

INTERFACES EDUCATIVAS E COTIDIANAS: Africanidades



ROMARO ANTONIO SILVA
SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS
JOSÉ ROBERTO LINHARES DE MATTOS
Organizadores

EDIFAP
Editora do Instituto Federal do Amapá

COLEÇÃO POVOS TRADICIONAIS
VOL. 1

**INTERFACES EDUCATIVAS
E COTIDIANAS:
Africanidades**



Conselho Editorial Científico
(Coleção Povos Tradicionais)

Dr. Ademir Donizet Caldeira

(Universidade Federal de São Carlos - BR)

Dr. Aldrin Cleyde da Cunha

(Universidade Federal da Grande Dourados - BR)

Dr. Alexandre Pais

(Manchester Metropolitan University - UK)

Dra. Ana Maria Martensen Roland Kaleff

(Universidade Federal Fluminense - BR)

Dra. Antônia Rodrigues da Silva

(Universidade Federal do Amazonas - BR)

Dra. Lenira Pereira da Silva

(Instituto Federal de Sergipe - BR)

Dr. Marlon Marcos Vieira Passos

(Universidade da Integração Internacional da Lusofonia
Afro-Brasileira - BR)

Dra. Mônica Maria Borges Mesquita

(Universidade Nova de Lisboa - PT)

Dra. Natividad Adamuz Povedano

(Universidad de Córdoba - ES)

Dra. Olenêva Sanches Sousa

(Red Internacional de Etnomatemática - BR)

Dra. Taciana de Carvalho Coutinho

(Universidade Federal do Amazonas - BR)

Dr. Ubiratan D'Ambrosio

(Universidade de São Paulo - BR)



Conselho Editorial do IFAP

Titulares

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Ivan Gomes Pereira
Jéssica de Oliveira Pontes Nóbrega
Nilvan Carvalho Melo
Joadson Rodrigues da Silva Freitas
Marlon de Oliveira do Nascimento
Leila Cristina Nunes Ribeiro
Marialva do Socorro Ramalho de Oliveira de Almeida
Victor Hugo Gomes Sales
Themístocles Raphael Gomes Sobrinho
Romaro Antonio Silva

Suplentes

Jefferson de Souza Souza
José Rodrigo Sousa de Lima Deniur
Cleber Macedo de Oliveira
Adrielma Nunes Ferreira Bronze
Johnny Gilberto Moraes Coelho
Karine Campos Ribeiro
Larissa Pinheiro de Melo
Suany Rodrigues da Cunha
Erika da Costa Bezerra

ROMARO ANTONIO SILVA
SANDRA MARIA NASCIMENTO DE MATTOS
JOSÉ ROBERTO LINHARES DE MATTOS
Organizadores

**INTERFACES EDUCATIVAS
E COTIDIANAS:
Africanidades**



Macapá
2021

INTERFACES EDUCATIVAS E COTIDIANAS: Africanidades

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

Capa, diagramação e Projeto Gráfico

Ivan Gomes Pereira

Equipe Técnica Editorial

Flávia Karolina Lima Duarte Barbosa
Editora Chefa

Romaro Antonio Silva
Editor adjunto

Luiz Ricardo Fernandes Farias Aires
Editor adjunto

Ivan Gomes Pereira
Diagramador

Cláuria Rodrigues Brito de Souza
Revisora

Segebi
Seção de
Gerenciamento
de Biblioteca



INSTITUTO FEDERAL
Amapá

Campus
Macapá

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

306.1
I61i

Interfaces educativas e cotidianas : africanidades / Romaro Antonio Silva, Sandra Maria Nascimento de Mattos, José Roberto Linhares de Mattos (organizadores). – Macapá: EDIFAP, 2021.
300 p. : il. (Coleção Povos Tradicionais; v.1).

ISBN 978-65-89513-01-8 (impresso)
978-65-89513-00-1 (digital)

1. Africanidade – ensino e aprendizagem. 2. Cultura africana. 3. Africanidade – práticas docentes. I. Silva, Romaro Antonio (org.). II. Mattos, Sandra Maria Nascimento de (org.). III. Mattos, José Roberto Linhares de (org.). IV. Título.

Dedicamos essa obra às comunidades remanescentes de quilombos no Brasil, sinônimo de resistência e de luta por equidade racial. Dedicamos, ainda, à comunidade científica, pelo importante papel no desenvolvimento social do país. Que sejamos resilientes na busca por dias melhores.

AGRADECIMENTO

Em um período em que os descendentes de africanos estão sofrendo constantemente com ataques racistas no Brasil e no Mundo, o Livro “Interfaces Educativas e Cotidianas: Africanidades”, primeiro volume da “Coleção Povos Tradicionais”, tem como objetivo divulgar e gerar reflexões sobre os direitos, o espaço e os modos de vida dos Afro-Brasileiros.

Diante do exposto, agradecemos, em especial, aos povos quilombolas do Brasil, pelo sinônimo de resistência, pela luta em defesa da equidade racial e pelas riquezas presentes nos seus modos de vida.

Essa coleção atua no sentido de fortalecer as lutas pelo respeito aos povos tradicionais. Nesta perspectiva, direcionamos, igualmente, nossos agradecimentos a todos os pesquisadores, que colaboram para que este sonho se torne realidade e que contribuem, cotidianamente, com o fortalecimento das pesquisas na área.

Agradecemos à Reitoria do Instituto Federal do Amapá - IFAP, em nome da Magnífica Reitora Marialva Almeida; agradecemos o apoio da Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – Proeppi e à Coordenação da Edifap, por abraçar conosco este sonho, auxiliando na busca de possibilidades para que se tornasse realidade.

Por fim, agradecemos a todos que dedicaram parte de seu tempo para a consolidação desta obra: aos autores dos capítulos; aos membros do Conselho

Editorial Científico; à profa. Célia Costa que escreveu o prefácio; ao prof. Dejildo Brito que fez a apresentação; ao prof. Fabrício Santos que escreveu o texto da quarta capa; a pesquisadora Sandra Mattos que escreveu o posfácio e a vocês que agora contribuem com a leitura e a socialização das pesquisas aqui reunidas.

Obrigado.

Organizadores.

PREFÁCIO

Aceitar o convite para escrever este prefácio aqueceu meu coração no mês de novembro de 2020, dedicado à Consciência Negra. Meus sinceros agradecimentos aos organizadores desta obra, professor Romaro Antonio Silva, professora Sandra Maria Nascimento de Mattos e professor José Roberto Linhares de Mattos pela oportunidade. Me senti honrada em apreciar a escrita de todos os autores e autoras participantes desta empreitada intelectual e social.

O livro “Interfaces Educativas e Cotidianas: Africanidades” que faz parte da Coleção Povos Tradicionais é antes de tudo uma desobediência epistêmica e cultural. Desobedecer epistemicamente é reconhecer os povos tradicionais como detentores de conhecimentos, filosofias, saberes e fazeres. “Sem tomar essa medida e iniciar esse movimento, não será possível o *desencaamento epistêmico* e, portanto, permaneceremos no domínio da oposição interna aos conceitos modernos e eurocentrados [...]” (MIGNOLO, 2008, p. 288).

Uma vez reconhecida como uma desobediência epistêmica essa obra traz importantes contribuições para os âmbitos educacional, cultural, social, sociológico sob a influência marcante da decolonialidade, multiculturalismo, ações afirmativas, diáspora, quilombismo, dentre outras. “É uma ação contra hegemônica para despertar nas mentes colonizadas que são as nossas, outros pensamentos multiculturais e dar a eles sentido e uma racionalidade distinta da racionalidade moderna e hegemônica importadas dos países colonizadores” (COSTA, 2020, p. 44).

Todos os artigos que formam este livro nos convidam a uma profunda reflexão e nos impulsionam para questionamentos que são silenciados pela cultura

colonial que forjam a colonialidade do poder, do saber e do ser. Considero esta obra como uma ação afirmativa. As ações afirmativas “consistem em políticas públicas [...] voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica” (GOMES, 2001, p. 6).

As escritas aqui contidas oferecem elementos potentes para o refletir e o agir. Apontam estratégias valiosas de ação para práticas docentes decoloniais; reivindicam a efetividade das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; evidenciam práticas para uma educação antirracista no espaço afroamapaense com o Projeto “Cantando Marabaixo nas escolas”; reafirmam o continente Africano como o berço do conhecimento; a etnomatemática como uma prática de empoderamento social; discutem os conceitos de interseccionalidades e território na perspectiva das meninas e mulheres negras quilombolas Kalunga. Enfim, fazem emergir questões fundamentais que sofrem apagamento e negação tendo como armadura de proteção a racionalidade moderna.

Acredito que todas essas pesquisas trazem conhecimentos e instrumentos importantes que precisam

estar pautados em nosso meio social. Muitas dessas escritas vão ao encontro das pesquisas que venho desenvolvendo há mais de uma década (Louceiras do Maruanum; Povos tradicionais; Projeto Cantando Marabaixo nas escolas; leis antirracistas; decolonialidade etc.). Portanto, vejo a importância acadêmica desta obra construída por vozes advindas dos povos tradicionais e marcadas pela escrita de autores e autoras que acreditam no esperar.

O esperar de Paulo Freire se faz presente neste livro, por isso é um convite aos acadêmicos das mais diversas áreas, em especial às licenciaturas tomarem posse desses conhecimentos. É um chamamento para que a sociedade conheça outras histórias, pois “há perigo em uma história única” (ADICHIE, 2019, p.11). Vamos esperar com os autores e autoras desses escritos, vamos aprender, vamos agir, vamos promover ações afirmativas, vamos reverberar esses conhecimentos em todos os lugares que pudermos. Gratidão!

