considerações finais e as referências bibliográficas.

## **Material e método**

Para se alcançar os objetivos propostos recorreu-se a revisão bibliográfica, leitura e análise de notícias acerca de ataques de crocodilos, as entrevistas aos sujeitos sociais e observação directa. A abordagem teórica utilizada foi baseada na ação comunicativa de Habermas (1996), conjugada com o sistema de significados de Junod (1996) e Bá (2010). Na base desta abordagem, buscou-se analisar as formas específicas de como os sujeitos sociais observam, interpretam e significam suas relações com o rio, crocodilos, os pássaros, insetos, rãs e sapos para construir sua maneira de viver o mundo que representa seus territórios e territorialidades. O trabalho de campo iniciou por meio da seleção de sujeitos a ser entrevistados acerca da temática estudada.

A forma de organização dos sujeitos sociais, foi baseado no contacto individual, convidando as pessoas para um lugar reservado, onde cada entrevistado dava sua percepção acerca do comportamento dos crocodilos, das pessoas e dos etnobióindicadores. Foram acompanhados depoimentos de indivíduos de faixa etária jovem, adulta e velhos, por considerar-se, que esse grupo encontra-se nos estágios de

percepção projetiva e idade ideal para reflexão sobre a temática, já que debater sobre esta temática exigem também uma capacidade de abstração para trazer o que está subjacente no imaginário.

Os sujeitos sociais foram agrupados em seis (6) categorias distintas:

- a) Pescadores artesanal (PA)
- b) Agricultores familiares nas margens do rio Zambeze (AFMZ)
- c) Cartadores de água, Banhistas e lavadores de roupas (CBL)
- d) Extrativistas vegetais (EV)
- e) Fiscais da Fauna Bravia (FFB)
- f) Técnico de Actividades Económicas (TAE)

O conteúdo da entrevista configurava à volta de sinais de alerta ao perigo, prevenção ou evitação de locais de perigo, identificando os locais e aproximação do crocodilo. Assim como, como evitar tais locais, defesa e contra-ataques. Fora das entrevistas, a observação foi outra técnica de pesquisa qualitativa utilizada, que segundo (Monett et. All (2011) consiste em observar as pessoas no seu ambiente natural, assim como perceber os sinais gestuais, faciais e as variáveis ambientais que ajudam na construção da significação em relação ao objecto de estudo. Nessa situação, o pesquisador encontra-se no lugar geográfico onde estão contidas as variáveis subjetivas de pesquisa e ele faz parte do ambiente estudado.

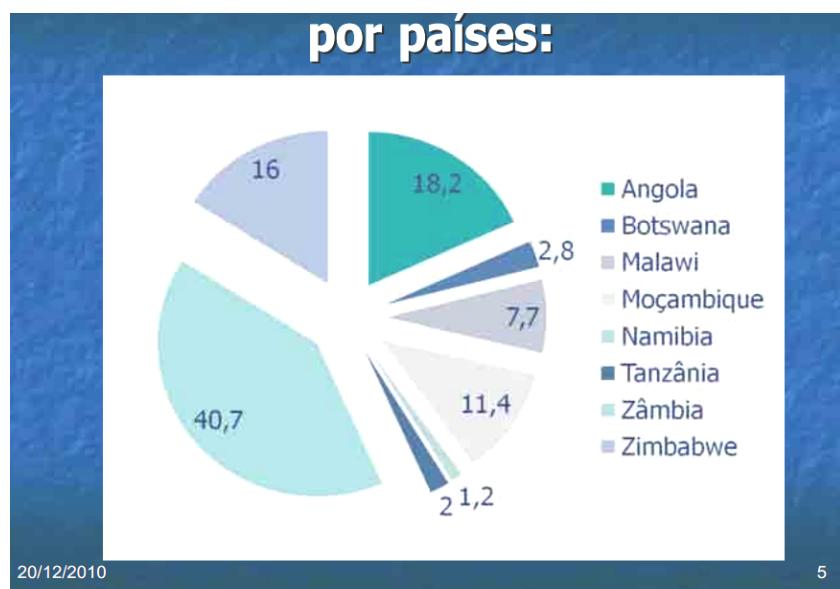
As notas de campo foram registradas antes, durante e após campo, também fez-se o manuscrito numa caderneta de campo e gravações de áudios no celular. Para a confiabilidade dos dados colectados foram aplicadas três técnicas de acompanhamento recomendadas por Noda (2012), a saber:

- a) Matriz lógica do estudo de caso;
- b) O banco de dados e;
- c) Validação dos dados com sujeitos pós – encadeamento e saturação das informações.

### **Situação sociogeográfica da área de estudo**

Partindo do Neto (2010), é possível dizer que a área de estudo é a bacia hidrográfica do rio Zambeze, que ocupa a quarta posição em termos de extensão geográfica em África, depois do Congo, Nilo e Níger. Estendendo-se por oito (8) estados ribeirinhos (Angola, Botswana, Malawi, Moçambique, Namíbia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabué). Constituindo um dos recursos naturais mais importantes de África (Gráfico 1).

Gráfico 1. Percentagem do curso de água por países



Fonte: Neto (2010).

Portanto, esta bacia constitui o habitat importante no que se refere a diversidade biológica, na medida que representa um ecossistema maciço e único que possui potencial para cooperação em áreas de desenvolvimento socioeconómico e gestão ambiental e possui em termos de capital natural partilhado uma densa rede de afluentes e ecossistemas associados constituindo um dos mais importantes recursos naturais da África Austral. Dentro da grande extensão da bacia, existe um ecossistema integrado de recursos naturais que engloba água, terra e solos, florestas e vida selvagem. O capital natural da bacia define as actividades económicas que vão da agricultura e silvicultura, manufatura e mineração, à conservação e ao turismo, bem como a monitoria científica e à pesquisa.

A bacia do Zambeze apresenta também uma rica diversidade cultural correspondente a mais de trinta (30) grupos étnicos que incluem os Lundas, Luchazes e Tchokwes, em Angola; Tswana em Chobe, Botswana; Chewa, Tumbuka, culturas Yao, Ngoni, Nyanja e Sena, no Malawi; Sena e Makua, em Moçambique; Bemba, Tonga, Lozi, Luyana, Lunda, Bunda e Chewa / Nyanja, na Zâmbia; Shona, Ndebele e Tonga, no Zimbabwe, assim como Nambya no Zimbabwe e na Namíbia (SADC/ SARDC e outros 2012). São cerca de quarenta (40) milhões de pessoas que vivem e dão sentido às suas

vidas, buscando sustento neste rio. Na grande extensão da bacia encontram-se recursos hídricos, terra e solos, florestas e fauna bravia. São estes recursos que definem as atividades desenvolvidas como a agricultura, silvicultura, manufatura e mineração, conservação, turismo, investigação científica e outras.

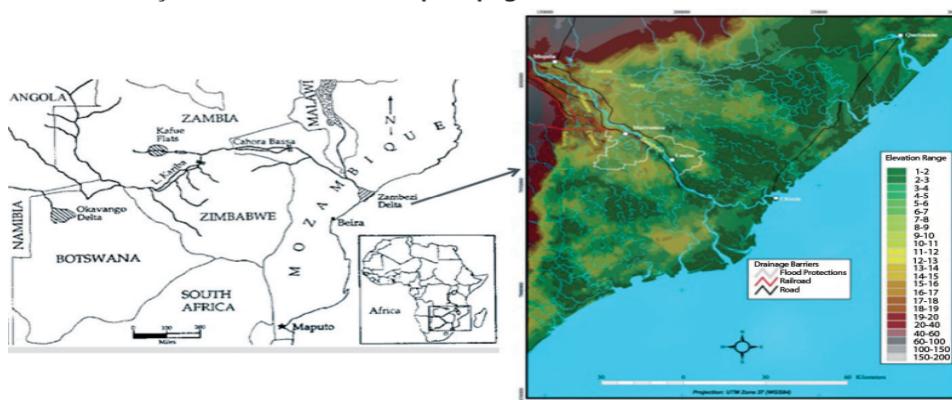
De acordo com Tha e Seager (2013), esta bacia hidrográfica ocupa cerca de 1,4 milhão de km<sup>2</sup>, partindo das montanhas ao noroeste da Zâmbia, onde nascem a 1,5 mil metros acima do nível do mar, o rio corre por Angola, Namíbia, Botsuana e Zimbábue. O longo percurso desde seu primeiro segmento, de 1.078 km, é pontuado por áreas de alta relevância biológica como os vastos campos de Barotse e as áreas alagadas de Chobe.

Ao ganhar velocidade pelos gradientes negativos em seu rumo ao leste, o rio retorna para a Zâmbia e cria as cataratas de Victoria – uma das maiores do mundo. Após as quedas, o Zambeze continua a correr ao longo da região fronteiriça da Zâmbia com o Zimbábue onde, estreito e veloz, esculpiu diversos cânions na rocha basáltica. Rumo ao leste, o curso de 853 km do segmento intermediário do Zambeze forma, ainda, dois grandes lagos: o Kariba, maior lago artificial do mundo, com 5,4 mil km<sup>2</sup>, e o Cahora Bassa, com 2,7 mil km<sup>2</sup> – ambos reservatórios de usinas hidrelétricas homônimas.

O último segmento do rio, de 593 km, estende-se do Cahora Bassa até o oceano Índico, onde desagua, com volume médio anual de 107 km<sup>3</sup>, suas águas repletas de sedimentos e nutrientes. Ao longo de uma distância de quase 3.000 quilômetros, desde a sua fonte nos montes Kalene, no distrito noroeste de Solwezi, na Zâmbia, a 1.585 metros acima do nível médio do mar, até o seu delta, no Oceano Índico, 200 quilômetros a norte do Porto moçambicano da Beira.

### Imagen 1- Mapa

Localização do rio Zambeze e mapa topográfico de seu delta



Fonte: imagem esquerda reproduzida de Davies, Beifuss e Thornes (2000); direita, de Beifuss e Santos (2001).

O bioma do Zambeze cobre 95 por cento da área total da bacia, enquanto os biomas Montanhês, Costeiro e Congolês cobrem o restante (Timberlake 2000). A Bacia do Zambeze abriga mais de 6.000 espécies de plantas com flores, 650 espécies de aves e 200 espécies de animais. Além disso, 165 espécies de peixes de água doce estão registadas na bacia e mais de 500 espécies endêmicas (principalmente ciclídeos) no Lago Malawi / Nyassa / Niassa (SARDC 2003). A Bacia do Zambeze é conhecida pelo seu aglomerado de grandes espécies de mamíferos como elefantes, búfalos, girafas e leões, e pela sua decrescente população de rinocerontes. Há uma preponderância de herbívoros que comem erva, dado que a bacia é, em grande parte, mais arborizada que as pradarias altamente produtivas associadas com o Vale do Rift da África.

Apresenta uma diversidade biológica que contempla anfíbios com destaque ao crocodilo (*Crocodylus niloticus*). Fora da extensão territorial e das condições fito e biogeográficas, há que destacar a população de crocodilos que vem aumentando de forma exponencial ao ponto de obrigar o governo de Moçambique a estabelecer anualmente uma quota de mil oitocentos (1.800) crocodilos para a caça esportiva (Santos, 2000).

O processo de multiplicação acontece quando as fêmeas colocam seus ovos na areia, enterrando-as, cerca de dois meses após o acasalamento (Hutton, 1997). A nidificação ocorre em novembro ou dezembro, que é a estação chuvosa em Moçambique. Coincidemente, é o momento em que fora são reportadas quantidades elevadas de mortes e mutilações causadas por estes animais. Durante a nidificação nas margens arenosas do rio, onde as fêmeas cavam um buraco a poucos metros do banco de areia, com até 2 m de profundidade, e põe até 60 ovos (Hutton, 1997), famintas, tornam-se caçadoras ativas e havidas para saciar a fome do casal que fica longo período de vigia no lugar de mitificação.

Paralelamente a esta situação, a eclosão dos sessenta filhotes de cada fêmea, exige uma alimentação que pode ser potenciada por pedaços retirados de presas maiores pelos progenitores para as crias. Existem relatos de que nessa época de ano é comum ouvir nas margens do rio um barulho estridente assim que saem dos ovos, que é o sinal de que a mãe crocodilo acabou de tirar suas crias do ninho (Santos, 2000). Uma vez que os ovos eclodem, a fêmea pode levar os filhotes para a água, ou mesmo levá-los lá em sua boca para o rio (Brown, 1997). Os crocodilos tornam-se mais perigosos porque atacam não só pela fome, mas também pela defesa e integridade de seus filhotes, por isso haja muita cautela quando se trata de circular nas margens e no caudal do rio.

No que tange a prevenção sem agressão e mortes, os sujeitos sociais referiram-se à necessidade de controlar nascimentos de fêmeas em vantagem dos machos,

Quando encontramos um ninho do crocodilo é preciso ser urgente em sombrear, isto pode influenciar para nascimentos de machos que são menos agressivos do que as fêmeas. Mas precisa ter cuidado para não ser encontrado aí e morto ou ferido imediatamente, tem acontecido isso, já ouvi falar disso. T. G.B, 37 anos de idade, búzio, agosto, 2019). Os machos são menos ofensivos, atacam menos que as fêmeas (J.A.A, Caia, 53 anos de idade, agosto, 2019).

Os crocodilos-do-nilo têm a determinação do sexo dependente da temperatura, o que significa que o sexo de seus filhotes não é determinado pela genética, mas pela média de temperatura durante o terço médio do período de incubação (Santos, 2000).

A definição do sexo depende da temperatura de incubação, sendo que em ambientes mais frios (26°C a 30°C) nasce mais fêmeas e vice-versa quando a temperatura variar entre (31°C a 34°C). Portanto, controlar os conflitos nascidos de fêmeas em detrimento de machos, seria uma forma de reduzir ataques, já que estes são mais caçadoras.

A espécie típica do Zambeze é o crocodilos-do-nilo (*Crocodylusniloticus*), que possui um comportamento de predação único caracterizado pela capacidade de predar tanto dentro de seu habitat natural quanto fora dele, o que muitas vezes resulta em ataques imprevisíveis em qualquer outro animal até, mesmo que tenha dobro do seu tamanho (Santos, 2000). Na água e no ambiente natural, os crocodilos são caçadores rápidos, contando com os dois sensores de movimento na cabeça, perto dos olhos e usando a pressão da mordida para capturar qualquer presa distraída, o suficiente para apresentar-se dentro ou perto da água (Coutinho e Campos, 2006).

Fora da água, porém, o crocodilo do Nilo só pode caçar auxiliado pelos seus membros curtos (Santos, 2000). O tamanho da presa depende principalmente do tamanho do crocodilo (Coutinho e Campos, 2006). Filhotes geralmente se alimentam de presas menores, preferindo pequenos peixes, sapos, insetos e pequenos invertebrados aquáticos antes de predar peixes maiores, anfíbios e pequenos répteis. Mas os pais podem despedaçar uma presa maior em porções ínfimas para alimentar seus filhotes.

Os juvenis e subadultos podem ter adicionalmente uma maior variedade de presas, tais como aves, tartarugas, cobras e mamíferos de pequeno e médio porte, tais como, vários macacos, antílopes, roedores, lebres, porcos-espinhos, morcegos e

antílopes (Santos, 2000). Várias espécies de aves também entram na dieta do crocodilo, tais como, aves aquáticas, águias pescadoras e até mesmo pequenas aves voadoras também são apanhadas distraidamente (Loveridge, 1997). A espécie adulta atinge 5 a 5,5 metros de comprimento. É uma espécie ovípara com período de incubação que dura três meses.

Os crocodilos têm hábitos noturnos, durante o dia, descansam nas margens ou em bancos de areia. São ferozes predadores, sua mandíbula quando fecha chega a pressionar uma força de cerca de uma (1) tonelada e quando adultos preferem presas maiores. Seja por isso, que insetos e pássaros entram na sua boca para se alimentar de sanguessugas que parasitavam o réptil além de remover restos alimentares dos dentes dos crocodilos e estes, porém, não são atacados.

Atualmente, são reconhecidas 26 espécies de crocodilos no mundo (UETZ et al., 2021) e mais da metade estão classificadas em alguma categoria de ameaça, com destaque ao crocodilos-do-nilo (*Crocodylusniloticus*), o mais perigoso, (Böhm et al., 2013; Colston et al., 2019). A quantidade de vítimas humanas atacadas por este animal no caso do rio do Zambeze está estimada em centenas, o que faz dele um dos maiores inimigos dos habitantes de Zambeze. Ele é carnívoro de hábitos oportunistas e com uma dieta bastante generalista, consumindo inclusive o ser humano (Magnusson et al., 1987; Platt et al., 2006; Griggkirs; Hner, 2015), com auxílio de sua musculatura axial bem desenvolvida, sobretudo nas regiões crânio cervical e caudal. Os músculos da cabeça e pescoço, em especial os adutores, permitem a realização de movimentos rápidos de fechamento da boca (p. ex.: em gaviais) ou, quando associado à grande massa corporal, gerando poderosa força de mordida para a captura de suas presas (Erickson et al., 2012; 2014).

A mordida de seres humanos e animais domésticos é quase inevitável nesta região, já que a população vem expandindo suas atividades recreacionais, exploratórias e alimentares, invadindo o território do domínio de crocodilos. Esta situação tem colocado em vulnerabilidade as comunidades onde os conflitos ocorrem, afetando significativamente as condições de vida e o equilíbrio ecológico proposto pelos objetivos de desenvolvimento sustentável (ONU, 2015). Como é proibido por lei o abate desses animais, coloca-se o desafio de criar estratégias que garantam a satisfação das necessidades básicas da população em harmonia com a conservação da biodiversidade, dai a indução dos habitantes para desenvolver etnoconhecimentos para

conivência na sobrevivência, habitando mesmo território sem agressões mútuas, utilizando etnobióindicadores.

### **Pássaros, insetos, rãs e sapos como etnobióindicadores**

Partindo de Santos (1997) e Oliveira (2014), é possível compreender que os pássaros, insetos, sapos e rãs têm sido largamente utilizados como bioindicadores e podem ser agrupados em três categorias principais:

- a) Os indicadores ambientais;
- b) Os indicadores ecológicos e;
- c) Os indicadores de biodiversidade.

De acordo com os mesmos autores pode se afirmar que os insetos têm-se destacado como potenciais organismos bioindicadores pelo fato de apresentarem grande capacidade perceptiva, no que se refere a alterações do meio ambiente, principalmente por seu apurado sistema sensorial, que lhes permite qualificar condições ambientais em determinadas situações. Enquanto as aves para além de detectar situações negativas ao ambiente controlam pragas, polinizam flores, dispersam sementes inclusive alertar perigos ao homem em casos de conflitos homem-animal, particularmente quando se trata de animais que invadem seus ninhos para devorar ovos e suas crias como tem sido com as cobras.

A alerta em situação de perigo tem sido anunciada pelos insectos e pássaro-palito, por exemplo, ao seguir o crocodilo durante a sua mobilidade, isto para alimentar-se de restos alimentares e de vermes existentes na boca e nos olhos do réptil, fazendo um saneamento básico. Talvez até seja um dos fatores para que os pássaros e insetos não constituam a dieta preferida do crocodilo adulto.

A movimentação de pássaros por cima dos olhos e da cabeça do crocodilo chama atenção de qualquer distraído que esteja a lavar sua roupa, a tomar banho ou a cortar caniço no rio. O barulho dos pássaros e sua movimentação despertam atenção, logo como já sabemos muitos de nós é só sair rapidamente para fora do rio, porque já percebe-se que o perigo está vir, esse tem sido o entendimento até mesmo das crianças e que tem salvado nossas vidas, isso é sério não é brincadeira. O que falta aqui é os membros do governo e outros chefes por aqui, levarem isso a peito, e ensinar as pessoas todas que frequentam este rio, (M.D.C, Caia, 26 anos de idade, agosto, 2019).

Os sapos e rãs, diferentemente dos pássaros e insetos, tem sido um dos alimentos preferidos para alimentar os filhotes, já que a dieta deles varia conforme a idade, habitat, estação e região geográfica (Webb et al. 1982).

No seio das relações com os pássaros, insetos, rãs e sapos, têm sido utilizados por habitantes do Zambeze para biomonitoramentos, como estratégia sustentável que permite evitar confrontos. Pois, os animais não podem ser confrontados porque apresentam emoções primárias, tais como alegria, tristeza, surpresa, nojo e raiva, Darwin (1872). Por isso, deve-se evitar atitudes que ativem seu estado emocional de vingança, raiva e rancor. Foi neste contexto que levou as comunidades da bacia do Zambeze a adotarem estratégias de evitação de conflitos, estabelecendo ações relacionadas com o espírito de negociação e estabelecimento de paz com os crocodilos, tal como era,

Antigamente no tempo dos nossos bisavós, quando os animais invadiam as povoações ou quando achavam que a população de animais aumentou bastante na comunidade, que organizavam uma caça colectiva denominada *ntlina*, e matavam tudo quase que se mexia, inclusive faziam isso nos rios matando crocodilos. Os animais apreendidos eram cozidos, outros assados consumidos por todos que participaram na caçada, faziam isso na companhia de suas famílias. Comia-se tudo, havia sempre alguém que comia aquilo que se pensava que não se come. Para o espanto, é que dias depois os animais que escaparam da morte em massa, se vingavam, atacavam e matavam pessoas, como se fosse um exército armado. Minha avó falou que foram anos de observação aí descobrir que a maneira amigável de afugentar os animais dos lugares onde viviam as pessoas, era conversar e negociar paz com eles, isso era possível. Para isso, escolhiam alguns idosos (homens e mulheres). Estes iam na noite de luar realizar um ritual de pedido de paz e abandono pelos animais do lugar ocupado. Esses idosos iam lá e falavam como se estivessem a conversar com os animais na floresta e pedir educadamente que estes emigrassem para lugares distantes. Quando amanhecia, os incidentes não aconteciam nunca mais. O grupo de negociadores na região de *Ussapa*/actual Manica, eram conhecidos como os *Uchewandas*, ou seja, os negociadores da paz entre as pessoas e os animais bravios. Meu avô contava isso. Essas práticas perderam valor, ninguém da valor nisso, (A. M.C, 74 anos de idade, Caia, agosto, 2019).

Distantes dos nossos bisavôs, o Zambeze vive esse cenário, relatos apontam a perspectiva maldosa e acreditam-se certas pessoas encarnam o crocodilo e utilizam-no para cobrar satisfação ou desaforo aos inimigos. Assim o animal passa a ostentar algumas características de seres humanos, como escutar vozes, compreender conversas

e cumprir missões como enviado especial de seu dono. Passa a ser teleguiado com objetivo de fazer mal a alguém, é uma realidade sociocultural do povo de Moçambique. Nesta terra não constitui novidade nas zonas rurais banhadas pelo Rio Zambeze ouvir-se falar de que uma senhora tal tem em sua casa uma enorme bilha com uma criação de crocodilos.

Ela de noite leva-os ao colo, bem tapadinhos para o leito do rio, deixando-os brincar e caçar peixinhos para a sua refeição. Algumas vezes quando a dona está de mal com alguém da família, manda o seu crocodilo, o tal que passa a ser com remonte controle, até ao lugar a fim de ajustar as contas. Não é coisa minha não. Quem é desta terra e não despreza nem menospreza os seus e a sua origem, sabe disso, Valy (2021).

Fora da interpretação tradicional africana, Aristóteles (1991) discute neste livro acerca da alma, sentidos, memórias e comportamento de animais. Os animais têm organismos multicelulares que permitem tomar decisões conscientes e comportamentos intencionais nas suas interações com o meio ambiente, com diferentes espécies e com outros indivíduos da mesma espécie (na busca de alimentos, na fuga dos predadores e na reprodução, etc.) que se manifesta nas escolhas realizadas por comportamentos intencionais, o que chamamos de subjetividade.

Na medida em que os animais passam a identificar-se como indivíduos distintos dos outros, percebendo os impactos de seus atos como diferentes dos impactos de outros, eles passam a tomar consciência de si próprios Smith (2020). Possuem cultura Bonner (1983), sentido de injustiça a partir do senso de moralidade evoluída, justiça e igualdade, poder, dominância, agressão e reconciliação pós brigas caracterizam os animais, Waal (1991). Seja por isso que atitudes violentas contra os animais perpetuam revoltas e passivas perspectivam ações cessantes.

Diante disto, acreditamos que saberes tradicionais resultam da observação sistemática da razão dos *uchewanda* nas comunidades de *Ussapa* no passado, assim como a adopção da observância dos insectos, pássaros, sapos e rãs para solucionar conflito homem crocodilo no Zambeze.

Quando um crocodilo está vindo, os pássaros voam por cima do seu focinho em nossa direcção. Se eles notarem que você não percebeu sobre o perigo que estão a tentar alertar, eles voam até a nossa cara, fazem parecer que vão nos arranhar. Em simultâneo, tem um moinho de insectos que se misturam com os pássaros em cima da boca e dos olhos do crocodilo, provam barulho típico de insectos finos tipos mosquitos. Se não prestar

atenção a vida ou uma parte da sua pessoa vão morrer naquele momento. Isto quando acontece nós saímos imediatamente da água. Não interessa o que esta fazendo nesse momento, (B. G.E, 72 anos de idade, Chemba, agosto, 2019).

A mensagem pode não ser meramente de aviso, por razões de conexão oculta, Capra (2014), ou da cadeia alimentar que congrega o crocodilo, insectos e pássaros, deixa deduzir que a ação perturbadora conjunta destes seres, desperta atenção, salvando vidas. Assim estes animais desempenham a função de salva-vidas ao preservar a vida de quem se vê envolvido em uma situação de exposição ao risco de ataque pelo crocodilo. Previnem que uma situação de morte ou mutilação aconteça ao indivíduo exposto.

Agora os sapos e rãs são alimentos básicos de crocodilos principalmente na época de reprodução, eles nascem muitos filhotes que consomem animais pequenos. Chegam a nascer 25 a 50 crocodilinhos por uma só vez. Estes comem todos sapos e rãs existentes já que nem correm veloz. Até os peixes escapam ou mudam de lugar. Os sapos são fácies de descobrir que não existem num lugar principalmente nas manhas cedinho e no final da tarde no início da noite. Eles provocam barulho. Basta ouvir silêncio no lugar sabe que é zona perigosa. O crocodilo já marcou seu território de acção. Ali não vale pena entrar nem fazer nenhuma actividade, (R. T.A, Benga, 68 anos de idade, agosto, 2019).

Enquanto os pássaros e insetos permitem a realização de atividades pelo homem no rio e alertam em situação de risco, os sapos e rãs mapeiam os territórios de risco, identificando os lugares para realização de suas atividades de extrativismo vegetal, pesca, banho, cartar água.

## Resultados e discussão

A República de Moçambique é um território atravessado por catorze (14) dos maiores rios da África, sendo um deles o Zambeze. Estes rios, nascem nos países vizinhos e desaguam no oceano Índico. Existem em todo território moçambicano cerca de sessenta e seis (66) afluentes e subafluentes, que percorrem diferentes regiões do país até atingir seus habitantes.

Cerca de 80% da população moçambicana encontra-se assentada em bacias hidrográficas e aproveita os serviços ecossistêmicos dos rios para seu dia-a-dia, surgindo nichos ecológicos como resultado desse contexto socioambiental, afetando o

cotidiano dessas pessoas. Como exemplo, o crocodilos-do-nilo (*Crocodylusniloticus*) ataca os habitantes resultando na morte de pessoas e mutilações de muitas.

As interações ocorrem na região do ecótono<sup>21</sup> do rio Zambeze, onde diferentes comunidades ecológicas entram em contato. Com isso, geralmente as pessoas que habitam nas bacias desses rios com destaque no Zambeze, criaram ao longo do tempo estratégias para evitar que tais ataques continuassem a ocorrer.

As estratégias baseiam-se no empirismo da população que utiliza o coaxar de sapos e rãs como indicadores de lugares de abundância de crocodilos-do-nilo e assim evitar tais locais. Trata-se, portanto, do saber teórico-prático dos habitantes locais, que por ser de fácil interpretação, observação e representar a dinâmica das interações ecológicas caracterizam os etnobioidicadores.

A sistematização dessas práticas locais e socialização à sociedade em geral tornar-se-á uma forma de legitimar este saber em conhecimento, e assim salvar vidas. A metodologia usada baseou-se na análise de notícias de jornais que relatam o conflito homem/animal, assim como entrevistas feitas às populações sobre sua relação com o rio Zambeze e os crocodilos.

Os dados da pesquisa foram tabulados e analisados e mostram que o número de vítimas reduziu em 60% nos últimos dois anos, devido à monitoria de riscos dos ataques de crocodilos. A população de alguns lugares do Zambeze, apesar de ser considerada na sua maioria como analfabeta, apresenta um saber ambiental legítimo de cultura imaterial, devendo ser valorizado tal como o conhecimento científico. Trata-se, portanto, de um etnoconhecimento utilizado para resolver problemas que afetam sua vivência.

Pode-se aventar que pela extensão que ocupa o rio Zambeze, ao atravessar oito (8) países, este rio proporciona potencialidades de solos, fauna, flora, recursos hídricos e atmosféricos para as pessoas assentadas em sua bacia. Assim, na interface de uso e aproveitamento dos recursos, pessoas, animais e paisagem se reproduzem numa dinâmica de produção espacial e delimitação de territórios. Assim, centenas de seres humanos inclusive animais domésticos são mortos ou feridos. Como retaliação, os habitantes de Zambeze desencadearam abates por meio de armamentos, envenenamento ou capturamento, causando um sentimento de "revolta" aos animais que devoram ou mutilam pessoas e animais domésticos em massa. Além de que, o abate e a captura

---

<sup>21</sup> Espaço geográfica de contato/encontro entre dois ou mais biomas fronteiriços, geralmente formado por floresta de terra firme, savana e campos inundados (áreas de ressaca),

destes animais representam ações proibidas pela lei ambiental. Foi nesta perspectiva, que pessoas procuram observar, compreender, interpretar e apresentar técnicas pacíficas de habitar em harmonia com estes animais, mapeando lugares e momentos de vulnerabilidade a exposição de riscos, procurando salvar suas vidas.

Ações relacionadas com o mapeamento por meio de etnobióindicadores são essenciais porque dispõe os habitantes de informações espaciais e temporais precisas sobre quando e onde os crocodilos atuam. Esta percepção, potencia os moradores do Zambeze a implementação de medidas de mitigação adequadas, que poderão facilitar as pessoas a focalizar suas actividades nas áreas geográfica precisas e na identificação de crocodilos considerados "problemáticos"<sup>22</sup>. Além do mais, esta informação se for capitalizada pelas autoridades de gestão e conservação da vida selvagem pode facilitar a concepção de projectos/programas sólidos de apoio às comunidades contra os danos causados à vida selvagem e doméstica. Paralelamente às ações levantadas, é preciso capitalizar programas de fornecimento de água canalizada e desencorajar uso e ocupação de baixas do rio Zambeze para habitação, principalmente aquelas que foram identificadas como áreas geográficas de riscos aos ataques pelos crocodilos.

### Referências <sup>23</sup>

AUC/OECD. **Dinâmicas do desenvolvimento em África 2018**: Crescimento, emprego e desigualdades, AUC, Addis Ababa/OECD Publishing, Paris, 2018..  
<https://doi.org/10.1787/9789264306301-pt>

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSFOGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016.

BONNER, John Tyler, 1980. The Evolution of Culture in Animals. Princeton University Press, 232p. [reprint em 2018] [edição brasileira em 1983: **A Evolução da Cultura nos Animais**. São Paulo: Editora Zahar, 283p.

BONNER, John Tyler. **Estado de ambiente na bacia do Zambeze** 2000, s/d. Disponível em:  
<https://www.sardc.net/books/ZamBasin2000Port/ZamBasin2000Port.pdf>. Acessado em: 10/05/2023.

<sup>22</sup> Crocodilos que mesmo sem motivação (fome ou legitima defesa) atacam pessoas, gado e outros animais.

<sup>23</sup> **Informação oral** R. T.A., depoimento. 2019]. Entrevistador A. B. Chamba. Benga. B. G.E., depoimento. 2019]. Entrevistador O. V. Viana. Chemba. A. M.C, R. T.A., depoimento. 2019]. Entrevistador C. L. Sitoie.Caia. M.D.C, R. T.A., depoimento. 2019]. Entrevistador C. L. Sitoie. Caia.

BORGES, K. N.; BRITTO, M. B.; BAUTISTA, H. P. Políticas públicas e proteção dos saberes das comunidades tradicionais. *Revista de Desenvolvimento Econômico*, Salvador, ano X, nº 18, p.87-92, dez. 2008.

BÖHM, Monika; COLLEN, Ben; BAILLIE, J. E. et al. The conservation status of the world's reptiles. *Biological Conservation*, v. 157, p. 372-385, 2013.

COLSTON, Timothy J.; KULKARNI, Pallavi; JETZ, Walter.; PYRON, Alexander. Phylogenetic and Spatial Distribution of Evolutionary Isolation and Threat in Turtles and Crocodilians (Non-Avian Archosauromorphs). *bioRxiv*, p. 607796, 2019.

DIEGUES, Antonio Carlos. **Ecologia humana e planejamento costeiro**. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Nupaub-USP, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. Afiliada, 1989. GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Tomo I. 3ed. Buenos Aires: Taurus, 1996.

JUNOD, Henri. 1996. **Evolução de uma mulher desde o nascimento até a morte. In usos e costumes dos bantus**: a vida dumha tribo do sul da áfrica do sul. Maputo: arquivo histórico de Moçambique. Libâneo, J. C. (1999). Didáctica. São Paulo: Cortez.

INGOLD, Tim. **The Perception of the Environment**. Essays on livelihood, dwelling and skill. London and New York: Routledge, 2000.

LIESEGANG, Gerhard. **Vassalagem ou Tratado de Amizade?** História do Acto de Vassalagem de Ngungunyane nas Relações Externas de Gaza. Maputo: Arquivo Histórico de Moçambique, 1986.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014.

MAGNUSSON, W. E.; SILVA, E. V.; LIMA, A. P. Diets of Amazonian crocodilians. *Journal of Herpetology*, v. 21, n. 2, p. 85-95, 198.

NETO, Rafael Miguel. **Gestão integrada da hidrográfica do rio Zambeze**. Repartição de planeamento e ambiente. Improving access to Save water, perspectives from Africa and the Americas, 2010.

NODA, S. N., et al. 2012. Paisagens e etnoconhecimentos na agricultura Ticuna e Cocama no alto rio Solimões, Amazonas. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 7, n. 2, p. 397-416, maio-ago. 2012.

PLATT, S. G.; RAINWATER, T. R.; FINGER, A. G.; THORBJARNARSON, J. B.; ANDERSON, T. A.; MCMURRY, S. T. **Food habits, ontogenetic dietary partitioning**

**and observations of foraging behaviour of Morelet's crocodile (Crocodylus moreletii) in northern Belize.** The Herpetological Journal, v. 16, n. 3, p. 281-290, 2006.