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas,

prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 05).

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

COSTA, Célia Souza da. Povos tradicionais e decolonialidade: diálogos emergentes. *In*: ARAÚJO, Danielle Ferreira Medeiro da Silva de; CARVALHO, Jucineide; CAMPOS, Leonardo Lacerda; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. (org.). **Relações Étnico-Raciais e Multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. p. 44-58.

CAMPOS, Leonardo Lacerda Campos; SANTOS, Walkyria Chagas da Silva. (org.). **Relações étnico raciais e multiculturalismo**. Rio de Janeiro: Pembroke Collins, 2020. p. 44-58.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001, p. 6.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

Célia Souza da Costa

Macapá, 20 de novembro de 2020.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....25

Dejildo Roque de Brito

CAPÍTULO 1

**PRÁTICAS DOCENTES DECOLONIAIS E AFRICANIDADES:
CONSCIENTIZAR PARA POLITIZAR.....35**

Sandra Maria Nascimento de Mattos

CAPÍTULO 2

**DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO: O PROGRAMA
ETNOMATEMÁTICA E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/0367**

Kleber William Alves da Silva

Cristiane Coppe de Oliveira

CAPÍTULO 3

**O CONTINENTE AFRICANO NO CONTEXTO DA
HISTÓRIA DA HUMANIDADE E DURANTE A PANDEMIA
DE COVID-1993**

Elma Daniela Bezerra Lima

CAPÍTULO 4

**MENINAS E MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS KALUNGA:
INTERSECCIONALIDADES E TERRITÓRIO 115**

Kalyna Ynanhiá Silva de Faria

Lúcio Dias das Neves

Raquel Nominato Araújo

CAPÍTULO 5

**PERCEPÇÕES SOBRE O MARABAIXO NA VOZ DE
PROFESSORES DE ARTE141**

Bruno Marcelo de Souza Costa

Piedade Lino Videira

Agenor Sarraf Pacheco

CAPÍTULO 6

**A MATEMÁTICA SOBRE A PERSPECTIVA DAS
LOUCEIRAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO
MARUANUM - AP:A ETNOMATEMÁTICA COMO
EMPODERAMENTO SOCIAL.....171**

Ariane Gurjão Guimarães

Vanderlei Pereira Rodrigues

Romaro Antonio Silva

CAPÍTULO 7

**SABERES ETNOGEOMÉTRICOS DOS GRUPOS ÉTNICOS
OVANYANEKA-KHUMBI E OVAKWANYAMA DO SUL DE
ANGOLA: APLICAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA..... 201**

Domingos Dias

Cecília Costa

Pedro Palhares

CAPÍTULO 8

RAÍZES AFRICANAS NA IDENTIDADE CULTURAL DO ESTADO DO AMAPÁ: UM RESGATE HISTÓRICO NA PERSPECTIVA DA PRESENÇA DOS NEGROS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO	233
---	------------

Romaro Antonio Silva

Pedro Manuel Baptista Palhares

José Roberto Linhares de Mattos

CAPÍTULO 9

A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS ACERCA DO PROJETO “CANTANDO MARABAIXO NAS ESCOLAS (2018)” NO AMAPÁ	259
---	------------

Daniel de Nazaré de Souza Madureira

Wanderley da Silva

POSFÁCIO

AFRICANIDADES: HISTÓRIAS CONTADAS POR DIFERENTES OLHARES	289
---	------------

Sandra Maria Nascimento de Mattos

SOBRE OS AUTORES.....	297
------------------------------	------------

APRESENTAÇÃO

Esta obra, na forma de coletânea, se coloca em um processo mais amplo de reflexão sobre os povos tradicionais e a africanidade das perspectivas educacionais. Constituindo-se em um importante ponto de inflexão nesse processo de ensino e de aprendizagem, tem por objetivo aprofundar algumas convicções sobre a educação, levantando alguns questionamentos sobre a africanidade na atualidade. A escolha dos capítulos se deu pela vasta experiência dos autores sobre a educação e os saberes dos povos tradicionais.

No capítulo 1, intitulado ‘PRÁTICAS DOCENTES DECOLONIAIS E AFRICANIDADES: conscientizar para politizar’, a professora Sandra Maria Nascimento de Mattos procura caracterizar a decolonialidade, poderes, seres e natureza, buscando desconstruir algumas narrativas sobre a modernização, racionalização e progresso do sistema tradicional, os saberes e fazeres afro-brasileiros, as experiências, as identidades culturais, os grupos subalternos e a importância dos povos da periferia.

No capítulo 2, ‘DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO: o Programa Etnomatemática e algumas possibilidades de implementação da lei 10.639/03’, os professores Kleber William Alves da Silva e Cristiane Coppe de Oliveira, discutem algumas reflexões acerca da perspectiva decolonial, discutindo o currículo em matemática, a partir das dimensões do Programa Etnomatemática. Apresentam ainda, algumas possibilidades de práticas pedagógicas, presentes na publicação *Saberes e Fazeres Etnomatemáticos de matriz africana* (COPPE, 2012), em que relacionam as “Conversações pedagógicas” com a colonialidade, currículo e a abordagem da Etnomatemática, esta última como uma tradução da matemática universalizada que geram propostas pedagógicas e possibilidades de perspectiva decolonial dos saberes.

No capítulo 3, ‘O CONTINENTE AFRICANO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19’, a professora Elma Daniela Bezerra Lima busca promover uma reflexão sobre a história do continente africano que se encontra entrelaçada com a história da humanidade. Procura identificar e apresentar as principais contribuições dos povos africanos, oferecendo para a nossa reflexão educacional ricos argumentos históricos. A autora nos apresenta ainda, uma visão panorâmica da África durante a pandemia da Covid-19, principalmente de acordo com Gneiting, Lusiani e Tamir.

O texto dos pesquisadores Kalyna Ynaniá Silva de Faria, Lúcio Dias das Neves e Raquel Nominato Araújo, sob o título ‘MENINAS E MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS KALUNGA: interseccionalidades e território’, inicia uma série de discussões sobre a gênese e o desenvolvimento da interseccionalidades de mulheres e meninas quilombolas em uma comunidade Kalunga, em Goiás, em especial a opressão sofrida por esse grupo minoritário bem como um apanhado histórico da violência contra a mulher.

No capítulo 5, ‘PERCEPÇÕES SOBRE O MARABAIXO NA VOZ DE PROFESSORES DE ARTE’, os professores Bruno Marcelo de Souza Costa, Piedade Lino Videira e Agenor Sarraf Pacheco descrevem e analisam o lugar que ocupa o Marabaixo na vida pessoal e profissional de um grupo de professores de artes do Amapá, e de que forma ele está presente em suas práticas educativas em artes. Os autores propõem uma reflexão sobre a docência e a prática do Marabaixo bem como uma discussão sobre a cultura dos negros.

Nessa perspectiva estrutura-se o capítulo 6, dos pesquisadores Ariane Gurjão Guimarães, Vanderlei Pereira Rodrigues e Romaro Antonio Silva, ‘A MATEMÁTICA SOBRE A PERSPECTIVA DAS LOUCEIRAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MARUANUM - AP: a etnomatemática como empoderamento social’. Com o intuito de difundir o Programa Etnomatemática D’Ambrosiano os autores apresentam os saberes e fazeres matemáticos de mulheres de uma comunidade quilombola do interior do Amapá, sua cultura, os desafios femininos no sustento da família, bem como a produção de artesanato. Os autores apresentam ainda, a etnomatemática presente no conhecimento dos diferentes grupos sociais como as mulheres quilombola de Santa

Luzia do Maruanum destacando a importância da diversidade cultural para a valorização dos saberes não escolarizados dos povos tradicionais. O texto ainda apresenta as mulheres do Maruanum como sinônimo de resistência e empoderamento feminino.

No capítulo 7, ‘SABERES ETNOGEO-MÉTRICOS DOS GRUPOS ÉTNICOS *OVANYANEKA-NKHUMBI* E *OVAKWANYAMA* DO SUL DE ANGOLA: aplicação em educação matemática’, os pesquisadores Domingos Dias, Cecília Costa e Pedro Palhares, propõem apanhados inéditos da cultura *Ovanyaneka-nkhumbi* e *Ovakwanyama* do sul de Angola e promovem a sua aplicação no contexto de sala de aula com os parâmetros da etnomatemática. Os autores também propõem identificar e explorar os conteúdos matemáticos presentes nos artefatos da cultura alvo de estudos nesse capítulo bem como destacam o papel das Mulheres *Ovakwanyama*.

Os professores Romaro Antonio Silva, Pedro Manuel Baptista Palhares e José Roberto Linhares de Mattos, no capítulo 8, apresentam as ‘RAÍZES AFRICANAS NA IDENTIDADE CULTURAL DO ESTADO DO AMAPÁ: um resgate histórico na perspectiva da presença dos negros na construção do estado’,

destacando o papel dos quilombos nesse processo de resistência histórica do negro bem como a exaltação do Marabaixo, que mesmo de origem africana, tornou-se patrimônio cultural do Amapá. Os professores pesquisadores promovem uma relação reflexiva entre artesanato e religião no Maruanum.

No capítulo final desta belíssima obra, ‘A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS ACERCA DO PROJETO “CANTANDO MARABAIXO NAS ESCOLAS (2018)” NO AMAPÁ’, os pesquisadores Daniel de Nazaré de Souza Madureira e Wanderley da Silva, apresentam pressupostos teóricos para se compreender o fenômeno do Marabaixo. Os professores também apresentam, por meio do projeto cantando Marabaixo na escola, uma reflexão sobre o racismo e preconceito. O texto traz uma entrevista com professores e alunos que participam do projeto.

Em suma, de uma forma ou de outra, todos os autores desta coletânea, sob diferentes perspectivas, apresentam a africanidade e o papel estratégico da escola no combate ao racismo e preconceito e a difusão da importância dos conhecimentos dos povos tradicionais como possibilidade metodológica, por meio do Programa Etnomatemática.

Desta forma, a obra apresenta-se como uma referência e uma excelente ferramenta para educadores, acadêmicos, cientistas sociais, defensores dos mais diversos movimentos sociais e demais indivíduos ou organismos que reconheçam na educação uma possibilidade de se garantir justiça social.

Dejildo Roque de Brito

Macapá, outubro de 2020.



CAPÍTULO 1

**PRÁTICAS DOCENTES DECOLONIAIS
E AFRICANIDADES: CONSCIENTIZAR
PARA POLITIZAR**

PRÁTICAS DOCENTES DECOLONIAIS E AFRICANIDADES: CONSCIENTIZAR PARA POLITIZAR

Sandra Maria Nascimento de Mattos

Introdução

Estamos contemplando, com perplexidade, um tempo em que as oportunidades são direcionadas para pessoas, as quais não têm tanta necessidade. Os interesses misturam-se e facilitam ações políticas, as quais diferenciam quem realmente precisa ser auxiliado. No Brasil atual, em pleno 2020, ser pessoa de bem e patriota é favorecer interesses escusos e pessoais, menosprezando as minorias,

subjugando-as como uma maneira de promover um genocídio sem precedente na história do país. Algo parecido, que podemos lembrar, foram os ataques aos indígenas quando os europeus aqui invadiram. Outro ataque, igualmente horrível, foram os navios que aqui chegavam repletos de vidas negras, as quais eram apartadas de sua terra natal para serem escravizadas em países, os quais mantinham governantes impiedosos. Cabe-nos deixar registrado que vidas negras e indígenas importam, assim como todas as vidas, sem segregação alguma, quer seja de raça, religião, orientação sexual, quer sejam quaisquer outras.

Em meio a uma pandemia sem precedentes, do novo coronavírus, a qual extirpa vidas e abala inúmeras famílias, tanto no Brasil quanto no mundo, é necessário apresentarmos nosso lado da história, ou seja, de que lado queremos estar quando isso passar? A nós, docentes que somos formadores de outros docentes, cabe declarar parcela de culpa ou culpabilizar a quem de direito merece? O que, como formadores, podemos fazer para modificar tamanha crueldade em nosso país? Essas perguntas inquietam-nos e, conseqüentemente, nos impulsionam a agir de acordo com aquilo que queremos para o futuro

do nosso país. Não queremos com isso romantizar o que não pode ser romantizável. Queremos apresentar que práticas docentes decoloniais são possibilidades, com as quais os futuros docentes podem apreender que ensinar é conscientizar e, por conscientizar, é um ato político.

Diante do exposto e, tomando o diálogo como reconhecimento do outro e de si mesmo, em que ambos reconhecem um ao outro, entendemos que as pessoas só se humanizam no mundo, por intermédio da conscientização crítica e reflexiva, da qual se veem como oprimidos. Entendemos, ainda, que esse é o ponto de partida, isto é, compreendendo-nos como oprimidos, podemos insurgir e resistir às ações dos opressores. Cabe-nos, portanto, ao enunciar nossa palavra enquanto docentes, fazê-la como pessoas sócio-históricas que também reconhecem os outros como seres humanos sócio-históricos. Se assim o fizermos, daremos oportunidades para que os estudantes dialoguem conosco, propiciando um processo sócio-histórico e cultural mais crítico e reflexivo.

Entendido isso, buscamos em nossas práticas docentes decoloniais abrir caminhos para o encontro cultural e o diálogo autêntico. Compreendemos,

ainda, que conscientizar é um ato político, mas também, libertador, pelo qual as pessoas não podem ficar passivas diante da violência expressa pelo opressor. Em nossas práticas docentes decoloniais tomamos as culturas dos estudantes como norteadoras, entendendo-as contidas nas identidades pessoais, coletivas e territoriais, nas quais as identidades territoriais contêm a natureza, os seres humanos e as atividades ali desenvolvidas como manifestações de geração e difusão de conhecimentos. Portanto, não podemos olhar a cultura pura e simplesmente, temos antes, o entendimento da história ao longo dos tempos e das raízes socioculturais geradas e difundidas por seus participantes.

Entendemos a cultura como parte da natureza em pleno inter-relacionamento com os seres humanos, portanto, são mundos sicionaturais, históricos e construídos como resultado da ação humana (ESCOBAR, 2016). A visão histórica da relação entre a natureza e a cultura constitui-se como uma crítica a perspectiva da modernidade, a qual traz a natureza como um pano de fundo inerte, sobre a qual os seres humanos atuam, afirma Escobar (2016). Nessa ótica, há pontes entre os seres humanos e a natureza e, conseqüentemente, com a cultura desenvolvida pela necessidade humana. Assim

sendo, a natureza é tida como o lugar geopolítico e histórico de resistência, sobrevivência e existência dos grupos socioculturais. É, também, associado ao local de trabalho, de identidades e de tradições.

Quando nos direcionamos por práticas docentes decoloniais, entendemo-las como o viés que nos leva ao pensar certo e, por isso, ilumina essas práticas que ilumina esse pensar (FREIRE, 1978). Não há prática docente decolonial que não seja aquela que provoca uma cisão ao que está instituído e que busca, por meio do diálogo com os oprimidos, um quefazer reflexivo e crítico (FREIRE, 2019) em direção ao ensino e a aprendizagem que se fazem libertadores. Nessa lógica, queremos com esse texto deixar claro alguns conceitos que se fazem importantes para compreensão do que estamos abordando em nossas pesquisas. Consequentemente, esse texto se faz, também, como um marco teórico explicativo.

Porque escolhemos caminhar pela decolonialidade?

Entendemos a decolonialidade como uma maneira de transcender ao que está instituído pelo

Estado e pelas instituições como expressão de colonialidade de poder. Para além disso, a decolonialidade consiste em uma prática de oposição, resistência, insurgência e intervenção àquilo que envolve o controle do Estado e das instituições, bem como àquilo que diz respeito a produção de conhecimento como anúncio e denúncia da colonialidade de saber. O que buscamos é ultrapassar o eurocentrismo e as diferentes maneiras de colonialidade – poder, saber, ser e da mãe natureza – que deram supremacia a um grupo sociocultural, o qual olhando para os outros grupos, os viam como inferiores, primitivos e atrasados. Essa posição possibilitou a esse grupo dominador e hegemônico inventar classificações binárias, as quais reduzem os outros grupos socioculturais ao esquecimento, silenciando diversas formas de conhecimento.

Dessa maneira, fazemos crítica ao “epistemicídio” (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10), ou seja, ações que destruindo o conhecimento dos grupos socioculturais considerados subalternos e marginalizados, destroem os seres humanos que formam esses grupos. Esse epistemicídio por meio de um conhecimento estrangeiro, omite as diferenças culturais e torna homogêneo o mundo. Portanto, esse epistemicídio envolve a colonialidade do saber e, ao mesmo

tempo, do ser. A colonialidade do ser coloca cada ser humano, que pertence aos grupos socioculturais tidos como primitivos, como um sujeito inferior e restrito à zona do não ser, implicando indiferença e naturalização da desumanização. Nessa lógica, a decolonialidade atua nas fronteiras ou nos entre-lugares (BHABHA, 1998) como espaços que reinventam os subjugados por intermédio da geração e difusão de conhecimentos, contendo vozes que anunciam¹ e enunciam² o pensamento que somente eles podem desvendar.

Vemos assim que os seres humanos que compõem esses grupos socioculturais subalternizados são vistos simplesmente como mão de obra explorada, marcados por suas escolhas e características naturais – raça, gênero, opções sexuais, religiosas, políticas, entre outras –, as quais os distinguem daqueles que os dominam. Todavia, as vozes que se elevam, advindas do espaço geopolítico e histórico marcado

1 Utilizamos o verbo anunciar, pois entendemos que cabem aos oprimidos o ato de comunicar por escrito os ataques pelos quais passam ou estão passando. Entretanto, outras pessoas também podem fazê-lo como uma das estratégias de auxílio aos grupos socioculturais inferiorizados.

2 Já o verbo enunciar diz respeito ao discurso que somente os oprimidos podem fazê-lo, pois contém o poder de expressar, tanto pela linguagem oral como pela linguagem escrita, aquilo que sentem a respeito dos ataques que sofrem.

por ataques constantes, possibilitam apontar práticas decoloniais que enunciam o pensamento individual e coletivo desses grupos. É por essas vozes que anunciam, denunciam e enunciam que abordamos a decolonialidade como estratégia contra a colonialidade do ser. Esses seres humanos têm vontade, subjetividade, valorizam sua história restituída por meio de seus relatos e produções epistêmicas que exigem reparação, justiça social, equidade e privilegiam a diversidade cultural.