SMITH, Peter Godfrey. **Metazoa**: Animal Life and the Birth of the Mind. 2020. *A vida animal e o despertar da mente*. São Paulo: Editora Todavia, 372p.]; Godfrey-Smith, Peter, 2022. *A Subjetividade dos Animais* (Eduardo Sambini entrevista Peter Godfrey-Smith), Folha de São Paulo, Caderno Ilustrada, 1º de julho de 2022, p.C6 e C7.

UETZ, P.; FREED, P.; **HOŠEK, J. (Eds.) The Reptile Database, 2021.**  
<http://www.reptiledatabase.org>.

GRIGG, G. C.; KIRSHNER, D. S. Biology and Evolution of Crocodylians. Clayton South (VIC), 2015. Australia: CSIRO Publishing. Disponível em:  
<http://www.reptile-database.org/db-info/SpeciesStat.html> (acesso em fev/2021).

VALY, Arune. Crocodilo “enviado” especial. Njinga & Sepé: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**. São Francisco do Conde (BA), v.1, nº 1, p.341-342, jan./jun. 2021.

## 9 O TRASLADO DA RAINHA: AS VOZES NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA COM NARRATIVAS ORAIS DE MATRIZ IORUBÁ

### THE TRANSFER OF THE QUEEN: VOICES IN THE CONSTRUCTION OF RESEARCH WITH YORUBA ORAL NARRATIVES

Monise Campos Saldanha<sup>24</sup>

#### Resumo

A presente investigação surge das discussões metodológicas efetivadas durante a realização da disciplina “Seminário de Pesquisa”, do Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará – UEPA. O objetivo é reafirmar escolhas investigativas no desenho da pesquisa, a saber: a Fenomenologia, com traços etnográficos como método da investigação, a abordagem qualitativa da pesquisa, usando-se, para isso, a entrevista semiestruturada e a observação participativa enquanto ferramenta metodológica. Para tanto, embasada nessas reflexões, o artigo desvela as “reordenações” epistêmicas relacionadas às narrativas Orais de matriz Iorubá sobre a Orixá Oxum nas vozes de sacerdotes de Kétu, constituída em objeto de investigação científica, em autores como Castro; Fagundes e Ferraz (2014), Verger (2002), Watson; Gastalo (2015), entre outros. Verifica na encruzilhada epistêmica, que os caminhos norteiam ajustes didáticos no trato com o objeto já mencionado. Conclui que as práticas da oralidade do Candomblé apontam para uma forma de educação a correr fora dos muros escolares, é a instrução ancestral dos que frequentam e participam das atividades de terreiro de matriz afro na cidade de Belém, capital do Estado do Pará.

**Palavras-chave:** Educação. Método de pesquisa. Fenomenologia. Oralidade.

#### Abstract

This research arises from the methodological discussions held during the "Research Seminar" course of the Master's Degree in Education at the State University of Pará - UEPA. The aim is to reaffirm investigative choices in the research design, namely: Phenomenology, with ethnographic traits as the research method, the qualitative research approach, using semi-structured interviews and participatory observation as methodological tools. To this end, based on these reflections, the article unveils the epistemic "reordering" related to Yoruba oral narratives about the Orisha Oxum in the voices of Kétu priests, constituted as an object of scientific investigation by authors such as Castro; Fagundes and Ferraz (2014), Verger (2002), Watson; Gastalo (2015), among others. At the epistemic crossroads, she found that the paths guided didactic adjustments in dealing with the aforementioned object. It concludes that the practices of

<sup>24</sup> Contadora de Histórias Africanas e afro-amazônicas, doutoranda em Letras. Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária e em Educação para as Relações Étnico-raciais. Licenciada Plena em Letras. Tem interesse em áreas como: Linguística e Literatura e, temas ligados à Cultura e a Educação na Amazônia, como Poéticas Orais, Literatura Afro Brasileira de Expressão Amazônica, Memória, História e Imaginário. E-mail: [saldanhnilson.ns@gmail.com](mailto:saldanhnilson.ns@gmail.com).

Candomblé orality point to a form of education that takes place outside the school walls; it is the ancestral instruction of those who attend and participate in the activities of Afro-matrix terreiros in the city of Belém, capital of the State of Pará.

**Keywords:** Education. Research method. Phenomenology. Orality.

### Considerações Iniciais

Segundo Castro, Fagundes e Ferraz (2014), toda poesia articula uma intencionalidade educativa, imersa no uso subjetivo das palavras que veicula conhecimentos milenares, os quais formam, informam e, assim, constituem e edificam o homem em sociedade. Ação recorrente nos clássicos literários, e também, nas Poéticas Orais, das quais fazem parte as narrativas de diversos povos, dentre eles, os Iorubás<sup>25</sup>.

Refletindo sobre o assunto, este artigo objetiva reafirmar escolhas investigativas no desenho da pesquisa, ocorridas a partir da realização da disciplina “Seminário de Pesquisa”, ministrada pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Marta Genú, Dr.<sup>a</sup> Socorro Cardoso e Dr.<sup>a</sup> Josefa Távora, momento em que os mestrandos socializaram os traçados, teórico-metodológicos, de suas respectivas produções científicas, em andamento, bem como, o suposto desenho de seus objetos de estudo.

Alicerçada sobre dinâmica participativa, as atividades da disciplina transcorreram em meio à análises e discussões coletivas entre mestrandos, orientadores e demais professores que integram o quadro de Orientadores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação. Os apontamentos dos docentes reiteram avanços e dirimir possíveis lacunas das produções científicas, servindo de aporte à superação de obstáculos epistêmicos no percurso investigativo da pesquisa de Mestrado em diferentes estágios de produção, nas mais diversas áreas de atuação, convergindo para grande área de atuação: a Educação.

Entretanto, dado o lastro de discussões em torno de diversas pesquisas, descrever as minúcias de todas as atividades engendradas nos Seminários Temáticos – ocasião em que eram analisados os trabalhos de dissertação de discentes egressos e regulares do Programa em questão - poderia incorrer na perda do mote do estudo por parte da proponente do mesmo. Daí que, neste artigo, optou-se pelo relato das contraposições relacionadas, especificamente, ao Projeto de pesquisa que investiga as narrativas Orais de matriz Iorubá sobre a Orixá Oxum, enquanto fonte educativa, descrita com mais detalhe nos itens que seguem.

<sup>25</sup> Conforme Barreti Filho (2010), os Iorubás são povos que habitam a região sudoeste da Nigéria, abrangendo as cidades de Benim e Togo na África, uma das nações que compõe o grupo humano que foi trazido como escravo para o Brasil, uma das macro nações que constituem o Candomblé.

Cabe enfatizar que trago neste artigo a escrita aportuguesada de termos em língua iorubás conforme os estudos de Pierre Verger (2012), parada obrigatória nas pesquisas dessa natureza. Evitando, com isso, “encher” o texto com notas explicativas ou traduções do termo em língua original. No mais, as palavras da afro-religião que Verger utiliza são escritas em concordância com pronúncias ouvidas e vividas pela promitente da pesquisa, tanto no espaço em que fora outorgada sacerdotisa, quanto no *lócus* da pesquisa: o Terreiro de Iemanjá.

Para tanto, o texto encontra-se organizado da seguinte forma: Considerações iniciais, momento em que se explana, em linhas gerais, o objetivo do artigo, a delimitação do objeto de estudo e a dinâmica da disciplina. No item intitulado: “Vozes metodológicas no traslado da rainha” se relata algumas réplicas em torno dos métodos da ciência, da pesquisa e da técnica em produções científicas em andamento ou já terminadas, com também observações docentes quanto aos rumos da ciência e seus respectivos instrumentos de catalogação dos dados para a Pesquisa em Educação.

Há ainda o tópico denominado “Manto feito de retalhos: a pesquisa a priori e a posteriori” em que se faz uma breve descrição da reelaboração teórico-metodológica da pesquisa intitulada: “SABERES AFRO-AMAZÔNIDAS: As narrativas orais d’Oxum como fonte educacional em Belém/Pa”, para que o leitor perceba o “antes e o depois” da produção científica com narrativas orais. E, por fim, a “Avaliação da disciplina”, onde se enfatiza as sugestões e/ou contribuições dos docentes da referida disciplina que conduziram processos de reflexão e ajustes no traçado teórico-metodológico da produção científica em andamento.

## **1. Candomblé de Ketu na Amazônia paraense: algumas primícias**

Para situar o leitor em relação ao traçado metodológico da pesquisa em educação e suas reafirmações que tem por objeto as narrativas orais de matriz iorubá sobre a Orixá Oxum, alguns adendos precisam ser feitos. O primeiro condiz com as primícias da nação Ketu na cidade de Belém do Pará, ou melhor, explicar como ocorreu a inserção da cultura afro e, por conseguinte das bases da religião de matriz iorubá na “cidade das mangueiras”, culminando com a instalação da Casa de Iemanjá, no bairro da Guanabara, região metropolitana da cidade, *lócus* da investigação de mestrado.

Outra implicação condiz com a origem do Candomblé que Parés (2007) informa, apesar de ser reconhecido como a modalidade religiosa que mais se aproximava dos valores civilizatórios africanos, o seu processo histórico em território brasileiro foi

híbrido, já que, nos porões dos navios negreiros condensam-se etnias dos mais longínquos lugares de África que no Brasil amalgamaram saberes religiosos, fundando o que chamamos de Candomblé.

Modalidade litúrgica, embora homogênea em sua aparência, conserva especificidades de três etnias, a saber: o reino ou nação Angoleira, ou *Bantu*, primeiro grupo etnolinguístico traficado. Viviam principalmente na África subsaariana e Central, atual cidade do Congo, República do Congo, Angola e Moçambique. Nação Jeje ou *Fon* que ocupava a região setentrional da África, em que se tem o atual território do Togo, parte da República do Benim e de Daomé, além de o sudeste da Nigéria e, por fim, os Nagôs, ou iorubás da nação Ketu, populações que ocupavam a região ocidental da Nigéria, disseminando-se por parte da República do Benim e Daomé em África.

Povos de tradição oral latente os Iorubás fundam, nos recôncavos baianos, seus Terreiros. A esse respeito Parés (2007) informa que os espaços hoje litúrgicos, compunham antes áreas de antigas fazendas de engenho que foram ocupadas por escravos, locais em que se ergueram residências, que vieram a constituir bairros negros. Localidades onde foram erguidos templos para culto aos deuses da nação nigeriana (Orixás). Religião disseminada em distintos momentos históricos: primeiro pelo tráfico de escravos e, segundo através da migração de sacerdotes e sacerdotisas afros para os recônditos do Brasil.

Em Belém, afirma Campelo e Luca (2007) a história da descendência do Candomblé remete-nos a filiação religiosa através da iniciação litúrgica de ex-umbandistas que buscam uma família-de-santo, de um pai ou mãe-de-santo importante na Bahia, para trazê-lo ao Pará. Como exemplo, se tem a história de Pai Astianax que, iniciado por Manuel Rufino de Souza, é reverenciado por Mãe Nanjetu, angoleira, como sendo seu avô-de-santo, ou como o Pai Haroldo, Pai Guilherme e Pai Hyder, irmãos e primos-de-santo iniciados por Deremim e Dewi, mães e irmãs-de-santo baianas que vieram se instalar na capital paraense.

Obedecendo ao processo migratório Salvador-Belém, a tradição do Candomblé, firma-se em terras paraenses em meados da década de 90 do século XX, momento em que são fundadas as Casas de Culto aos Orixás na área metropolitana da capital. Espaços em que será transmitido todo arcabouço de uma tradição oral. Para Hampatê Bá (1982) nas sociedades orais (em África) a ligação entre o homem e a Palavra é muito forte. Lá, onde a oralidade ainda é mais valorizada do que a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido com ela. Ele é a palavra e a palavra

representa um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.

Suporte da memória, a oralidade é o sustentáculo material da cultura imaterial iorubá presente na tradição do Candomblé de Ketu, mencionando os constructos de Burke (2005) em “O que é história cultural”, postulados que classificam a cultura imaterial como certo tipo de conhecimento e habilidade legados por uma geração para a seguinte. Noção que remete a elementos abstratos como a língua, práticas religiosas, danças, entre outros hábitos que designam ações, qualidades, ou estado do que não possui existência palpável.

Pelo exposto, no Terreiro de Candomblé Ketu de Iemanjá, se “deita” por sobre a voz da sacerdotisa que educa ao narrar, outras vozes nigerianas ancestrais a compor a hierarquia dos saberes ali praticados. Vozes transladadas de África à Bahia e, depois à Belém. Percurso enriquecedor, transformador e agregador de uma sabedoria ancestral, mesclada entre índios, negros e caboclos.

Naquele espaço contam que *Oxum*, rainha nigeriana, movida pela saudade dos seus criou uma forma de comunicação entre deuses e humanos. Isso aconteceu após *Oloorum*, o deus dos céus, ter afastado o Céu da Terra, como castigo pela desobediência humana. Os Orixás foram morar no céu, bem longe da terra, onde ficaram os humanos. A punição também atingiu os deuses, retirando-lhe a forma encarnada e lhes concedendo uma forma espiritual. Como espíritos, os Orixás não mais poderiam se comunicar com seus filhos.

Mas, acontece que Oxum, descobrindo uma magia secreta, encontrou uma maneira de visitar a terra. Em suas descidas, a rainha do Níger criou a galinha de Angola e, com ela a reconexão entre deuses e humanos, entre o espírito e o encarnado. Desse reencontro surgiu o Candomblé.

Deusa de grande astúcia, Oxum não é só reverenciada por ter criado a afro-religião, ou mesmo por seu caráter diplomático, posto ser ela quem estabelece o acordo de paz aos rendidos, após Xangô e Iansã vencer a guerra, ou ainda por ser a conselheira entre os deuses, conquistando para as mulheres o poder divinatório de consultar o oráculo dos Orixás, pondo-as em pé de igualdade entre os homens.. Ou, também, por ser a deusa das águas doces a compor 70% dos corpos humanos. Mas, sobretudo porque Oxum é a deusa da fertilidade. Responsável por manter próspero tudo o que é fecundado e nasce nesse mundo; sem seus cuidados os reinos: humano, o animal, mineral e vegetal pereceriam e, nada prosperaria debaixo do sol.

De inteligência e beleza inigualável Oxum possui um interdito, não pode brigar nem discutir com ninguém. Ação que a muito custo mantém, por conta da desobediência dos humanos e do subjugo que os homens, humanos ou não, insistem em submeter as mulheres. Suas narrativas tratam das astúcias da mulher que sabe, com graça, maestria, elegância e sabedoria, driblar as adversidades da vida, realinhando/retraçando o destino de seus filhos, concedendo-lhes uma existência mais confortável na terra.

## **2. Vozes metodológicas no traslado da rainha:** as contribuições docentes para a pesquisa.

O encontro com metodologias distintas no Mestrado em Educação assusta o pesquisador ainda inexperiente nessa lide, o qual supõe ter certeza do que almeja. Esse contato primeiro conduz/produz inúmeras inquietações, do tipo: será que o projeto é relevante/pertinente? Estou atribuindo a ele o recorte necessário? Estaria o tema bem definido? Estará bem delimitado meu objeto? Será que a fundamentação teórica está coesa? Questionamentos a nortear “achados”; “perdas”; “retomadas” e “abandonos”, os quais (re) forçam o diálogo entre o objeto e o ser que o investiga. Interlocução que resulta no afastamento epistêmico, para uma melhor percepção das relações que aquele apresenta – seja de cunho histórico, sociológico, filosófico, ou por perspectivas pessoais, como o fato de se desvendar caminhos educacionais que se tecem fora dos muros escolares.

As “encruzilhadas” dos métodos que a Ciência possui são clarificadas no Mestrado. Porém, nesse decurso, o pesquisador adquire bem mais incertezas, do que segurança para trilhar serenamente os caminhos de sua investigação. Talvez para mediar esses “conflitos”, sanar lacunas abissais é que, mediada pelas “vozes da experiência”, a professora Dr<sup>a</sup> Marta Genú e Dr<sup>a</sup> Socorro Cardoso tenham iniciado a disciplina com explanações da Professora Dr<sup>a</sup> Elizabeth Teixeira, explicando “As metodologias da pesquisa”.

A ação visava elucidar o controle rigoroso requerido pelos Métodos Científicos, alocados nas mais variadas maneiras de sondagem da Ciência e dos diversos instrumentos para captar o “calidoscópio” que é cada objeto de estudo, o qual o discente pesquisador deveria lançar mão para desenhar sua investigação. Nesse caminho, cabe a quem investiga dado objeto observar a pertinência do método utilizado, tendo a sensibilidade de “ouvir” o que seu estudo clama para si, como forma de se revelar a

ciência, em outros termos, verificar qual o caminho metodológico, melhor expressa a essência de seu objeto de estudo.

Aquela atividade propiciou a percepção dos mestrandos de que há uma tridimensionalidade metodológica na pesquisa, sobretudo em Educação, fato que contribuiu para a minimização de lacunas no entendimento dos liames da Ciência. A partir desse aporte teórico, foram evidenciados os variados métodos, a saber: Positivista; o Materialismo Histórico; o Funcionalismo; o Estruturalismo e a Fenomenologia.

Na continuidade das atividades da disciplina, foi sugerida uma investigação em dissertações já concluídas do Programa em questão. Período em que os mestrandos aferiam sentido ao fazer ciência, observando no resumo dos relatórios dissertativos já concluídos o percurso teórico-metodológico, a delimitação do objeto e os instrumentos de análise dos dados que outros pesquisadores escolheram para desvelar seu objeto nas lides da ciência. Atividade que permitirá a interseção entre o que se está fazendo e o que já fora feito na área, propiciando comparações, estranhamentos, autoconhecimento das formas da ciência e, com isso, afirmando, reafirmando ou trocando escolhas pré-estabelecidas.

Ao término daquela tarefa, fez-se a divisão dos Seminários Temáticos para a apresentação, pelos discentes do programa. Este seria o momento em que os jovens pesquisadores explanariam seus objetos de pesquisas, a metodologia escolhida para o intento da investigação, o problema da pesquisa, os teóricos que fundamentam aquele fazer, dentre outros elementos pertinentes à construção da dissertação. As aulas contavam sempre com a presença dos respectivos orientadores de cada discente, os quais puderam, além de expor suas orientações, ouvir sugestões dos demais professores envolvidos na aula.

Logo, as “vozes” da experiência (docentes) apontavam rumos para aqueles que se encontravam indecisos, ou ratificavam escolhas feitas a priori, como ainda ajustes no traslado investigativo daqueles que já possuíam caminhos mais delimitados. Portanto, as contribuições chamam atenção pelo caráter dialógico no sentido bakhtiniano do termo cujo cerne recaia no diálogo entre pesquisas e, direcionam a (re) elaboração do relatório da dissertação. Essas observações eram feitas de modo sutil, com o cuidado para não macular/magoar a realidade investigativa dos mestrandos. Estratégia conduzida delicadamente à luz da teoria desencadeava processos auto reflexivos do jovem pesquisador em relação a sua prática no momento de “fazer” Ciência, conduzindo-o a vigilância epistêmica tão requerida/frisada nos compêndios científicos.

## 2.1 Manto feito de retalhos: a pesquisa a priori e a posteriori

Os pensamentos cerzidos no “manto” metodológico compõem “retalhos” do conhecimento científico, o qual nesse processo investigativo cunha a pesquisa cujo objeto de estudo são narrativas orais da deidade do ouro na voz de sacerdotes de Kétu – Ogans <sup>26</sup>. Esses fragmentos/resíduos, trabalhados pelo pesquisador/artesão, ao serem alinhavados permitem ao leitor uma compreensão mais ampla do eixo epistêmico aqui proposto.

Dessa maneira, a priori, o percurso sugeria a História Oral como abordagem da pesquisa e o Materialismo Histórico como método científico. Permanecendo como técnicas a observação participativa e a entrevista semiestruturada que caracteriza a pesquisa como qualitativa. Quanto a escolha a priori pela história oral se tem o excerto abaixo:

A história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através das narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosa, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida (Delgado, 2006, p.15-16).

Nesse contexto, reformulou-se o “tralado da rainha”, o qual a posteriori passou a ter a Fenomenologia como método da Ciência. Permanecendo o trato qualitativo da abordagem para investigações com as narrativas orais sobre Oxum e, tanto na observação participativa, quanto na entrevista semiestruturada os aportes para essa tessitura, isto é, “agulha e retrós” para costurar esse manto, por que “em pesquisa qualitativa, os objetos não são reduzidos a variáveis únicas, mas estudados em sua complexidade e totalidade em seu contexto diário” (Flick, 2004, p.21).

No entanto, escolher/selecionar os “retalhos” para compor esse manto/pesquisa não fora tarefa fácil. Essa ação referendou contribuições da Professora Dr<sup>a</sup> Marta Genú, que em consonância com a Dr.<sup>a</sup> Lúcia Melo e Dr.<sup>a</sup> Denise Simões assinalam sondagens que perfazem a Etnometologia em pesquisa social e educacional, definida como “o método que estuda pessoas singulares em suas ações cotidianas, e os modos pelos quais elas, em interação, fazem sentido do mundo” (Watson; Gastalo, 2015, p.08).

---

<sup>26</sup> Para Verger (2002) Sacerdote afro que não entra em transe mediúnico. Aquele que toca o atabaque.

No demais, as indicações orientam uma amostragem qualitativa dos dados para este estudo que segundo Melo (2003), supõe o trato da análise de duas maneiras: a) amostragem não probabilística por acessibilidade, em que o pesquisador coleta informações apenas dos sujeitos aos quais tem acesso; b) amostragem não probabilística por tipicidade, em que o pesquisador seleciona a população, considerando os mais representativos em relação à problemática investigada.

Sendo assim, as elucubrações docentes remeteram a necessidade de ajustes epistêmicos. Ancorado nos seguintes teóricos: Castoriadis (2004), Paul Zumthor (1997), Walter Benjamin (1993), Halbwachs (2004), Le Goff (1992), Ecléa Bosi (1994), Carlos Brandão (2002), Aldo Vannucchi (1999), Vicente Sales (2005), dentre outros considerados “parada obrigatória” para quem deseja enveredar pelo ramo da educação como cultura, bem como pelas conjecturas da memória e dos fenômenos orais que dela decorrem.

Quanto aos metodólogos, recorreu-se à professora Dr<sup>a</sup> Lúcia Melo, a Uwe Flick (2004), Bernard Charlot (2000), Creswell (2014), Dionne e Laville (1999), etc. todos devidamente referendados no final deste artigo. Além disso, é importante salientar o encontro da pesquisadora com o objeto cuja nascente é uma investigação anterior realizada em pós-graduação *lato sensu*, no qual se desvelou o teor literário das narrativas d’Oxum alocadas nas poéticas de terreiro e, que denunciam processos educativos.

Logo, o ponto de partida com este objeto é um estudo assistemático que denota um ineditismo/relevância do objeto de pesquisa, em que se pretende demonstrar a dimensão educativa presente nas narrativas orais de matriz africana, recriadas e ressignificadas no Brasil, revelando os saberes de grupos socialmente excluídos e, talvez, por isso, pouco investigados.

### **Considerações finais**

Início este item informando a importância da disciplina “Seminário de pesquisa”, a qual permite um “confronto” de caminhos epistêmicos entre pesquisadores. Esta ação por si só já contribui para aqueles que se lançam nas lides da ciência entender os meandros sistemáticos da pesquisa em Educação. A priori, as discussões pareciam encoberta pelo nevoeiro da incomprensão, em vista de tantos termos técnicos com os quais tivemos os primeiros contatos, a saber: materialismo histórico, dialético, fenomenologia, anarquismo, entre outro que de fato referendam o que é pesquisar, bem

como demonstram como proceder quanto ao afastamento epistêmico, ou ainda evidenciam o método indutivo, dedutivo, hipotético e suas respectivas ferramentas de catalogação de dados, complementos para que o mais tarde se fará em pesquisa de metodologia.

Desse modo, a disciplina “Seminário de pesquisa” apresentou um formato dialógico, mediada pela troca focada nas relações partilhadas entre professor/aluno/conhecimento, vislumbradas nos seminários temáticos participativos. As aulas transcorriam em três momentos: o primeiro era a exposição dialogada; o segundo, as observações dos orientadores e demais professores e o terceiro, avaliação do dia realizada pelos mestrandos.

De tal modo, o formato da disciplina favoreceu a compreensão de que a metodologia da pesquisa é subjacente, isto é, realizada em camadas, de modo que a realidade possa ser captada pelo “caleidoscópio” da ciência e transformada em objeto de inquirição. Articula-se, assim, objetos, métodos e técnicas que indiquem onde o pesquisador quer chegar. O que, no concernente ao quadro teórico-metodológico das atividades de pesquisa socializadas em grupo, consistiu, em sua maioria, nas três macro vertentes do Método científico: o Materialista histórico, o Fenomenológico e o Estruturalismo.

No caso da investigação que trata dos “SABERES AFRO-AMAZÔNIDAS: As narrativas orais d’Oxum como fonte educacional em Belém/PA”, as mediações disciplinares conduziram as escolhas que melhoraram o entendimento por parte da pesquisadora dos processos educacionais estabelecidos de modo diacrônico e sincrônico nas práticas da oralidade do Candomblé.

Nesse intento, a disciplina descortinou os meandros da ciência de modo singular, principalmente por seu formato de abordagem na e pela prática, isto é, de estimular os discentes a trazerem os “achados” metodológicos de suas pesquisas e socializar estes saberes em percurso. As contribuições dos professores, de certo, provocaram a maturação das ideias em torno do como fazer pesquisa na pós-graduação. Assim, avaliar a disciplina é destacar algumas observações docentes, sobretudo as que enfocavam a idoneidade acadêmica do pesquisador e, os conselhos sobre não fazer plágio de si mesmo, isto é, do ineditismo da pesquisa.

Portanto, as “vozes da experiência” (docentes) possibilitaram o árduo exercício do ouvir, falar para ler e escrever; como ainda a apreensão de que fazer pesquisa não é algo despretensioso como se pensava – já que a escolha do referencial

teórico-metodológico conduzido por “afinidades” desvelam o “casamento” do pesquisado com ideologias, sejam elas dominantes ou não.

Logo, tais saberes assim descortinados, nos fez rumar para compêndios que ajudassem a “desenhar” o objeto aqui pesquisado – narrativas orais de matriz africana, Iorubá. Com isso, entendeu-se o quanto o processo educativo é repleto de analogias e, por conseguinte, fazer pesquisa na pós-graduação em Educação seja algo tão complexo e delicado.

## Referências

- ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: Educ, 2013.
- HAMPATÉ BÁ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História Geral da África**. vol 1. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BARRETI FILHO, Aulo (org.). **Dos Yorùbá ao Candomblé Kétu**: Origens, Tradições e Continuidades. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Lescov. In: Obras escolhidas. 6<sup>a</sup> Edição. Volume I, São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro, Zahar, 2005.
- CAMPELO, Marilú Márcia; LUCA, Taíssa Tavernard de. As duas africanidades estabelecidas no Pará. Dossiê Religião. Karina K. Bellotti e Mairon Escorsi Valério (org.). **Revista Aulas**. N° 4, abril – julho, ISSN 1981-1225, 2007.
- CAPUTO, Stela Guedes. **Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé**. Rio de Janeiro: Pallas, 2010.
- CASTRO, Manuel Antônio de; FAGUNDES, Igor; FERRAZ, Antônio Máximo (org.). **Educar Poético**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2014.
- CASTORIADIS, Cornelius. **As encruzilhadas do labirinto**. Figuras do pensável. Volume VI. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.
- CASTORIADIS, Cornelius **As encruzilhadas do labirinto IV - A ascensão da insignificância**. Trad. Regina Vasconcelos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artesmed, 2000.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & Projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Mallmann, Sandra (trad.). Porto Alegre: Penso, 2014.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral**: memória, tempo, identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma voz quilombola na literatura brasileira. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense – UFF 2010. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf>. Acesso em 07/02/2014
- FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória e outros ensaios**. Cotia: Atelier Editorial, 2003.
- FLIC, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Netz, Sandra (trad.). Porto Alegre: Bookman, 2004.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Lais Teles Benior. São Paulo: Centauro, 2004.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2 ed. Leitão, Bernardo (trad.). Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- MELO, Maria Lúcia Gomes Figueira de. **Referenciais teóricos de abordagem e seus compatíveis metodológicos**. Palestra em meio acadêmico na Universidade do Estado do Pará - UEPA, 2003.
- PARÉS, Luís Nicolau. **A formação do Candomblé**: História e ritual da nação jeje na Bahia. 2 ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.
- SALLES, Vicente. **O Negro no Pará sob o regime da escravidão**. 3<sup>a</sup> ed. rev. ampl. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.
- VANNUCCHI, Aldo. **Cultura brasileira**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.
- VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**: deuses yorubás na África e no novo mundo. Salvador: Currupio, 2002.
- WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2015.
- ZUMTHOR, Paul. **Tradição e Esquecimento**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Hucitec, 1997.

## **10 MOBILIZAÇÃO DOS TERREIROS CONTRA O RACISMO: ESTUDO DA CRIAÇÃO DO GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO DE ASSASSINATOS DE LIDERANÇAS AFRO RELIGIOSAS NO PARÁ**

## **TERREIROS MOBILIZATION AGAINST RACISM: STUDY OF THE CREATION OF THE WORKING GROUP TO INVESTIGATE THE MURDERS OF AFRO-RELIGIOUS LEADERS IN PARÁ**

Terence Cunha de Lucena<sup>27</sup>;  
Tony Welliton da Silva Vilhena<sup>28</sup>

### **Resumo**

Este artigo é produto de pesquisa sobre incidência política de Povos Tradicionais de Matriz Africanas (POTMAs), a partir da análise da articulação de um Grupo de Trabalho (GT), criado pelo governo do estado do Pará é composto por pessoas indicadas pelos órgãos governamentais e pela sociedade civil para apuração dos casos de assassinatos de lideranças afro religiosas nos anos de 2015 e 2016. Por objetivo, propôs-se analisar a relação de religião e espaço público a partir da compreensão da atuação política dos terreiros, investigando como a religião favorece a convergência do tratamento de diversos temas: intolerância, segurança pública, identidade, racismo, representatividade, etc. Para isso, na metodologia adotou-se a revisão bibliográfica sobre religiões de matriz africana, sua organização e suas representações, além de pesquisa documental de legislações e apreciação do relatório final do GT. As primeiras conclusões são da existência de um arcabouço legal de enfrentamento ao racismo, que é produto da trajetória de reivindicações dos movimentos negros, mas, sem efetividade das responsabilidades governamentais/estatais em cumprimento de ações satisfatórias de prevenção e enfrentamento do problema.

**Palavras-chave:** Racismo religioso; Segurança pública; Religiões de Matriz Africana.

### **Abstract**

This article is the product of research into the political incidence of Traditional Peoples of African Matrix (POTMAs), based on an analysis of the articulation of a Working Group (WG), created by the government of the state of Pará and made up of people appointed by government agencies and civil society to investigate the cases of murders of Afro-religious leaders in 2015 and 2016. The aim was to analyze the relationship between religion and public space based on an understanding of the political actions of the terriers, investigating how religion favors convergence in the treatment of various issues: intolerance, public safety, identity, racism, representativeness, etc. To this end, the methodology adopted was a bibliographical review of religions of African origin, their organization and their representations, as well as documentary research into legislation and an appraisal of the WG's final report. The first conclusions are that there is a legal framework for tackling racism, which is the product of the trajectory of

<sup>27</sup> Terence Cunha de Lucena, Bacharel em Direito, Universidade do Estado do Pará – UEPA. E-mail: [terencelucena@hotmail.com](mailto:terencelucena@hotmail.com).

<sup>28</sup> Tony Welliton da Silva Vilhena, Cientista Social, Universidade do Estado do Pará - UEPA. E-mail: [tonycientistapolitico@gmail.com](mailto:tonycientistapolitico@gmail.com).

demands from black movements, but without the effectiveness of governmental/state responsibilities in fulfilling satisfactory actions to prevent and tackle the problem.

**Keywords:** Religious racism; Public security; Religions of African origin.

## Introdução

Entre 2015 e 2016 foram assassinadas sete lideranças de religiões de matriz africana no estado do Pará, com destaque de casos ocorridos na Região Metropolitana de Belém. Foram: Mametu Luango – Neire do Socorro Ferreira da Fonseca (22/4/2015, em Moju); Pai Roberto Ruan Neves da Silva (05/10/2015, em Castanhal); Babalorixá Bessen ny Odo – Marco Antônio Albuquerque da Cruz (02/12/2015, em Belém); Pai José Flávio Ferreira de Andrade (17/12/2015, em Benevides); Pai Xoroque do Brasil – Raimundo Nonato Ferreira (23/12/2015, em Belém); Babalorixá Sigbonile – José Mário Cavalcante da Silva (08/08/2016, em Ananindeua); Ivonildo dos Santos – Huntó Jigongoji, o Nego Banjo ou Pai Banjo (29/9/2016, em Belém), conforme Levy (2022, n.p.).

Sobre essas ocorrências, a percepção média da sociedade e, consequentemente, do Sistema de Segurança Pública, visto que naquele período a capital paraense despontava na lista vergonhosa das cidades com maiores taxas de homicídio do Brasil e do mundo<sup>29</sup>, era de que os crimes estavam dissolvidos dentro da estatística comum do recrudescimento da violência, por desavenças de cunho pessoal entre vítimas e assassinos, sem observância de motivação religiosa ou preconceituosa.

Todavia, para as representações de Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, convencionalmente abreviado para POTMA's<sup>30</sup>, havia a convicção de que todas as ocorrências catalogadas tinham motivação de intolerância religiosa, eram

---

<sup>29</sup> O Atlas da Violência de 2018 apontou Belém como a capital mais violenta do país (CERQUEIRA, 2018). Já o estudo da organização não governamental mexicana Seguridad, Justicia Y Paz (2018) ranqueou Belém em décimo lugar entre as cidades mais violentas do mundo em 2017.

<sup>30</sup> A sigla POTMA ganha notoriedade quando se estabelece o I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana 2013-2015. No referido Plano, o acrônimo faz referência aos “grupos que se organizam a partir dos valores civilizatórios e da cosmovisão trazidos para o país por africanos para cá transladados durante o sistema escravista, o que possibilitou um contínuo civilizatório africano no Brasil, constituindo territórios próprios caracterizados pela vivência comunitária, pelo acolhimento e pela prestação de serviços à comunidade” (Brasil, 2013, p. 12). Está em conformidade com o Art. 3º, inciso I, do Decreto 6.040/2007: “Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (Brasil, 2007).

crimes de ódio, sendo o racismo religioso o pano de fundo dos cenários de morte das lideranças afro religiosas.