O que pretendemos com a utilização da decolonialidade é a superação dos binarismos superior/inferior, centro/periferia, dominador/dominado, opressor/oprimido, entre tantos outros que segregam seres humanos e dividem o mundo. É imprescindível que os próprios oprimidos na defesa do diálogo intercultural recriem suas culturas. Entretanto, que o façam, não com o olhar que lhe destina o opressor e, sim, como um movimento crítico e reflexivo daqueles que podem enunciá-la, e somente eles podem realizar tal movimento, por serem socioculturalmente originários. É, portanto, transcender à visão opressora sobre outras culturas e, em um movimento de desvelamento, anunciá-las e enunciar-las. Como afirma Dussel (2016) a estratégia libertadora pressupõe um

projeto, ou seja, os oprimidos devem valorizar sua própria cultura e a partir dela tornarem-se críticos e reflexivos sobre elas e, ao mesmo tempo, perpetrarem ações de resistência, insurgência e conscientização.

O que entendemos por práticas docentes decoloniais?

Diante do exposto, cabe-nos, ainda, explicar o que consideramos como práticas docentes decoloniais. Primeiramente, devemos esclarecer que a prática docente vai além da técnica, mesclando-se aos aspectos que revelam nuances da profissão de professor. Esses aspectos perpassam saberes necessários para o desenvolvimento de sua profissionalidade. Portanto, iniciemos nossa conversa sobre os saberes da formação, tanto inicial como continuada, que são os saberes da formação profissional (TARDIF, 2002). É justamente os saberes da formação inicial que baliza a prática docente do futuro professor. Nessa lógica, a licenciatura, independente de qual área seja escolhida, envolve os futuros professores com um arsenal de conhecimentos que se fazem importantes para a atuação em sala de aula. Entretanto, relegam

outros saberes tão importante quanto os saberes da área profissional.

Algumas pessoas registram um imaginário social que basta ao professor saber os conhecimentos de sua área e que isso o permitirá ensinar. Não queremos deixar em dúvida que isso não seja necessário, tampouco que seja somente ele a desempenhar papel fundamental na formação de professores. Queremos constatar que no desenvolvimento da profissionalidade de professor existem inúmeras possibilidades de surtir resultados satisfatórios ou não e que a prática docente está inter-relacionada à teoria e à prática. Sendo assim, entendemos que os saberes didaticopedagógicos são essenciais na formação de um futuro professor. Mattos (2020) apresenta grandes desafios da didática para a condução eficaz de ensino e de aprendizagem. Segundo a autora, um dos desafios é o entendimento sobre as mudanças ocorridas nos saberes disciplinares, isto é, acrescenta-se a esses saberes a compreensão do saber que o aluno traz, que propiciará uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000).

Mattos (2020) afirma que um desafio diretamente relacionado à prática docente diz respeito a

contextualização, ou seja, como contextualizar os conteúdos escolares para que os alunos consigam aprender. De acordo com a autora, “contextualizar pressupõe compreender a realidade em que os alunos estão imersos e trazê-la para a sala de aula, [...]” (MATTOS, 2020, p. 130). Percebemos que esse desafio se alia ao anterior. Portanto, é necessário conhecer os alunos, sua realidade, suas vivências e experiências, tal qual aquilo que ele já sabe. Somente imbuído desses conhecimentos é que o professor vai desenvolver práticas decoloniais. Além disso, entendemos que a função social da profissão de professor é, de certa maneira, o poder de legitimar ou emancipar seus alunos dos interesses políticos, econômicos e sociais do poder hegemônico e opressor da colonialidade.

Pontuando a prática docente como social, a vemos como um caminho de insurgência, resistência e conscientização crítica a respeito dos diferentes tipos de colonialidade que estamos envolvidos. Portanto, essa prática sendo decolonial não se move apenas pelos saberes disciplinares, curriculares, didáticos, da experiência ou profissionais, mas pela mistura desses saberes com a cultura da qual os alunos fazem parte e da qual se apropriam dos

saberes e fazeres inerentes a mesma. Nessa perspectiva, a prática docente decolonial é aquela que busca a justiça social – entendida como ações que levem a equidade de oportunidades e a solidariedade, e não apenas ações igualitárias – e intervém para que os alunos desejem aprender e desenvolvam uma aprendizagem significativa com a intenção de transcender aos aspectos da colonialidade impostos pela cultura hegemônica e opressora. Constatamos, ainda, que se trata de construir ou reconstruir com os alunos processos de recontextualização (CONTRERAS DOMINGO, 1994) tanto dos conteúdos escolares como das estratégias com as quais esses serão apresentados e, se assim ocorrer, introduzir novas maneiras de olhar o conhecimento.

Caminhando nessa seara, recorreremos à Freire (2003) quando afirma que temos o dever de recorrer aos saberes dos estudantes, associado aos conteúdos que ensinamos, para discutirmos juntos – docentes e estudantes – as implicações políticas e ideológicas que cerceiam esses mesmos conteúdos, com os quais ensinamos e aprendemos e que valorizam o descaso daqueles que dominam e oprimem. Temos, assim, que desarmar a curiosidade ingênua (FREIRE, 2003, p. 31) para transformá-la em curiosidade crítica e

reflexiva. Temos ainda que, em nossas aulas, refletir com os estudantes o porquê de alguns terem direitos aquilo que é produto do trabalho deles e a eles ou alguns deles não.

Por que nos afastarmos de ideias binárias?

Vivemos em um mundo onde nossas escolhas influem sobre as outras pessoas, aquelas as quais têm seus olhares voltados para as escolhas como uma maneira de marcar os seres humanos. Não queremos com isso evitar as escolhas de outras pessoas, tampouco as nossas, queremos que nossas escolhas não separe os seres humanos por suas características. Comprendemos que ações preconceituosas se iniciam por pronunciarmos estereótipos que nos impuseram ao longo de nossas experiências cotidianas, acadêmicas e socioculturais. Vemos assim, que as atividades intergrupais envolvem muito mais que a simples interação entre as pessoas. Envolvem manifestações afetivas que repelem os diferentes daquilo que algumas pessoas acreditam ser uma pessoa ideal, concebida

com características impostas por um colonizador opressor e hegemônico.

Para Techio (2011) as atitudes intergrupais fundamentam-se nos componentes cognitivo, afetivo e conativo ou disposicional, os quais determinam comportamentos gerados por crenças e sensações sobre as pessoas com as quais interagimos, acrescentando a isso, as características socioculturais de cada indivíduo. Segundo a autora, para entendermos os estereótipos que lançamos sobre as pessoas, precisamos compreender a função psicossocial dos estereótipos como representações da realidade na qual estamos inseridos. É o imaginário social interferindo no imaginário pessoal e vice-versa. O conceito de imaginário é tido como “[...] o fenômeno que se radica no inconsciente, fazendo com que cada um interprete a realidade a partir do seu ponto de vista, manifestado pela cosmovisão e pela ideologia” (MATTOS, 2007, p. 30).

Nessa lógica, nossas representações baseiam-se naquilo que nos foi imposto por uma sociedade capitalista, opressora e hegemônica, que imputa aos indivíduos marcas para os identificar ou distinguir como diferentes. Considerando que nos identificamos

pela diferenciação, com a qual marcamos o outro, estabelecemos uma fronteira simbólica e social – porque representa o imaginário social – nas relações intergrupais que desenvolvemos em nossa trajetória sociocultural. Contudo, isso não significa que devemos criar binarismos que nos segregam, nos separam e nos tornam hostis frente aqueles que entendemos como diferentes.

De acordo com Cuche (1999, p. 187) “[...] a imposição de diferenças significa mais a afirmação da única identidade legítima, a do grupo dominante, do que o reconhecimento das especificidades culturais”. Conseqüentemente, essa diferenciação é um estigma, uma marca que cria binarismos, estimulando uma política de segregação dos grupos minoritários. De certa maneira, os binarismos atribuem a esses grupos inferiorizados um lugar que lhes foi destinado pelo opressor, em função de sua diferenciação. Vemos, assim, que os seres humanos são cada vez menos responsáveis por sua identidade sociocultural, visto que “nas sociedades modernas, o Estado registra de maneira cada vez mais minuciosa a identidade dos cidadãos, [...]” (CUCHE, 1999, p. 188) inferindo-lhes uma “mono-identidade”, que mesmo sendo

“coletiva é apresentada no singular” (CUCHE, 1999, p. 189), o que propicia generalizações abusivas, as quais subjugam os grupos socioculturais tidos com inferiores.

Mulheres negras insurgentes: a prática artesanal como processo de empoderamento

Embora as mulheres negras tenham a liberdade estabelecida, muitas ainda sofrem práticas abusivas e degradantes. Passados 132 anos da abolição da escravidão no Brasil, assistimos perplexas o descaso para com as pessoas de raça negra e, talvez, em amplitude aumentada, as agressões impetradas contra pessoas negras tornando-se naturalizadas e banalizadas. Com o viés de minimizar os estigmas e preconceitos, lançados sobre os todos brasileiros ao longo de suas vivências e experiências, foi criada a lei nº 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) que tornou obrigatório a inclusão, no currículo escolar, da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Essa inclusão é ratificada pela lei nº 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008), incluindo também os povos indígenas.

Diante dessas leis, voltamo-nos às mulheres negras que trabalham como artesãs no Brasil, para com essa experiência levada para sala de aula de artes, modificar o olhar dos estudantes para com as pessoas negras com as quais convivem cotidianamente. A trajetória dessas mulheres negras e artesãs perpassa a história da representatividade feminina no Brasil, principalmente no que diz respeito a atividade laboral.

Entendemos que o artesanato não é uma prática puramente mecânica, pois envolve reflexão sobre o que faz, de forma que o façam bem e que apresente a representatividade da mulher Afro-brasileira. Nessa lógica, o artesanato torna-se uma prática insurgente, reigente e de resistência perante a sociedade, já que o produto gerado envolve ações de fortalecimento e empoderamento das mulheres negras. Gonçalves (2019, p. 11) ressalta que “é insurgente toda aquela que se revolta contra um poder estabelecido. E, quando se trata de mulheres pretas, toda insurgência é um ato revolucionário”.

No século XIX, a trajetória de inserção no mercado de trabalho para as mulheres negras era destinada a atividades domésticas ou pequenas atividades

laborais como cozinheiras, arrumadeiras, costureiras, era a típica escravizada como uma trabalhadora doméstica. Não que isso fosse algo desmerecedor, mas uma sociedade patriarcal soube como inferiorizar e mitigar os anseios de ascensão feminina. Entretanto, em um curto espaço de tempo, nós mulheres, alcançamos lograr êxito na educação, na política e nas atividades socioculturais representativas de uma sociedade mesquinha.

Em rodas de conversas com artesãs, foi nos relatado que a prática artesanal do fuxico teve origem na época da escravidão, entre as mulheres negras. Essas escravizadas utilizavam sobras de tecidos e de roupas velhas de seus senhores para fazerem vestimentas, tanto para elas quanto para seus familiares. Em um momento de socialização após um dia de trabalho, a produção dessas vestimentas dava-se dentro das senzalas, quando as escravizadas podiam conversar, cantar e trocar experiências. Sussurravam entre si, pois não podiam falar alto para que não acordassem quem dormia ou seus senhores. É nesse momento que surge os chamados “fuxicos” entre as mulheres que cosiam, à mão, essas roupas. Passados alguns

anos, após a abolição da escravidão, o fuxico virou produto artesanal. Podemos afirmar que, desde a senzala até os dias atuais, a prática artesanal do fuxico transformou-se de simples retalhos desformes para apropriar-se da forma circular, com a criação de trouxinhas, as quais formam o produto artesanal.

A trajetória das mulheres, principalmente as mulheres negras, tange à invisibilidade, à subalternização e à domesticação, mas também a momentos de insurgências para resistir e existir. Assim, ser mulher está centrado sobre o argumento da desunificação binarista homem-mulher, que se constitui como uma das maneiras de violência sociocultural sobre as mulheres. Entretanto, essas mulheres aprenderam a resistir às práticas desumanizadoras dos opressores.

Um caminho viável: estratégias decoloniais de ensinagem e de aprendizagem

Instigados por entender por que utilizamos o termo estratégia, fomos a etimologia da palavra que

é de origem latina '*strategia*' e faz referência a uma ação de comando. Não queremos nomeá-la com uma visão unilateral, com a qual o professor é detentor do saber e, ao selecioná-lo, induz os estudantes a recebê-lo como algo pronto e acabado. Não é essa a vertente que utilizamos. A utilização do termo estratégia recai sobre uma visão de construção coletiva do conhecimento, ou seja, nas escolhas das estratégias os estudantes têm participação ativa, tanto na elaboração delas como nas discussões travadas entre professor e estudantes para a reconstrução ou reestruturação de caminhos para os processos de ensinagem e de aprendizagem.

Com esse pensamento, iniciamos nossos estudos utilizando o termo estratégia didáticopedagógica, como uma maneira de fugir a estratégia tecnicista que assume o termo como manobras ou estratégias para direcionar o ensino. Nesse tipo de estratégia, o professor possui o saber e os estudantes são depósitos que o recebe passivamente. Quanta pretensão! Nossa intenção é justamente fugir a isso. Nessa lógica, caminhamos para o entendimento de que práticas docentes decoloniais não poderiam utilizar o termo estratégia pelo simples fato de remeter a manobras, estratégias, armadilhas que nos compeliriam a

segregação professor/estudantes. Entendemos que estratégias poderiam levar-nos por caminhos hegemônicos que direcionariam tanto o ensino como a aprendizagem. É claro que nem o ensino nem a aprendizagem ocorrem de maneira igualitária para todos. Cada qual a seu tempo ensinam e aprendem. Entretanto, não fugindo ao termo estratégia mas, o tomando como um percurso que leva – professores e estudantes – a uma nova visão de ensinar e de aprender, persistimos em utilizá-lo como um giro decolonial, ou seja, “[...] basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105).

Para que essas estratégias sejam decoloniais têm, em primeiro momento, partir daquilo que os estudantes já sabem e, ao mesmo tempo, da cultura deles. Assim sendo, em segundo momento, os estudantes devem ser autônomos, criadores de seus próprios caminhos de aprendizagem. Para que isso ocorra, cabe ao professor instigar os estudantes, levá-los a argumentação e ao debate para que, reconstruindo o conhecimento, o adquiram de maneira significativa e com sentido. Assim sendo, tomamos estratégias decoloniais como aquelas que orientam a atividade

mental dos estudantes para, coletivamente, construir o conhecimento.

Nessa ótica, entendemos que a ensinagem, desenvolvida por meio das estratégias decoloniais, cria situações para a aprendizagem significativa, na qual os estudantes percebem-se como possuidores de conhecimento. Essa percepção empodera e estimula a atividade cognoscente e afetiva, com as quais reestrutura ou constrói um novo conhecimento. Nessa perspectiva, tanto o professor como os estudantes devem servir-se da força democratizadora do diálogo (FREIRE, 1959), com o qual se ajudam mutuamente, promovendo a consciência crítica sobre os conteúdos escolares que são construídos por eles e com eles.

Cabe-nos ter a capacidade de conscientizar e, ao mesmo tempo, politizar, partindo da temática que abrange os conteúdos de nossa área e que faz parte do nosso objeto de ensino, para favorecer a prática cognoscitiva dos nossos estudantes, a qual desvelará a sombra da ideologia imposta pelos currículos e materiais didáticos. Não queremos que nossos estudantes capte a realidade parcelada, fragmentada e apartada de sua totalidade. Nossa função é levar a compreensão crítica e reflexiva dessa totalidade para chegarmos

as parcialidades do contexto, que abrange cada um em seu grupo sociocultural. Busco Freire (2019, p. 133) para corroborar esse entendimento, quando afirma que ao isolarem os elementos do contexto, provocando uma cisão, “[...] voltariam com mais claridade à totalidade analisada”.

Nessa ótica, permite-nos afirmar que conscientizando nossos estudantes, estamos nos conscientizando de seus problemas e eles, dos nossos. Ao propor uma educação problematizadora e libertadora por intermédio de nossas práticas decoloniais, estamos politizando-os, desvelando as nuvens que nos foi imposta ao longo de nossos anos de escolarização em instituições apartadas da realidade de seus estudantes e docentes. Entendemos que na elaboração das análises críticas e reflexivas sobre a totalidade da realidade é facilitada uma postura também crítica e reflexiva desses estudantes.

Diante do exposto, segue que:

Teoricamente, é lícito esperar que os indivíduos passem a comportar-se em face da sua realidade objetiva de mesma forma, do que resulta que deixe de ser ela um beco sem saída para ser o que em verdade é: um desafio ao qual os homens têm de responder (FREIRE, 2019, p. 136).

Nessa perspectiva, cabe-nos pensar a nossa própria condição de existência. Um pensar crítico sobre o que estamos fazendo para que todos tenham as mesmas oportunidades com equidade e justiça social. Estamos buscando re-existir e insurgir contra o *status quo* que perpetua as segregações por meio de uma cultura hegemônica e opressora. Somente a ação transformadora, efetivada coletivamente, e por meio de nossas práticas docente decoloniais, poderá promover a conscientização crítica e reflexiva para que politicamente deixemos o individualismo e pensemos no coletivo.

Considerações finais

Nos apropriarmos das leis 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003) e 11.645 de 2008 (BRASIL, 2008) para apresentar em sala de aula conteúdos que envolvam os saberes e fazeres afro-brasileiros, permite-nos refletir sobre a construção do fuxico como produto artesanal que vem desde a época da escravidão. Além disso, concebemos sentido e significado aos artefatos criados a partir de simples pedaços de retalho. Estes

são transformados e ressignificados, pelas mulheres artesãs, em produtos artesanais que expressam culturas e reforçam a representatividade feminina, local e social.

O desenvolvimento de práticas docentes decoloniais permite-nos estabelecer inter-relações entre a prática artesanal, a cultura afro-brasileira e a necessidade de minimizar ou extirpar o preconceito racista que assola nosso país. Ao apresentar a formação de nossa sociedade que, inicialmente, contou com indígenas, africanos e europeus propiciou o entendimento da constituição interracial existente entre os brasileiros. Diante disso, vemo-nos, cada vez mais, estimuladas a continuar acreditando que é possível modificar preconceito enraizados no imaginário social.

Em relação a cultura, vislumbramos no trabalho artesanal e manual do fuxico, uma estratégia decolonial que reafirma a identidade de mulheres, principalmente as negras, respaldando o empoderamento feminino tão necessário para que elas adquiram reconhecimento e tenham satisfação pessoal e reconhecimento social devido aquilo que criam em sua prática artesanal, estabelecida como uma obra de arte e, portanto, de resistência e resistência.

Fica-nos evidenciado que a identidade da mulher negra e a imagem feminina negra estão incorporadas ao setor laboral informal e, muito pouco, ao setor formal. Isto deixa-nos perceber que a escola, assim como o docente têm papel essencial para a transformação das relações de gênero desiguais, de minimizar o racismo e de apresentar a constituição da sociedade composta pelo indígena, negro e europeu. Tudo isso é assimilado na socialização inicial, junto à família. Cumpre, a nós docentes, modificar tal situação.