Tanto que, no dia 10 de agosto de 2016, entregaram um documento de “denúncias, recomendações e requerimentos sobre casos de violência letal e outras contra povos de religião de matriz africana na área metropolitana de Belém e outros municípios do Pará” (Sofremos com a violência sem limites!, 2016, p. s/n.) ao Conselho Estadual de Segurança Pública do Pará - CONSEP, colégio composto por órgãos estatais e entidades da sociedade civil, responsável por fazer o controle social e balizar a política de segurança pública.

O documento foi assinado por 105 autoridades e lideranças de matriz africana, além de 75 terreiros, 32 organizações de povos tradicionais e 23 organizações do movimento negro de vários estados do país, demonstrando força na mobilização e a grande repercussão nacional do problema. Além de solicitar intermediação para reunião com o governador do estado, o documento provocava uma reflexão sobre o comportamento inerte da sociedade frente aos graves acontecimentos, conforme podemos ver no seguinte trecho onde se pontuam os fatos:

- a. A conclusão óbvia é que o alvo dos assassinos dos pais de santo são as práticas tradicionais de matriz (origem) africana, é o racismo que move a violência contra nós; b. Infelizmente a polícia civil não investiga os reais motivos dos assassinatos de pais e mães de santo, o racismo mata e o racismo institucional não investiga; c. Em menos de um ano já são seis assassinatos de autoridades de terreiros de matriz africana na zona metropolitana de Belém; d. Se seis padres católicos ou seis pastores de qualquer seita cristã fossem assassinados em série em tão pouco tempo, esta cidade já estaria um rebolço, não é mesmo? Entretanto percebemos um descaso institucional com a vida de pais e mães de santo (Sofremos com a violência sem limites! 2016, p. s/n.).

Após essa provocação, em 30 de novembro de 2016, o presidente do CONSEP, secretário de Estado de Segurança Pública e Defesa Social Gen. Div. Jeannot Jansen da Silva Filho publicou a Resolução Nº. 306, criando e constituindo o Grupo de Trabalho com a missão de levantar assassinatos e atos violentos cometidos contra pessoas integrantes de religião de matriz africana, projetando ações de segurança e defesa, mas que dependia, conforme seu artigo 9º, de homologação do Chefe do Poder Executivo.

Entretanto, a letargia governamental diante da gravidade do tema fez com que a resposta do governo se procrastinasse até o dia 03 de fevereiro de 2017, quando o

governador Simão Jatene homologou, pelo Decreto Nº. 1.690, a Resolução Nº. 306 do CONSEP, formalmente abrindo o caminho para o trabalho do GT.

Vale registro que, nesse interregno de seis meses entre o pedido formal de providências de autoridades e entidades dos povos tradicionais de matriz africana e a providência de publicação de Decreto, outra eminente liderança afro religiosa e mestre da cultura popular foi cruelmente assassinada. Trata-se de Ivonildo dos Santos, mais conhecido como Nego Banjo, morto a tiros no distrito de Icoaraci, na cidade de Belém, no dia 28 de setembro de 2016.

De início, apresentaremos parte inicial da pesquisa, enfocando na mobilização das representações afro religiosas diante de uma temática trágica, mas que gerou consensos e possibilidades de intervenção e visibilidade política, e o gradual convencimento do aparelho estatal de segurança de que as circunstâncias dos eventos de morte de afro religiosos/as expressavam não apenas a banalização e descontrole da violência urbana, mas o resultado da vulnerabilidade social dos povos e comunidades de matriz africana provocada pelo histórico de racismo da sociedade brasileira.

Posteriormente, abordaremos aspectos do Relatório do GT que apurou os assassinados e outras ocorrências de violência e desrespeito, destacando os discursos, testemunhos e denúncias contidos, descartando, no momento, as análises dos trâmites processuais de cada ocorrência de homicídios e os pormenores da investigação policial e implicações na esfera da Justiça, que ficarão para o desdobramento futuro da pesquisa.

Foram três questões norteadoras que orientaram as observações que ora apresentamos. São elas:

- Diante da diversidade de nações, casas e terreiros de povos tradicionais de matriz africana, o que tende gerar dificuldades de consenso, quais estratégias e discursos utilizados para a criação do “sentimento” de identidade e representatividade social das lideranças afro religiosas que compuseram o GT?
- Na perspectiva de religião e esfera pública, como o GT contribuiu para a fomentação das políticas sociais reivindicadas pelos povos tradicionais de matriz africana para o reconhecimento e respeito da sociedade aos cultos afro-brasileiros?
- Tendo findado seus trabalhos no início de 2018, quais foram os resultados do GT e a perspectiva de satisfação das representações dos povos tradicionais de matriz africana?

### **Incidência Política Afro Religiosa**

“[...]Arrancaram um pedaço da gente e levaram muito da nossa história também” (Racismo e intolerância..., 2016). Com estas palavras, a senhora Maiume Mayara relatou a comoção comunitária gerada pelo assassinato de seu esposo Nego Banjo, já citado acima. Certamente, seu testemunho pode ilustrar o que as demais ocorrências de assassinato significam para os povos de terreiro no sentido de perdas de memórias, tradições e conhecimentos essenciais para sua (r)existência, manutenção de seu conjunto de empreendimentos rituais e compartilhamento/renovação dos conhecimentos ancestrais.

Frente à diversidade de centros, casas, searas, cabana, batuque, roças, tendas, templos, entre outras denominações correlatas, usaremos a expressão *terreiro*<sup>31</sup> com maior frequência para designar esses territórios referenciais das religiões de matriz africana, mas sem correr o risco de reducionismo. Dado que, falar de *terreiro* é falar de algo para além de um espaço sagrado ou território físico para expressões religiosas afrodiásporas. *Terreiro* é identidade, espiritualidade e referência de acolhimento, compartilhamento de vidas de sujeitos que se encontram e estabelecem relações. *Terreiro* é também política, pois mobiliza para o exercício da cidadania. Logo, *terreiro* não pode ser delimitado no território de referência administrativa de bens materiais e simbólicos e no local de mobilização de membros orgânicos e visitantes das religiões de matriz africanas, como se fosse mero templo religioso. Inclusive, sua amplitude pode contemplar a dispersão de seus ritos individuais e coletivos em paisagens diversas (ruas, encruzilhadas, áreas verdes, praias.).

Conforme argumenta Sodré (2002, p. 68, 75):

O saber mítico que constituía o *ethos* da africanidade no Brasil adquiria contornos claramente políticos diante das pressões de todo tipo exercidas contra a comunidade negra. Assim, os espaços que aqui se "refaziam" tinham motivações ao mesmo tempo míticas e políticas. [...]. Para o negro no Brasil, com suas organizações sociais desfeitas pelo sistema escravagista, reconstituir as linhagens era um ato político de repatriomonialização. O culto aos ancestrais de linhagem (egun) e dos princípios cósmicos originários (orixás) ensejava a criação de um grupo patrimonial (logo, de um "território" com suas aparências materiais e simbólicas, o *terreiro*) que permitia relações de solidariedade no interior da comunidade negra e também um jogo

<sup>31</sup> Importa salientar que a expressão “*terreiro*” se consolida no arcabouço legal com a Portaria nº 1.316/2016, do Ministério da Justiça e Cidadania, que dispôs as diretrizes de elaboração do II Plano Nacional de Políticas para os Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e **Povos de Terreiro** (grifo nosso).

capaz de comportar a sedução, pelo sagrado, de elementos brancos da sociedade global.

A diversidade dos terreiros e as dinâmicas interiores de cada um não ameaçam o senso de institucionalização e poder de sacerdotes e sacerdotisas no seu círculo interno. Desse modo, cada terreiro constitui ao seu jeito suas instâncias de decisão, de graduação de autoridades, ascensão de cargos, por conseguinte, modelos de tomada de ação. A vivência no terreiro é religiosa e política, pois, na cosmovisão herdada dos valores civilizatórios dos povos afrodiáspóricos, a vida não se separa entre sagrado/profano, bem/mal, divino/humano. Tudo é uno e complementar.

Em suma, cada terreiro possui autonomia para a ministração de seus preceitos e ordenamento de suas lideranças e hierarquias de poder, conforme as tradições em que se vinculam, sem depender de deliberações de instâncias externas. Sendo cada terreiro um universo, investe-se muita energia na gestão interna de suas peculiaridades no modo de interação com a sociedade ao seu redor, na confecção de seus calendários social e religioso, preservando o sentido apenas didático desta separação, visto que, no cotidiano, social e religioso são complementares, na formatação de sua pauta política, na escolha de seus representantes e na recepção/iniciação/formação de novos membros.

Daniela Santos (2012, p. 59-70) descreve as essas dinâmicas sobre o poder político de POTMAs da seguinte forma:

Nesta agenda política as lideranças de religiões de matriz africanas têm se engajado em lutas de movimentos sociais como o movimento negro, de mulheres, de idosos e da juventude. Os chefes de terreiro afirmam-se enquanto líderes comunitários, ocupando assentos em Conselhos de diferentes esferas de governo e executando projetos sociais em suas comunidades. Ao mesmo tempo, no momento atual interagem uma pluralidade de práticas rituais de diferentes origens, que convivem entre si, ensejando identidades religiosas que são também políticas. [...]. É uma característica das religiões de matriz africana que cada liderança é autônoma dentro do seu terreiro, onde não se curva a nenhum outro sacerdote, porém, para além dos muros do seu terreiro sua legitimidade é posta a prova a todo instante [...], o líder de um terreiro está sempre vulnerável, sua festa pode não estar suficientemente bonita e a comida pode não ser considerada farta, o transe de sua entidade pode não ser suficientemente belo. A liderança, em se tratando de religiões de matriz africana, é tão forte e necessária no interior do terreiro, quanto é frágil para além dele (grifo nosso).

A necessidade de zelo em suas especificidades pode inibir o levantamento da demanda de articulação com outros terreiros para o tratamento de pautas diversas à rotina de seu funcionamento, pois se comprehende que os demais terreiros também

estejam a dedicar a mesma carga de esforço para a própria manutenção. Acrescenta-se ainda como fator de inibição de articulação a dificuldade de mútua anuência entre terreiros de ancestralidade africana de diferentes reinos, regiões e línguas, o que pode gerar mais dissensos que consensos, além das iminentes tensões de disputa por adeptos, dos conflitos gerados pelas suscetibilidades de sacerdotes e sacerdotisas e da inconsistência da unidade em prol de candidaturas eleitorais.

Contudo, diante das ameaças e perseguições vivenciadas pelos POTMAs, criam-se movimentos e organizações que tentam articular uma agenda conjunta, que problematize as várias modalidades de racismo, mas com ênfase nas questões religiosas como ponto de partida de debates e propostas.

Embora consideremos como marcos importantes para a incidência política dos POTMAs a retomada democrática, pós-ditadura militar, e a promulgação da Constituição de 1988, um símbolo da busca de garantias básicas da dignidade humana, apontamos que o arcabouço legal que norteia a ação coletiva e que exige a mobilização dos terreiros para a reivindicação de direitos a partir das especificidades da religião/religiosidade se consolida com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - Seppir, como assessoria direta da Presidência da República, no início do primeiro governo Lula (2003-2006).

Senão, vejamos no quadro abaixo um conjunto de normas legais criadas a partir de 2003, em âmbito nacional, para o tratamento das políticas de atendimento às reivindicações do movimento negro, observando com o destaque de itens que citem a questão que religiosa<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Vale registro que tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei 1279/2022, proposto pela Deputada Erika Kokay (DF) e outros, que dispõe sobre o Marco Legal dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, que tem como objetivos o reconhecimento de sua contribuição na construção do Brasil; a valorização da ancestralidade que estabelece vínculos identitários entre o continente africano e o Brasil; e a reparação pelo crime contra a humanidade que foi a escravidão e pelas violações de direitos civis, sociais, políticos, culturais e econômicos dela decorrentes cometidas pelo Estado Brasileiro, por pessoas físicas e por instituições da sociedade; bem como altera a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (Estatuto da Igualdade Racial) e a Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade).

Quadro - Arcabouço Legal das Políticas de Igualdade Racial

<b>ANO</b>	<b>LEGISLAÇÃO</b>	<b>DO QUE SE TRATA</b>	<b>DESTAQUE</b>
2007	Lei 11.635/2007	Institui o 21 de janeiro como o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa	Em memória da Iyalorixá Mãe Gilda, do terreiro Axé Abassa de Ogum, localizado em Salvador, na Bahia, que faleceu devido as implicações de saúde causadas pela perseguição religiosa.
	Decreto nº 6.040/07	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.	Art. 1º/ XIIT - A erradicação de todas as formas de discriminação, incluindo o combate a intolerância religiosa;
2009	Decreto nº 6.872/09	Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento:	Eixo 8. Comunidades Tradicionais de Terreiro I - Assegurar o caráter laico do Estado brasileiro; II - Garantir o cumprimento do preceito constitucional de liberdade de credo; III - Combater a intolerância religiosa; IV - Promover o respeito aos religiosos e aos adeptos de religiões de matriz africana no País, e garantir aos seus sacerdotes, cultos e templos os mesmos direitos garantidos às outras religiões professadas no País; V - Promover mapeamento da situação fundiária das comunidades tradicionais de Terreiro; VI - Promover melhorias de infraestrutura nas comunidades tradicionais de terreiro; VII - Estimular a preservação de templos certificados como patrimônio cultural.
2010	Lei 12.288/10	Institui o Estatuto da Igualdade Racial	Art. 24. O direito a liberdade de consciência e de crença e ao livre exercício dos cultos religiosos de matriz africana... Art. 26. O poder público adotara as medidas necessárias para o combate à intolerância com as religiões de matrizes africanas e à discriminação de seus seguidores.

	Decreto 8.750/16	Institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais.	Art. 211 - promover o desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades reconhecer, fortalecer e garantir os direitos destes povos e comunidades, inclusive os de natureza territorial, socioambiental, econômica, cultural e seus usos, costumes, conhecimentos, tradições ancestrais, saberes e fazeres, sisas formas de organização e suas instituições;
2016	Portaria nº 194/16 - Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN	Diretrizes e princípios para a preservação de patrimônio cultural dos povos e comunidades tradicionais de matriz africana, considerando os processos de identificação, reconhecimento, conservação, apoio e fomento.	Art. 1º - Aprovar o Termo de Referencia de Diretrizes e Princípios para identificação, reconhecimento e preservação de bens culturais relacionados a Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana;
	Portaria nº 1.316 - Ministério da Justiça e Cidadania	Elaboração do Plano Nacional de Políticas para os Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana e Povos de Terreiro.	Art. 3º /I - Garantir o acesso as políticas públicas voltadas à promoção e à proteção dos diretos sociais e dos direitos humanos dos povos e comunidades tradicionais de terreiro, como direito a documentação, à educação, à saúde, à alimentação adequada, à moradia adequada, à infraestrutura e ao saneamento básico;
2023	Lei 14519/23	Institui o Dia Nocial das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé.	At. 1º Fica instituído o Dia Nacional das Tradições das Raízes de Matrizes Africanas e Nações do Candomblé, a ser comemorado anualmente no dia 21 de maço;
	Lei 14.532/23	Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-lei nº 17.2848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.	"Art. 20-C. Na interpretação desta Lei, o juiz deve considerar como discriminatória qualquer atitude ou tratamento dado a pessoa ou a grupos minoritários que cause constrangimento, humilhação, vergonha, modo ou exposição indevida, e que usualmente não se dispensaria a grupos em razão da cor, etnia, religião ou procedência."

Fonte: elaborado pelos autores, 2023

Sendo a Seppir instituída, conforme demanda histórica dos movimentos negros, além das quatro Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial – CONAPIR (2005, 2009, 2013 e 2018), canalizou-se uma gama de políticas públicas em diálogo permanente entre Estado e sociedade civil, inclusive estimulando que estados e municípios também promovessem etapas locais das conferências e criassem estruturas semelhantes nos seus organogramas, o que vai possibilitar a abertura de espaços para a mobilização política de representações afrorreligiosas.

Destaca-se, por exemplo, que no Relatório Final da 1ª CONAPIR houve um gesto forte a favor da valorização dos terreiros:

O Estado brasileiro não pode desconsiderar o papel histórico e a contribuição que as religiões de matriz africana tiveram na formação da identidade e costumes do povo brasileiro, proporcionados pela chegada de milhares de africanos escravizados trazidos ao país. Essa população que, no confronto com o padrão dominante aqui existente, introduz e reproduz os valores e saberes da visão de mundo africana, reelaborando e sintetizando no Brasil a relação do homem com o sagrado. A constante afirmação dessa filosofia foi fundamental para a sobrevivência física e cultural dos vários grupos originários do continente africano. As comunidades de terreiros constituem-se como espaços próprios, mantenedores de uma perspectiva de mundo baseada em valores, símbolos e traços culturais que expressam um sistema de idéias de ancestrais africanos em nosso país. Dessa forma, também influenciam fortemente o cotidiano da vida nacional ao apresentarem novas formas de estabelecimento de relações sociais, políticas, econômicas e humanas, ao buscarem convivência harmônica com a natureza e apostar na construção coletiva do espaço social (Brasil, 2005, p. 105).

### **Representação política e novos movimentos sociais afro religiosos**

As articulações necessárias para a ocupação desses novos espaços de poder surgidos com a criação da Seppir, nacionalmente, e seus congêneres locais, contando com cargos de diretoria de assessoramento superior (DAS) e vagas em conselhos que reúnem representantes da sociedade civil e dos governos, respectivamente, pessoas que são chamadas de “.org” e “.gov”, e o uso eficiente das redes sociais na abordagem sobre denúncias de racismo, proporcionam uma plataforma política para as lideranças afrorreligiosas e do movimento negro em geral.

Por vezes, a ocupação dos cargos comissionados por lideranças POTMAs é negociada com a anuência de partidos políticos, o que põe em evidência as divergências ideológicas e exige mobilização social para a indicação de representantes que tenham histórico de militância e capacidade técnica de dar devolutivas aos movimentos sociais. Quanto maior o número de pessoas/entidades consultadas pelos governos no processo de escolha da equipe de atuação nas estruturas de políticas de igualdade racial, maior será o registro de tensões, entretanto, desse modo, tender-se-á obter maior eficiência na escolha da representação mais qualificada e legítima, fortalecendo os governos.

Após mais de 30 anos da Constituição Cidadã (1988) e 20 anos da ascensão de políticas de igualdade racial materializadas com a criação da Seppir, ainda persiste a exclusão dos POTMAs em diversas políticas públicas e no acesso a direitos básicos, o que aponta para a necessidade da criação de mecanismos de aumento de sua participação nas instâncias dos Três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), num

processo que se garante algo para além das representações em conselhos ou audiências públicas. Visto que as democracias contemporâneas não se satisfazem mais com a mera representação. Diante da desmotivação causada por estruturas de poder centralizadas que limitam a atuação da sociedade em decisões pontuais de aspectos de interesse da vida cotidiana, hoje, anseia-se por uma democracia participativa, com atuação direta nas esferas decisórias do Estado e direito de deliberar sobre o uso dos recursos públicos.

O projeto participativo se fortaleceu com a mobilização de uma ampla variedade de movimentos e organizações sociais e as expectativas de expandir a participação para além dos fóruns representativos ganharam consistência nas propostas da Assembleia Constituinte. A experiência de alguns conselhos e assembleias de participação popular durante a transição democrática, principalmente na área de saúde, inspirou os artigos da Constituição de 1988 que tratam da participação dos cidadãos nos processos de formulação de políticas. Os conselhos gestores, nas áreas de saúde, assistência social e dos direitos da criança e do adolescente são fruto da regulamentação de artigos da Carta Magna, que tratam da participação dos cidadãos no processo decisório de tais políticas e obrigatórios para recebimento de recursos públicos. Durante a década de 1990 espalharam-se conselhos em diversas áreas, incluindo questões de meio ambiente, educação, política urbana, direitos humanos, habitação, transporte e para proteção de direitos de grupos particulares, tais como mulher e idoso. Ademais, espalharam-se no país experiências que conjugam participação e representação, tratando de vários temas e com distintas funções e formas de interação com o Estado (Almeida, D., 2011, p. 253-254).

Entre as pautas levantadas para a atuação dos governos e atendimento das políticas públicas, na área da diversidade étnico-racial, a questão do racismo religioso contra os POTMAs é reconhecido e evidenciado, potencializando que lideranças afrorreligiosas protagonizem na esfera pública sua luta histórica por liberdade de manifestação de seus cultos com organização de novos movimentos sociais que atuarão visando garantir seus direitos em conferências e audiências públicas, em reuniões com governantes e parlamentares e na mobilização de seus pares.

Sobre esse último item, relativo à mobilização, cabe registro a estratégia de uso da internet e de redes sociais no ciberespaço para compartilhamento de informações e manutenção do interesse de participantes. Lemos e Lévy (2010, p. 30-31) argumentam que “pela primeira vez, devido às características atuais do ciberespaço, é possível produzir o sentido coletivamente, cooperativamente, no jogo das subjetividades e das linhagens, para além das fronteiras das culturas, das religiões, dos territórios, dos pequenos poderes”.

Portanto, comunidades afro religiosas se mobilizam em torno de suas pautas com múltiplas estratégias. Para Daniela Santos (2012, p. 66), a atuação política de lideranças afro religiosas, especificamente na cidade de Belém/PA, pode ser caracterizada no seguinte modo:

Hoje uma das características mais importantes das religiões de matriz africana em Belém é a pluralidade e a especialização. Por conta da chegada das políticas públicas, alguns sacerdotes especializaram-se na militância política, sendo que esta disputa espaço no cotidiano dos sacerdotes com as atividades propriamente religiosas. Por este motivo, existe um limitado grupo de sacerdotes que despendem boa parte do seu tempo em atividades como reuniões com setores do governo e universidades, frequência a fóruns, conferências e comitês. Essas lideranças engajam-se intimamente em campanhas políticas e alguns já ocuparam cargos comissionados em governos.

Esta atuação política voltada à resolução de problemas que afetam as Religiões de Matriz Africana e à busca de acesso nas políticas públicas fomentam a criação de estratégias de ação coletiva, caracterizando-os como novos movimentos sociais.

Maria da Glória Gohn (2008, p. 439-440), sem a pretensão de criar tipologias rígidas, sugere a divisão dos novos movimentos sociais em três frentes analíticas. A primeira tem a ver com “movimentos identitários que lutam por direitos sociais, econômicos e políticos”. Nesta frente, estão as lutas das mulheres, afrodescendentes, grupos geracionais e de pertencimento identitário. A segunda frente refere-se ao “movimento de luta por melhores condições de vida e trabalho”. Aqui nesta estão os movimentos do meio urbano e rural que lutam por terra, moradia, lazer, emprego, etc. Por fim, a terceira frente é a “dos movimentos globais ou globalizantes”. Nesta terceira, ficam situados por movimentos que se articulam, criam redes internacionais, promovem contatos e encontros, ampliando a repercussão de suas demandas.

Sendo assim, situamos a mobilização dos POTMAs na conjuntura atual dentro dos novos movimentos sociais que forjam suas lutas por questões identitárias. As mobilizações são pontuais ou ocorrem diante de uma ocorrência que deixe seus membros em alerta, como num caso de racismo com repercussão. Não há uma hierarquia diretiva fixa e escalonada, mas sim mobilidade e interação entre coordenação e coordenados/as. Prescinde-se de ferramentas de comunicação que gere custos e opta-se pelo uso da internet (blogs, redes sociais, grupos em aplicativos de mensagens instantâneas, etc.).

### Breve contextualização de POTMAs em ação

Como novo movimento social, pautado por questões identitárias, os POTMAs fazem frente ao racismo é estrutural, ou seja, que se manifesta “como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, S., 2019, n.p.). Decerto, assumem autoridade de confrontar uma das facetas do racismo, o racismo religioso, que reserva às comunidades/tradições de matrizes africanas ou afro religiosas um clima de tensão constante ao usar suas vestimentas e seus símbolos, ao manifestar suas crenças em público ou ter que se submeter a práticas da religião majoritária que estão entranhadas no cotidiano e nas instituições.

Racismo religioso é um conjunto de práticas violentas que expressam a discriminação e o ódio pelas religiões de matriz africana e seus adeptos, assim como pelos territórios sagrados, tradições e culturas afro-brasileiras. Violência física, psicológica, simbólica, xingamentos, constrangimentos, perseguições, perda do patrimônio e bens patrimoniais, depredação, invasão e/ou expulsão do território (favelas, bairros periféricos, bairros centrais, terrenos ou da sua propriedade), falsas denúncias de perturbação da ordem, exposição da imagem de religiosas/os/es para fins de ofensa à sua moral e ao seu caráter, em razão da sua religião e/ou crença, é crime (Castro; Costa; Cerqueira, 2022, p. 8).

Nacionalmente, Miranda (2021, p. 22) registra dois eventos designados como de abrangência nacional acontecidos em Brasília com protagonismo de POTMAs. O primeiro foi em setembro de 2009, “quando integrantes do Fórum Permanente das Religiões de Matriz Africana e Afro-brasileira do Distrito Federal e Entorno promoveram uma lavagem da rampa do Congresso Nacional, manifestando-se contra a intolerância religiosa”. O segundo foi em junho de 2014, quando um ato público que contou com cerca de cem participantes na Praça dos Três Poderes marchou até o Congresso Nacional e Ministério da Justiça para protocolar o dossiê “Violência nos terreiros”, detalhando os casos de agressões e ameaças sofridas.

Miranda (2021) relembra que esse ato também foi uma resposta política contra a decisão do juiz titular da 17ª Vara Federal do Rio de Janeiro, que, argumentando não poder considerar as Religiões de Matriz Africana como religiões formais, negou-se a atender o Ministério Público Federal (MPF) que pedia que houvesse a retirada do Youtube de vídeos do canal da Igreja Universal do Reino de Deus com teor de racismo religioso.

Igualmente, conta-se a Audiência Pública da Comissão de Direitos Humanos, Minorias e Igualdade Racial da Câmara dos Deputados, em 28 de junho de 2018, para debater a “escalada de violência contra os povos tradicionais de matriz africana — os seus terreiros, as suas casas, o seu sagrado, com a prática de atos inadmissíveis de intolerância religiosa, humilhação e agressão física às sacerdotisas, aos sacerdotes e aos demais frequentadores” (Brasil, 2018, n.p.).

As pressões exercidas por organizações de POTMAs com denúncias sobre inúmeras ocorrências de racismo religioso estimularam que a Comissão de Direitos Humanos e Minorias da Câmara dos Deputados formalizasse a situação junto ao Relator Especial sobre formas contemporâneas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata da Organização das Nações Unidas – ONU – sr. E. Tendayi Achiume<sup>33</sup>.

Para esta militância político-social, os POTMAs têm organizações ativas em torno de pautas específicas. Por exemplo, a Rede Nacional de Religiões Afro-Brasileiras e Saúde – RENAFRO, criada em março de 2003, durante o II Seminário Nacional Religiões Afro-Brasileiras e Saúde, ocorrido em São Luís/MA. “A Rede tem como objetivos: valorizar e potencializar o saber dos terreiros em relação à saúde; estimular práticas de promoção da saúde; monitorar e intervir nas políticas públicas de saúde exercendo o controle social” (Quem somos?, s.d., on-line).

Outra entidade de referência é o Fórum Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional dos Povos de Matriz Africana – FONSAPOTMA. O Fórum se propõe em ser uma rede nacional de articulação. Foi criado no VI Conferência Nacional de Segurança Alimentar (CNSAN), realizado entre os dias 07 e 10 de novembro de 2011, em Salvador/BA.

Destacamos também que durante o governo Bolsonaro, que se notabilizou pela defesa de um Estado que privilegia o cristianismo, sobretudo o segmento evangélico, foram promovidos nacionalmente o 1º Encontro Nacional dos Povos de Terreiro, com o lema “Ègbé — eu e o outro”, em junho de 2019<sup>34</sup>; e o 2º Encontro Nacional de Povos de

---

<sup>33</sup> Conferir o Ofício nº 386/2020-P, de 31 de julho de 2020, em:  
<https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/matriz-africana-onu>.

<sup>34</sup> Conferir em:  
<https://www.brasildefato.com.br/2019/06/16/ancestralidade-e-cuidado-sao-temas-do-1o-encontro-nacional-de-povos-de-terreiro>.

Terreiro, com o tema “Égbé – Parte de Nós”, em junho de 2002<sup>35</sup>, ambos articulados pelo Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-brasileira – Cenarab.

Regionalmente, em 1964, em Belém/PA, no cenário de repressão da ditadura militar, que via os terreiros como focos de permanente ameaça a ordem, houve a criação da Federação Espírita e Umbandista dos Cultos Afro-Brasileiros do Pará – FEUCABEP, no intuito de “policiar” os espaços cílticos e rituais públicos.

Posteriormente, surgiu o Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará – CEDENPA, fundado em 10 de agosto de 1980, organização de referência nacional na luta contra o racismo. Mais recentemente, outros movimentos foram criados para atuar especificamente no combate ao racismo religioso e na defesa dos direitos dos POTMA’s, como o Fórum Permanente de Afrorreligiosos do Pará – FOPAFRO, organizado em 2014, mas que é fruto de outra iniciativa de 2006: o Fórum Permanente de Umbandistas e Afro Religiosos do Estado do Pará; e o Movimento Atitude Afro Pará, criado em 2015 com o intuito de pressionar o poder público para as garantias de direitos básicos dos povos de terreiro.

### **Relatório do GT e Saldo Institucional**

Embora defendamos que nas últimas duas décadas se constituíram uma conjuntura favorável de governo, legislação e de políticas públicas para tratamento das demandas dos POTMA’s, tendo como marco a criação da Seppir, cumpre-nos salientar que este cenário favorável é ponto de chegada de lutas anteriores e ponto de partida para novas conquistas dos movimentos organizados pelos terreiros.

Nessa perspectiva, reunindo as energias do axé, que na perspectiva afrorreligiosa representas essa “força que assegura a existência dinâmica, que permite o acontecer e o devir, [...] o princípio que torna possível o processo vital” (Santos, J., 2012, p.40), inspirando-se na força da ancestralidade e a sede por justiça, 105 autoridades e lideranças de matriz africana, além de 75 terreiros, 32 organizações de povos tradicionais e 23 organizações do movimento negro de vários estados do país acionaram a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Pará – SEGUP – para obter resposta sobre o assassinato de lideranças afrorreligiosas.

---

<sup>35</sup>

Conferir:  
<https://www.brasildefato.com.br/2022/06/03/intolerancia-religiosa-sera-tema-de-debate-em-encontro-de-povos-de-terreiro-em-belo-horizonte>.

O Governador do Pará assinou o Decreto nº 1.690, em 03 de fevereiro, para a criação e constituição do Grupo de Trabalho - GT - com a missão de levantar assassinatos e atos violentos cometidos contra pessoas integrantes de religiões de matriz africana, projetando ações de segurança e defesa. O GT foi composto por: Um (1) representante do Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará/CEDENPA, Coordenação Geral; Um (1) representante da Secretaria de Estado de Segurança e Defesa Social/SEGUP; Um (1) representante da Polícia Militar/PMPA; Um (1) representante da Polícia Civil/PCPA; Um (1) representante da Superintendência do Sistema Penal; Um (1) representante da Ouvidoria do SIEDS; Um (1) representante da Sociedade Paraense da Defesa dos Direitos Humanos – SPDDH; Um (1) representante da Ordem dos Advogados do Brasil/Seção Pará; Quatro (4) representantes indicados pelo Movimento de Afro Religiosos; Um (1) representante do Ministério Público Estadual, desde que manifestado interesse da instituição; e, Um (1) representante da Defensoria Pública, desde que manifestado interesse da Instituição. A representação dos POTMAs no GT foram: Babá Oba Ytan, Mãe Nalva, Mãe Wanda.

Chama a atenção para a Resolução nº 306/CONSEP, que justifica a criação do GT com a missão de levantar assassinatos e atos violentos cometidos contra pessoas integrantes de religiões de matriz africana, projetando ações de segurança e defesa. Pois, nela, sob pressão dos movimentos afro religiosos, o Estado reconhece o rol de violências contra os POTMAs:

Considerando que a intolerância religiosa tem aumentado significativamente no Brasil, de maneira em geral, e no Pará em particular, manifestando-se na forma de: registros de violência contra seguidores de religiões de matriz africana; quebra de imagens sacras; expulsão de adeptos de suas casas; ofensas estampadas nas redes sociais; nas declarações de líderes religiosos e de líderes políticos; cujo cenário exige reflexão, alerta, diálogo e ação; Considerando que a intolerância fundada no Racismo pode ampliar a violência e a criminalidade, exigindo o conhecimento e a busca do diálogo para exterminá-la (Pará, 2016, n.p.).

O relatório dos trabalhos do GT apresentado por Táta Kinamboji (Arthur Leandro), Babalorixá Edson Catendê (Edson Silva Barbosa), Nildon Deleon é rico em detalhes que evidenciam que o fato das vítimas serem de religião de matriz africana é uma das causas plausíveis dos assassinatos. Como se registra no Relatório:

Que universo é este onde os direitos de exercer a Fé nos é negado. Como se estabelece um Estado de direito sem direitos? Esta é a pergunta que não quer calar. Embora existam marcos legais que asseguram os direitos e garantias fundamentais da pessoa humana e da coletividade, os mesmos não se conferem, pois, o Estado que deveria ser o principal ente responsável em efetivá-los é o primeiro a mitigar esses direitos e garantias que estão de formas explícitas na própria Constituição brasileira. O racismo institucional é o quartel-general que nos aprisiona. O Estado brasileiro é omissivo quando silencia diante do uso diário do rádio, da tevê e outras mídias para a veiculação do discurso de diabolização, ódio religioso e negação dos antepetros culturais de um povo, o que reforça o olhar da sociedade sempre de forma negativa para as Religiões de Matriz Africana (Pará, 2017a, p. 01-02).

De início, mostra como, em 2015, o Ministério Público Federal – MPF arquivou uma denúncia de lideranças afro religiosas que se sentiram ameaçadas pela Igreja Universal do Reino de Deus que apresentou um vídeo treinando seus membros como se fossem soldados se preparando para a guerra. Dizia o pedido ao MPF, “A IURD continua oprimindo as Religiões de Matriz Africana, munida de uma imensa fortuna, de poder político e agora de um exército, que poderá levar a Umbanda e o Candomblé a vivenciar uma releitura da santa inquisição (Carta aberta às autoridades brasileiras, 2015). Parecia um prenúncio.