Referências

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Trad. Ligia Teopisto. Lisboa: Edições Técnicas, 2000.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11. Brasília, p. 89-117, 2013.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myrian Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. MEC. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. MEC. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: MEC, 2008.

CONTRERAS DOMINGO, José. **Enseñanza, Curriculum y Profesorado**: introducción crítica a la didáctica. 2. ed. Madrid: Akal, 1994.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade**: interpretação a partir da filosofia da libertação. Revista Sociedade e Estado, vol. 31, n. 1, p. 51-73, 2016.

ESCOBAR, Arturo. **Territorios de diferencia**: Lugar, movimientos, vida, redes. 2. ed. Trad. Eduardo Restrepo. Popayán: Universidad del Cauca, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso para a cadeira de história e filosofia da educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 64-70, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONÇALVES, Juliana. Prefácio – Narrativas de liberdade: o grito insurgente de mulheres negras. *In*: SANTANA, Bianca. (org.). **Vozes insurgentes de mulheres negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2019. p. 11-15.

MATTOS, Sandra M. N. **O sentido da matemática e a matemática do sentido**: aproximações com o programa etnomatemática. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2020.

MATTOS, Sandra M. N. **O educador oculto**: em busca do imaginário pedagógico na prática docente. 2007. 142 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica de Petrópolis – UCP, Petrópolis, 2007.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. Introdução. *In*: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009, p. 9-19.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TECHIO, Elza M. Estereótipos sociais como preditores das relações intergrupais. *In*: TECHIO, Elza M.; LIMA, Marcus E. O. (org.). **Cultura e produção das diferenças: estereótipos e preconceitos no Brasil, Espanha e Portugal**. Brasília: Technopolitik, 2011, p. 21-75.



CAPÍTULO 2

**DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO:
O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA
E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE
IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03**

DECOLONIALIDADE E CURRÍCULO: O PROGRAMA ETNOMATEMÁTICA E ALGUMAS POSSIBILIDADES DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03

Kleber William Alves da Silva

Cristiane Coppe de Oliveira

Introdução

Este texto traz algumas reflexões acerca da perspectiva decolonial, que se pode traçar para o currículo em matemática, a partir das dimensões do Programa Etnomatemática. O movimento decolonial em torno do currículo ganha força ao considerarmos as alterações

na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial brasileiro de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Africana e Afro-Brasileira”.

A implementação da Lei Federal 10639/03 (BRASIL, 2003), apesar de ter sido promulgada há mais de 17 anos, ainda não é uma realidade no contexto escolar. Apesar de muitos movimentos de formação continuada que surgiram para atender a implementação dessa lei, ainda percebemos uma lacuna na educação quando pensamos em mudança de práticas de gestores e de professores nos diversos contextos escolares de nosso país.

Quando voltamos o olhar para a prática dos professores que ensinam matemática, ainda, consideramos que a lacuna se evidencia mais frequentemente, mesmo tendo em vista o fato de que as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais apontem a Etnomatemática como um caminho para a efetivação da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Nesse sentido, ao final do capítulo apresentamos algumas possibilidades de práticas pedagógicas,

presentes na publicação *Saberes e Fazeres Etnomatemáticos de matriz africana* (COPPE, 2012), da segunda autora desse texto, em paralelo com os olhares em forma de “Conversações pedagógicas” realizados pela educadora e pesquisadora Azoilda Loretto de Trindade (*in memoriam*) na referida obra. Cabe ressaltar que durante sua trajetória acadêmico-científica, contribuiu para a formação de muitos professores brasileiros, pesquisadores e educadores populares no que se refere à educação antirracista.

Colonialidade, Currículo e o Programa Etnomatemática

Mesmo com o fim do colonialismo nas Américas, vive-se um projeto de sociedade ancorado na colonialidade e com todo o seu espectro construído historicamente dentro de uma racionalidade eurocentrada e etnocentrada onde o homem, branco, heterossexual, ocupa lugar central em detrimento de outros modos de ser-estar no mundo, o que tem implicado em uma sociedade racista, machista, homofóbica, misógina e outras formas de opressão, que

se perpetuam. Como bem sinaliza Carneiro (2011, p. 65) “a identidade étnica e racial é fenômeno historicamente construído ou destruído.”

Esse tipo de racionalidade que nas teorizações de Boaventura de Sousa Santos é criticada por ser uma razão indolente, preguiçosa, metonímica, que contrai o presente deixando de fora outras racionalidades, outros modos de saber-fazer, existir, viver; precisa ser combatido por meio de uma prática pedagógica insurgente, transgressiva; que dê visibilidade a outros modos de ser no mundo. Para combater a razão metonímica, Santos propõe utilizar o que chama de Sociologia das Ausências:

é um procedimento transgressivo, uma sociologia insurgente para tentar mostrar que o que não existe é produzido ativamente como não-existente, como uma alternativa não-crível, como uma alternativa descartável, invisível à realidade hegemônica do mundo. E é isso o que produz a contradição do presente, o que diminui a riqueza do presente. (SANTOS, 2007, p. 28-29)

Ainda na linha da reflexão que Boaventura de Sousa Santos propõe, para superar essas ausências

faz-se necessário colocar em evidência o que foi escondido, trazer à luz àquilo que foi inviabilizado.

Outros modos de produção de conhecimento, outras lógicas, outros modos de quantificar, medir, lidar com as relações espaciais, outras maneiras de ser e estar no mundo foram, a partir do processo de colonização das Américas e de outras partes do mundo, subjugadas pelas lógicas da modernidade europeia. De acordo com Vanísio Luiz da Silva:

No desenvolvimento do pensamento ocidental, a Matemática se configurou como um instrumento competente para a construção da lógica e da razão moderna, cujos marcos coincidem com a expansão marítima e o colonialismo do século XV. E mais tarde com a tecnologia e a globalização da economia proporcionada pela revolução industrial. (2014, p. 34)

Podemos dizer que este aspecto da matemática como instrumento maior da ciência moderna, em que é privilegiada a racionalidade, em inúmeras circunstâncias colocou-se e coloca-se a serviço da opressão colonizadora, o que D'Ambrosio (2002, p. 77) explica:

Cabe, portanto, nos referirmos a uma “matemática dominante”, que é um instrumento desenvolvido nos países centrais e muitas vezes utilizado como instrumento de dominação. Essa matemática e os que a dominam se apresentam com postura de superioridade, com o poder de deslocar e mesmo eliminar a “matemática do dia-a-dia”. O mesmo se dá com outras formas culturais.

Mediante o exposto, o papel que a matemática universalizada ocupa como instrumento de dominação, seja no campo econômico, político, cultural, social nas suas variadas vertentes propomos pensar o lugar (ou não-lugar) das discussões étnico-raciais nos currículos de modo geral e nos currículos de matemática em específico.

Na área da Educação Matemática, o Programa Etnomatemática se coloca, em seu campo do saber específico, como possibilidade, de colocar em evidência, trazer para o debate, os saberes-fazeres ocultados pela razão indolente, colonial.

Ubiratan D’Ambrosio (2002), por sua vez, traz para a discussão do processo de colonização a ideia da estratégia do conquistador de silenciar o conquistado, mantendo o outro indivíduo ou grupo

inferiorizado, enfraquecendo as raízes e removendo seus vínculos históricos.

Aliada à ideia de D'Ambrosio, podemos verificar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais – DCNERER (BRASIL, 2013) enfatiza que no Brasil os povos africanos, afrodescendentes e indígenas, vêm historicamente sendo silenciados em favor de uma monocultura branca, europeizada. De acordo com as DCNERER:

Ainda persiste em nosso país um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática. (BRASIL, 2013, p. 500)

É nesse caminho de uma educação engajada, de uma educação para as relações étnico-raciais, que a Etnomatemática se coloca como um programa com implicações pedagógicas que contribui para repensarmos o papel e o significado da matemática escolar ampliando conceitos, ações pedagógicas que desmistifiquem “a conotação de infalibilidade, de rigor de precisão e de ser um instrumento essencial e poderoso no mundo moderno, o que torna sua

presença excludente de outras formas de pensamento” (D’AMBROSIO, 2002, p. 75), para garantir que o respeito às culturas diversificadas possibilite a construção de identidades que se desenvolva com base nos conhecimentos próprios de cada cultura.

Desse modo a Etnomatemática pode servir como caminho epistemológico no empoderamento dos educadores e estudantes negros e negras, uma vez que possibilita quebrar com o paradigma de que a cultura africana e afro-brasileira é inferior a cultura eurocentrada. Em conjunto com a proposição da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008) as implicações pedagógicas do Programa Etnomatemática trazem a presença da cultura, conhecimentos, saberes, fazeres dos povos africanos e afrodescendentes para o centro do debate.

Ademais, pensar uma educação matemática que possa dar sentido ao conhecimento produzido pelas e pelos estudantes negras e negros, por suas mães, pais, avós, sua comunidade; em que suas vozes possam ser ouvidas e potencializadas, suas raízes culturais, sua ancestralidade saia do campo das ausências e insurjam como elementos potentes no espaço educativo.

Tais questões e compromissos apontam a necessidade de o educador levar em conta a cultura do educando, conhecer suas motivações, suas aspirações. Em relação a isso, concordamos com o que diz Fasheh que:

o ensino da matemática, ignorando os aspectos culturais e, de um modo puramente abstrato, simbólico e sem conteúdo, não é somente inútil, mas também maléfico para os estudantes, a sociedade, a própria cultura e as gerações futuras. (1998, p. 23)

A etnomatemática como contra-tradução da matemática universalizada

Dizer que a matemática é um campo do saber universal constitui grande erro, pois esta área do conhecimento ganhou este status pela imposição do modo de pensar colonial que subjugou outros modos de produção de conhecimento, outras epistemologias. Ela está relacionada aos modos de comparação, classificação, ordenação, medição, quantificação, a relação com o tempo, com o espaço. Deste modo é possível afirmar que há não só um modo de lidar

com o quanto, com as medições, com a relação com o tempo e o espaço.

Assim, compreendendo a etnomatemática como um movimento descolonizador, de acordo com Bernales e Powell (2018), desafia a aculturação eurocêntrica associada ao imperialismo cultural. Ela reconhece que a assimilação da matemática acadêmica eurocêntrica faz com que os alunos a considerem mais importante do que a matemática popular (indígena, tradicional ou relacionada ao trabalho).

Pensar uma educação matemática que possa dar sentido ao conhecimento produzido pelas estudantes e educadoras, por determinadas classes profissionais, operários, comunidades negras e indígenas, entre outras, implica numa abertura a dialogicidade, no sentido freiriano do termo, de modo que educadores e educandos possam partilhar sentidos e fazerem emergir suas vozes como movimento de resistência e re-existência política e epistemológica.

É neste movimento de resistências e insurgências que emergem as raízes culturais e a ancestralidade, de modo que saiam do campo das ausências e insubordinem os espaços educativos como elementos potentes nos processos de aprendizagem e

ensino. As transformações possíveis, que provocam fraturas na colonialidade passam por tomada de consciência do educador mediante intenso processo formativo-militante.

O que a etnomatemática propõe é que não há matemática mais importante e matemática menos importante, não há um saber matemático superior e um saber matemático inferior, não é a matemática da universidade superior a matemática do pedreiro. Compreender a causa do outro no horizonte político, implica nova partilha do sensível, um questionamento da ordem. Assim, a Etnomatemática propõe ainda “a manifestação de um dano, uma contagem dos incontados, uma forma de visibilidade daquilo que tem a reputação de não ser visível ou daquilo que subtraído à visibilidade.” (RANCIÈRE, 2014, p. 130).

Partir do pressuposto da igualdade, da não hierarquização da inteligência, e empreender esforços para ampliar o presente, de permitir uma pedagogia das ausências, uma tomada da palavra, uma mudança de discurso, onde as práticas de emancipação, sejam reproduzidas em amplas esferas da vida, seja no espaço escolar ou fora dele. O desafio que se coloca

ao currículo é de uma partilha do sensível, que implique não só no questionamento da ordem escolar, mas em mudanças na sociedade.

Assim, a partir das demandas de uma efetiva educação para as relações étnico-raciais, demandadas pelo movimento negro e fortalecidas pela promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e posteriormente pela promulgação da Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996), encaminhamos algumas possibilidades de ações pedagógicas que tensionem os currículos escolares.

Dialogando sobre possibilidades

Ao pensarmos na prática docente e na implementação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é inevitável, associarmos nossas vivências de formação, produção escrita e reflexões, acerca do que acreditamos e ousamos compartilhar com os leitores.

Nesse sentido, vamos compartilhar vivências da produção escrita no livro *Saberes e fazeres*

etnomatemáticos de matriz africana (COPPE, 2012), da segunda autora deste capítulo, que foi destinado a professores.

O livro faz parte de uma série que foi organizada pelo Centro de Articulação e Populações Marginalizada- CEAP no Rio de Janeiro, compondo o Projeto Camélia da Liberdade. Tal projeto buscava a cada edição de uma publicação (Cadernos CEAP) dar contribuições inovadoras que possibilitassem a consolidação da Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da História e Cultura Afro-brasileira nas escolas das redes pública e privada do país.

As publicações se destinavam a apoiar professores e alunos da rede pública e privada de ensino, além de universitários, movimentos sociais, grupos do movimento negro, e a todos aqueles que têm compromisso com a construção de uma sociedade que prime pelo respeito à diversidade, que reconheçam os valores e as contribuições dos afrodescendentes na vida social do Brasil.

A publicação *Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana* (COPPE, 2012), além das propostas sugeridas no livro para as práticas

desafiantes de associar os saberes etnomatemáticos de matriz africana e afro-brasileira no currículo de matemática, compartilha também uma parte em que a pedagoga/pesquisadora Azoilda Loretto da Trindade (2012), denominou de “Conversações Pedagógicas”. Para Trindade, a parte das “Conversações pedagógicas” é uma seção que se tornou permanente nos Cadernos CEAP com o objetivo de fomentar junto a docentes, em forma de conversas, ações pedagógicas a partir dos conteúdos dos cadernos.

Nesse item de diálogos e possibilidades pedagógicas, trazemos as propostas para a prática, com as conversações pedagógicas de Azoilda. A primeira proposta que ela vê no texto do livro como inspirações pedagógicas, referem-se a região do Congo e sobre o osso de Ishango. De acordo com COPPE:

o Congo, na antiguidade em África, era a região ocupada pelos povos bantos e povos que viviam às margens do rio Nilo. No Brasil, quando ouvimos falar em Congos, remetemo-nos às festas e manifestações religiosas que podem estabelecer relações entre o sagrado e o profano, mas que, legitimamente, reforça laços entre a cultura trazida pela diáspora africana e a recriação de manifestações afro-brasileiras. Os termos “Congado”, “Reis do

Congo” e outros utilizados em nosso cotidiano, nos aproxima da África a partir da riqueza e da diversidade cultural local de cada região brasileira, revelando características primordiais da cultura afro-brasileira. (2012, p.19)

Além da herança cultural nas tradições e festas religiosas o Congo dos povos bantos, ainda traz a riqueza do primeiro registro numérico da humanidade – o osso de Ishango. O osso de Ishango é um fragmento histórico-arqueológico do período pré-histórico Paleolítico, aproximadamente entre 18000 a 20000 a.C. Acredita-se que o osso era utilizado para gravar registros da época. Foi encontrado pelo cientista Jean de Heinzelin de Braucourt em 1960 na região do Congo, próximo à nascente do rio Nilo.

A constatação de que o primeiro registro numérico da humanidade foi encontrado no Congo, nos faz considerar a afirmação de que a África é o berço da matemática, tal como aponta o historiador da matemática, Howard Eves.

A partir das ideias apresentadas no item **Congo e o Osso de Ishango** do livro, Azoilda aponta dentro das conversações pedagógicas, as seguintes propostas: pesquisar sobre o Congo, onde fica,

espaço, línguas etc. O Congo no Brasil – pesquisa e exposição da pesquisa. Sugere ainda, promover um debate sobre o osso de Ishango. O que se pensa acerca deste artefato arqueológico, considerando como uma experiência de registro numérico? Traz a proposta de que cada estudante recebe um artefato que será como o osso de Ishango e, durante 15 dias, cada um(a) deverá fazer uso deste artefato numericamente registrando este uso. Ao final do período, Azoilda sugere que seja apresentado um relato do processo e de considerações pessoais.

Um outro tema apresentado no livro que despertou mais conversações pedagógicas para a educadora Azoilda foi o item **História da Matemática e África**. A ideia é que a partir da seguinte frase “Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes” (COPPE, 2012, p. 23), pode-se propor grupos de estudantes que façam um levantamento no seu entorno da presença das ideias matemáticas: casa, família, bairro, dentre outros.

Na sequência dessa proposta, Azoilda sugere que se faça uma aproximação sobre os conteúdos matemáticos apresentados no texto acerca da matemática

no Egito. Ela prossegue na conversação pedagógica, pontuando que para a tarefa se peça ajuda ao (a) professor(a) de História para pesquisar sobre o Egito. Pensar a matemática no Egito e as pirâmides. Produzir maquetes das pirâmides e refletir acerca de suas funções sociais. Com ajuda dos docentes de educação artística e inspirados no fragmento do texto

as ferramentas utilizadas nas antigas civilizações, antes do advento do papel. Na Mesopotâmia os tabletes de argila, com escrita marcada em forma de cunha (escrita cuneiforme). No Egito as rochas e os papiros com escrita hieroglífica, marcadas com tinta preta. Na China o bambu e o papel com notações escritas em tinta. Na Índia a matemática na oralidade, principalmente para o conteúdo de equações, e encontram-se registros também em cascos de tartaruga. Na Grécia os rolos de papel como cópias principalmente dos papiros egípcios. (COPPE. 2012, p. 29)

Segue propondo a produção de papiros contando histórias inspirando-se nos papiros egípcios. Produção de tabletes de argila registrando acontecimentos do cotidiano.

E o exercício de pensar na fórmula e quantidades para o preparo das tintas, dos papiros etc.

As duas propostas aqui apresentadas **Congo e o Osso de Ishango e História da Matemática e África**, apresentadas por Coppe (2012) passaram por um olhar da pesquisadora e pedagoga Azoilda Loretto de Trindade nessa publicação, ampliou horizontes para a potencialidade prática de cada ideia, sugerindo que a publicação Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana, é um convite ao desafio de pensar a história e cultura africana e afro-brasileira matematicamente e fazer jus à história da humanidade. Segundo a autora pode ser visto também como sendo, um chamado ao compromisso de todos os docentes das chamadas matemáticas que dizem que a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) não tem relação com esta disciplina.