O Relatório segue com relatos de entrevistas de sacerdotes, sacerdotisas, adeptos de religião de matriz africana, confirmando nos depoimentos os vários constrangimentos e ameaças. Um depoente que pede anonimato informa:

[...]. Foi na véspera do assassinato do Pai Sibonilê. Eles entraram, invadiram, eram uns três. Eles invadiram por volta de onze horas [da] noite, entendeu? Atirando para todos os lados, dizendo que tinha que respeitar a palavra de Deus, porque aquilo era uma bagunça. [...] Não respeitaram ninguém, e acertou uns dois tiros de raspão numa senhora que estava atuada lá. Pegou no pescoço e na costa. E tinha os filhos do dono da casa lá também, crianças de entre nove e oito anos, entendeu? Aí, foi isso que aconteceu (Pará, 2017a, p. 13).

Já Pai Marcelo de Averekete, dirigente da casa das Minas Toy Averekete Ni Kuala Mukongo e presidente da Associação Afamukongo, relata o tensionamento que há com as igrejas evangélicas que se comportam com fundamentalismo e intolerância: “A casa estava cheia de filhos de santo na parte de trás do terreiro, sentado esperando né, quando do lado, tem uma igreja evangélica, aí simplesmente jogaram uma água pra dentro do meu terreno, só que pegaram nas pessoas que estavam sentadas ali no quintal” (Pará, 2017a, p. 14).

Tata Kitauanje, do Terreiro Nangetu, mostra como as forças de segurança pública tem uma predisposição em atacar os POTMAs. Relata:

Eu tava pagando a minha obrigação de ano, quando a gente foi entregar um presente nas águas, depois que terminou a entrega dos presentes, três guardas vieram abordar a gente que estávamos jogando lixo nas águas da baía do Guajará, tratou a gente super mal, por mais que a gente estava trajando roupas da nossa religião (Pará, 2017a, p. 16).

Sobre o problema com o aparato de segurança pública, Mametu Nangetu, ao memoriar quando a Polícia Militar invadiu seu terreiro a partir de uma denúncia sem fundamento, complementa que:

O descrédito da polícia é muito grande com nós povos tradicionais, a palavra nem é descrédito é desrespeito mesmo, porque se um vizinho denunciar como já aconteceu aqui comigo, a polícia veio e entrou com armas pesadas. [...] Ele veio né de uma forma truculenta, desrespeitosa, e me desrespeitou como mulher idosa, como mãe de santo, como pessoa humana (Pará, 2017a, p. 37).

Sobre a apuração dos homicídios, o Relatório apontou que apenas um caso não havia indiciados pelo crime. Contudo, os processos foram tramitados para a Justiça com inquéritos parcós em detalhes periciais, o que pode prejudicar na condenação dos culpados. Em outra seção do Relatório são apresentados casos de violências e abusos diversos, dos quais preservamos os nomes de depoentes:

- No município de Santarém existem 37 casas de Axé (casas de santo/povos de terreiros). A Polícia Civil cobra taxas para realização dos encontros nos terreiros.
- No dia 07/08/2016 num festejo de caboclo no terreiro do Pai Marivaldo, que fica localizado na sétima rua, distrito de Icoaraci/Belém/PA, um homem armado entrou no local e desferiu vários tiros, aos gritos de “parem com isso, isso não é de Deus, respeitem a palavra de Deus; Bora acabar com essa palhaçada”.
- Mãe de Santo (do Distrito de Outeiro) teve casa invadida por vizinho que disse “eu não aguento mais este fumacê, quero ver se o diabo entra no meu couro, aí ninguém vai me segurar; bora ver se esse diabo se levanta em mim, eu vou tomar uma atitude própria, não vou mais a delegacia o caralho, caralho eu fazer uma merda daqui para ali, não sabe com quem está se metendo”. A Delegacia de Polícia do seu bairro não recebeu a denúncia e a encaminhou para uma delegacia “especializada”, que solicitou que ela retirasse outra denúncia.

- Outra Mãe de Santo foi agredida verbalmente por vizinha que disse “Essa Macumbeira fracassada, se ela fosse boa mesmo, ela trazia o marido dela de volta, eu não tenho medo dela. [...] Macumbeira, essa preta Macumbeira fica evocando esses demônios”.
- Pajé (do Distrito de Icoaraci), no dia 04/10/2017, por volta de 1h30 sofreu agressões verbais e teve seu terreiro depredado por parte de familiares, que são evangélicos (sobrinhos e irmã). Que sua casa foi toda depredada, inclusive todo seu patrimônio de caráter sagrado e cultural. Ainda informou que estes crimes não foram registrados na delegacia de Icoaraci, pelo fato do delegado de plantão se negar. Atualmente se encontra escondido e acolhido por pessoas da sociedade civil, pois ao tentar retornar para sua casa foi alertado por pessoas próximas de que havia duas pessoas (motoqueiros) em frente a sua casa perguntando por ele e que os vizinhos desconfiaram ser matadores.
- Pai de Santo (de Ananindeua) foi vítima de roubo dentro de sua residência ocorridas na data e hora citadas acima. O relator alega que os indivíduos eram em número aproximado de seis elementos, os quais entraram em sua casa com seus rostos cobertos por uma camisa e todos armados, amarrando o relator e seu companheiro. Fizeram ameaças, dizendo que não toleram macumbeira nem magia negra na área e quem mandava lá eram eles.
- Sacerdote do Tambor de Mina (de Santa Maria do Pará) sente-se ameaçado por vereador da cidade (não citaremos nome). que tenta impedir o envolvimento dos afro religiosos nas ações comunitárias, como também os rituais religiosos naquele município.

Além de outros relatos de racismo religioso, o GT acompanhou o registro de ocorrência nas delegacias, observando a série de obstáculos que o Sistema de segurança impõe às vítimas, comprovando-se a presença do racismo institucional.

[...]. Temos verificado a dificuldade em qualificar do relato do denunciante como racismo por razão religiosa, no caso de matriz africana, onde em vários momentos o sistema de justiça tenta direcionar a investigação para outras motivações. Em quatro casos recentes de violência contra pais e mães de santo, a própria delegacia de combate a crimes discriminatórios e homofóbicos dificultou o registro de ocorrências de racismo (ou injuria racial), e desqualificou as queixas dos reclamantes para sugerir que registrassem as ocorrências como meras ameaças, sem considerar que essas ameaças ocorrem por motivação de identidade étnico-racial das tradições de matriz africana (Pará, 2017a, p. 62).

Diante de fatos graves, os meses seguintes foram de reuniões no CONSEP e de apresentação em outras instâncias como Assembleia Legislativa do Pará (Alepa), em

31/05/2017, e Defensoria Pública do Estado do Pará, em 28/02/2018. A repercussão do relatório

Em 29/01/2019, num dos seus primeiros atos, o governador do Pará Hélder Barbalho publica o Decreto nº 14/19, que Homologa a Resolução nº 353/CONSEP/2018, de 1/12/2018, do CONSEP, que dispõe acerca da “Criação e constituição do Comitê Permanente de Religião de Matriz Africana – CPRMA”.

Nas celebrações do Mês da Consciência Negra de 2021, o governo do Pará anunciou o Decreto 2.008/21, que Homologa a Resolução nº 435/2021- CONSEP, de 10 de novembro de 2021, referente ao 1º Plano Estadual de Políticas Públicas para os Povos Tradicionais de Matriz Africana para os anos 2021/2024, com os objetivos de Estado:

1- Estimular e apoiar a realização de ações de prevenção à violência e à criminalidade, com prioridade para aquelas relacionadas à letalidade da população jovem negra, das mulheres e de outros grupos vulneráveis; 2- Definir estratégias e indicadores, alinhados aos objetivos da Política Nacional de Segurança e Defesa Social; 3- Orientar quanto ao diagnóstico, elaboração, conteúdo e forma dos planos de segurança pública e defesa social (Pará, 2021, p. 09).

Agora o problema é como manter a mobilização e transformar fazer acontecer as propostas contidas no Plano.

## **Considerações Finais**

As circunstâncias trágicas da morte de lideranças afro religiosas, somadas à conjuntura de existência de arcabouço legal para o tratamento de direitos dessas populações, proporcionaram um marco de mobilização, reforço de identidades e levantamento de representações políticas afro religiosas. A atuação do GT criado para apurar as ocorrências ampliou satisfatoriamente a repercussão do problema para setores sociais além dos POTMAs. Essa ampliação é importante, pois

Nos últimos 30 anos, o Estado brasileiro tem desenvolvido ações e práticas voltadas para as religiões afro-brasileiras, compreendidas como parte integrante da cultura nacional. Nesse período, o movimento negro passou a se apropriar dessas religiões em seu discurso em prol da igualdade racial. No entanto, as religiões afro-brasileiras não são mais restritas a um grupo étnico, uma vez que são religiões universais. [...] Apesar de o movimento negro se apropriar das religiões afro-brasileiras na construção de uma identidade negra, ele não está presente em todos os terreiros, seja de umbanda, candomblé ou outras denominações. Portanto, há casos em que há uma reprodução do discurso do movimento negro e outros em

que a preservação de um passado africano não se constitui uma preocupação por parte dos devotos (Moraes, 2012, p. 55).

A questão religiosa associada às reivindicações da pauta de segurança pública abriu espaço na arena pública para debates de assuntos como intolerância religiosa, racismo e fundamentalismo religioso. Tendo o Relatório demonstrado a provocação e perseguição que parte significativa do segmento evangélico promove aos POTMAs. A repetição de ocorrências que associam as ameaças advindas de sujeitos reconhecidos como adeptos do segmento evangélico, com discursos de ódio e de demonização das religiões de matriz africana e o envolvimento de traficantes e facções sugerem indício de atuação de narcopentecostalismo, ou seja, quando o crime e a religião se complementam no intuito de favorecimento mútuo contra setores que representam resistência.

A liderança dos evangélicos no campo religioso local e seu papel de mediador entre a população e a associação de moradores e o tráfico é crescente. Às lideranças evangélicas (pastores, bispos, diáconos, presbíteros e, em alguns casos e situações, até membros não integrados à hierarquia eclesial) recorrem políticos, a eles vão os mais necessitados em busca de apoio espiritual e material, a eles passaram a ir os “bandidos” em busca de proteção. A proteção espiritual passou a ser procurada pelos “bandidos” não mais com as mães de santo locais, enfraquecidas social e politicamente, mas com evangélicos que se posicionam como guardiões da moral e propagadores da “Verdade” (Cunha, 2008, p. 31).

Em suma, a articulação política dos POTMAs se pautou pela institucionalidade, com representação por confiança, estratégia que demonstrou eficiência satisfatória, visto que alcançaram a devida atenção do Estado para um item importante da cesta de direitos: a segurança pública. Dessa forma, abdicaram de recursos como a indicação para conversar em gabinetes de políticos que se apresentam como representantes, mas não possuem expertise no problema. Com o Plano Estadual de Políticas Públicas para os Povos Tradicionais de Matriz Africana para os anos 2021/2024, o desafio é tirar os objetivos escritos no papel para a prática, o que contribuirá sobremaneira para a melhoria de vida de afrorreligiosos/as e salvaguarda do patrimônio material e imaterial dos terreiros.

## Referências

ALMEIDA, Debora Cristina Rezende de. **Repensando representação política e legitimidade democrática: entre a unidade e a pluralidade.** 371 f. Tese (Doutorado)

– Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2011.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Disponível em [https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo\\_estrutural\\_feminismos - silvio\\_luiz\\_de\\_almeida.pdf](https://blogs.uninassau.edu.br/sites/blogs.uninassau.edu.br/files/anexo/racismo_estrutural_feminismos - silvio_luiz_de_almeida.pdf). Acesso em: 02 set. 2023.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Social (Seppir). **Relatório Final da I Conapir**. 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.040**, de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Cartografia Social dos Afrorreligiosos em Belém do Pará**: religiões afro-brasileiras e ameríndias da Amazônia: afirmando identidades na diversidade. Brasília: IPHAN, 2011.

BRASIL. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). **I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana 2013-2015**. 2013. Disponível em [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/plano\\_nacional\\_desen\\_sustentavel\\_povos\\_comunidades\\_trad\\_matriz\\_africana.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/plano_nacional_desen_sustentavel_povos_comunidades_trad_matriz_africana.pdf). Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Audiência Pública Ordinária**. 28/06/2018. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/53238>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CARTA ABERTA ÀS AUTORIDADES BRASILEIRAS. 2015. Disponível em <https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR80303>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CASTRO, Lúcia Maria Xavier de; COSTA, Babá Adailton Moreira; CERQUEIRA, Babá Gustavo Melo. **Terreiros em luta**: caminhos para o enfrentamento ao racismo religioso. Ilê Axé Omiojuarô, Ilê Axé Omi Ogun siwajú e Crioula, 2022.

CERQUEIRA, Daniel et al. **Atlas da Violência 2018**: Políticas Públicas e Retratos dos Municípios Brasileiros. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública: Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/180614\\_atlas\\_2018\\_retratos\\_dos\\_municipios.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180614_atlas_2018_retratos_dos_municipios.pdf). Acesso em: 10 maio 2023.

CUNHA, Christina Vital da. “Traficantes evangélicos”: novas formas de experimentação do sagrado em favelas cariocas. **PLURAL**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.15, 2008, pp. 23-46.

GOHN, Maria da Glória. Abordagens teóricas no estudo dos movimentos sociais na América Latina. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 439-455, set./dez. 2008.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LEVY, Bianca. Intolerância e racismo religiosos matam sacerdote em Belém.

**Amazônia Real.** 01 abr. 2022. Disponível em:

<https://amazoniareal.com.br/intolerancia-e-racismo-religiosos-matam-sacerdote-em-belem/>. Acesso em: 10 maio 2023.

MORAIS, Mariana Ramos de. Políticas Públicas e a fé afro-brasileira: uma reflexão sobre ações de um estado laico. **Revista Ciências Sociais e Religião**, ano 14. n. 16. p. 39-59, Porto Alegre, jan./jun. 2012.

PARÁ. Conselho Estadual de Segurança Pública do Pará – CONSEP. **Resolução N°. 306**, de 30 de novembro de 2016.

PARÁ. CONSEP. **Relatório GT de Matriz Africana**. 2017a.

PARÁ. **Decreto nº. 1.690**, de 03 de fevereiro de 2017b.

PARÁ. **Decreto nº 14/19**, de 29 de janeiro de 2019, Homologa a Resolução nº 353/CONSEP/2018, de 1/12/2018, que dispõe acerca da “Criação e constituição do Comitê Permanente de Religião de Matriz Africana – CPRMA”.

PARÁ. **Decreto 2.008/21**, de 22 de novembro de 2021, Homologa a Resolução nº 435/2021- CONSEP, de 10 de novembro de 2021, referente ao Plano Estadual de Políticas Públicas para os Povos Tradicionais de Matriz Africana para os anos 2021/2024. Disponível em: <https://www.ioepa.com.br/pages/2021/2021.11.23.DOE.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2023.

QUEM SOMOS? Renafro. Disponível em:

<https://renafrosaudecom.wordpress.com/sobre/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

**RACISMO E INTOLERÂNCIA:** A violência contra religiões de matriz africana em Belém do Pará. [Locução de]: Denise Salmão e Alesson Lameira. Local: Soundcloud, 2017. Podcast. Disponível em:

<https://soundcloud.com/denise-salomao-correa/documentario-racismo-e-intolerancia-a-violencia-contra-religioes-de-matriz-africana-em-belem-do-pará>. Acesso em: 10 jun. 2023.

SANTOS, Daniela. Religiões de matriz africana no Pará: entre a política e o ritual.

**PARALELLUS**, Recife, Ano 3, n. 5, jan./jun. 2012, p. 59-73. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/294860132.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

**SEGURIDAD, JUSTICIA Y PAZ. Ranking de Las 50 Ciudades Más Violentas del Mundo 2017.** Disponível em:

<http://www.seguridadjusticiaypaz.org.mx/ranking-de-ciudades-2017>. Acesso em: 10 maio 2023.

**SOFREMOS COM A VIOLÊNCIA SEM LIMITES! Denúncias, recomendações e requerimentos sobre casos de violência letal e outras contra povos de religião de matriz africana na área metropolitana de Belém e outros municípios do Pará.**

Disponível em

<http://institutonanetu.blogspot.com/2016/08/sofremos-com-violencia-sem-limites.html>.  
Acesso em: 10 maio 2023.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade**: A forma social negro-brasileira. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002

## **11 DESCONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO DOMINADOR E COMPREENSÃO DA BONITEZA INTERCULTURAL DOS SABERES**

### **DECONSTRUCTING DOMINEERING THINKING AND UNDERSTANDING THE INTERCULTURAL BEAUTY OF KNOWLEDGE**

Eliana Santos dos Santos<sup>36</sup>

#### **Resumo**

O presente artigo é uma aproximação da Educação Popular com a Filosofia africana. O objetivo é descrever as reflexões da filosofia africana para a educação na Amazônia Paraense. Fundamentado em obras selecionadas no estudo sobre Corpo, Cultura e Filosofia Africana. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, dessa forma, na estrutura textual, são tecidas reflexões sobre o estudo da Filosofia Africana, contribuições da Filosofia africana para a Educação Popular e a educação na Amazônia Paraense. Como resultado a desconstrução parte da compreensão que a lógica do sistema capitalista constituiu o colonizador para dominar outros povos, e para legitimar a sua existência; o conhecimento sobre a Filosofia africana fortalece a compreensão da Amazônia como um local de todos os povos e de todos os saberes; e de que a educação popular se faz na alegria, na boniteza e na interculturalidade.

**Palavras-chave:** Educação; Educação Popular; Filosofia Africana; Amazônia paraense.

#### **Abstract**

This article is an approach to Popular Education and African Philosophy. The aim is to describe the reflections of African philosophy for education in the Para Amazon. It is based on works selected in the study of the Body, Culture and African Philosophy. This is a bibliographical survey, so the textual structure includes reflections on the study of African Philosophy, the contributions of African Philosophy to Popular Education and education in the Para Amazon. As a result, the deconstruction starts from the understanding that the logic of the capitalist system constituted the colonizer to dominate other peoples, and to legitimize its existence; knowledge about African Philosophy strengthens the understanding of the Amazon as a place of all peoples and all knowledge; and that popular education is made in joy, beauty and interculturality.

**Keywords:** Education; Popular Education; African Philosophy; Amazon paraense.

#### **Introdução**

---

<sup>36</sup> Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - PPGED UEPA; Especialista em Educacional e Docência do Ensino Básico e Superior; Especialista em Alfabetização de Jovens e Adultos para Juventude; Pedagoga (UFPA); Educadora Popular; Militante do Movimento de Mulheres Feministas Marias; Teóloga. E-mail: [eliss\\_ananin@yahoo.com.br](mailto:eliss_ananin@yahoo.com.br) / [eliss.ananin@gmail.com](mailto:eliss.ananin@gmail.com)

Eu vim do corpo da minha mãe,  
 Ela me deu semente boa.  
 Nutriu meu corpo se espalhe em bênção.  
 Sou plantadeira de semente boas.  
 (Música: Plantadeira)

Eu vim do corpo da minha mãe, sou mais do falar do que escrever, a escrita não foi algo do cotidiano da minha infância, nasci em uma família paraense de origem negra e indígena, com uma história de migração repassada oralmente para as gerações, assim meu corpo foi nutrido de muitas memórias, isto porque ninguém escapa da educação, pois estamos sujeitos a ela todos os dias e em diferentes lugares.

Minha escolaridade foi baseada na concepção da educação bancária, esse processo de escolarização me deixou insegura, fico em pânico no processo da escrita, chego a pensar se estou escrevendo certo ou errado, surgem dúvidas se sei escrever. Dessa maneira fui construída com essas marcas, medos e vergonha, em especial na escrita acadêmica.

Com esses sentimentos iniciei uma disciplina no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, no primeiro semestre de 2023, denominada Seminário Corpo, Cultura e Filosofia Africana. Uma experiência intercontinental que reuniu dois continentes tão distantes, mas unido na formação de povo brasileiro, neste foi possível conhecer outras epistemes, outras metodologias de construção de saberes, que permitiram repensar que meu corpo e tudo ao meu redor, sendo estabelecido por um pensamento colonizador, poderia ser reconstruído.

A proposta do artigo como atividade final da disciplina junto as leituras realizadas, me levaram a refletir que escrever com competência, deveria ser uma atividade desenvolvida de forma leve e afetiva, uma vez que escrevemos quando acumulamos o hábito da leitura, neste sentido, ensina Paulo Freire (1921-1997) que o importante primeiro é ler o mundo, e depois ler o livro, pois é o mundo que nos afeta primeiro.

A escrita deste artigo iniciou durante a disciplina já citada, apesar de tratar de um aprofundamento sobre a filosofia africana, mas vivendo na Amazônia passei a questionar sobre a educação, ainda com influências colonizadoras, que nega a completude do educando da Amazônia paraense. No intuito de ampliar a reflexão sobre a educação popular e a filosofia africana, o objetivo deste trabalho é descrever as contribuições da Filosofia africana para a educação popular na Amazônia paraense.

Metodologicamente, este é um estudo baseado em fontes bibliográficas das leituras de autores da filosofia africana, acrescida de obras recomendadas durante a realização da disciplina Seminário Corpo, Cultura e Filosofia Africana, complementado por um olhar amazônico. Quanto à sua estrutura, o artigo está dividido em duas seções, antecedido pela introdução, em seguida pela seção Educação Popular, posterior a seção Educação Popular na Amazônia paraense e a interculturalidade, seguida das considerações finais.

### **Trajetória sobre o estudo da Filosofia Africana**

Para o aprofundamento da trajetória sobre o estudo da filosofia africana serão utilizados quatro autores de base que permitiram, neste assunto ainda recente para a maioria dos educadores, isto porque percebo que o pensamento educacional vigente mantém o pensamento do colonizador e a permanência dessa identidade, um modelo sem muita abertura ao diálogo. Nas linhas a seguir será apresentado em síntese reflexões.

A introdução sobre a Filosofia Africana será feita a partir da obra intitulada “A Filosofia Bantu” de Tempels (2016), sobre a ontologia dos Bantu. É a apresentação do povo Bantu para o mundo, o autor visa a partir desse estudo compreender Filosofia Africana, o autor sente a necessidade de usar um vocabulário acessível para o público europeu, demonstrando uma preocupação com o destinatário da leitura por isso ele denomina, provisoriamente, de “filosofia Mágica”.

Apesar de ser uma obra muito criticada, o autor apresenta uma exposição sistemática do pensamento Bantu, expondo costumes, vocabulários e detalhes do cotidiano, é uma apresentação de referência sobre esse povo, por isso o autor ele sugere que o leitor se desnudar de preconceitos baseados na filosofia ocidental, pois o povo Bantu tem uma forma de pensar e de se organizar diferenciado.

O método de compreensão do autor sobre a vida dos Bantu é realizado pela ótica ocidental. Desde a organização social dos bantus, sua linguagem e seus comportamentos se dão por uma forma única, assim como seus aspectos religiosos e suas tradições. Tempels (2016) descobre que os bantus concebem a vida a partir de um único valor, a força vital, que se relaciona com outras forças seja dos ancestrais, das energias criadas pelas orações e pelas canções.

A força vital para os Bantu é a vida, o viver intensamente, segundo o autor “São objectos das orações e das vocações a Deus, aos espíritos e aos defuntos” (Tempels, 2016, p. 46). Essa força vital é aumentada pelo remédio mágico denominado *bwanga*,

mas o detentor mais poderoso da força para os Bantu é Deus, segundo o autor. Para os Bantu todos os seres do universo possuem a força vital, muito embora a doença e a morte não provenham da força vital.

Na busca da compreensão sobre a ontologia dos Bantu, a noção do ser, comparada com a filosofia grega, a metafísica, baseia-se no conceito de ser estático, já o Bantu é um ser dinâmico, assim “Eles falam, vivem e agem como se, para eles, a força fosse um elemento necessário do ser. A noção de fora está ligada, essencialmente, a toda noção do ser” (Tempels, 2016, p. 50). Neste sentido, o Ser é força, para o Bantu a força vital é o próprio ser tal qual ele é, o ser é a força, a força é o ser. Além disso, a força pode ser alterada, mas a existência provém de Deus e não pode ser tirada por uma força criada.

O homem Bantu não é só ele, carrega consigo toda a sua ancestralidade e se relaciona com o sagrado, seu Deus não pode ser compreendido pelo autor, pois isso foge da maneira que o ocidental se organiza socialmente e como se relaciona com Deus. O Homem Bantu não é individual, ele é coletivo, um povo que valoriza o coletivo, uma comunidade que partilha os seus bens, seus saberes, partilha a sua maneira de ser e de estar no mundo.

Para aprofundar mais sobre a filosofia africana, Makumba (2014), com a obra “Uma introdução à Filosofia Africana” no capítulo primeiro discorre sobre a Filosofia Africana: Definições, natureza e seu desenvolvimento, o autor apresenta questões atuais, pois segundo ele houve uma evolução significativa, busca-se agora compreender o tipo de filosofia que merece o complemento de africano. Entre a oralidade e a escrita o autor destaca: “o observador atento não teria deixado de notar que os próprios inícios de filosofia grega fincaram inscritos em ditos orais, que foram mais tarde postos por escrito pelos filósofos e interpretes que se seguiram” (Makumba, 2014, p. 24).

Dessa maneira, comprehende-se que muitos filósofos, de origem grega, tiveram seus pensamentos transmitidos oralmente e que somente posteriormente foram escritos. Dito isto, a filosofia africana de base oral é minimizada, segundo o autor por outra filosofia já escrita como se a tradição literária fosse um pré-requisito para avaliar a filosofia.

Em relação à conexão sobre a civilização grega e a africana, Makumba (2014), destaca que homens filósofos de tradição fizeram peregrinação na África, ocasionando uma influência sobre a civilização e a filosofia ocidental, sobre esses indícios o autor aponta que “o fluxo de ideias de uma cultura para outra é um processo complexo, e não

se podem identificar algumas ideias não filosóficas e, portanto, considerar que elas terão influenciados os gregos apenas noutras áreas de conhecimento e não na filosofia” (Makumba, 2014, p. 29-30).

A filosofia como uma experiência universal, está aberta a toda espécie humana, para o autor, cada povo contribuiu para os temas universais da filosofia ocidental, conclui que cada cultura contribuiu de alguma maneira. Em relação ao conceito de africanidade, segundo o autor, existem três definições para compreender o vir, que pode ser organizado: é o ser de África vivendo ou não nela e a outra é não ser dela, mas vive nela. Neste sentido, o contexto da filosofia africana vive um isolamento mantendo a sua particularidade, na caracterização de uma filosofia africana deve considerar fatores como a legalidade, a produtividade e a temporalidade.

Makumba (2014) questiona o que é mesmo a filosofia africana, visto que a epistemologia moderna ocidental vai considerar essa como um saber tradicional da magia, mítica e não coloca como um saber legitimado cientificamente, evidenciando assim, um antagonismo entre o moderno e o tradicional, onde o saber ocidental se coloca acima dos outros saberes. O desafio de passar do pensamento para as escritas, segundo este autor, algumas reflexões não foram preservadas.

Uma questão sobre a filosofia africana surge é a vigilância epistêmica através da educação, para isso Castiano (2011), em seu texto sobre a “vigilância Epistemológica através da Educação”, sugere existir espaços epistêmicos para todos, onde podem coexistir elementos da tradição e da modernidade. Essa vigilância contribui para a construção do panorama atual do discurso educacional.

Esse autor a partir de inquietações e situações da sua vida pessoal, começa a questionar as situações do seu cotidiano, como se ele tivesse uma dupla existência, pois ele percebe a dinâmica e as contradições de sua vida. Assim, abre-se o horizonte para as questões relacionadas a nossa existência como africano.

Questionando o processo de colonização do continente africano, faz referência a Kant e Hegel que diminuem os negros a condição de que não poderiam ter autonomia, o presente autor afirma que a Europa inventou a África, assim, como acreditaram no que inventara. E mesmo após a independência os intelectuais africanos não se dedicaram a garantir uma vigilância epistemológica visando desmistificar as ideias do colonizador.

Para o autor essa seria a primeira tarefa da filosofia africana, combater o perfil do mito do primitivo e tradicionalismo africano, que continua a ser difundido pelos dominadores do continente africano. Defende uma desconstrução do tradicionalismo,

isto significa ser vigilante quanto a “invenção e a reinvenção das tradições para legitimação de certas esferas do poder” (Castiano, 2011, p. 177), em resumo combater o discurso hegemônico europeu, defende uma desconstrução do tradicionalismo.

Neste sentido, o currículo local das escolas básicas garante a coexistência de desconstrução do tradicionalismo e do modernismo. Porém, para o autor o conteúdo desse tipo de currículo deve ser antecedido por um movimento de reapropriação. Sobre essa questão é feita a crítica às obras publicadas sobre os africanos, principalmente na questão dessas obras serem escritas em outras línguas, assim também como os conteúdos abordados pelo olhar externo.

Ao refletir sobre o contexto de Moçambique, a educação no período colonial a criança mantinha uma formação híbrida metade europeia, metade africana, uma formação embasada em dois mundos. Nesta situação o autor afirma que de acordo que a reapropriação é importante para o desenvolvimento da ciência africana.

O desafio apresentado por Castiano (2011) é fazer um exame minucioso das tradições em função dos desafios atuais de ordens econômicas, políticas e sociais, ou seja, a base de uma sociologia da ciência no contexto oferecido pela África.

Nesta questão o desafio é construção de uma síntese que traduza o pensamento dos mundos contraditórios, conflituosos e compatíveis. Uma síntese de um indicativo de um projeto de sociedade, assim, “o desafio é reconhecer esses novos contornos (ou paradigmas) que se desenham e projeta-lhes numa rationalidade própria” (Castiano, 2011, p. 181).

Neste estudo o pesquisador já apresenta espaços de coexistência de discurso de dois mundos, os exemplos são a agricultura (conhecimento + tecnologia), a música (inclusão de instrumentos diversos), para além a educação em Moçambique tem o professor, segundo o autor, é um potencial agente integrador um produtor de conhecimento, a administração territorial (autoridades comunitárias).

Destaca-se neste exemplo acima o professor, que segundo Castiano (2011) deve passar por uma revolução de caráter ético e epistêmico, no sentido de ser vigilante quanto à utilização do seu poder pedagógico e admitir que ele não seja o único conhecedor de um determinado assunto. Pois “ele é a peça principal na área da educação que pode tornar a coexistência de discurso rumo ao diálogo entre as culturas e o poderoso discurso científico moderno” (Castiano, 2011, p. 183).

Frente a isso, Ngoenha (2011), contribui na compreensão da concepção africanas do ser humano, ele questiona o lugar epistemológico da humanidade africana, seu lugar

antropológico. Para isso ele retoma a famosa frase de Hampatê Bâ (2010), que acredito que todo educador deveria conhecer, “Cada vez que um velho morre, é uma inteira biblioteca que se queima”, sobre essa frase o autor analisa que existe uma sabedoria e até uma filosofia nesta.

Sobre a história do continente africano houve uma interrupção na cadeia de transmissão dos conhecimentos dos anciões, pelo colonizador, e nesse processo a realidade do continente africano foi difundido pelo colonizador. Neste sentido, a metafísica Bantu, aprofundada anteriormente, tem um caráter dinâmico que leva a uma filosofia viva. Mesmo admitindo críticas à obra de Tempels, o autor utiliza as informações apresentadas sobre os Bantu.

Ngoenha (2011) chegou à seguinte conclusão em relação aos africanos: “o homem não é dono do universo, só o seu centro, é amigo, o beneficiário, o utilizador. Deve, por conseguinte, viver em harmonia com o universo, obedecendo às suas leis de ordem natural, moral e mística. Se estas leis são violadas, é o homem que sofre as consequências” (Ngoenha, 2011, p. 192).

Também, baseado em autores que comungam da existência de uma hierarquização dentro da ordem unitária do universo, o universo africano é um todo com a seguinte ordem: Deus – antepassados – os espíritos – o homem - natureza. Existem também, pensadores que fazem referências a uma linhagem, porém “O comunalismo é a característica africana mais destacada por um número considerado de intelectuais africanos” (Ngoenha, 2011, p. 193), ou seja, ser comunidade é parte integrante do africano.

A consciência de si só é possível com a existência do grupo, segundo o autor, a vida em comunidade possibilita a união e o diálogo ser constituído. Podemos compreender que a ancestralidade é o que move essas culturas, os meus antepassados, depositário de informações.

### **Educação Popular**

Partindo da compreensão de que a educação bancária silencia saberes, religiosidades e realidade, e olhando a formação do campo educacional brasileiro, nas décadas de 20 e 30, segundo, Carvalho (1998), onde o país vivia uma marcha gloriosa, havia uma divisão entre os tradicionalistas e os renovadores, porém em comum entre eles era a ideia da formação de uma nacionalidade, um projeto elitista e moderna, mas que não visava a ascensão social do povo brasileiro. Já os anos 30, período da primeira

República, o grupo dos pioneiros da educação apresenta um entusiasmo pela educação, um otimismo pedagógico.

Mas é somente nos anos 30 que o Brasil vai ter profissionais da Educação, segundo a autora, esse otimismo visou à valorização da educação como um instrumento de controle social, pois o povo na visão da elite era carente, passivo e doente. Neste sentido, busca-se uma hegemonização cultural e moral para nacionalizar a sociedade.

Desde o início da dominação do colonizador na América, o pensamento ocidental, foi construído baseado na ciência moderna, que por muito tempo legitimou o que era ou não científico, esse debate sempre existiu na academia, mas atualmente existe uma busca em saber que metodologias podem ser usadas e como podemos tratar os saberes populares para ser legitimado.

Dado que, a educação, em especial a escolar, desconsidera a realidade do educando, sua religiosidade, ancestralidade, sua cultura e seus saberes. Brandão (2019), ao dialogar sobre “A quem serve a educação?” descreve a educação popular como uma proposta em diálogo com novas modalidades de ação pedagógica, a serviço das classes populares e de outras minorias subordinadas, esquecidas ou marginalizadas.

A educação popular busca encontrar na prática do diálogo, não somente uma metodologia pragmática de ação pedagógica. O diálogo sempre pretendeu ser, nela e através dela, o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-a-aprender, todo o acontecer didático da educação popular está centrado em uma absoluta circularidade da palavra, a partir do suposto de que entre pessoas e culturas todo o sujeito, individual ou coletivo, é uma fonte original de seu próprio e inquestionável saber, Brandão 2019.

O autor define que a substituição da arquitetura linear da “sala de aula” pelo “círculo de cultura” desenharia uma nova geometria não apenas espacial no acontecer da educação. A “palavra de ordem” seria uma quase inicial “desordem pedagógica”, a educação popular, de vocação humanista, possui sempre, ao mesmo tempo, a sua força e a sua fraqueza na radicalidade de uma pedagogia centrada em um diálogo entre pessoas, entre culturas e entre classes sociais, na construção de cada momento e do todo do acontecer da educação.

Estudos mais aprofundados do que este poderiam estabelecer os termos da diferença entre a educação popular de “vocação freireana” e seus fundamentos dialógicos, e as propostas contemporâneas de projetos pedagógicos de uma educação dialética, dos educadores marxistas.

Estamos hoje longe dos “tempos fundadores” da educação popular, mas devemos levar em conta que mesmo preservando ainda a essência “das ideias de Freire”, as pessoas e os coletivos praticantes de alguma dentre as modalidades da educação popular reconhecem que agora “os tempos são outros”. As ideias de Paulo Freire obras de rebeldia e indignação e ousadia, junto com a morosidade.

A construção compartilhada dos conhecimentos na perspectiva freireana consiste na inserção dos sujeitos no mundo. No livro *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1997), a humanização é a vocação dos homens, e a desumanização é a distorção da vocação do ser mais, negada pelas injustiças, explorações, opressões e violências do opressor. Nesta compreensão os oprimidos têm como tarefa libertar-se a si e aos oprimidos.

Nesse olhar a liberdade é uma conquista e exige permanente busca, não é uma doação, ela só existe no ato responsável de quem busca. A Libertaçāo, segundo Freire (1997), é um parto doloroso, o homem que nasce deste parto é um homem novo, homem libertando-se. Entende-se que a libertaçāo aponta o oprimido como o sujeito responsável pela superação da opressão, fica em evidenciar o peso da desumanização colocado pelo capitalismo nos países colonizados.

Na obra *Educação como prática da Liberdade* (Freire, 2002), somente o homem é capaz de transcender, é a raiz da sua finitude, a ligação com o seu criador e essa relação é a libertaçāo. Segundo o autor, quando a liberdade não existe o homem torna-se um ser “meramente ajustado ou acomodado” e como consequência sacrifica a sua capacidade criadora, pois o homem é um ser de integração.

A educação popular se aproxima da realidade africana quando Paulo Freire e a equipe do Instituto de Ação Cultural IDAC, durante o exílio são convidados por Mário Cabral, Ministro da Educação da República da Guiné-Bissau, a irem ao seu país para contribuir no desenvolvimento do programa nacional de alfabetização, segundo Gadotti (2001), o tempo africano foi a primeira aprendizagem freireana.

### **Educação Popular na Amazônia paraense e a interculturalidade**

Na Amazônia como um território de sabedorias milenar acumuladas, vivências dos povos que nela habitam, neste sentido, fazer educação neste território significa considerar os povos indígenas na luta pela demarcação de seus territórios, os quilombolas obtenham o reconhecimento de posse de suas terras, e que os amazônicas podem ensinar sobre o respeito no uso dos recursos naturais.

Oliveira (2015), no estudo sobre educação e interculturalidade, segundo a autora “os movimentos sociais, incluindo os movimentos de educação popular, nos anos 60, e a educação elaborada por Paulo Freire contribuíram para a construção intercultural no Brasil” (Oliveira, 2015, p. 69). Para a autora, essa educação promove o reconhecimento do outro, pela humanização de homens e mulheres, têm perfil democrático, crítico e dialógico.

A educação Popular apresenta alguns desafios, os desafios que a autora pontua consistem em respeitar as diferenças, a reconhecer a existência da desigualdade, a discriminação, o racismo, questionar os conteúdos curriculares e as práticas escolares, o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural, reconstrução da identidade individual e coletiva, promover a existência do outro, empoderamento de atores sociais e coletivos.

Nesta compreensão Oliveira (2015) sobre a interculturalidade a autora pontua as seguintes categorias no estudo sobre Freire: oprimido, cultura, invasão cultural, síntese cultural, diálogo e autonomia. E na perspectiva multiculturalismo as categorias são: diferença, identidade cultural, relação de gênero e raça, tolerância.

Neste entendimento, segundo a autora, a categoria fundamental na proposta educacional de Paulo Freire é o oprimido, que ela descreve como pessoas discriminadas e excluídas nos diversos grupos sociais. E assim, Freire relaciona opressão-libertação com desumanização – humanização, onde a vocação humana é negada pela injustiça e pela exploração.

Os oprimidos em Freire são homens e mulheres que o sistema social não lhes permite ser sujeitos do conhecimento, da história e da cultura. Por isso, os oprimidos no processo de sua libertação precisam reconhecer-se como seres humanos, cuja vocação ontológica e histórica é *ser mais*. Essa é uma tarefa da Pedagogia Freire, a crítica ao processo social de desumanização e a luta pela humanização. Reconhecer-se negado como sujeito implica em reconhecer a sua situação de sujeito e um sistema social opressor e excluente, que precisa ser transformado (Oliveira, 2015, p. 73).

Nesse estudo a autora apresenta também críticas a Freire como no sentido da pedagogia não está voltada para a situação existencial do oprimido nem ao padrão de poder instaurado pelo capitalismo e a modernidade/colonialidade, que a desumanização é somente o resultado da colonização.

Para a autora a dimensão epistemológica em Freire está para além da curiosidade humana, está na questão política de mudar a situação de opressão e de desumanização

da realidade capitalista. Ao se referir sobre o hospedeiro opressor que se instala também no oprimido é necessária uma educação crítica.

Sobre a teoria antidiológica, segundo Oliveira (2015), ocorre para fortalecer a conquista, a divisão de classe para manipular e realizar a invasão cultural. Existe para garantir a conquista, para manter o mito da superioridade, para um mundo estático. Assim, Freire vai além da opressão econômica, vai também para a cultural que nega as manifestações e expressões culturais dos oprimidos.

Para a autora, o mito da modernidade (em Dussel), legitima a violência, nega a cultura do outro, e por isso precisa ser melhorada, predominando a superioridade ocidental e branca. Sobre a invasão cultural, segundo a autora, ela serve de manutenção da opressão, pois os oprimidos ou invadidos são convencidos de sua inferioridade, e ao aceitar essa condição reafirmam que existe uma superioridade dos invasores, assim, “além do reconhecimento da superioridade dos invasores, a invasão cultural possibilita que os invadidos percebam a sua realidade sob a ótica dos invasores, mantendo a estabilidade de poder dos mesmos” (Oliveira, 2015, p.76).

Neste sentido, abre-se a possibilidade de compreender que ao pensar a educação deve-se buscar compreender a trajetória do negro neste continente, segundo, Amador de Deus (2020), dialogando sobre o corpo negro como marca identitária na diáspora africana, utilizando a metáfora de um mito africano chamado Ananse, ela afirmar que os africanos escravizados ao virem para a América foram destituídos de tudo, da sua humanidade e vivaram mercadoria, como a autora destaca foram “coisificado”, vivaram a partir do europeu propriedade de senhores, estabelecendo um processo de desumanização dos povos africanos, tanto no sentido físico como simbólico.

A autora denomina de afrodiáspora americano, que é o tráfico transatlântico de escravidão. Dessa maneira, o Brasil vive uma diáspora africana, uma outra África fora da África. Muito embora a autora destaque que os africanos não vieram sozinhos, trouxeram suas divindades, o olhar de mundo, de saberes, tradições, inclusive formas de organização social.

O negro carrega consigo a história de muitos povos. No corpo de cada um de nós, onde quer que estejamos, existem muitas histórias gravadas, que podem ser tanto de luta, de resistência, o que nos incuba de uma grande responsabilidade, porque não é só a nossa história que estamos construindo (Deus, 2020, p. 46).

A resistência não sendo uma peculiaridade brasileira, a educação popular, nesse pensar da filosofia africana em uma realidade de América Latina, onde o processo de

colonização se estabeleceu e transformou vidas, vale destacar que índios e negros já protagonizam na Amazônia espaços de organização social, um dos exemplos de organização foram as Irmandades das Igrejas Católicas.

Na sua maioria as irmandades consolidaram vínculos de sociabilidade, troca de experiências, afirmações de cultura e identidade. Muitas com regras de funcionamento, a organização social em irmandades possibilitou a integração de pessoas de cor na sociedade, um exemplo foi a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, fundada no ano de 1682 na cidade de Belém do Pará (Trindade, 2019), em 1720 foi enviado ao rei de Portugal a carta de sentença civil de compromisso da irmandade para regularização, isto porque a “A igreja, no processo de conquista e colonização da Amazônia estava condicionada na sua ação pelo regime do Padroado, o que praticamente a submetia à jurisdição da Coroa Portuguesa” (Mata, 2009).

Diante da comprovação da diáspora africana no contexto paraense e com as questões abordadas pelos autores africanos, podemos retomar o olhar para a educação brasileira ainda bancária, nega o corpo como linguagem e ancestralidade, porém ao conhecer sobre a Filosofia Africana foi possível aprofundar o entendimento sobre as amarras que prendem corpos, pensamentos e escrita.

A desumanização seja física ou simbólica se reafirma na educação que nega a compressão de que se pode aprender em diferentes lugares, olhar para o outro na sua amplitude, não somos sós. Cada um traz sua potência, frente a isso a decolonialidade se contrapõe a maneira de fazer ciência moderna, é um diálogo de horizontalidade, um projeto social. A educação Popular freireana tem contribuído para as pedagogias decoloniais.

A lógica do sistema capitalista constituiu o colonizador para dominar outros povos, e para legitimar a sua existência, a educação bancária nega o corpo como linguagem e ancestralidade. Porém, ao conhecer sobre a Filosofia Africana foi possível aprofundar o entendimento sobre as amarras que prendem corpos, pensamentos e escrita.

Pedagogias decoloniais evidenciam saberes, diversidade e a pluralidade amazônica, existem duas vertentes que é o “pensar a partir de” e o “pensar com”, nessa perspectiva é que revisitar a educação na Amazônia com seus fatos, como no caso do estudo das irmandades e que hoje se sabe que existem saberes invisibilizados, e que a crítica eurocêntrica cultural aponta o reconhecimento que é negado.

Pois, mudar a lógica da educação é construir com os sujeitos, com o diálogo com o outro, assim vai se construindo outra escola. Nós aprendemos um com o outro. Paulo Freire nos ajuda a compreender a educação a partir de uma concepção libertadora. O Brasil, um país de grandes distâncias geográficas, políticas, econômicas, religiosas, culturais, sociais e educacionais, historicamente carrega marcas profundas e amarras de exclusão, preconceitos e violências que ainda são estabelecidas pelo pensamento do opressor.

Sou plantadeira de sementes boas, plantadeira de uma outra educação possível, embora a lógica do sistema capitalista tenha constituído o colonizador para dominar outros povos, e para legitimar a sua existência, com hierarquia de valores. A educação bancária ao desconsiderar as manifestações da consciência.

### **Considerações finais**

Então, como desconstruir um pensamento enraizado na sociedade, intelectual africano questiona se existe uma Filosofia Africana ou existe uma Filosofia da África, se é uma filosofia construída de fora para dentro ou é construída e pensada pelo próprio africano. Questiona sobre a capacidade como os africanos concebem a sua filosofia, busca olhar a filosofia africana e encaixá-la dentro do seu pensamento de missionário colonizador ocidental.

Contrariamente, à educação popular possibilita o dialogar sobre práticas de libertação do oprimido como um ator político, essa educação buscou encontrar na prática do diálogo não somente uma metodologia pragmática de ação pedagógica, o diálogo sempre pretendeu ser, nela e através dela, o começo e o final de todo o acontecer do ensinar-a-aprender. A pesquisa em educação estabelece a possibilidade do diálogo da interação em relação a outras formas de conhecimento e saberes. Pois só saber que existe diferença não muda nada é preciso conhecer as contradições, é preciso mudar o discurso e a prática. É preciso legitimar a cultura dos outros e problematizar as relações de poder, pois as pessoas só são capazes de mudar a forma de pensar se for com o outro. Mudança de paradigma é o que atualmente vem reformulando a epistemologia.

Todo o acontecer didático da educação popular centrava-se em uma absoluta circularidade da palavra, a partir do suposto de que entre pessoas e culturas todo o sujeito, individual ou coletivo, é uma fonte original de seu próprio e inquestionável saber, Brandão (2019). Neste sentido, cabe ao educador a tarefa de participar de ações

que transformem pessoas, em e entre as suas consciências, os seus afetos e as suas ações, através de relações e da mútua construção de novos saberes, sentidos, significados e vocações de sociabilidade Walsh (2009). É o movimento que provoca a universidade, estamos interligados em uma teia de força, mais ainda estamos amarrados pelas teorias do europeu, uma filosofia africana abre a possibilidade de avanços. Concluo, portanto, enfatizando a importância da empatia e do exercício da escuta, emergencial de novos estudos têm permitido um projeto decolonial seja forjado dentro das produções de saberes da Amazônia, para reconhecer a realidade do outro, e não haja potencializadas silenciadas.

## Referências

- BRANDÃO, C. Rodrigues. A quem serve a educação? In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 28, n. 56, p. 1-220, set./dez. 2019. P. 12-32. ISSN 2358-0194 (eletrônico).
- DEUS, Zelia Amador de. **O corpo negro como marca identitária na diáspora africana**. Caminhos Trilhados na luta antirracista. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica ,2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 26 ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Ed. Scipione, 2001.
- HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki -Zerbo. – 2.ed. rev. Brasília : UNESCO, 2010, p. 167-212. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015104.pdf>
- MAKUMBA, Maurice. **Uma introdução à Filosofia Africana**: passado e presente. São Paulo: Edições Paulinas, 2014.
- MATA, Pe. Raimundo Possidônio Carrera da. **Caminhada da Igreja na Amazônia Regional Norte**: a História. Belém: CNBB, 2009.
- NGOENHA, Elias Severino; CASTIANO, Paulin. José. **Pensamento Engajado**: ensaios sobre Filosofia Africana, educação e cultura política. Maputo: Edições Educar, 2011.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire**: gênese da interculturalidade no Brasil. Curitiba: CRV, 2015.

TEMPELS, Placide. **A filosofia Bantu**. Trad. Amélia A. Mingas e Zavoni Ntongo. Luanda, Edições Kuwindula, 2016.

TRINDADE, Igreja. Disponível:

<http://trindade-pa.com.br/index.php/32-igreja-do-rosario/122-historico-igreja-do-rosario>

## 12 LUTA MARAJOARA: IDENTIDADE E SABERES CULTURAIS NA TESSITURA DE MEMÓRIAS ENTRELAÇADAS DE UM PROFESSOR

### MARAJOARA STRUGGLE: IDENTITY AND CULTURAL KNOWLEDGE IN THE WEAVING OF A TEACHER'S INTERTWINED MEMORIES

Luanna da Silva Lima<sup>37</sup>  
Márcia Cristina dos Santos Bandeira<sup>38</sup>  
Iêda Oliveira Mota<sup>39</sup>  
Marta Genú Soares<sup>40</sup>

#### Resumo

Este texto apresenta as narrativas do corpo na luta marajoara e suas interfaces: identidade cultural, saberes e esportivização. Como percurso metodológico, o estudo apropriou-se da história oral de abordagem qualitativa. O sujeito envolvido na investigação foi um professor de Educação Física da rede pública de ensino, efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Pará atuando no ensino médio e lotado e residente do Município de Salvaterra, localizada na Ilha do Marajó, onde há grande difusão da luta marajoara (LM). Conclui que a LM tem grande importância e representatividade, e os saberes de suas manifestações corporais e identitárias vêm criando novos movimentos a partir do fazer cultural e contribui para a esportivização da luta, com visibilidade como esporte de disputa associado ao seu reconhecimento como movimento do fazer e saber da cultura marajoara, e ainda pouco difundida na Educação Física Escolar.

**Palavras-chave:** Identidade cultural. Saberes. Luta Marajoara.

#### Abstract

This text presents the narratives of the body in Marajoara wrestling and its interfaces: cultural identity, knowledge and sportivization. As a methodological approach, the research used qualitative oral history. The subject of the investigation was a Physical Education teacher from the public school system, a member of the Pará State Department of Education working in secondary education and based in the municipality of Salvaterra, located on Marajo Island, where Marajoara wrestling (ML) is widespread. He concludes that ML has great importance and representativeness, and the knowledge of its bodily manifestations and identity has been creating new movements based on its cultural practice and contributing to the sportivization of wrestling, with visibility for Marajoara wrestling as a sport of dispute associated with its recognition as a movement

<sup>37</sup> Graduada em Educação Física pela UEPA; Mestranda da Universidade do Estado do Pará/PPGED-[luannatkd@uepa.br](mailto:luannatkd@uepa.br)

<sup>38</sup> Doutoranda em Educação pela UEPA, Mestre da Universidade do Estado do Pará/PPGED-[marcia.bandeira@aluno.uepa.br](mailto:marcia.bandeira@aluno.uepa.br)

<sup>39</sup> Doutoranda em Educação pela UEPA, Mestre da Universidade do Estado do Pará/PPGED-[iedamota@hotmail.com](mailto:iedamota@hotmail.com)

<sup>40</sup> Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação/UEPA.  
[martagenu@uepa.br](mailto:martagenu@uepa.br)

of Marajoara cultural practice and knowledge, which is still little disseminated in School Physical Education.

**Keywords:** Cultural identity. Knowledge. Marajoara wrestling.

## Introdução

O presente capítulo, resultado da disciplina “Seminário corpo, cultura e filosofia Africana” ofertada pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), é fruto de uma imersão acadêmica proporcionada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da UEPA, realizada nos municípios de Salvaterra e Soure, região da ilha do Marajó, norte do Estado do Pará, com ação e objetivo de aproximar e vivenciar o processo pedagógico da luta marajoara. Nosso interesse nessa temática origina-se a partir das aproximações que temos realizado em nossas pesquisas de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, com as práticas corporais amazônicas, entre elas a luta marajoara.

A luta marajoara se destaca como uma importante manifestação cultural da região do Marajó-PA que ao longo do tempo ultrapassou sua função originária, prática de lazer dos vaqueiros de búfalos após um dia de trabalho, transformando-se em uma prática esportiva institucionalizada, ocupando espaço nos mais diferentes lugares sociais e culturais. Compreender esse movimento de valorização e visibilidade da luta marajoara para o fortalecimento de uma identidade cultural, não é uma tarefa simples, haja vista a escassa literatura sobre a temática.

Canclini (1997, p.139) pontua que “a identidade é uma construção que se narra”. Nesse processo estabelecem-se os acontecimentos fundadores, os heróis, os lugares, e assim, legitima-se uma identidade nacional representativa de um país. Essas construções não ocorrem aleatoriamente, são propagadas por grupos hegemônicos de poder por meio de um conjunto de dispositivos como os livros, a mídia, os museus, os rituais cívicos, os discursos políticos, entre outros que contribuem com o fortalecimento do patrimônio cultural de uma nação, os quais se conservam semelhante através do espaço e tempo.

Nesse aspecto, o conhecimento legitimado pela ciência moderna, validado por meio de uma produção escrita com seus métodos e técnicas, constituiu-se como um importante instrumento para a circulação e afirmação da identidade de um grupo social, geralmente vinculada aos grupos hegemônicos de poder, os quais determinam uma cultura dominante em detrimento às manifestações culturais provenientes das camadas

populares, aqui compreendidas como as culturas populares. Diferentemente das culturas hegemônicas, os conhecimentos produzidos pelas culturas populares circulam por meio da oralidade, razão pela qual a ciência moderna considerou tais conhecimentos como crenças, folclore, mitos e lendas.

Esses discursos ainda exercem influência sobre a forma como são consideradas as manifestações culturais do povo, quando submetidas à análise do conhecimento científico são vistas como saberes e, portanto, objetos e não sujeitos de pesquisas. No entanto, Woodward (2021) ao analisar a política de identidade reivindicada pelos “novos movimentos sociais” pontua que a luta pessoal é política, pois ela “concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado”. “Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política” (Woodward, 2021, p. 34).

Essa articulação política envolve a valorização da singularidade cultural de um determinado grupo social, bem como o despertar da consciência crítica das opressões vivenciadas pelas imposições da cultura dominante. O autor supracitado enfatiza que novas identidades são forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política, por essa razão uma política de identidade requer a compreensão de que as identidades “são fluidas, que elas não são essências fixas, que elas não estão presas a diferenças que seriam permanentes e valeriam para todas as épocas” (Woodward, 2021, p.36).

Esses entendimentos pautados em visões não essencialistas sobre a construção de uma política de identidade pontuadas por Woodward (2021) são importantes para compreendermos o movimento de afirmação e valorização da luta marajoara como uma identidade cultural da região do Marajó, especialmente nos municípios de Salvaterra e Soure, no Estado do Pará. Para tanto, foi necessário nos aproximarmos dos sujeitos que fazem ou fizeram parte do processo histórico e com os sentidos atentos, escutar, ver e sentir os movimentos do corpo político em ação a partir das narrativas de um sujeito marajoara, professor de Educação Física e praticante da luta marajoara, para compreender as interfaces da luta marajoara como identidade cultural e suas relações com a educação e os saberes.

### **Percorso metodológico**

A presente pesquisa de campo com abordagem qualitativa tem por objetivo analisar as narrativas do corpo na luta marajoara e suas interfaces com a identidade cultural e os saberes. Conforme Gil (2002), a pesquisa de campo corresponde a um tipo de pesquisa que investiga uma determinada comunidade, por intermédio da observação das

atividades nela desenvolvida ou por meio de entrevistas, com a pretensão de compreender e interpretar atividades de um grupo que se deseja pesquisar. Para tanto, adotamos como método investigativo a História Oral para contemplar o objetivo de pesquisa. Segundo Freitas (2006), a História Oral,

(...) propicia sobretudo fazer da História uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite produzir história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, por intermédio de suas referências e também do seu imaginário. O método da História Oral possibilita o registro das reminiscências das memórias individuais, a reinterpretação do passado, enfim, uma história alternativa à história oficial (Freitas, 2006, p. 79-80).

Dessa forma, as narrativas sobre a história da luta marajoara aqui descritas constituem a somatória de experiências e memórias individuais de um professor de Educação Física, passíveis de serem utilizadas como fontes históricas, que ajudam a compor a memória coletiva da população do Marajó e contribuem para o fortalecimento da identidade cultural de um grupo social ou manifestação cultural, como a luta marajoara. Além disso, a História Oral permite que os sujeitos históricos sejam tratados como sujeitos ativos, na medida em que suas lembranças fornecem informações sobre si mesmos e sobre seu mundo. Nesse sentido, há um ‘reconhecimento’ da importância de cada indivíduo/depoente em si mesmo e em sua relação com a sociedade na qual está ou esteve integrado. “Cada pessoa é componente específico de um mosaico maior que é a coletividade” (Delgado, 2006, p.52).

Nesse contexto, nossa imersão em campo, ocorreu no município de Salvaterra e Soure/PA, no período de 5 a 7/05/23, com ação e objetivo de nos aproximar, vivenciar e compreender o processo de visibilidade e afirmação da luta marajoara como elemento identitário do Marajó, a partir das narrativas de um professor de Educação Física do Ensino Médio, efetivo no município de Salvaterra na Ilha do Marajó, vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará. Na ocasião da visita ao Marajó, tivemos a oportunidade de participar de rodas de conversas organizadas pelo professor participante da pesquisa, observar e experienciar os movimentos corporais com praticantes da luta marajoara.

Na roda de conversa, fizemos um diálogo com os alunos participantes de turmas da luta Marajoara, professor de Educação Física, nosso entrevistado, membros da comunidade, alunos do PIBID, docentes e discentes do programa em educação de pós-graduação da universidade do Estado do Pará.

A aproximação *in locus* com a luta marajoara ocorreu na praia Grande, situada em Salvaterra/PA, essa interação nos possibilitou conhecer os/as praticantes da luta marajoara e também do *wrestling*, observar seus movimentos, assim como experienciar a luta marajoara, imagem 2, nessa breve, porém intensa imersão, ouvimos relatos da evolução da luta na região do Marajó, bem como demonstrações do aprimoramento da técnica ao longo tempo de acordo com as necessidades de cada momento histórico, como por exemplo, a exclusão de alguns movimentos corporais que colocavam em risco a segurança dos/das praticantes.

Para aprofundar as questões observadas em campo e o entrelaçamento da trajetória profissional do professor com a luta marajoara, realizamos uma entrevista virtual via Google Meet, no dia 13 de maio de 2023. Haja vista a impossibilidade de retornarmos ao município de Salvaterra/PA para realizar a entrevista presencial.

Para a História Oral, as entrevistas configuram-se fontes orais que se pautam pela singularidade, não cabendo, então, a busca de generalizações, e sim a relativização de conceitos e teorias buscamos nesse diálogo escutar as histórias contadas pelo professor da sua trajetória de vida pessoal e profissional e os caminhos que o levaram ao encontro da formação plural de significados tão específico de concepções, valores e formas tão específica e singular de tratar os corpos, saberes e a identidade cultural já estabelecida nas vivências do coletivo ressignificado no fazer do professor e suas concepções de cultura corporal na prática de movimentos do cotidiano e alicerçado com o campo de saber da Educação Física Escolar como ginástica, jogo, dança, esporte e lutas. Sendo o esporte e as lutas o ponto de diálogo fortalecido na conversa com o professor.

Nesse processo, a flexibilização e o processo de escuta foram fundamentais para que o professor pudesse narrar sua trajetória e assim, estabelecermos os fios condutores dessa escrita, os quais perpassam pela origem da luta marajoara, fortalecimento da cultura local e processo de institucionalização e uma intencionalidade de pedagogização. Outrossim, informamos que para subsidiar o caráter ético e profissional desta pesquisa, fizemos uso da resolução nº 510.

É importante situar que nosso interesse nos municípios de Salvaterra e Soure se deu pela expressiva cultura bubalina presente na região, a qual possui estreita relação com a origem da luta marajoara. A prática de vaqueiro, o cuidar dos búfalos, a observação das suas características físicas, a luta entre eles para conquista do espaço/território possibilitou ao homem marajoara ressignificar os movimentos corporalmente transformando o próprio corpo numa extensão da natureza.

Neste sentido, assim como Freire (2015) compreendemos o homem como um ser cultural, se integra ao seu habitat, ou seja, as relações externas com a natureza, animais, objetos que predispõe sua sobrevivência como: a canoa, o remo, plantar, cultivar e também ao outro homem e isso incorporado ao corpo dando força, resistência, criatividade e expressão.

Uma outra característica desses municípios é que ambos pertencem à Ilha do Marajó, região banhada por rio e mar, considerada a maior ilha fluvio-marítima composta por cerca de 2.000 ilhas. Vale destacar que a ilha do Marajó é subdividida em dois cenários: Marajó ocidental conectado ao Marajó arquipélago e o Marajó oriental ligado ao marajó ilha.

O Marajó arquipélago ou ocidental é composto por 16 municípios, onde recentemente houve a inclusão de mais 1 município: Oeiras do Pará, contemplando um total de 17 municípios nessa região da ilha. O Marajó ocidental é demarcado pela presença das florestas alagadas ou Marajó dos Furos, nesta parte da ilha, temos os municípios de Breves, Portel, Melgaço, Afuá, Anajás entre outros.

Por outro lado, também temos neste contexto marajoara o Marajó ilha e/ou Marajó oriental, composto por 12 municípios mais próximos da região metropolitana de Belém, nesta parte da ilha do Marajó, temos os municípios: Ponta de Pedra, Salvaterra, Soure, Cachoeira do Arari, Santa Cruz entre outros municípios. No Marajó oriental estão localizados os municípios de interesse da pesquisa, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município de Soure tem uma área territorial de 2.857,349 km 2 e uma população estimada em 25.752 habitantes. O município de Salvaterra, possui uma área territorial de 918,563 km 2, e é composta por 24.392 habitantes, (IBGE, 2022). Essa região é caracterizada pela cultura bubalina, onde há grande influência e presença dos búfalos na relação com o trabalho, turismo e até mesmo na produção de queijos, carnes, estudos das tipificações e características distintas de cada espécie dos búfalos.

Ademais, o Marajó oriental é marcado pela grande influência e cultura da carimbolada que é uma dança tradicional e popular chamada de carimbó, marcada por uma manifestação cultural folclórica com muita influência das comunidades indígenas, no que diz respeito aos instrumentos e movimentos, além disso o marajó oriental também tem a presença da agarrada marajoara ou como mais conhecido combate corpo-a-corpo sendo esta prática corporal tem maior difusão em três municípios: Cachoeira do Arari com um caráter mais religioso e presente nas festividades e

quermesses, em Salvaterra e Soure com um caráter mais voltado ao mundo esportivo com grupos de treinamentos.

Nesse ínterim, Soure e Salvaterra destacam-se por apresentarem características culturais de maior difusão da agarrada marajoara a partir de seus saberes locais e as influências contemporâneas.

### **Da agarrada marajoara para a afirmação da luta marajoara como uma identidade cultural do Marajó**

Oyewùmí (2002) ressalta que em sociedades ocidentais o corpo é percebido predominantemente pela visão e por ele é possível inferir diferenciações de classe, gênero, religião, entre outras. Logo, “o olhar é um convite para diferenciar”. É por meio dessas diferenças, baseadas em uma racionalidade ocidental que as culturas são hierarquizadas e classificadas, e assim estabelecem-se as fronteiras do ser e do não ser, bem como determinam formas únicas de existências e identidades. Além disso, ao corpo é renegado um lugar de subserviência, a mente pensa, o corpo obedece.

Essa concepção eurocêntrica, denominada cosmovisão, desconsidera os outros modos de ser e existir dos grupos subalternizados em desvantagens na geografia do poder que consideram outros sentidos para explicar sua realidade. Nessa lógica, pontua a autora, “o termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais” Oyewùmí (2002, p.3). Essa perspectiva possibilita compreendermos a gênese da luta marajoara como uma prática corporal carregada de significados com a cultura local na qual todos os sentidos estão operando em simbiose com a natureza.

O antropólogo Clifford Geertz (1989, p. 33) definiu o homem como “um animal amarrado em teias de significados que ele mesmo teceu”, a agarrada marajoara ou luta marajoara representa essa teia construída pelos “homens” do Marajó, no qual homens e mulheres se agarram e performam o confronto a partir da observação das lutas dos búfalos no Marajó. Essa prática cultural ultrapassou o tempo, aprimorou-se e tornou-se pública, pois conforme Geertz (1989, p. 33) “a cultura é pública, porque o significado o é”.

Atualmente, a agarrada marajoara ou luta marajoara é o combate corpo-a-corpo praticado pelos moradores principalmente nas festividades no Marajó como uma manifestação cultural ou uma luta institucionalizada praticada por competidores no estado do Pará. Desse modo, o termo luta marajoara nasce com a criação da federação

referente a esta prática, no intuito de sistematizar e concretizar esta luta como um esporte de combate, entretanto, a luta marajoara tem muita autonomia, no que se refere aos campeonatos, tendo em vista que cada entidade ou grupo de treinamento tem autonomia de construir seu regulamento referente às regras dos seus campeonatos.

No entanto, não há uma versão única quanto ao termo agarrada marajoara, o que dá margem para diferentes versões. É comum quando trazemos a discussão da agarrada marajoara seja no âmbito da academia ou no âmbito do cotidiano, muitas confusões e dúvidas permeiam e são notadas por quem não teve a oportunidade de vivenciar esta prática corporal ou até mesmo de ler algo sobre. Além desse cenário pouco explorado, a falta de produção *lato-sensu* e *stricto-sensu* neste cenário, vem corroborando ainda mais para este processo de silenciamento desta grande manifestação corporal.

O termo agarrado, também denominado cabeçada ou lambuzada, carrega um conhecimento ancestral específico da ilha, presente quando os nativos iriam praticar a agarrada marajoara, seja nas festividades ou em um dia após uma longa jornada de trabalho, para se divertirem e brincarem com esta prática corporal, que está presente em todo o processo ancestral e histórico das comunidades. Assim, o termo ‘agarrada marajoara’ está atrelado ao cotidiano das famílias do Marajó oriental.

Para Woodward (2021), as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades e é por meio do contexto social no qual estamos inseridos que a cultura ganha sentido e, assim, fortalecemos a identidade de um grupo social. Desse modo, a prática da agarrada marajoara extrapolou o contato físico e as qualidades físicas inerentes ao movimento humano como força, agilidade, resistência, diríamos que este corpo internaliza prazer, ancestralidade e memórias afetivas, que perpassam toda a construção sociocultural daquela localidade e de cada moradia dos municípios do Marajó oriental.

Observamos que há nessa prática um saber local que conforme Geertz (2009) é inseparável do seu contexto, pois carrega a identidade social e a cultural do lugar. Para o referido autor o saber local dá sustentação para as tradições de um grupo, nele estão enraizadas suas crenças, valores, festejos, manifestações culturais que organizam a vida social a partir do sistema cultural que cada grupo constrói para explicar sua realidade.

Esse saber não se trata de um acumulado de experiências baseadas em opiniões, mas “como um corpo organizado de pensamento deliberado”, fruto de reflexões das experiências partilhadas entre determinado grupo e que dão sentido ao seu mundo. Diferentemente dos outros conhecimentos que possuem um método de análise próprio,

como o religioso, o científico, o jurídico, o senso comum baseia-se na vida comum um todo. “O mundo é sua autoridade” (Geertz, 2009, p. 114). Assim, no corpo ancestral e histórico imbricados na agarrada marajoara, existe uma identidade permeada de saberes que constituíram a identidade desses sujeitos e das comunidades ali presentes, desse modo a relação dos saberes com a luta marajoara, nasce de todo um processo identitário e ancestral.

Conforme mencionado anteriormente, a agarrada marajoara tinha distintas nomenclaturas antes do processo de institucionalização da federação e o nome “luta marajoara”, e dentro desta discussão existem diversas narrativas, no que delineia a origem histórica desta prática corporal, entre essas narrativas, existe a origem com relação às atividades pastoris com os búfalos e os movimentos que os mesmos faziam no dia a dia, e ao realizar o trabalho com estes animais, os homens passaram a observar alguns movimentos e ali iniciou-se um processo de interesse e prática da agarrada.

Em outras narrativas, essa relação histórica se dá pelas comunidades indígenas presentes no Marajó, e que praticavam algumas lutas tradicionais como o huka huka, e por meio desses movimentos surgiu a agarrada marajoara e dentro dessas discussões existe uma narrativa que relaciona esse surgimento, a partir das gerações que vivenciavam as festividades e quermesses e praticavam a agarrada para clamar por chuva, pela fartura alimentícia ou apenas por diversão. Portanto, os saberes engendrados na luta marajoara são históricos, em meio a toda essa riqueza, a luta marajoara torna-se ano de 2021, patrimônio cultural imaterial, sob forte influência de Deiveson Alcântara Figueiredo, morador de Soure, é lutador de artes marciais mistas (MMA) do Brasil, que compete como peso-mosca (Campeão do UFC).

E a partir desse momento histórico a Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) através do projeto de lei nº6/2021, fez um reconhecimento público do valor histórico, antropológico, cultural e esportivo da luta marajoara que tem uma importância sociocultural imensa, sendo uma arte de referência de toda uma região e do próprio Estado.

Entretanto, diante da citação supracitada, nos deparamos com uma inquietação histórica e social referente ao tempo de existência da luta marajoara, no sentido de que mesmo tenha sido reconhecida como patrimônio imaterial no ano de 2021, sob a influência de um evento que agrega valores exclusivamente físicos, técnico, tático e midiático. Ao problematizar essa questão, não estamos nos contrapondo ao mundo esportivo, mas estamos refletindo que os saberes e a luta marajoara diante de todo seu

percurso histórico, social e ancestral não tornaram a luta marajoara um patrimônio imaterial, e sim quando essa prática corporal sai do arquipélago do Marajó e ganha força desportiva junto de Deiveson Figueiredo no UFC, ela torna-se influente e patrimonial.

A luta marajoara não pode e nem deve ser afastada do seu caráter de combate, visto que este caráter faz parte da identidade dessa luta, e que, portanto, não devem ser apagadas. Mas, quando o esporte passa a silenciar saberes, ancestralidade e essência dessa manifestação corporal, com um caráter extremamente técnico e tático, entram-se no processo de esportivização que silencia e apaga os saberes da agarrada e luta marajoara.

Para Arroyo (2014) os saberes são entendidos como um conjunto de conhecimentos, habilidades e valores que envolvem as experiências e vivências dos indivíduos em suas comunidades. Os saberes são frutos de culturas, tradições e práticas sociais que se desenvolvem ao longo do tempo e são transmitidos de geração em geração.

Dessa forma o autor defende uma educação que reconheça e respeite a diversidade cultural e busque valorizar os saberes locais e tradicionais, criando espaços de diálogo entre diferentes linguagens e conhecimentos. Os saberes se conectam para gerar um ensino que é profundamente enraizado na experiência e na cultura sendo essa abordagem de ensino fundamental para a produção de conhecimento em um contexto culturalmente diverso e para a promoção da inclusão e da equidade no saber.

## **Resultado e análise dos dados**

Discorremos sobre a análise do depoimento na perspectiva do professor de Educação Física do Marajó e nos documentos científicos pesquisados. Dividimos em três eixos. O primeiro eixo da pesquisa buscou compreender a história da formação do profissional em questão no período de 2017 a 2023. O segundo eixo foi a análise da luta marajoara na compreensão da história de forma oralizada pelo professor. O terceiro eixo é a possibilidade da investigação da memória narrada pelo professor sobre o período da sua chegada no Marajó e o encontro com a cultura local e a agarrada e luta no Marajó. Esta proposta de análise do depoimento, tem como base a perspectiva da tradição, costumes, valores e forma de expressão do corpo e movimento descrito pelo professor e nas tessituras da escrita do texto para garantir coesão e sentido e nos documentos

pesquisados, assim como os caminhos entrelaçados da Luta Marajoara e a práxis do professor entrevistado nos aspectos: Saberes, identidade cultural.

Com a entrevista realizada e em busca de compreender sobre a história do corpo a partir da cultura e identidade na Luta Marajoara, fizemos um diálogo com um professor de Educação Física e assim no discurso do entrevistado identificamos as categorias de análise apresentadas. Desta forma, ao analisar os dados coletados, reunimos as categorias centrais que são: identidade, saberes, esportivização que de forma clara e objetiva, ajudaram a ampliar o conhecimento científico inerente ao tema.

### **História da formação do profissional de Educação Física no período de 2017 a 2023**

O professor entrevistado é licenciado pleno em Educação Física desde 1996, possui especialização em docência para o ensino superior no ano de 2000, concursado da SEDUC em 2002, e assumiu as turmas de ensino médio em Salvaterra, nos anos de 2016 a 2017 ministrou algumas disciplinas em cursos de extensão de Educação Física em faculdades. Em 2002 ministrou cursos e formação para professores de Educação Física em Salvaterra, ainda na região atuou ativamente no movimento Marajó e a luta Marajoara, sendo um exímio defensor dos símbolos culturais que o Marajó disponibiliza para o mundo, como: os búfalos, carimbó, a cerâmica. Assim como a história de negritude com as comunidades quilombolas e a luta Marajoara.

### **A luta marajoara na narrativa de um professor**

A prática corporal é tradicional da ilha do Marajó é conhecida como luta Marajoara é apresentada no seu desenvolvimento na prática do brincar com os amigos de forma espontânea na beira da praia de forma livre e espontânea como uma forma de esquentar o corpo para o banho nas águas frias dos rios da região e a partir desse envolvimento entre os brincantes iniciou a essência da luta. Sendo no começo uma brincadeira que os vaqueiros faziam no final de uma jornada de trabalho, onde os corpos cansados da lida com os búfalos iam se banhar na beira de um açude, de um poço, de um Igarapé ou praia. E assim o caboclo com o corpo e a pele ‘curtida do Sol’, precisava aquecer e suar para encarar aquela água mais fria.

*Na sua origem, eles praticavam uma luta sem se importar com tamanho, com idade, com gênero, qualquer um podia chamar para fazer um embate de luta. E aí nessa história de provar um ao outro as suas qualidades (depoimento do professor, 2023).*

A história desse caboclo que queria provar uma desenvoltura com as habilidades do movimento da luta como força, destreza, rapidez, agilidade entre outras. Era também uma forma dos vaqueiros mostrarem, quem era mais másculo, no sentido da maior agilidade ou da inteligência estratégica para promover corpos mais ágeis e por consequência mais forte na luta marajoara, o elemento força, se torna secundário.

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado desde o momento da sua concepção; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe (Brasil, 1997, p. 43).

Dessa forma esses caboclos marajoaras desenvolveram uma brincadeira de tira teima, onde acontecia entre eles uma ‘discussão’ entre eles por qualquer motivo, seja ele, trabalho, teimosia ou diversão. E, naquela história de discutir, de provar sua ideia, o caboclo marajoara ia para as vias de fato, através da “brincadeira da agarrada”.

*Em Cachoeira a prática é de um jeito, em Salvaterra outra, em Santa Cruz outra, ponta de Pedras outro, e aí precisava ter representante desses municípios para fazer os jogos. Como em todas as demais modalidades. E nós vimos ali num dilema terrível de regras. Que eram as orientações deles, que eram muito contrastantes. Por exemplo, a prática do pé casado é considerada por nós uma prática importante e determinante (depoimento do professor, 2023).*

A luta surgiu de um movimento dos corpos de forma espontânea onde em cada local, o grupo tinha sua forma de praticar a luta que até então era um momento lúdico da saída do trabalho ou de um dia cheio, e assim a prática era diferente em cada localidade onde o praticante se encontrava. Observamos que o relato do professor vai ao encontro das proposições de Geertz (2009) quando afirma que o saber é local e constitui um sistema cultural específico das experiências culturais de cada grupo social. Contudo, a necessidade de competição levou a padronização desses saberes, de modo que tivessem o mesmo significado em todo o Marajó.

Os saberes da prática, oriundos da vida cotidiana são integrados ao ensinar e aprender como afirma Brandão (1995) que dependendo do tipo de saber existe um modo de ensinar.

Tudo o que é importante para a comunidade, e existe como algum tipo de saber, existe também como algum modo de ensinar. Mesmo onde ainda não criaram a escola, ou nos intervalos dos lugares onde ela

existe, cada tipo de grupo humano cria e desenvolve situações, recursos e métodos empregados para ensinar às crianças, aos adolescentes, e também aos jovens e mesmo aos adultos, o saber, a crença e os gestos que os tornarão um dia o modelo de homem ou de mulher que o imaginário de cada sociedade – ou mesmo de cada grupo mais específico, dentro dela - idealiza, projeta e procura realizar (Brandão, 1995, p. 22)

Essa necessidade de aprender e ensinar os movimentos técnicos da luta marajoara foi difundida entre os praticantes que tinham interesse em elevar o status da prática corporal para o nível de competição.

### **A luta marajoara na prática pedagógica**

Conforme Tardif (2012) o/a professora em sua prática pedagógica mobiliza um conjunto de saberes oriundos de sua formação acadêmica, experiências e pedagógicos os quais são ressignificados no cotidiano escolar e exercem influência na sua ação docente. O referido autor ao analisar o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar do/a professor/a no ensino fundamental e médio, constatou que eles provêm de fontes diversas, tais como:

Formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc. (...) engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2012, p. 212).

Ainda em suas pesquisas, percebeu que quando os/as professores/as falam de seus saberes eles fazem relações diretas com o seu trabalho, sua ação pedagógica, aplicações práticas utilizadas no dia a dia, eles dão destaque para as suas experiências vividas em tempos e espaços diferentes, o seu saber-ensinar. Não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependiam de um conhecimento especializado.

Assim, observamos na narrativa do professor uma necessidade de inserir a luta marajoara, um conhecimento da cultura local, em sua ação docente para fortalecer e divulgar a luta marajoara, ou seja, uma prática pedagógica a partir das suas experiências, do seu lugar no mundo, relacionando com as vivências da sua corporeidade.

*Na minha prática pedagógica eu começo a ter a Luta como um elemento, uma ferramenta para projetar o Marajó turístico e cultural, além de todas as manifestações. Da dança, música, do carimbó, do*

*boi-bumbá, dos brinquedos cantados e tantas coisas que nós temos de bom aqui e a luta passou a ser para mim, a Jóia que precisava ser lapidada (depoimento do professor, 2023).*

Desta forma, podemos entender que os saberes profissionais dos/as professores/as são plurais, heterogêneos, de fontes diversificadas e que tem uma relação estreita com as experiências nas diferentes fases da vida, com a sua cultura, formação inicial, ou seja, da sua proveniência social. Nesse caso específico, é a sua trajetória profissional se “fundindo” a sua própria história de vida, principalmente aquela vivenciada enquanto praticante da luta marajoara.

Pela narrativa do professor, percebemos no seu fazer pedagógico a luta introduzida na escola por meio do aspecto lúdico e, assim, como um conhecimento válido da educação física, componente curricular responsável por introduzir o aluno na cultura corporal da luta marajoara como uma prática sistematizada dos movimentos da luta onde a cultura está ali naquela prática. No momento que o aluno tem o primeiro contato dentro das aulas de iniciação, começa então a criar os momentos de treinamento dos movimentos.

A partir da sua prática pedagógica o professor sistematiza a luta marajoara como um conteúdo a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física. No entanto, observa-se uma predominância da aprendizagem do movimento técnico. O que é justificável pela forma como a luta marajoara ganha visibilidade na região. Nesse sentido, a perspectiva esportiva tem circulado com mais rapidez e notoriedade do que como prática pedagógica escolarizada.

Santos e *et al* (2020) ao analisarem o lugar da luta marajoara no currículo constataram que ela pode ser introduzida na formação inicial de professores/as, pois para os autores ela é:

É uma prática que surge como modalidade moderna e de lazer, podendo ser abordada academicamente na educação física (licenciatura e bacharelado) a partir de distintas vertentes, tais como história e cultura, técnicas, fundamentos básicos e relação com os esportes de combate competitivos (Santos, 2020).

Em 2000, o governo do Estado do Pará propôs, através da Secretaria de esporte e lazer do estado, a realização dos primeiros jogos de identidade cultural do Marajó, chegando com um projeto pronto para ser aplicado. Neste período aconteceu pela primeira vez os jogos estudantis Paraense (JEPS), sendo o treino naquele momento no ambiente da praia, com aqueles alunos que já tinham iniciado o movimento da luta.

*Para executar e os jogos identidade cultural do Marajó foi feito o levantamento de quais práticas esportivas deveriam inserir-se nos jogos de identidade cultural do Marajó, a gente colocou corrida de cavalo, corrida de búfalos, a prática fluvial de navegação com Canoas a vela. Um monte de práticas e entre elas, o debate fluíu para ser agarrada para cabeçada (depóimento do professor, 2023).*

Nesse contexto, observamos que os jogos intitulados como ‘Jogos de identidade cultural’ do Marajó foram o ponto determinante para alavancar a luta marajoara e para sua definição oficial do nome de luta marajoara. Foi o marco conceitual dos movimentos serem convencionados com o nome luta.

*Em 2000, foi definido a mudança de garrada para luta marajoara naquele momento do Congresso técnico, a gente convencionou preconizando o livro de regras porque precisava. E todos deveriam estar de acordo com as regras estabelecidas. Definir um tempo limite para cada combate para não deixar fluir o tempo que fosse até o cara, extingue a sua capacidade cardiopulmonar e resistência muscular (depóimento do professor, 2023).*

No congresso técnico foi estabelecido as regras entre elas a faixa etária e o gênero sendo a luta homem com homem, mulher com mulher. Aquele período foi o marco da luta marajoara no estado, com os jogos abertos do Pará os representantes da luta marajoara fizeram uma demonstração da luta marajoara que naquele momento começava a ser reconhecido como esporte verdadeiramente paraense.

Neste mesmo período surge a necessidade de sistematizar um conteúdo que oriente os profissionais da Educação Física, com princípios de regra norteadora para que a prática seja desenvolvida. O professor ressalta que “existe uma diferença entre a prática desportiva e o desenvolvimento da iniciação esportiva dentro da escola”. O treinamento esportivo da luta marajoara, ele se difere muito da prática pedagógica da Educação Física com crianças, adolescentes e jovens na iniciação.

Forte processo de regionalização da luta marajoara, essa prática corporal era transmitida de maneira oral e, por um longo período, não havia outros meios de comunicação que possibilitasse a sua apresentação e propagação às demais regiões brasileiras, o que dificultou o seu processo de difusão (Lima et al. 2022, p.6).

A prática da luta acontecia fora do ambiente escolar, a prática era vivenciada no contexto da disputa, as prefeituras passaram a promover grandes torneios de luta marajoara. Estão relacionados à esportivização das práticas das lutas e seguem regras e regulamentos específicos para a vitória, dentro de uma competição esportiva. A luta

marajoara se configura como práticas de agarrar, imobilizar, projetar e controlar o adversário, caracterizando-se como uma luta de curta distância sendo o contato corporal contínuo.

### **Da Esportivização à realidade cultural das práticas corporais**

O processo de esportivização foi introduzido aos aspectos culturais das práticas corporais tradicionais, sendo os saberes da experiência fundamentados na prática cotidiana e no conhecimento da realidade vivida. Segundo Pedrosa,

*Em 2019, logo na sequência o JEPS. Foram duas edições onde realizou em Salvaterra o primeiro grande torneio de luta marajoara estudantil. Para a gente preparar os alunos de Soure e de Salvaterra, nós tivemos que sair do treinamento esportivo e adentrar a iniciação esportiva deles, aplicando princípios metodológicos de iniciação em Salvaterra, por exemplo, eu introduzo uma grande aula com a presença de mais de 100 estudantes, de várias escolas (depóimento do professor, 2023).*

A coordenação do núcleo de esporte e lazer (NEL) fez uma reunião em Salvaterra, com os professores de Educação Física, direção de escola na região do Arari no Marajó. Salvaterra, Cachoeira Santa Cruz de Ponta de Pedras. Foi apresentado à equipe do NEL o que era a luta marajoara, assim perceberam os elementos da cultura corporal e identidade da região do Marajó e do Pará, logo após a equipe do NEL introduzir no JEPS a luta marajoara como esporte de demonstração.

*Os primeiros contatos desses alunos na faixa etária de 12 a 14, de 15 a 17, são as categorias dos JEPS, Os de 12 a 14, muito mais cuidado devido a questão do risco. Com a queda, tínhamos que montar um tatame o risco com a queda, principalmente para criança, a lambada da cabeça no chão (depóimento do professor, 2023).*

A prática era desenvolvida com brincadeiras de joelhos ou de cócoras na busca da aproximação com o solo e assim diminuir o risco de choque do corpo no tatame. Sendo metodologicamente o primeiro dia de brincadeiras para socializar e interagir com o brincar de derrubar um ao outro não é ‘segurar no braço’, puxar, empurrar, não é ‘deixar te derrubar’.

A esportivização se deu pela busca da preservação dos aspectos tradicionais da luta marajoara e autonomização do esporte em relação aos demais campos sociais. Desta forma, há uma associação entre os aspectos religiosos e lúdicos, e a luta marajoara faz

parte da programação religiosa desta festa, em que o caboclo marajoara, ou seja, homens, mulheres, crianças realizam ‘embates’ físicos com características ritualísticas que integram sujeito, movimento e ambiente no seu aspecto cultural e social.

### **Considerações Finais**

A luta marajoara configura-se como um expoente da identidade cultural do Marajó, região norte do estado do Pará. Diferentemente de outras artes marciais com forte influência euro/estadunidense praticadas em nosso país, a luta marajoara origina-se em contexto amazônico e em atividades genuinamente pastoris e de lazer. Um saber local que ultrapassou as fronteiras do arquipélago do Marajó e transformou-se em patrimônio cultural imaterial do estado do Pará.

Em nossa aproximação em campo, percebemos o corpo político e social do homem, professor marajoara na luta para fortalecer, valorizar e legitimar os saberes presentes na luta marajoara e sua intrínseca relação com a cultura da região. Nessa trajetória, o professor, sujeito consciente do seu papel social, ajuda a escrever a memória coletiva do Marajó e fortalecer a identidade cultural. Observamos também uma intencionalidade em pedagogizar a luta marajoara nos espaços educativos, no entanto, pela narrativa do professor é visível que o seu crescimento foi mais expressivo a partir do processo de esportivização.

Tais constatações nos permitem inferir que embora a luta marajoara seja patrimônio cultural do estado do Pará com projeção nacional, seus saberes não circulam como uma prática sistematizada na escola, isso demonstra que os saberes provenientes da cultura popular não possuem o mesmo reconhecimento daqueles provenientes das culturas dominantes. É importante destacar que essa constatação parte das narrativas de um professor e das nossas práticas pedagógicas, o que não representa as práticas educativas desenvolvidas nos municípios de Salvaterra e Soure.

Por outro lado, a visibilidade e crescimento, da luta marajoara enquanto esporte demonstra a força do movimento social organizado no Marajó Oriental o que tem possibilitado a circulação da prática corporal no estado do Pará e consequentemente uma visibilidade nacional.

### **Referências**

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2014.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientações sexuais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRANDÃO, C. R. **Educação como cultura**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: editora da UFRJ, 1995.
- DELGADO, Josimara. Os Velhos na Cidade: considerações sobre Cultura, Identidade e Geração. **Libertas. Revista do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social**. Juiz de Fora, v.1, n.2, p.152 - 172, jun. / 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREITAS, Sônia Maria de. **História Oral**: possibilidades e procedimentos. 2. Ed. São Paulo: Humanitas, 2006.
- GEERTZ, Cliford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2009.
- GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Dados populacionais. 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/soure/panorama>. Acesso em: 25 jun. 2023.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio.2016.
- OYEWUMÍ, Oyérónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SANTOS, C.A.F. dos; GOMES, I.C. R; FREITAS, R.G.de. Luta Marajoara: lugar ou não lugar no currículo de uma IES pública do estado do Pará. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 32, n. 61, p. 01-24, janeiro/março, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 2175-8042. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65668>.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14<sup>a</sup> ed. Petropólis: Vozes, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn; SILVA, Tomaz Tadeu (org). Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais.* 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

## 13 LUTA MARAJOARA E FILOSOFIA AFRICANA: DESCONSTRUINDO SABERES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### MARAJOARA STRUGGLE AND AFRICAN PHILOSOPHY: DECONSTRUCTING KNOWLEDGE IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Rafael Bonneterre <sup>41</sup>  
Luanna da Silva Lima <sup>42</sup>

#### Resumo

A Luta Marajoara é uma prática corporal inserida no contexto amazônico, reconhecida como elemento da Cultura Corporal e, consequentemente, conhecimento da Educação Física Escolar. Possui uma federação que rege suas regras e campeonatos, entretanto, essa prática corporal carece de registros históricos e dados acadêmicos. O objetivo geral do estudo consiste no tratamento da prática corporal Luta Marajoara, da unidade temática “Lutas” da Educação Física. A pesquisa é de caráter qualitativo, método de abordagem dialético e procedimento o materialismo histórico-dialético. Conclui que se faz necessária a elaboração de estudos mais aprofundados, uma vez que, a Luta Marajoara institucionalizada é uma prática com potencialidades para além do contexto regional.

**Palavras-chave:** Cultura. Filosofia Africana. Luta Marajoara.

#### Abstract

Marajoara Wrestling is a bodily practice inserted in the Amazonian context, recognized as an element of Corporal Culture and, consequently, knowledge of School Physical Education. It has a federation that governs its rules and championships, however, this body practice lacks historical records and academic data. The general aim of the study is to look at the corporal practice of Luta Marajoara, from the thematic unit "Fights" in Physical Education. The research is qualitative in nature, using a dialectical approach and historical-dialectical materialism. It concludes that more in-depth studies are needed, since institutionalized Marajoara wrestling is a practice with potential beyond the regional context.

**Keywords:** Culture. African Philosophy. Marajoara.

#### Introdução

A trajetória escolar e todo o processo de construção das ideias nas escolas foram marcados pela apropriação dos conhecimentos dos mais variados componentes

<sup>41</sup> Professor de Educação Física, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/UnB) e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UEPA). E-mail: [rafaelbonneterre.ef@gmail.com](mailto:rafaelbonneterre.ef@gmail.com).

<sup>42</sup> Graduada em Educação Física, Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Grupo de Pesquisa Experiências Inovadoras na Formação de Professores (Ressignificar/UEPA). E-mail: [luannatktorres@gmail.com](mailto:luannatktorres@gmail.com).

curriculares, entre eles, a Educação Física. Antes de falar sobre a Educação Física e suas unidades temáticas tratadas no contexto escolar, façamos o destaque da História e sua fundamental importância no processo de humanização. Através dela, conhecemos sobre chegadas e devastações, bem como também sobre lutas e conquistas. Conhecer nossa história é um passo importante para a manutenção e preservação das nossas culturas, herança do trabalho da nossa ancestralidade. Entretanto, essa travessia escolar é ameaçada, todos os dias, pelas ideias neoliberais que mecanizam nossas escolas, colocando sobre a mesa a discussão sobre “neutralidade política” durante o governo bolsonarista, desconsiderando a pluralidade de ideias e corpos presentes na sociedade.

O objetivo geral deste trabalho consiste no tratamento da prática corporal Luta Marajoara, da unidade temática “Lutas” da Educação Física, na perspectiva da concepção escolhida, extraídas das leituras recomendadas durante os encontros do “Seminário Corpo, Cultura e Filosofia Africana”. Aos objetivos específicos, coube observar os limites e possibilidades da Luta Marajoara como conhecimento da Educação Física Escolar; fazer diálogo sob a ótica do “discurso de desconstrução do tradicional e moderno”.

Introduzimos este capítulo com o discurso sobre o resgate e preservação da ancestralidade para mergulharmos na materialização do discurso sobre a filosofia africana no contexto amazônico. Castiano (2011), traz reflexões sobre a invenção, nascimento e modelagem da discussão sobre tradições africanas, caracterizadas pelo mito da africanidade e o desenvolvimento da ideia do negro primitivo, partindo do ponto de vista dos missionários, antropólogos, aventureiros europeus e filósofos, na lógica imperialista de dominação do continente.

Além do pensamento comunal, a filosofia africana nos apresenta a possibilidade de coexistência de discurso de desconstrução do tradicionalismo e do modernismo, tratada pela vigilância epistemológica na desmistificação da africanidade primitiva feita pelos europeus:

A geração dos intelectuais pós-independência estava demasiadamente ocupada em lutar contra a ideologia remanescente do colonialismo e em fundamentar os ‘valores da unidade e soberania nacional’ para se dedicar a uma ‘vigilância epistemológica’ para desmistificar esta lenda. O primeiro grande desafio da filosofia africana, como defende Hountondji, é de ‘desmistificar a africanidade’, ou seja, destruir o mito do primitivismo e tradicionalismo africano, tal e qual ele foi defendido e continua a ser difundido pelos seus inventores (europeus) (Castiano, 2011, p. 177).

Se no início do século XX, existiam dúvidas quanto à existência da filosofia africana, hoje, cada vez menos, pensadores têm questionado esta filosofia no geral, devido ao fato de que as avaliações feitas no passado estão sendo substituídas por compreensões mais precisas (Makumba, 2014).

O centro da atenção mudou agora para o tipo de filosofia que merece o epíteto de África, e para avaliar se aquilo que se denomina a si mesmo por filosofia africana pode passar por ser filosofia. Pode levantar-se a questão de saber qual é a filosofia africana que é autenticamente filosofia (Makumba, 2014, p. 20).

A possibilidade de coexistência do discurso de desconstrução do tradicional e moderno nos traz reflexões a partir de Castiano (2011) sobre o papel dos professores no “casamento” dos saberes da natureza, universais com os saberes naturais de origem local. Esses elementos do saber popular são “ciência popular”, pois esses saberes são produzidos com empiria e experimentação (Chassot, 2004) e para isso, destaca-se a inclusão das línguas maternas no currículo da escola básica para estimular uma comunicação inteligente com as populações do interior, para uma reaproximação do local, na tentativa de tirar esses saberes da marginalização:

Para submeter o chamado conhecimento local ao escrutínio, só pode derivar dos desafios da nação, entre os quais destaco a eliminação da pobreza. Uma vez feita a apropriação, o conhecimento local deverá ser integrado no discurso universal começando pela via do currículo local (Castiano, 2011, p. 180).

Ao tratar dos procedimentos metodológicos, iniciamos pela delimitação das referências que regem o determinado capítulo: entre os textos das leituras recomendadas nos seminários e buscas na literatura científica sobre “Educação Física” e “luta marajoara”, para estabelecer o referencial teórico a ser utilizado na fundamentação desta pesquisa. Optamos pela pesquisa de caráter qualitativo, na medida em que se faz necessária a discussão sobre a luta marajoara como elemento da cultura corporal e como conhecimento da educação física escolar. As ideias expressas pelo objeto de estudo ou participantes podem recomendar novos encontros, caminhos, para explorarmos outros tópicos importantes para o esclarecimento do problema que originou o presente estudo e, portanto, não se pode admitir visões isoladas e estanques (Triviños, 2013).

No que diz respeito ao diálogo entre Luta Marajoara e Filosofia Africana e pensando na melhor conexão entre a concepção filosófica e a prática corporal, optamos pelo método de abordagem dialético, que tem seus argumentos divididos em três partes:

tese, antítese e síntese (RICHARDSON, 2014). Portanto, esta pesquisa tem como teoria do conhecimento e método de procedimento o Materialismo Histórico-Dialético, que trata da reprodução do pensamento feita pelos pesquisadores da estrutura e da dinâmica da matéria (objeto de estudo), adquirindo conhecimento teórico, partindo da aparência para alcançar a essência (Paulo Netto, 2011).

A partir disso, assumimos o Materialismo Histórico- Dialético com enfoque decolonial, haja vista que

O domínio europeu sob o continente se deu não somente de forma econômica, política ou social, mas também de forma intelectual; o desenvolvimento das relações de produção e reprodução de vida e, por conseguinte, a formação da sociedade latino-americana e a construção dos saberes intelectuais e culturais do continente foram determinados a partir de sua incorporação à engrenagem internacional do capitalismo. Visando sempre o benefício do capital estrangeiro, o colonialismo interferiu diretamente na formação da identidade latino-americana: desde a subjugação dos povos originários e exploração dos recursos naturais, passando pela estruturação econômica colonial do modo de produção capitalista dentro do continente americano visando a acumulação do capital europeu – só possível por conta da utilização de mão-de-obra escrava africana –, até o estabelecimento de um colonialismo cultural pautado pelo eurocentrismo [...]. Não obstante, uma análise a respeito do diálogo existente entre marxismo e decolonialidade precisa ser resgatado, levando em conta as transformações políticas, econômicas e sociais experienciadas pela América Latina nessa última década, bem como o surgimento de novas questões que retomam o debate entre classe, raça e gênero a partir de uma visão anticapitalista e revolucionária. (Carvalho, 2021, p. 2)

### **A Luta Marajoara como tema da Educação Física Escolar**

No contexto que concerne à “agarrada marajoara”, sobretudo sobre a origem histórica, vale considerar que a agarrada é polissêmica, tendo em vista que os naturais da Ilha do Marajó, mais precisamente dos municípios de Soure-PA e Salvaterra-PA, nomeiam a mesma de “cabeçada”, “agarrada”, “luta”. Da mesma forma acontece ao surgimento desta prática, que de acordo com parte da população desses municípios, a agarrada nasce nas festividades religiosas, outra parte relata que a prática nasce da observação feita sobre os búfalos.

Entretanto todos estes saberes possuem suas singularidades e manifestações que engendram uma admiração, amor e prazer por esta prática cultural. Tradicionalmente, a Luta Marajoara é disputada entre dois adversários em terrenos de areia, argila ou grama (Campos; Pinheiro; Gouveia, 2019), ambientes favoráveis ao ato de “sujar” as costas do

adversário, pois trata-se de uma luta que, ocasionalmente, pode gerar índices de lesões devido aos movimentos de derrubada abrupta (Santos; Freitas, 2018).

A fundamentação técnica da Luta Marajoara é composta por treze movimentos, categorizados entre ataque (seis movimentos), defesa e contra-ataque (cinco movimentos) e as proibidas em função do risco (dois movimentos):

Figura 1: Categorização e Descrição das Técnicas da Luta Marajoara

Categoría	Descrição
<b>Ataque</b>	<p><b>1. Cabeçada:</b> é uma das principais técnicas de ataque. Consiste em atacar apoiando a cabeça no oponente para projetá-lo ao solo. Essa técnica de ataque é realizada tanto no tórax como nos membros inferiores do adversário.</p> <p><b>2. Calçada:</b> É uma técnica de agarrar o oponente pela nuca, tórax ou membros superiores, bloquear (calçar) uma das pernas do adversário para projetá-lo ao solo.</p> <p><b>3. Lambada:</b> É uma técnica de agarrar o oponente pela nuca, tórax ou membros superiores e projetá-lo lateralmente.</p> <p><b>4. Rasteira:</b> É uma técnica de ataque que visa desequilibrar o oponente sem necessariamente agarrar o tronco do adversário, dando uma varrida (rasteira) em suas pernas.</p> <p><b>5. Desgalhada:</b> É a ação de levantar o oponente frontalmente sobre os ombros ou cabeça, arremessando-o com as costas ao solo.</p> <p><b>6. Boi Laranjeira:</b> É uma ação de ataque ou contra-ataque (principalmente contra a cabeçada), onde são realizadas pegadas na nuca e por entre as pernas do oponente. A técnica consiste em empurrar a nuca do oponente em direção ao solo com uma das mãos e simultaneamente com a outra mão entre as pernas deste o revira sobre o próprio eixo projetando-o de costas no solo.</p>
Defesa e Contra-ataque	<p><b>7. Espalhada:</b> É um ato de defesa, especialmente, para a técnica de cabeçada, onde o oponente projeta as pernas para trás a fim de não permitir que o adversário o agarre.</p> <p><b>8. Escora/ Escorada:</b> É ato de defesa/bloqueio com o uso das mãos, braços e ombros no sentido de evitar ser agarrado pelo adversário</p> <p><b>9. Recalçada:</b> É um contra-ataque da Calçada, realizando a mesma técnica em sentido oposto para defender e/ou projetar o oponente ao solo.</p> <p><b>10. Baiana:</b> É o ato de agarrar o oponente pelo tórax, levantando-o o mais alto possível para arremessá-lo de costas ao solo.</p> <p><b>11. Passagem (gratuita):</b> É um tipo de defesa para qualquer técnica e circunstância. O lutador desequilibrado, antes de chegar ao solo recupera o equilíbrio revertendo a posição ou tirando o oponente de seu raio de ação.</p>

Técnicas Excluídas em função do Risco	<b>12. Enfincada:</b> É um ataque, realizado quando um dos lutadores, mantendo o domínio total do tronco e dos braços do oponente, arremessa-se com as costas ao solo (sacrifício), lançando o oponente sobre si, e por esse motivo, pode ser projetado com a cabeça no solo.
Desfecho	<b>13. Recolhida:</b> é uma ação de contra-ataque, realizado quando um dos lutadores, segurando os membros superiores e inferiores (parte posterior) do oponente realiza uma pressão do seu corpo contra as costas e nuca do oponente e mantendo-o em posição grupada, projeta-se de costas ao solo.  A luta é encerrada quando um dos lutadores é mantido de costas no solo totalmente dominado, ou quando um dos lutadores for projetado três vezes com as costas no solo. A luta pode ser encerrada também pela desistência de um dos lutadores, ou pelo tempo.

Fonte: Campos, Pinheiro e Gouveia (2019).

Os autores supramencionados descrevem que, embora a federação seja a entidade reguladora da modalidade luta marajoara, os organizadores dos campeonatos são os responsáveis pela organização das regras, de forma independente, do modo que, proíbem alguns golpes, pois trata-se de técnicas altamente perigosas que podem comprometer a integridade física dos atletas. A luta marajoara, possui muitas características semelhantes de outras lutas tradicionais como a luta canária, a luta leonesa e o próprio Wrestling que é uma modalidade que vem sendo muito desenvolvida nos grupos de treinamento de luta marajoara, haja vista que os atletas que almejam competir em nível nacional se filiam ao Wrestling por ter uma confederação e consequentemente, competições de nível nacional (Campos; Pinheiro; Gouveia, 2018).

A Educação Física trata pedagogicamente o conhecimento da Cultura Corporal na escola (Cerqueira, 2021), tendo em vista que a inserção dos elementos culturais peculiares da região amazônica, como é o caso da Luta Marajoara, parte da relação entre o trato pedagógico escolar em diálogo com as experiências, saberes e tradições regionais. Esse diálogo entre saber escolar e saber popular proporciona valores às práticas corporais com identidade nortista (Santos; Gomes; Freitas, 2020) a valorização desses saberes diversos permite a construção do conhecimento e hegemonização entre saber científico e saber milenar, reafirmando princípios éticos da educação a favor de uma sociedade múltipla, plural e diversa (Pires, 2017).

O arcabouço das práticas corporais peculiares da região amazônica é formado por diversos elementos históricos, partindo das lendas, manifestações folclóricas e danças que surgiram no final do século XIX (Carvalho; Maciel, 2019), passando pelos

cordões de bichos e boi-bumbá, conhecidos à época como “folguedos de escravos” apoiados pelos capoeiristas do mesmo século (Costa, 2021), chegando à contemporânea Luta Marajoara que tem sua origem a partir da recriação de elementos socioculturais e pelo entrecruzamento de saberes campestres, indígenas e afro-brasileiros em território marajoara (Santos; Freitas, 2018), essa última com carência de registros históricos e acadêmicos (Campos; Pinheiro; Gouveia, 2018).

Historicamente, essas manifestações corporais na região amazônica foram símbolos de rebeliões nas primeiras décadas do século XX, e atualmente fazem parte das festividades em diversas cidades da Amazônia brasileira. Entendemos que essa materialidade corpórea amazônica é marcada pelo trabalho que atualmente é difundido dentro da escola pela educação cultural, desenvolvendo ações que contribuem para a preservação e fortalecimento do saber oral-tradicional, necessária para a sobrevivência da ancestralidade indígena e africana em terras amazônicas.

Portanto, a Luta Marajoara é uma prática corporal de peculiaridade amazônica que, dentro dos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais das lutas (Luna; Moutella; Feitosa, 2022) e da materialidade corpórea, fruto do trabalho do homem para sua subsistência (Escobar, 1995) a reconhecemos como elemento da Cultura Corporal. Logo, a Luta Marajoara é entendida como prática corporal e sendo assim, conhecimento da Educação Física Escolar (Santos; Freitas, 2018).

Quando idealizamos as Lutas como elemento da Cultura Corporal e, consequentemente, a Luta Marajoara como conhecimento da Educação Física Escolar, observamos diversas possibilidades de criação de ambientes de aprendizagens, desenvolvidas em diversos contextos da pedagogia do esporte.

Neste âmbito, a Luta é vista como Jogo, por estar relacionada à simulação lúdica da realidade que foram sistematizadas pelos indivíduos no processo histórico e determinadas pelos fatores socioculturais (Fabiani; Scaglia; Almeida, 2016). Entretanto, Breda, Galatti, Scaglia e Paes (2010) fazem críticas ao trato da luta corporal do ponto de vista da pedagogia do esporte, pois compreendem que essa caracterização empobrece as artes marciais, uma vez que suas práticas priorizam as vitórias de atletas em competições em detrimento da preservação das tradições, valores e respeito.

Essas perspectivas distintas nos impõem reflexões quanto ao conteúdo das lutas e suas metodologias. Em relação aos conteúdos, transformá-los em conteúdos assimiláveis, de acordo com os níveis de ensino, no qual nos traz questões acerca da organização do trabalho pedagógico e a necessidade de organização desses conteúdos

nas práticas pedagógicas na escola. De acordo com Nascimento (2008) o trato pedagógico das lutas nas escolas provoca questionamentos e preocupações aos professores de Educação Física, uma vez que nesses espaços, o conteúdo das lutas é pouco acessado.

Nascimento (2008) apresenta em seu trabalho uma proposta de organização de acordo com as etapas escolares (Quadro 1), considerando algumas categorias epistemológicas de referência (Motricidade, Cultura Corporal de Movimento e Representações Sociais sobre as Práticas da Cultura Corporal de Movimento):

Quadro 1: Organização e Trato Pedagógico do Conteúdo de “Lutas” nas Etapas

Escolares

ETAPAS ESCOLARES	OBJETIVOS	CONTEÚDOS DE ENSINO
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Mobilizar e desenvolver habilidades motoras básicas comum às lutas; tematizar as lutas, compreendendo-as como criações humanas.	Desempenhar papel de ataque e defesa (percepção espacial, deslocamento, posições em função do adversário); desenvolver e disponibilizar ações motoras específicas (agarrar, reter, desequilibrar, imobilizar, esquivar-se, resistir, livrar-se); apreciar as distâncias, o movimento de intervenção e retomada de curso em função do oponente; compreender, apropriar-se e construção de regras e normas; analisar e compreender cada modalidade de luta; adaptar, construir e reconstruir lutas de acordo com o contexto em que os alunos estão inseridos.
Anos Finais do Ensino Fundamental	Proporcionar estudos e vivências de elementos técnico-táticos básicos das práticas de capoeira, karatê e judô; estudar as dimensões históricas, sociais, culturais e filosóficas relacionadas às atividades	Conhecimentos estruturantes das lutas: rituais, filosofias, códigos, símbolos, regras, organização; conhecimentos da dimensão técnico-tática: elementos técnicos básicos (bases/posturas, golpes de ataque, golpes de defesa), princípios táticos elementares (movimentações intencionais de caráter tático, contragolpes, fintas, apreciação das distâncias; conhecimentos de caráter crítico).

Fonte: Nascimento (2008), adaptado pelos autores.

Em suma, a prática da Luta Marajoara dentro destas ou de outras categorias epistemológicas, possibilita aos estudantes o usufruto de experiências contemplativas à

formação crítica. Observamos que nos anos iniciais do ensino fundamental couberam os objetivos relacionados aos desenvolvimentos de habilidades motoras, em uma perspectiva de formação. Enquanto aos anos finais do ensino fundamental, além do desenvolvimento das habilidades motoras, percebemos a formação crítica, onde os estudantes têm acesso aos conteúdos e aos elementos socioculturais, em um ponto de vista da sensibilização da realidade, possibilitando a preservação dos saberes orais-tradicionais e ancestralidade.

Os saberes orais-tradicionais, conhecidos também como saberes populares, são conhecimentos adquiridos e difundidos pelas pessoas que habitam as áreas campesinas da região, incluindo as florestas e as beiras dos rios imensos. Esses saberes populares ainda são vistos como charlatanismo, embora sejam adquiridos com empiria e experimentação, da mesma forma que os conhecimentos de metodologia que a humanidade possui (Chassot, 2004).

### **Luta marajoara e ancestralidade**

Fazendo um resgate ao processo ancestral dos seres humanos, percebemos os estudos e descobertas para compreender a origem da humanidade. Os estudiosos se debruçaram em estudar fósseis, ossos, moléculas e tudo que lhes dessem subsídios para compreender a espécie *homo sapiens*.

A linhagem humana foi muito mais diversa no passado. Análises comparativas das estruturas corporais de inúmeras espécies fósseis indicam que muitas delas não devem ser nossos ancestrais diretos, apesar de terem ancestrais comuns mais recentes conosco do que com os chimpanzés (Santos, 2014, p.95).

Ao fazer este resgate, não queremos discutir exclusivamente a espécie humana, mas refletir acerca do processo ancestral e dos saberes que engendram as nossas histórias, culturas e costumes. Por outro lado, temos uma supervalorização e influência autoritária do colonialismo e costumes impostos pelo ocidente. Apesar das lutas, ainda hoje sofremos estas influências fruto do processo de colonização que corrobora hodiernamente para o apagamento ou silenciamento de saberes e práticas tradicionais e ricas de conteúdo e significado.

Estas questões elencadas nos fazem perceber a subalternização e esvaziamento dos belos costumes das culturas africanas, das culturas amazônicas diante seu vasto repertório multicultural. A exemplo disto, temos uma das diversas práticas corporais amazônicas, que vem sendo desconstruída de saberes, a Luta Marajoara, haja vista que

ela vem sofrendo muitas influências eurocentristas devido ao caráter exacerbado do mundo esportivo.

Frente a este tumulto de apagamento, vemos mais uma vez a importância das lutas e dos movimentos sociais, que lutam hodiernamente por direitos e extinção da opressão, além disso, percebemos que estudos como o de Castiano (2011) que discute um pouco a história e como os africanos são visualizados são de suma importância para o mundo científico. O autor ainda realça que a história da África por muitos anos foi “uma África inventada”, uma África vinculada ao processo selvagem, sem cultura e com uma lógica ou racionalidade menor. De acordo com tal cenário, Castiano (2011) problematiza e traz para toda a comunidade acadêmica a urgência em buscar avanço em produções, sobretudo em desenvolver trabalhos que dêem conta de compreender minuciosamente os saberes amazônicos e africanos, que por muitos anos foram silenciados junto com seus saberes orais ancestrais.

Tal conjuntura, nos faz refletir acerca de como o colonialismo impetuou costumes, valores e silenciou por anos e ainda silencia diversas práticas e experiências. A colonialidade e colonialismo apesar de sua distinção, onde Quijano (2007) fala que colonialismo se liga a um processo de dominação, onde:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2007, p. 93 *apud* Candau, 2010, p. 18).

Já a colonialidade refere-se a “um discurso que se insere no mundo do colonizado, porém também se reproduz no lócus do colonizador. Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (Candau; Oliveira, 2010, p. 19). Partindo desse viés, percebemos que a classe hegemônica e detentora de poder impõe a qualquer custo um padrão e modelo a ser seguido, como forma única a ser seguida, subalternizando e inviabilizando o outro.

E é partindo dessa discussão que elencamos o discorrer entre tradicional e moderno, onde vale considerar que

A modernidade foi uma invenção das classes dominantes europeias a partir do contato com a América. A modernidade não foi fruto de uma autoemancipação interna europeia que saiu de uma imaturidade por um esforço autóctone da razão que proporcionou à humanidade um pretenso novo desenvolvimento humano (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 3).

Trazer conceitos aqui se tornou importante para problematizar e enfatizar a necessidade de pedagogias outras que repensem suas práticas pedagógicas, sua forma de ensinar, mas, sobretudo para valorizar e humanizar nossa formação enquanto seres, seres esses que ainda trazem reflexos opressores. Afinal, o pensar moderno carrega consigo uma supremacia cultural e racional ainda enraizada, onde precisamos emergencialmente romper e ressignificar-nos enquanto professoras e professores.

Em vez de uma única modernidade, centrada na Europa e imposta ao resto do mundo como um desenho global, Dussel propõe que se enfrente a modernidade eurocentrada através de uma multiplicidade de respostas críticas descoloniais que partam das culturas e lugares epistêmicos subalternos de povos colonizados de todo o mundo (Grosfoguel, 2010, p. 139).

O pensamento outro requer romper com um processo de desumanização de descolonização e de luta “contestando as concepções de que diversos povos não-ocidentais seriam não-modernos atrasados e não civilizados descolonizar-se cumpre papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político” (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

### **Considerações Finais**

Considerando o processo de humanização através da sensibilização da trajetória histórica das práticas corporais em contexto amazônico, observamos que, embora essas práticas sejam pouco difundidas, pela carência de dados históricos e, consequentemente, no trato das atividades escolares, se fazem necessários à condensação de registros históricos e estudos acadêmico-científicos aprofundados, uma vez que, ao tratarmos da Luta Marajoara, institucionalizada através de sua federação, estamos tratando de uma prática com potencialidades para além do contexto regional.

Do ponto de vista acadêmico-científico, alguns estudos mostram a existência de dados sobre a Luta Marajoara, entretanto, poucas são as discussões sobre o trato dessa prática corporal nos espaços escolares. Cabe aos professores/as a responsabilidade de

resgatar através da sensibilização da comunidade escolar sobre os elementos da cultura popular nas práticas pedagógicas. Desse modo, concordamos com Castiano (2011) que, sinalizou sobre o papel dos professores/as na contribuição para o fortalecimento das nossas práticas corporais através do encontro entre os científicos e saberes populares, ambos produzidos através dos acontecimentos que nos proporcionam conhecimento através da experimentação e proporcionam a desconstrução dos saberes nas aulas de Educação Física.

Entendemos nesse ponto de vista, que o encontro de saberes promove a desconstrução das práticas corporais historicamente supervalorizadas e eurocentristas e rompe com a perspectiva de dominação, exploração imbricada no colonialismo ou no pensamento neoliberal, e promove olhares para práticas corporais presentes na Amazônia paraense como a luta marajoara, importante para a discussão sobre a decolonialidade no processo de ensino-aprendizagem nas escolas amazônicas, em contextos rurais e urbanos.

Essa desconstrução da Luta Marajoara baseada em Castiano (2011) pode ser feita pela organização do trabalho pedagógico dentro das categorias epistemológicas que abarcam as ideias da educação progressista. Em um primeiro momento, do ensino de história das práticas corporais nas escolas. Em um segundo momento, oferta de oficinas que apresentem as técnicas da Luta Marajoara, não somente aos estudantes das escolas, mas aos membros da comunidade escolar interessados. Sabemos que para a realização desse processo de desconstrução é uma cooperação entre comunidade escolar, entidades que regem as técnicas da Luta Marajoara e poder público, para a construção do caminho para a “pedagogização” destas práticas.

Finalizamos este trabalho com a apreciação crítica sobre o tema e a problematização desta pesquisa, visto que estamos nas primeiras aproximações sobre a Luta Marajoara como tema da Cultura Corporal, seja esta como prática corporal e esportiva, de acordo com suas manifestações na Ilha do Marajó ou pela busca do seu reconhecimento como conteúdo da Educação Física escolar. Se tratando de uma prática corporal ainda muito restrita ao território marajoara, tivemos algumas limitações de logística para experimentarmos sua prática e, por conta disso, nos limitamos aos carentes registros históricos e acadêmicos.

## Referências

- BREDA, Mauro; GALATTI, Larissa; SCAGLIA, Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas.** São Paulo: Phorte, 2010.
- CAMPOS, Ítalo S. L.; PINHEIRO, Cláudio J. B.; GOUVEIA, Amauri. Modelagem do Comportamento técnico da Luta Marajoara: do desempenho ao educacional. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 27, n. 2, p. 209-217, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/9421>. Acesso em: 01 jun. 2023.
- CANDAU, Vera M; OLIVEIRA, Luiz F. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- CARVALHO, Caroline S. Diálogos entre Marxismo e Decolonialidade na América Latina: em busca de uma práxis revolucionária. In: RELAÇÕES INTERNACIONAIS E CIÊNCIA NA ERA DAS PANDEMIAS: OLHARES TRANSDISCIPLINARES SOBRE DESAFIOS GLOBAIS, 8. 2021, p. 1-28. Evento online, **Anais eletrônicos**. Disponível em: [https://www.encontro2021.abri.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=32](https://www.encontro2021.abri.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=32). Acesso em: 26 jul. 2023.
- CARVALHO, Elcias V.; MACIEL, Antônio C. A formação sociocultural amazônica presente na estrutura mitológica do boi-bumbá. In: MOSER, Lilian M. *et al.* (orgs.). **Das matas, Rios e Cidades: culturalidades e historicidades rondonienses**. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.
- CASTIANO, J. P. Vigilância epistemológica através da educação. In: NGOENHA, S. E.; CASTIANO, J. P. (orgs). **Pensamento Engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Editora EDUCAR, 2011.
- CERQUEIRA, Flávia S. **O Trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino fundamental anos iniciais numa escola municipal em Muritiba-BA**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Faculdade Maria Milza, Governador Mangabeira, 2021.
- CHASSOT, Attico. A Ciência através dos Tempos. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- COSTA, Antônio M. D. Guerreiros da pândega: batuques negros e encontros de bois-bumbás nos jornais de Belém do Pará no pós-Abolição (1888-1908). **Tempo**, Niterói, v. 27, n. 2, mai./ago., 2021.
- ESCOBAR, Micheli O. Cultura Corporal na Escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**. Florianópolis, n. 8, p. 91-102, dez. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22600/20594>. Acesso em: 21 nov. 2022.
- FABIANI, Débora Jaqueline Farias; SCAGLIA, Alcides José; ALMEIDA, José Júlio Gavião. O jogo de faz de conta e o ensino da luta para crianças: criando ambiente de aprendizagem. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, jan./mar. 2016.

GROSFOGUEL, Ramón. Para Descolonizar os Estudos de Economia Política e os Estudos Pós- -Coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

LUNA, Ivan M. L.; MOUTELLA, Antonio N.; FEITOSA, Luis C. As Lutas como Conteúdo da Educação Física Escolar. **Revista Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, 2022.

MAKUMBA, M. M. **Uma Introdução à Filosofia Africana**: passado e presente. São Paulo: Paulinas, 2014.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa do. Organização e Trato pedagógico do Conteúdo de Lutas na Educação Física Escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, ano 20, n. 31, dez. 2008.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PIRES, Esmeraldo T. **Para uma Pedagogia Cultural da Tradição**: práticas de professores ribeirinhos na Ilha de Marajó. 2017. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

SANTOS, Carlos A. F.; GOMES, Ivan C. R.; FREITAS, Rogério G. Luta Marajoara: lugar ou não lugar no currículo de uma IES pública do estado do Pará. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01-24, jan./mar., 2020.

SANTOS, Carlos A.; FREITAS, Rogério G. Luta Marajoara e Memória: práticas “esquecidas” na educação física escolar em Soure-Marajó. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 16, n. 1, p. 57-67, jan./jun., 2018.

SANTOS, Fabrício R. A grande árvore genealógica humana. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1 e 2, p. 88–113, 2016. DOI: 10.35699/2316-770X.2014.2643. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2643>. Acesso em: 14 jun. 2023.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2013.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz F; CANDAU, Vera. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em: 27 jul. 2023.

## 14 O JOGO EM TEATRO COMO ARTICULADOR NA INVESTIGAÇÃO E MEDIAÇÃO DE CULTURAS: UM ESTUDO DE CASO NO PETEC - PROJETO DE ENSINO TEATRAL NA ESCOLA E NA CIDADE

### THE THEATRE PLAY AS AN ARTICULATOR IN THE RESEARCH AND MEDIATION OF CULTURES: A CASE STUDY AT PETEC - PROJECT FOR THEATRICAL TEACHING AT SCHOOL AND IN THE CITY

Eduardo Augusto Martins de Melo<sup>43</sup>



**Fonte:** Imagem do Autor e seu grupo de pesquisa, 2023.

#### Resumo

Os escritos a seguir, nesta travessia, nos apresentam um recorte reflexivo sobre o jogo em teatro como dispositivo importante na investigação e mediação de culturas, tendo como campo e território investigativo o PETEC - Projeto de Ensino Teatral na Escola e na Cidade, uma iniciativa que oportuniza a leitura, o fazer e apreciar a arte e a cultura dentro e fora das unidades escolares, no município de João Câmara, interior do Rio Grande do Norte. Através de estudo de caso e análise comparativa acerca do levantamento de dados relacionados ao fazer, ler e apreciar o jogo no teatro dramático proponho a interseção de Barbosa (2005) e Lopes (1989), para compor o olhar atento para as nuances dos elementos constituintes do teatro no processo de formação para a

<sup>43</sup> Estudante especial do Curso de Doutorado no Centro de Educação, PPGED-UFRN, Pesquisador do NACE, Núcleo de Estudos e Pesquisa em Artes da Cena do Departamento de Artes - UFRN. E-mail: [eduardo.martins.082@ufrn.edu.br](mailto:eduardo.martins.082@ufrn.edu.br)

formatividade dos estudantes do PETEC. Com o presente estudo é possível compreender que o teatro na educação básica, atua como mola propulsora e colabora para o desenvolvimento e aprimoramento das competências e habilidades dos estudantes.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Jogo em Teatro. Multi-afetações.

### **Abstract**

The following writings, in this journey, present us with a reflective section on the theater game as an important device in the investigation and mediation of cultures, having as its field and investigative territory PETEC - Project of Theater Teaching in the School and in the City, an initiative that provides opportunities for reading, making and appreciating art and culture inside and outside school units, in the municipality of João Câmara, in the interior of Rio Grande do Norte. Through a case study and comparative analysis of data related to making, reading and appreciating the play in dramatic theater, I propose the intersection of Barbosa (2005) and Lopes (1989), to look closely at the nuances of the constituent elements of theater in the training process for the formatively of PETEC students. With this study, it is possible to understand that theater in basic education acts as a driving force and contributes to the development and improvement of students; skills and abilities.

**Keywords:** Interculturality. Theater play. Multi-affections.

### **Introdução**

É possível conversar sobre educação, cultura, ensino e aprendizagem acerca do teatro como área de conhecimento primordial na formação cidadã de crianças e adolescentes?

O presente trabalho tem como prerrogativa tentar compreender, transparecer e explicar um conjunto de experiências de vida singular-plural de um professor-pesquisador, consciente de que os sujeitos que terão acesso a essa leitura também são subjetivos e carregam consigo marcas e afetações dos seus contatos com o mundo e com os múltiplos caminhos para a construção dos saberes.

Salientamos, portanto, a plena consciência de que cada um de vocês terão impressões, interpretações, sentimentos e sensações distintas, pois conversaremos sobre a interculturalidade presente no âmbito da educação, sobretudo no fazer artístico-cultural de um professor da rede pública de ensino no contexto interior e das suas multi-afetações das aprendizagens, num projeto que tem em seu arcabouço o ensino de teatro na escola pública e na cidade.

Queremos continuar nos dirigindo a vocês leitores, no plural, por entender que mesmo estando aparentemente sozinho ou sozinha, se debruçando na presença desta leitura, certamente, estão interconectados às marcas de aprendizagens e saberes plurais,

no que tange a cosmovisão de mundo de cada um, nutrida pelas multi-afetações que vos permitiram chegar até aqui e buscar a ampliação, ou melhor, dizendo, a alimentação dos conhecimentos para o sucesso no fazer e viver técnico, humano e profissional acerca da arte de pesquisar, dialogar e tecer saberes no âmbito da arte e da cultura na pesquisa acadêmica.

É interessante abordarmos as duas principais formas de linguagem presentes na página inicial destes escritos. No campo da linguagem verbal<sup>44</sup>, temos o título o Jogo em Teatro como Articulador na Investigação e Mediação de Culturas - Um estudo de caso no PETEC - Projeto de Ensino Teatral na Escola e na Cidade, que tem por finalidade apresentar as nuances do jogo teatral e do fazer artístico cultural como mola propulsora, no processo de investigação, diálogo, respeito e valorização das diferentes culturas. Esse recorte, sobretudo, tende a valorizar os diferentes sujeitos que vivem a linguagem teatral no PETEC, um projeto de teatro parceiro da escola pública no município de João Câmara no Rio Grande do Norte.

No campo da linguagem não verbal<sup>45</sup>, temos a imagem de um grupo de estudantes do Projeto PETEC, no sítio histórico e ecológico Gamboa do Jaguaribe<sup>46</sup>, território que preserva e cultiva os saberes e ensinamentos da cultura dos povos originários. Na presente imagem, é possível notar a presença do Professor Me. em Artes Cênicas Edu Martins, coordenador do projeto PETEC, na Gamboa, acompanhando os estudantes nas atividades culturais. São adolescentes residentes em diferentes localidades do município de João Câmara, que fazem parte das escolas públicas da cidade. Estudantes que convivem e dividem o mesmo espaço com diversas outras crianças e adolescentes das mais variadas localidades que compõem o território camarense.

Abordaremos de maneira clara e objetiva, como o teatro atua no processo de formação cidadã, na integração entre os sujeitos e saberes de comunidades, como por exemplo, estudantes que residem nos distritos, assentamentos, comunidades e povoados, que fazem parte de classes sociais distintas, mas que no ato de jogar e experimentar os

<sup>44</sup> **Linguagem verbal:** também chamada de linguagem verbalizada, é expressa por meio de palavras escritas ou faladas.

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/linguagem-verbal-e-nao-verbal>

<sup>45</sup> **Linguagem não verbal:** utiliza signos visuais, como, por exemplo, os gestos, postura, ilustrações, placas, músicas,

<https://www.educamaisbrasil.com.br/enem/lingua-portuguesa/linguagem-verbal-e-nao-verbal>

<sup>46</sup> Localizada no bairro da Redinha, em Natal/RN, a Gamboa do Jaguaribe é um sítio histórico e ecológico que desenvolve atividades de valorização e disseminação de culturas indígenas e do meio ambiente, preservando oca, trilha, lago e mata reflorestada. A área é aberta para visitação e está incluída na oitava Zona de Proteção Ambiental de Natal, a qual corresponde a 3,1% do território da Grande Natal.

elementos constituintes do teatro, se desnudam, rompem barreiras, quebram a solidez do preconceito e simplesmente jogam e fazem teatro, mesmo diante as eminentes dificuldades existentes no ensino público.

Apenas com essas informações, já é possível inferir que a interculturalidade se sobressai em ambas às representações do título que atua como fio inicial do retalho que será bordado até o fim do presente escrito.

### **As contribuições do PETEC no fortalecimento do currículo escolar intercultural**

Falar sobre interculturalidade por intermédio da linguagem teatral é primar pela valorização da diversidade da literatura e da língua, sobretudo, da maneira de enxergar as transformações socioculturais de dentro para fora. Reinaldo Matias Fleuri, em in Palestra Proferida no V Colóquio Internacional Paulo Freire (2005) afirma que:

É neste contexto que surge o conceito de interculturalidade, usado para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas sem anular sua diversidade, ao contrário, “fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos” (Fleuri, 2005 apud Vasconcelos, p.1).

Quando se observa o fenômeno da interculturalidade pela ótica da educação, pensamos que se o ensino da arte fosse de fato, na prática, visto como elemento de desenvolvimento social, certamente as crianças em processo de formação teriam os seus saberes singulares e subjetivos valorizados no campo do senso comum, no âmbito da investigação dos feitos dentro da territorialidade local, revertendo, portanto, ganhos significativos para as gerações futuras de cidadãs e cidadãos mais conscientes, afinados e críticos, no sentido de colaborar para o desenvolvimento social.

Tal reflexão é endossada por Castiano, (2011, p. 243) ao afirmar que “em relação à literatura oral local é pena que ainda se esteja muito longe de se colecionar e fixar em escrita os provérbios, as adivinhas, os contos e as lendas de cada distrito; o que ainda é mais dramático é a ausência de um espaço na educação que torne visível o talento no seio das crianças”.

Analizando a estrutura curricular que envolve o currículo educacional do município de João Câmara, que está subordinado ao Currículo Estadual do Rio Grande do Norte, observa-se que o componente de artes apresenta o quantitativo de aulas inferior a praticamente todos os outros componentes. De certa forma, os estudantes são

privados de acessarem conhecimentos primordiais que estão presentes nas prerrogativas do ensino de arte educação na escola, como versa a BNCC - Base Nacional Comum Curricular<sup>47</sup>.

Segundo Castiano, (2011, p. 90) "Por via do currículo local abrimos a porta ao aluno e à aluna para que eles mesmos se inspirem na cultura local para poderem encontrar soluções localmente fundadas aos problemas globais".

Sendo assim, na busca pela autonomia e liberdade dos estudantes poderem contribuir como protagonistas para o currículo real dos territórios escolares se faz necessário que as unidades escolares garantam a ampla participação dos estudantes nas atividades práticas envolvendo o jogo em teatro, de modo que tenham tempo, espaço e a colaboração para que efetivamente, possam ter a garantia da oferta de qualidade no ensino de arte na estrutura curricular local.

Neste sentido, o PETEC, por atuar no contra turno escolar e aos sábados, tende a complementar a formação dos estudantes participantes do projeto, visto que apresenta condições favoráveis à interatividade e produtividade dos estudantes, oportunizando momentos descontraídos, de lazer, escuta e fala, de modo que conseguem acessar uma maior gama de objetos de conhecimento e ativação de diversas habilidades. Segundo Ngoenha (2011, p.87):

O currículo local é uma parte do currículo do ensino básico (20% do tempo alocado para cada disciplina) que deve ser preenchida por conteúdos que os membros da comunidade abrangida por certa escola, de uma forma organizada, acham ser relevantes para a criança inserir-se na sua própria comunidade, após ou mesmo durante o período da sua frequência na escola.

É importante compreender a importância do jogo em teatro como articulador na investigação e mediação de culturas. As escolas municipais da rede pública recebem estudantes de várias localidades, como por exemplo, do centro da cidade, dos distritos, povoados, comunidade, e assentamentos que permeiam a zona rural.

Em meio às abordagens da pesquisa e coleta de dados, constatou- se que ainda é latente a prática de estudantes ao chegarem à unidade escolar, serem condicionados a agirem de acordo com as regras institucionais, como o uso de fardamento, alimentação e planejamentos pedagógicos iguais para todos, sem prevê de fato a reflexão sobre a

<sup>47</sup> Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

liberdade do estudante de viver a sua identidade no espaço escolar. Com isso, os estudantes passam a adicionar em seus corpos a estética padronizada, sendo que muitas vezes acabam por ofuscar as suas identidades. Crianças que residem em comunidades que preservam os saberes dos povos originários, como indígenas e quilombolas, acabam por ressignificar os seus modos de vida para poder se enquadrar ao formato imposto pela escola.

Por conta disso, o Projeto de Ensino Teatral na Escola na Cidade adotou como estratégia metodológica e interativa, a prática de atividades acerca do jogo em teatro, permitindo que crianças e adolescentes interajam entre si, oralizando e encenando elementos da sua cultura, fortalecendo assim, o engajamento necessário para que os pensamentos, opiniões, sensações e sentimentos possam ser partilhados de maneira inclusiva, cooperativa e qualitativa. Por sua vez, Castiano (2011, p.96) alertam que:

Uma educação glocal deve estar em condições de avaliar os aspectos do passado, dos hábitos culturais, dos saberes locais a partir do ângulo em que eles se aproximam ao ideal da justiça social. Este é se assim quisermos um fim pelo qual vale a pena engajar o nosso pensamento e engajarmo-nos.

É nesta perspectiva, de engajamento do currículo da educação local de modo global, que os saberes prévios dos estudantes, os acessos de conhecimentos do micro para o macro potencial de informações, que os estudantes poderão de fato, ampliar as capacidades e habilidades em seus processos de conhecimento glocal.

### **A arte teatral a luz do tempo**

O teatro na contemporaneidade vem rompendo barreiras, transcendendo olhares, sensações e emoções na quebra de tabus sociais, envolvendo diversos espaços cênicos como o teatro de rua, as vertentes do teatro popular, os ritos dos povos originários e atemporais e os valores das classes sociais em seus processos de reafirmação no mundo.

O processo de investigação do jogo em teatro nas bases formativas ocorre ainda na infância: na imitação, no faz de conta, no estabelecimento do diálogo na trilogia tempo, espaço e linguagem, que são predominantes nas bases das formações socioculturais dos povos e das comunidades.

As variantes do jogo dramático apresentam significados diferentes de região para região nos espaços geográficos, sejam eles advindos da zona rural, contaminando os espaços urbanos, mesclando os anseios, desejos, confrontando saberes, opiniões e

valores à formação cultural dos indivíduos. De modo que, cada ação apresenta - panos para as mangas<sup>48</sup> -, expressão que literalmente define o ato da emergência ativa, prática e a necessidade do diálogo sobre os modos de vida e reconhecimento da interculturalidade e suas prerrogativas, perante o processo de formação cidadã.

O teatro como linguagem e dispositivo de mediação de culturas, apresenta o olhar sensível para as potencialidades do jogo em teatro, da brincadeira, do faz de conta, da imitação, da linguagem de sinais. Tais práticas estimulam e enriquecem as competências e habilidades do sujeito-jogador em processos criativos, em contextos escolares e não escolares. Tende a fortalecer o diálogo e o desenvolvimento acerca dos efeitos da reafirmação da(s) identidade(s) e dos conhecimentos comuns, locais e culturais dos sujeitos, através de práticas pedagógicas inclusivas e agregadoras que manifestam o caráter formativo e transformador.

O teatro como área de conhecimento colabora para a eficácia do processo de ensino, aprendizagem e na construção de significados que atuam na construção do senso crítico, reflexivo e atitudinal do indivíduo em processo de formação, perante a sociedade em que vive.

### **Natureza do PETEC - Projeto de Ensino Teatral na Escola e na Cidade**

O PETEC - Projeto de Ensino Teatral na Escola e na Cidade foi criado em 2011 pelo professor, arte-educador e teatrólogo Me. Edu Martins, passando a atuar no processo de vida e formação de crianças e jovens do município de João Câmara. O projeto tem histórico de atuação na criação de redes colaborativas e multiplicadoras da linguagem das artes e do teatro. Atua fortemente no processo de aprendizagem dos estudantes, sobretudo na oralidade, leitura, escrita, multiletramentos tendo como arcabouço territorial investigativo as multi-afetações da cultura local camarense.

O PETEC forma anualmente turmas com aproximadamente 20 estudantes, contemplados de forma direta, e indiretamente, atinge públicos de crianças, jovens e adultos de toda rede municipal, estadual e privada do município, apresentando seus produtos teatrais, oficinas, participando de eventos artísticos e educacionais, proporcionando a imersão da comunidade nas nuances do trabalho produzido acerca da comunicação teatral.

---

<sup>48</sup> Expressão Popular que sucinta que algo ou ação apresentará muito trabalho pela frente.

O público alvo são crianças e adolescentes matriculados em escolas públicas e privadas do município de João Câmara e da região do Mato Grande. Anualmente a coordenadoria do PETEC, realiza processos seletivos ou chamamentos públicos para a convocação de estudantes interessados em fazer parte do projeto.

Dentre as etapas para a formação das turmas, o projeto conta com a realização de inscrição pelos estudantes via redes sociais e canais do PETEC através das seguintes etapas: Inscrição via produção de carta de intenção, demonstrando interesse em fazer parte do grupo; E a participação dos estudantes em uma oficina experimental de jogos teatrais e dos elementos constituintes do teatro.

O PETEC desenvolve atividades presenciais na Casa de Cultura Popular Palácio Gumercindo Saraiva (Centro Cultural da Cidade) localizado no centro do Município de João Câmara. As atividades presenciais acontecem aos sábados, onde são efetuadas as reuniões, aulas, ensaios, jogos e oficinas teatrais dentre outras ações e atividades práticas. Atua também remotamente, geralmente via *Google Meet*,<sup>49</sup> nas sextas-feiras em horários marcados previamente pela coordenação.

Os estudantes do projeto atuam como verdadeiros articuladores e guardiões da cultura do território onde vivem. O contato com os dispositivos do teatro e da linguagem através do jogo nas bases culturais, oportuniza a contribuição para o fortalecimento sociocultural e intelectual dos participantes dentro e fora das unidades escolares.

Levando em consideração as contribuições dos referenciais teóricos que norteiam as bases estruturais de investigação do projeto PETEC, nomes como: Joana Lopes (1989), Augusto Boal (1985), Ana Mãe Barbosa (2002), Celso Antunes (2003), Jean Pierre (1981), Peter Slade (1978) e Viola Spolin (2001), contribuem para o embasamento necessário para a compreensão do fazer, contextualizar e apreciar a arte teatral dentro e fora das unidades escolares, no que tange os caminhos trilhados pela ação do jogo em teatro, de modo a supervalorizar o contato, conhecimento e reconhecimento da cultura, através do estudo e diálogo dos estudantes-participantes acerca dos elementos da linguagem teatral. .

### **A literatura teatral do PETEC e a valorização da cultura local**

---

<sup>49</sup> Plataforma de chamadas de vídeo da Google, usado tanto por usuários do Google, quanto por empresas que pagam pelo Google WorkSpace. Um software ideal para atividades em home-office e aulas à distância.

Para estabelecer os desdobramentos necessários na veiculação de estudo, pesquisa e reafirmação do jogo em teatro como investigador e mediador de culturas, faz-se necessário identificar e conhecer os elementos linguísticos e literários presentes na estrutura do projeto PETEC.

O PETEC oportuniza o cultivo dos caminhos a serem tomados ao longo dos contatos entre os estudantes e docentes, nas bases estruturais do estudo das multi-afetações dos participantes, acerca da cultura local e seus diversos modos de vida. Na educação, o projeto compreende a importância da interatividade envolvendo os sujeitos que permeiam os solos do projeto, das escolas e das comunidades. A obra *Pensamento Engajado - Ensaios sobre Filosofia Africana, Educação e Cultura Política*, Ngoenha (2011, p. 85) nos apresenta a reflexão de que "a primeira fundamentação para a educação é a de libertação: libertar as faculdades do homem poder pensar sobre si mesmo e de poder formular seus próprios juízos.".

Por conta disso, através do jogo em teatro, no processo de investigação e mediação de culturas, as práticas do PETEC garantem a consolidação do conhecimento do território e espaços libertários para se discutir os elementos constituintes do teatro pela perspectiva da cultura. Ainda no que tange os fundamentos da educação, neste caso, pelo viés das multi-afetações culturais no âmbito do fazer, ler e apreciar arte em valorização da educação, Ngoenha contribuem que a educação tem como prerrogativa:

[...] garantir a igualdade de todos porque todos são educáveis; ao mesmo tempo, porém, a educação deve reservar espaço para que as diferenças entre os homens e grupos sociais não morram dado que ela deve, por exemplo, garantir que cada utente dos serviços educacionais possa desenvolver a sua própria cultura. (Ngoenha; Castiano, 2011, p. 85).

Neste espaço de investigação das diferenças culturais e valorização da educação nos moldes da cultura local, as obras autorais do projeto PETEC, abordam histórias, causos e lendas, fantasias e devaneios de domínio público da cidade de João Câmara, valorizando assim a identidade do povo camarense.

Fruto de um processo coletivo, a obra "*O velho Turrão e a Lenda do Torreão Cachimbando*" (2012) de autoria do professor, arte-educador e teatrólogo Me. Edu Martins, diretor do PETEC – Projeto de Ensino Teatral na Escola e na Cidade (João Câmara - 2011), apresenta a composição da cena, fundamentada acerca dos reflexos e compreensão propiciados pela investigação da cultura camarense através do jogo teatral.

Em suas vertentes, o PETEC favorece e aguça as competências e habilidades dos alunos no âmbito da vivência social, de modo que, nas abordagens pedagógicas, tendo grande influência a “Abordagem Triangular do Ensino da Arte” proposta pela pesquisadora Ana Mae Barbosa, postula a construção do conhecimento e da experimentação, proporcionando na criança e no adolescente, o aprimoramento e dinamização de novas perspectivas do olhar, decodificar e apreciar a arte de forma consistente, observando os saberes do senso comum e das marcas culturais territoriais.

Dewey e Freire (2010) contribuem para nortear a base das intenções do Projeto PETEC, reforçando que uma boa leitura de mundo ocorre a partir do contexto em que se vive. Nesta perspectiva, a investigação do jogo em suas fases de execução no âmbito da comunidade e população camarense, reforçando as premissas de observação e reafirmação dos efeitos do jogo teatral, munido dos saberes populares e de como os participantes e apreciadores enxergam a prática e contextualiza o jogo no seu cotidiano. .

O PETEC atua como iniciativa transformadora no que tange o contato do fazer teatral no âmbito do praticar, apreciar e contextualizar arte, que para Barbosa: “[...] refere-se a uma abordagem eclética. Requer transformações enfatizando o contexto” (Barbosa, 2010, p. 10).

Vale salientar que as bases do PETEC não se limitam às vivências apenas do cotidiano dos estudantes, mas também contribuem para que consigam fazer uma leitura crítica e contextualizada das imagens multiculturais do jogo em teatro, podendo identificar e não apenas apreciar, mas também formular opiniões e dialogar acerca das contribuições culturais do território onde vivem, correlacionando com as demais sociedades em desenvolvimento sociocultural pela região e pelo mundo, permitindo que efetivamente cumpram o papel político de transformação social, partindo do pressuposto da investigação e prática do jogo teatral no processo de conhecimento e reconhecimento do teatro como área de conhecimento primordial no processo de ensino, aprendizagem e comunicação social. .

Nesta perspectiva, através do ato de jogar em teatro, o jogo teatral corpo território atua como investigador, mediador e articulador cultural, que pode ou não produzir um objeto estético, desenhado e claro, envolvendo a cultura, mas certamente, aproxima os estudantes, colabora para a valorização das subjetividades, singularidades e pluralidades dos sujeitos envolvidos na proposta de investigação coletiva através do teatro. Miranda, (2020, p.18) afirma que:

Abordar a educação a partir da perspectiva da cultura oportuniza a constatação de uma polissemia, um convite e um desafio investigativo. Isso porque, ao considerar a perspectiva decolonial, é necessário buscar as brechas e trabalhar nas fronteiras, considerar as lutas de resistência como lutas políticas e abarcar práticas, ações, decisões educacionais.

A Interculturalidade acontece, portanto, no processo de interatividade coletiva, de modo que os estudantes possam, através do corpo, emancipar o diálogo com os saberes populares, com as múltiplas formas de linguagem e comunicação que abrangem fatos históricos, lendas, contos dentre outras vivências a nível territorial. Miranda (2020, p.19) nos explica que:

O vínculo cultural ao corpo-território abre campo para encontrar a substância da cultura como centro de interesse da educação: o fazer coletivo, os espaços de significação das expressões dos corpos-territórios afro-brasileiros, a cultura imaterial decorrente da vivência desses grupos.

Dentre as prerrogativas do PETEC, destacam-se as propriedades do jogo teatral, que permitem a investigação, diálogo e socialização das memórias históricas numa perspectiva decolonial, envolvendo a infância, o faz de conta e os saberes populares dos sujeitos participantes de forma direta e indiretamente da essência do projeto de teatro na escola e na cidade.

### **Um pouco sobre a estrutura narrativa e poética do PETEC**

O PETEC apresenta uma das suas principais obras teatrais alimentada em processo criativo, tendo como intervenção prática para provocar, articular e ajudar a desenvolver a linguagem teatral de cunho Intercultural, a produção da obra *O Velho Turrão e a Lenda do Torreão Cachimbando*, do ponto de vista dramatúrgico, criada acerca de elementos oriundos das memórias afetivas provenientes da cultura popular local e da região do mato grande do Rio Grande do Norte.

A proposta apresenta a passagem histórico-cronológica do município de João Câmara, como também, a vida útil de um projeto social que por sua vez merece atenção, visto que na conjuntura atual em que o fazer artístico se encontra em nosso país, explorar projetos desta natureza, que sobrevive do trabalho de voluntários, na perspectiva do fazer, ler, dinamizar e disseminar arte no interior do estado merece aos olhos da academia, destaque no processo de pesquisa da arte no Rio Grande do Norte. .

É necessário que as propostas de diálogo acerca do jogo em teatro no âmbito da cultura popular, dos interiores e comunidades em situação de risco, sejam trazidas para as discussões acadêmicas, permitindo a intersecção de conhecimentos que proporcionem o desencadeamento de novos diálogos acerca da prática teatral.

A fundamentação teórica que norteia a referida dramaturgia partiu das contribuições de Jussara Galhado através da sua obra “Mendonças do Amarelão - Os caminhos e descaminho da identidade indígena no Rio Grande do Norte (2007)”, enfatiza os estudos antropológicos permeados em toda obra da autora, que serviu de embasamento para construção literária, técnica e artística do texto teatral “O Velho Turrão e a Lenda do Torreão Cachimbando”, tendo como subtítulo “Uma Verdadeira Baixa Verde” que faz menção ao antigo nome da cidade, antes da emancipação política do Município, ocorrida em 1928. .

O enredo da obra apresenta as personagens priorizando a fala caipira, coloquial, entrecruzada na norma culta, e nas relações sociais das personagens. O texto “O velho Turrão e a lenda do Torreão Cachimbando” dá visibilidade e importância à fala coloquial, do senso comum, da “boca, boca” (expressão que indica o falatório corrente e cotidiano do povo camarense). Os entrecruzamentos, falas e diálogos trazidos pelas personagens reverenciam um contexto constituído por uma narrativa híbrida, mesclando o real, o sobrenatural e o fictício, presente nas expectativas e realidade dos apreciadores, apresentando ações vivenciadas, ouvidas, e idealizadas pelos espectadores, fazendo uma costura no que é posto em cena pelas personagens, e sentido pelo público.

### **Referenciais teóricos potencializadores do jogo em teatro na mediação de culturas**

Para falar sobre teatro, educação e cultura, o PETEC traz como aporte teórico para composição das bases e reafirmação legítima das fases do jogo em teatro, as prerrogativas do fazer, ler e contextualizar arte, como também, as nuances do teatro acerca dos contextos escolares e não escolares, que geram e fortalecem autonomia e protagonismo infantjuvenil, correlacionando saberes e conhecimentos acerca das contribuições de Joana Lopes (1989), Augusto Boal (1985), Ana Mãe Barbosa (2002), Celso Antunes (2003), Jean Pierre (1981) Peter Slade (1978) e Viola Spolin (2001).

Observando a importância da educação para o fortalecimento da cultura da arte e, sobretudo, do acesso dos estudantes aos dispositivos da cultura teatral, o PETEC tem apostado no diálogo com as instituições escolares e com a comunidade, entendendo que a educação é sinônimo de demarcação e valorização das multi-afetações culturais.

Ngoenha (2011, p.220) afirma que “A educação é uma parte de cada cultura; no entanto, ela constitui a sua parte especial porque as diferentes culturas criam e desenvolvem seus sistemas de educação para que as próprias culturas não morram”.

Nesta perspectiva, observamos que em processos artísticos pedagógicos, o jogo em teatro contribui significativamente no sentido de emitir olhares para os acontecimentos sociais, culturais e políticos, identificando e coletando dados para serem explorados em processos criativos no âmbito do teatro e dos jogos teatrais. O jogador em suas premissas no processo de criação tende a ser parte ativa, viva e pulsante na produção cênica. .

No que tange a investigação do jogo pedagogicamente no sentido de explorar as vivências, materializações e memórias culturais no território camarense, o PETEC elabora dentro do seu método interativo, a essência do imaginário do grupo, tendo como apporte uma prática que permite emergir o pensar, o sentir e o agir dos estudantes durante os múltiplos contatos com o jogo em teatro, dando-lhes condições de inferir o contexto em que vivem e as suas relações pessoais com os saberes plurais. Boal (2002, p. 18), afirma que [...] o teatro ou teatralidade é aquela capacidade ou propriedade humana que permite que o sujeito se observe a si mesmo [...] O ser humano pode ver-se no ato de ver, de agir, de sentir, de pensar. Ele pode se sentir sentindo, e se pensar pensando”. .

O PETEC busca promover um ambiente de paz e liberdade poética, de modo que os participantes sejam professores, estudantes, munícipes e convidados possam literalmente compreender que os espaços dedicados à interação artístico-cultural, carecem da total abertura e efetividade dos sujeitos participantes. Para Ryngaert (1981, p. 125): “as qualidades deste trabalho consistem na aprendizagem da liberdade. Liberdade do tema, liberdade na organização do jogo, liberdade no debate”. Desta feita, as provocações compilam o desejo de investigação teatral acerca do jogo espontâneo, da liberdade na coleta e materialização dos enfoques nas manifestações culturais.

Analizando o contexto histórico do jogo em teatro, desde meados do século XIX, o jogo infantil só joga por metáfora. Celso Antunes, em seu livro *Jogos para o Desenvolvimento das Inteligências Múltiplas*, contribui para a compreensão da terminologia jogo:

A palavra jogo provém de *jocu*, substantivo masculino de origem latina que significa gracejo. Em seu sentido etimológico, portanto, expressa um divertimento, brincadeira, passatempo sujeito a regras que devem ser observadas quando se joga. Significa também balanço, oscilação, astúcia, ardil, manobra (Antunes, 2003, p 11).

O jogo como valor educativo para ser anunciado nas bases sociais iniciou-se acerca de uma revolução na forma de pensar sobre os efeitos do jogo no processo de formação e comunicação. Jean-Jacques Rousseau é um dos principais nomes que viabilizam a valorização do pensamento filosófico na Alemanha do final do século XIX e início do XX. O filósofo alemão Kant, de acordo com Duflo (1999), legitimou a teoria, tornando-se ela um objeto científico. Em relação à função do jogo, Kant afirma: .

Por meio do jogo a criança aprende a coagir a si mesma, a se investir em uma atividade duradoura, a conhecer e desenvolver as forças de seu corpo. Em geral, os melhores jogos são aqueles nos quais aos exercícios de habilidade acrescentam-se exercícios dos sentidos (Kant apud Duflo, p 57).

Celso Antunes defende que o jogo, em seu sentido integral, é o mais eficiente meio estimulador das inteligências e importante ferramenta de compreensão de relações entre significantes (palavras, fotos, desenhos, cores) e significados (objetos). O autor responsávelmente organizou jogos estimuladores de todas as Inteligências, contribuindo para que estudiosos, encenadores, diretores, atores, jogadores tomassem conhecimento das nuances do jogo em processos criativos e da base para fundamentação da dramatização. Nesta perspectiva, por meio de quatro códigos, o autor explica que:

[...] os índices, relações significantes estreitamente ligadas aos seus significados; os sinais, relações indicadoras de etapas e marcações dos jogos; os símbolos, relações já mais distantes entre o significante e o significado; e os signos, elementos significantes inteiramente independentes do objeto(Antunes, 2003, p. 17).

Nesta perspectiva, podemos inferir que o jogo passa a contribuir para a iniciação do trabalho teatral, do conhecimento dos códigos e fases da construção da atuação, encenação e criação geral de peças e experimentos cênicos. O jogo como investigador e mediador de culturas será explorado acerca do trabalho processual e colaborativo.

Ryngaert (1981, p.73) colabora através da proposta classificatória das experiências em função de três critérios em eixos específicos que apresentam sua importância: o ponto de partida do jogo (texto, inquérito, narrativa, imagens, fotografia etc); O emissor do discurso (o grupo e o animador cujos lugares respectivos mudam; por necessidade; falar-se-á de um emissor-codificador que fixa regras do jogo); O receptor do discurso. .

Nas contribuições do autor não é estabelecida uma progressão ideal para as práticas com jogos dramáticos descritas na tipologia dos jogos dramáticos. Suas contribuições apresentam a referida classificação como um guia investigador, não cabendo aos jogadores torná-la uma cartilha, um manual como regra para explorar as nuances do jogo. O autor explica que “cabe a cada um definir as suas práticas de acordo com cada situação” (Ryngaert, 1985, p.5).

### **As concepções de Planejamento Técnico e Pedagógico do PETEC**

O planejamento é essencial para que o trabalho seja realizado. Pedagogicamente, para que o teatro ocorra nos contextos escolares, é de suma importância conhecer e manusear as ferramentas propostas pela área de conhecimento do teatro e das artes, permitindo que os significantes e significados articulem-se e desenvolvam os reflexos da ação artísticas pedagógicas nos processos de criação. Seguindo está linha, a autora Joana Lopes afirma que:

Os jogos possuem tensões próprias que estamos denominando de espíritos, ou seja, magnetismos, fisicamente observáveis por meio das tensões corporais mobilizadoras do indivíduo na sua totalidade. [...]. Associando jogo e criatividade, veremos que estes renovam constantemente o potencial criador através de tensões que podemos resumir em acumulação de energia não apenas física, mas também mental e psíquica (Lopes, 2017. P.49).

Desta forma, quando o jogador é impulsionado ao despertar das novas possibilidades existentes na atmosfera teatral, podendo observar as contribuições dramáticas com mais exatidão, para além de uma função física, ele passa a agregar conhecimentos e inferências acerca das variantes dos elementos constituintes do teatro, possibilitando assim um melhor e mais consciente equilíbrio na interpretação dos contextos da cena através do contato, investigação e reconhecimento dos elementos do jogo. Augusto Boal ao defender o papel do teatro nas bases populares apresenta elementos que estão intrinsecamente aglutinados na veiculação do jogo que faz parte de todos os experimentos propostos pelo TO - Teatro do Oprimido. Desta forma, Boal explica:

O que a Poética do Oprimido propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue nem para que pense em seu lugar, ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaiá soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaiá, preparando-se para a ação real. Por isso, eu creio que o teatro

não é revolucionário em si mesmo, mas certamente por ser um excelente ensaio da revolução (Boal, Teatro do Oprimido, p. 124).

Lopes (2017), na 3º edição do Livro Pega Teatro apresenta a perspectiva de que para que possamos entender alguns pontos essenciais em relação ao jogo é importante conhecer as contribuições estabelecidas por Caillois:

- O jogo é uma atividade livre para o qual o jogador não pode ser obrigado sem que o jogo perca sua natureza de divertimento e alegria.
- O jogo são atividades singulares, circunscritas em limites pré-definidos de espaço e tempo.

O jogo é uma atividade incerta cujo desenvolvimento não pode ser determinado nem seu resultado adquirido antecipadamente. Porque certa liberdade para inventar é deixada obrigatoriamente à iniciativa do jogador [...].

Observando os aspectos que compõem as bases formativas do jogo em teatro, podemos destacar o processo e construção da linguagem que se desenvolve acerca da palavra, proporcionando a realização efetiva de trocas entre o mundo interno da criança e o exterior em favor do desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo – a aprendizagem.

Segundo Peter Slade: “Esse tipo de jogo é uma forma de expelir, cuspir fora podendo ser transformada, paulatinamente, em histórias de caráter mais aceitável, se o critério adulto for livre de preconceitos e se o momento correto for escolhido para fazer as sugestões” (p.52, l.10).

No que tange o texto escrito colaborativo do Projeto PETEC, proposta como objeto empírico, à linguagem artística da obra vem discutir com o público, novas vertentes envolvendo o teatro desde o “*faz de conta*” proposto por Huizinga (1872-1945), as interfaces do jogo teatral, da brincadeira que desperta diversas sensações, emoções, dúvidas e respostas no jogador, como também o efeito de distanciamento.

O texto teatral escrito em linguagem popular, em estética realista, tendo como referência José de Alencar (1829 -1877), caracteriza os fatos, os costumes, as tradições, os detalhes da fala e da linguagem de forma original. Nas bases filosóficas desta pesquisa, agregasse também as convicções propostas por Bakhtin, diálogo e polifonia\ Beth Brair (2009), tendo como campo investigativo no processo de formação textual coloquial a obra: Bakhtin e o Círculo (2009), acerca da originalidade da linguagem, o senso comum e a polifonia da comunicação, sinalizadas nos estudos de Bakhtin (1895-1975). .

Na tentativa de corroborar conhecimentos acerca do teatro, especificamente da construção do jogo nas correntes práticas pedagógicas investigadas na contemporaneidade, o PETEC ancola-se aos contextos socioculturais, educacionais e políticos, imbuído do espírito e da materialização através do processo de encenação das memórias e do pensamento intercultural, de Guinsburg, ao afirmar que “neste espírito, todo material criativo (ideias, imagens, sensações, conceitos) deve ter expressão na forma de cena – escrita ou improvisada/representada (Guinsburg, 2001, p. 86). .

### **Considerações finais**

Discutir os efeitos da interculturalidade sobre o advento do jogo em teatro no projeto PETEC, nos permite refletir a importância da expansão e valorização do currículo escolar de arte, como também do lugar da literatura local, combinando no fortalecimento da mediação de culturas. Portanto, o PETEC através do jogo em teatro expandiu a prática do estudo das lendas, contos e manifestações culturais nas margens da serra do torreão, cartão postal cultural da região, colaborando para o desenvolvimento de argumentos e percepções no âmbito do fazer, apreciar e dialogar sobre as múltiplas afetações da cultura.

O projeto criou uma identidade com as escolas, nutrindo possibilidades formativas do jogo em teatro pela perspectiva inclusiva e da interculturalidade, através dos valores físicos dos espaços teatrais como também os efeitos da produção cênica, evidenciam a possibilidade de várias estéticas e poéticas do teatro dialogar entre si. O PETEC através das sequências pedagógicas atuou na alimentação do currículo escolar, denotando a importância das metodologias ativas e da transposição didática através de aulas e oficinas interativas.

O teatro, portanto, no PETEC, nos permite refletir e acreditar que é possível esperançar no fomento da educação pela ótica da arte.

### **Referências**

- ALENCAR, José de. **A polêmica:** Alencar e Nabuco. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.
- ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências. Petrópolis: VOZES, 2003.

ARAÚJO, José Sávio Oliveira. **A cena ensina:** uma proposta pedagógica para formação de professores de teatro. Natal, 2005. 177p.

ARISTÓTELES. **Poetica:** introduzione, testo e commento di Augusto Rostagni. Trad. Augusto Rostagni. 2a ed. rev. Torino: Chiantore, 1945.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação Contemporânea.** São Paulo: Cortez, 2005.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BAKHTIN, Mikail. **Questões de Literatura e Estética.** São Paulo: Uesp/Hucitec, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Espectador.** São Paulo: EDITORA HUCITEC, 2003.

GUERRA, Jussara Galhado Aguirres. **Mendonça do Amarelão:** caminhos e descaminhos da identidade indígena no Rio Grande do Norte. Recife: O autor, 2007.

GUINSBURG, J. Texto ou pretexto. In: **Sala Preta, Revista da ECA/USP**, V 1, nº 1, 2001.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens:** o Jogo como Elemento na Cultura (1938). São Paulo: Perspectiva, 2008.

LOPES, Joana. **Pega Teatro.** Campinas: Papirus Editora, 1989.

LOPES, Joana. **Textos teóricos.** Seleção, estudos, notas e bibliografia de J. A. Hormigon. Madrid: Publicaciones de La Asociacion de Directores de Escena de España, 1992.

LOPES, Joana. **O teatro de Meyerhold.** Tradução, apresentação, organização de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação** decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência / Eduardo Oliveira Miranda. Salvador: EDUFBA, 2020.207 p. 22.

NGOENHA, Elias Severino; CASTIANO, Paulin José. **Pensamento Engajado:** ensaios sobre Filosofia Africana, educação e cultura política. Maputo: Edições Educar, 2011.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O jogo dramático no meio escolar.** Coimbra: Centelha, 1981.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jouer, représenter.** Paris: CEDIC, 1985.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio Ou Da educação.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SELIGMANN-SILVA, M. **Ler o Livro do Mundo** - Walter Benjamin. São Paulo: Iluminuras. 2001, p. 256.

SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil.** São Paulo: Summus, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 1987. Disponível em [razao-a-servico-da-fe.htm](http://razao-a-servico-da-fe.htm). Acesso em 01 de jan. de 2015.

## GALERIA DE AUTORES



Marta Genú Soares. Doutora em Educação. Docente da Universidade do Estado do Pará, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a Graduação em Educação Física. Estuda o corpo e sua linguagem como manifestação da cultura. Poemiza e se faz viver das práticas corporais: a dança, a equitação, o esporte e a natação como potência vital.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/5299382052741078>.  
E-mail [martagenu@gmail.com](mailto:martagenu@gmail.com)



Tiago Tendai Chingore. Doutor em Filosofia. Docente da Universidade Licungo – Moçambique. Docente dos Programas Stricto Sensu: Desenvolvimento Comunitário; Educação/Ensino de Filosofia e Ciências Políticas e Estudos Africanos. Temas de interesse: Justiça Social, Democracia Lida a partir de Jürgen Habermas, pensamento político africano (negritude, pan-africanismo, governação, interculturalidade e comunitarismo); Contrato, governabilidade, Estado, Liberdade e Sociedade; Deus, Muntu, Africano, Religião e Filosofia, Gestualidade Empática (expressões de sentimentos); Alteridade, Justiça. Estratégia pedagógica, ensino, história.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/0255734111704714>  
E-mail [ttendaigamachingore@gmail.com](mailto:ttendaigamachingore@gmail.com)



João Colares da Mota Neto. Professor da Universidade do Estado do Pará, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Estuda educação popular e pedagogias decoloniais na América Latina e na Amazônia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6415743127554581>  
 E-mail [joaocolares@uepa.br](mailto:joaocolares@uepa.br)



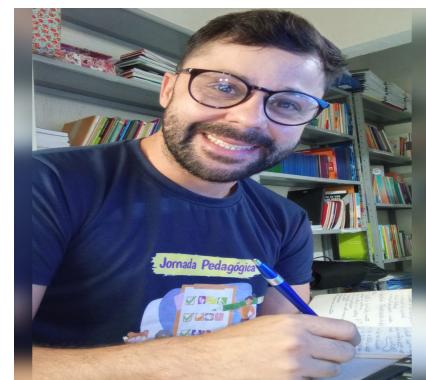
Alcione Fiel de Freitas. Coordenadora da Educação Especial Inclusiva COEEB. Graduada em Pedagogia e Letras – Inglês pela universidade Federal do Pará – UFPA, Especialista em Educação especial Inclusiva, Especialista em Transtorno do Espectro do Autismo- TEA pela Universidade Estadual do Pará – UEPA e Universidade Federal Universidade da Amazônia, é membro do Grupo de Pesquisa "Infância, Cultura e Educação" (UEPA). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa Formação de Professores do Estado do Pará – UEPA.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0186050735927713>  
 E-mail [alcioneefiel01@gmail.com](mailto:alcioneefiel01@gmail.com)



Carlitos Luís Sitoie. Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia. Licenciado em Ensino de História e Geografia. Mestre em Educação/Ensino de Geografia. Professor da Universidade Save Extensão da Massinga, Província de Inhambane, Moçambique. Autor dos livros: 1. Geografia de espaços marginalizados e conhecimentos escondidos; 2. A Vasati Va Le Kaya: as árvores, a mulher, e ambiente locam. 3. Aprendizado dos trópicos com foco na Amazônia Brasileira e Massinga em Moçambique volume I, entre outros.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/9722957928643018>  
E-mail [carlitossitoie@yahoo.com.br](mailto:carlitossitoie@yahoo.com.br)



Eduardo Augusto Martins de Melo, neto de seu Paulo Martins e dona Maria de Lourdes, pai de Maria Eduarda, Laura e avô da Lua Luna, jovem teatrólogo e arte-educador residente no território municipal de João Câmara/RN, região nordeste do Brasil, a famosa terra dos abalos, a capital dos ventos no Mato Grande. O Professor Edu Martins, como é popularmente conhecido, tem 34 anos de idade e 14 anos de atuação no magistério. É Licenciado em Teatro e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, especializado em Arteterapia, Educação Infantil, Anos Iniciais e Psicopedagogia, além das Licenciaturas nos cursos de Pedagogia e Letras/Língua Portuguesa. No campo artístico-cultural, o jovem ator dá vida ao velho contador de histórias, seu Turrão, personagem fruto do PETEC - Projeto de Ensino Teatral na Escola e na Cidade, sua maior criação no campo da arte-educação, que há mais de uma década, atua dentro e fora das unidades escolares, na perspectiva do teatro itinerante na comunidade.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/3003249122156631>  
E-mail [eduardo.martins.082@ufrn.edu.br](mailto:eduardo.martins.082@ufrn.edu.br)



Eliana Santos dos Santos. Educadora Popular com atuação direta com movimentos sociais e religioso. Militante do Movimento de Mulheres Feministas Marias. Pedagoga graduada pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialista em Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos para a Juventude (UFPA). Especialista em Gestão Educacional e Docência do Ensino Básico e Superior (FAAM). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Saberes da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Coordenadora Pedagógica do Centro Alternativo de Cultura – CAC.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/2091357232170794>

E-mail [eliss\\_ananin@yahoo.com.br](mailto:eliss_ananin@yahoo.com.br)



Elizabeth Conde de Moraes. Mestra em Linguagens e Saberes na Amazônia – PPGLSA-UFPA/ Campus Bragança. Professora/ Técnica Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Bragança e Coordenadora do Fórum Municipal de Educação de Bragança. Estuda a Educação Escolar Quilombola e a elaboração do Curriculo numa perspectiva da Escola Bragantina. Pesquisadora na área da linguagem da Cerâmica Icoaraciense.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/6735280069929974>

E-mail [elizacondemoraais@gmail.com](mailto:elizacondemoraais@gmail.com)



Heverton Luis Barros Reis. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na Linha de pesquisa de Educação, Estudos Sociohistóricos e Filosóficos. Mestre em Estudos Étnicos e Africanos. Licenciado em História. Bacharel em Artes.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7127942435438865>

E-mail [hevertonbarrosreis@gmail.com](mailto:hevertonbarrosreis@gmail.com)



Iêda Oliveira Mota. Professora de Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA. Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará - UEPA, mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel e graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Atua principalmente em temas como: Educação, Cultura e Educação Física Escolar.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/1045420376758990>

E-mail [motaoli.ieda@gmail.com](mailto:motaoli.ieda@gmail.com)



John Cleber Sarmento Santiago. Quilombola-Educador-Militante. Atua no Movimento da Juventude Quilombola de Jambuaçu – JQTJ e na Frente em Defesa dos Territórios da Amazônia. Mestre em Desenvolvimento Sustentável, com área de concentração em Sustentabilidade Junto a Povos e Territórios Tradicionais – UnB/MESPT/CDS. Doutorando no Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade do Estado do Pará – UEPA/PPGED, na Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0453206531995329>

E-mail [johnclebersarmento@gmail.com](mailto:johnclebersarmento@gmail.com)



Vanuza da Conceição Cardoso. Liderança espiritual do território quilombola de Abacatal. Atua no Movimento Frente em Defesa dos Territórios da Amazônia. Graduada em Antropologia pela Universidade Federal do Pará. Coordenadora de Articulação na Associação dos Discentes Quilombolas – ADQ/UFPA. Membro da Coordenadoria do Conselho Municipal de Promoção de Igualdade Racial no Município de Ananindeua- COMUPIR.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/2321434501006829>

E-mail [vanuzacardoso360@gmail.com](mailto:vanuzacardoso360@gmail.com)



Linda Carter Souza da Silva. Doutoranda em Educação (UFRN). Mestrado em Educação (UFRN). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFRN). Graduada em Pedagogia (UFRN). Professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e professora de Educação Especial pela SEEC/RN. Atualmente é assessora pedagógica na Subcoordenadora de Educação Especial (SUESP) pela SEEC.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0258484722026565>

E-mail: [lindacarterlinda@hotmail.com](mailto:lindacarterlinda@hotmail.com)



Luzia Guacira dos Santos Silva. Doutora e Mestre em Educação. Graduada em Pedagogia. Aposentada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte onde, atualmente integra o Programa de Pós-Graduação em Educação como professora colaboradora, orientando mestrado e doutorado. Exerce desde jan./2022 a função de Preceptora Multiprofissional Pedagoga na unidade Centro de Educação e Pesquisa em Saúde Anita Garibaldi (Anita), do Instituto Santos Dumont, em Macaíba-RN.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/1032425601643160>

E-mail: [luzcirasantos@hotmail.com](mailto:luzcirasantos@hotmail.com)



Luanna da Silva Lima. Professora de Educação Física, Formada pela Universidade do Estado do Pará. Pós Graduanda em Pedagogia da Cultura Corporal na Universidade do Estado do Pará. Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Ressignificar- Experiências inovadoras na formação de professores e prática pedagógica.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/0002606406492326>

E-mail [luannatktorres@gmail.com](mailto:luannatktorres@gmail.com)



Márcia Cristina dos Santos Bandeira. Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação e Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. Membro do Grupo de pesquisa Formação de professores, Especialista em Esporte e lazer: ensino, pesquisa e avaliação e Motricidade e Desenvolvimento Motor na Educação Infantil, graduada em Licenciatura plena em Educação Física, docente da Educação Básica da rede pública do Estado do Pará. Pesquisa os temas de Formação de professores, Educação Física Escolar, prática pedagógica, tecnologia digitais de Informação e comunicação.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/2474293403694739>

E-mail [marciaband4@hotmail.com](mailto:marciaband4@hotmail.com)



Monise Campos Saldanha. É Contadora de Histórias Africanas e afro-amazônicas, doutoranda em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Mestra em Educação. Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária e em Educação para as Relações Étnico-raciais. Licenciada Plena em Letras. Tem interesse em áreas como: Linguística e Literatura e, temas ligados à Cultura e a Educação na Amazônia, como Poéticas Orais, Literatura Afro Brasileira de Expressão Amazônica, Memória, História e Imaginário.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5703485374876911>  
E-mail: [saldanhnilson.ns@gmail.com](mailto:saldanhnilson.ns@gmail.com).



Rafael Bonneterre. Paraense de Belém e entusiasta da Cultura Popular. Licenciado Pleno em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), com especialização (em andamento) em Educação Física Escolar pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (PPGEF/UnB). Membro do Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE/UnB) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UEPA). Na travessia, as vivências artístico-culturais, com treinamento desportivo em tênis e *beach tennis*. Professor da educação básica da rede privada em Belém e Ananindeua.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/2801282870428930>  
E-mail [rafaelbonneterre.ef@gmail.com](mailto:rafaelbonneterre.ef@gmail.com)



Ronaldo Pinheiro Marinho. Licenciado Pleno em Educação Artística-Música, em Letras Português-Inglês e em Letras Português-Espanhol. Também tem Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Neuropsicopedagogia e em Educação, Cultura e Educação Social. Acumula outras Especializações: em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, em Metodologia do Ensino na Educação Superior, em Metodologia de Ensino da Língua Espanhola e Língua Inglesa, em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Atualmente atua na docência em Inglês e tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Linguística.

Lattes <http://lattes.cnpq.br/0580976568508283>

E-mail [ronaldo769@gmail.com](mailto:ronaldo769@gmail.com)



Shirley Cristina Amador Barbosa. Mulher negra quilombola. Pedagoga graduada pela Universidade do Estado do Pará – UEPA. Especialista em Práticas Pedagógicas na Educação do Campo (UFPA). Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação-Universidade do Estado do Pará – UEPAP/PPGED, na Linha Saberes Culturais e Educação na Amazônia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1703211751674847>

E-mail: [Shirleyamador@hotmail.com](mailto:Shirleyamador@hotmail.com)



Terence Cunha de Lucena. Bacharel em Direito-Fibra. Mestrando em Direitos Fundamentais-UNAMA. Mestrando em Ciências da Religião-UEPA. Especialista em Infância, Família e Políticas Sociais na Amazônia- UFPA. Especialista em Controle, Prevenção e Intervenção na Violência-UFPA. Especializando em Educação para Relações Etnicorraciais-IFPA. Atuante em movimentos afro-religioso pela garantia do direito à prática religiosa e na temática de proteção integral da criança e do adolescente. “Ó Glorioso São Jorge, traga a paz, amor e harmonia ao meu coração, ao meu lar e a todos que estão em minha volta. Ó Glorioso São Jorge, na fé quem em vós deposito, guiai-me, defendei-me e protegei-me de todo o mal. Salve Jorge!

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/4704300947950176>

E-mail [terencelucena@hotmail.com](mailto:terencelucena@hotmail.com)



Tony Welliton da Silva Vilhena. Cientista político, Mestre em Ciências da Religião e doutorando em Educação (UEPA). Professor de Sociologia da SEDUC/PA. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em Pensamento Social e Educacional das Margens Amazônicas (GEPSEM/UEPA). Atua em pesquisas sobre diversidade e intolerância religiosa.

Curriculum Lattes <http://lattes.cnpq.br/0551127162577344>

E-mail [tonycientistapolitico@gmail.com](mailto:tonycientistapolitico@gmail.com)



Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE)

Universidade do Estado do Pará

Fone 91- 40099552

Tv. Djalma Dutra, SN.

Telégrafo

CEP: 66050-540

Belém - PA