Outras possibilidades são apresentadas na obra considerando alguns valores civilizatórios afro-brasileiros (ludicidade, religiosidade, Axé, memória, solidariedade/coletividade, cooperação, ancestralidade, comunidade, territorialidade, dentre outros), buscando articulações com a matemática e a etnomatemática (geometria dos símbolos Adinkra, construção de texto e confecção de tecidos com tais símbolos, Jogos africanos como o Mancala, o Tsoro Yematatu e o jogo da borbolete

de Moçambique, o problema da rainha Dido, a geometria Sonas de Angola, dentre outros) numa perspectiva transdisciplinar e fortalecedora do antirracismo.

Considerações Finais

Uma pedagogia colonial oprime, coloca as pessoas, a história e as narrativas em lugares prontos, acabados, contrai possibilidades da existência de outros saberes, outros modos de fazer, ser, existir, viver no mundo. Pensar formas de desconstruir, resurgir e contar outras histórias, fazendo-se necessário uma Sociologia e Pedagogia insurgentes, decoloniais, que desmistificam os lugares pré-estabelecidos e amplia possibilidades para todos e todas, mas especialmente para quem foi historicamente mais afastada, isolada, discriminada e morta, falamos aqui do epistemicídio da população negra e indígena, que sempre tiveram sua existência rotulada, sexualizada, marginalizada de todas as formas.

Ao pensar que a matemática tem definido lugares sociais e sendo utilizada muitas vezes como

um campo do conhecimento e de poder muitas vezes restrito. Como caminho para romper com o status dado pela matemática eurocentralizada, a Etnomatemática possibilita a discussão de outros modos de fazer-saber-estar no mundo. Trazer para o debate a história das produções de conhecimento, entre eles o matemático, bem como dar ênfase ao fato de a África ser o berço da matemática, insere-se dentro do campo da necessidade da representatividade apontada pela Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013), possibilitando uma perspectiva decolonial dos saberes.

São questões essenciais para desestabilizar, problematizar e instigar a participação coletiva na desconstrução que apontamos como a marcada pela publicação da legislação, mas que se não for colocada em prática, ampliada para todos os campos dos saberes curriculares, teremos a perpetuação das mesmas práticas colonialistas que temos vivenciado. Pensar matematicamente também é pensar humanidades, outras racionalidades e é sair do campo das impossibilidades, desmistificando discursos prontos e servis para pensar potências e existências das populações africanas, afro-brasileira e indígenas.

Referências

BERNALES, M.; POWELL, A. B. Decolonizing Ethnomathematics. **Ensino Em Re-Vista**, v. 25, n. 3, p. 565-587, 2018. <https://doi.org/10.14393/ER-v25n3a2018-3>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEB, 2013.

BRASIL. **LEI Nº 9.394**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de 20 de dezembro de 1996 e alterações (2016). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

BRASIL. **LEI Nº 11.645**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L11.645.htm.

gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 17 dez. 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011

COPPE, C. **Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana**. Rio de Janeiro: CEAP, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FASHEH, M. Matemática, cultura e poder. **Zetetiké** – Cempem, FE/Unicamp, Campinas, SP, v. 6, n. 9, p. 09-30, 1998.

RANCIÈRE, Jacques. **Nas margens do político**. Trad. João Pedro Cachopo. Lisboa: Ymago, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

SILVA, Vanisio Luiz da. **Africanidade, matemática e resistência**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Conversações pedagógicas. *In*: COPPE, C. **Saberes e fazeres etnomatemáticos de matriz africana**. Rio de Janeiro: CEAP, 2012



CAPÍTULO 3

**O CONTINENTE AFRICANO NO
CONTEXTO DA HISTÓRIA DA
HUMANIDADE E DURANTE A
PANDEMIA DE COVID-19**

O CONTINENTE AFRICANO NO CONTEXTO DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE E DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

Elma Daniela Bezerra Lima

“Durante um largo espaço de tempo as sociedades africanas foram, em grande parte, consideradas alheias às grandes correntes da história da Humanidade.”
(GIORDANI, 2013, p. 9).

Introdução

O objetivo deste texto foi a reflexão sobre a história do continente africano que se encontra entrelaçada com a história da humanidade, nossa intenção

é divulgar cada vez mais esse conhecimento sobre a história da África e as contribuições dos povos africanos para a humanidade. Direcionamos nossos estudos para a descrição de informações históricas, o desenvolvimento deste texto foi oriundo de fontes secundárias que nos mostram um pouco dos conhecimentos de matriz africana deixados pelas sociedades e pelos povos africanos, que muitas vezes não tem um papel de destaque nos conteúdos estudados nas escolas e universidades.

Começamos nossos estudos citando Giordano (2013) que ao afirmar que as embarcações lusitanas, ao cruzarem mares “nunca antes navegados”, marcaram o início da fase da história da humanidade conhecida por Idade Moderna. E que Colombo ao navegar pela África, incluiu definitivamente as terras e os povos africanos que até então haviam ocupado muito pouco ou nenhum espaço na história da humanidade. Mas, atualmente, reconhecemos que as civilizações do continente Africano, através das suas variedades de línguas e culturas, constituem em menor ou maior grau, vertentes históricas que compõem um conjunto de sociedades e de povos unidos por inegáveis laços preservados ao longo de séculos.

Ainda em Giordano (2013) encontramos que existe um interesse muito grande pela história do

Continente Africano da época anterior aos descobrimentos, e que ao final da segunda guerra mundial os africanos sentiram a necessidade de reconstruir e restabelecer a história das suas sociedades e povos ancestrais, principalmente quando as antigas colônias africanas passaram a obter suas independências.

Desenvolvimento

Para Giordano (2013), a historiografia da África mostra uma grande evolução que data desde os historiadores clássicos, passando pelos historiadores árabes, historiadores islâmicos medievais até chegar nos autores da fase colonial.

Giordano (2013) afirma que os historiadores do Velho Mundo Mediterrâneo e os historiadores da civilização islâmica medieval centralizaram seus interesses em uma porção considerável da África localizada ao Norte do Saara, conhecida como África Setentrional, essa classificação sustentada por critérios étnicos sociais, é bastante polêmica e fortalece a disseminação de preconceitos e segregação racial, que são problemas muito recorrentes no continente Africano,

pois essa denominação divide o continente africano em duas Áfricas: A África Subsaariana ou África Negra e África Setentrional ou África Branca.

É somente no ano de 1930 com o movimento modernizador do Islam, que o desenvolvimento da instrução no estilo europeu nas colônias da África do Norte e o nascimento de movimentos nacionalistas norte-africanos começaram a combinar-se para dar origem a escolas autóctones de história que produziram obras não apenas em árabe, mas também em francês e inglês, restabelecendo o equilíbrio dos estudos históricos nessa região do continente africano.

Ainda no século XVIII os europeus só conheciam a África e os africanos sob o impulso do comércio de escravos, num momento em que o próprio tráfico era causador de um caos social cada vez mais grave em numerosas partes do continente.

As quatro primeiras décadas do século XX, foram o momento mais produtivo dos historiadores da África, no qual se trabalhou em quase todas as partes do continente africano, compreendendo-se assim a origem das obras de história africana. Os africanos que haviam aprendido a ler o alfabeto latino sentiram necessidade de deixar por escrito o que eles conheciam

da história dos seus povos, para evitar que esses fossem sucumbidos pelos europeus e sua história.

Para Pennaforte (2009) ao falarmos da África devemos ter consciência dessas divisões as quais o continente africano é submetido, e ficarmos atentos para os critérios que norteiam essas divisões para podermos compreender melhor a realidade desse continente.

Em Lima (2015) encontramos que essa grande divisão que separa a África em duas: África do Norte (ou África Mediterrânea ou África Setentrional ou África Branca) e África Subsaariana (ou África Negra) tem o Deserto do Saara como divisor Natural do continente, que fica dividido em a África Mediterrânea que é composta pelos seguintes países: Egito (africano), Líbia, Marrocos, Tunísia, Argélia e Saara Ocidental. Enquanto que a África Subsaariana é constituída por: Guiné-Bissau (antiga Guiné Portuguesa), Guiné, Serra Leoa, Costa do Marfim, Libéria, Gâmbi, Senegal, Mauritânia, Mali, Cabo Verde, Burkina Fasso, Gana, Togo, Benin, Nigéria, Níger, Chade, Sudão, República Centro-Africana, Camarões, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, São Tomé e Príncipe, Angola, República Democrática do Congo, Uganda, Quênia, Etiópia, Djibuti, Eritreia, Ruanda, Burundi, Somália, Tanzânia,

Comores, Madagáscar, Maurício, Malavi, Zâmbia, Moçambique, Botsuana, Namíbia, Suazilândia, Lesoto e África do Sul.

Pennaforte (2009) nos explica que “ao norte do deserto localizam-se os países banhados pelo mar Mediterrâneo” (PENNAFORTE, 2009, p. 9).

A África durante a Pandemia de Covid-19

Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) nos informam que a crise econômica mundial gerada pela pandemia da COVID-19 vem obrigando trabalhadores de baixa renda a pagarem o preço da pandemia sem receberem nenhuma proteção social ou financeira, enquanto as maiores empresas do mundo distribuem bilhões de dólares em lucros para os seus acionistas, um pequeno grupo de homens, na sua maioria brancos que vivem em nações ricas. Os autores afirmam que:

Desde o início da pandemia, grandes empresas têm exacerbado seus impactos desiguais, priorizando seus lucros em detrimento da segurança dos trabalhadores, pressionando os custos para baixo na cadeia de suprimentos e usando sua influência

política para moldar políticas de resposta à pandemia em seu favor. A COVID-19 deveria ser um catalisador de mudanças no sentido de conter radicalmente o poder das empresas, reestruturando modelos de negócios e recompensando com seus lucros todas as pessoas que efetivamente trabalham, criando uma economia para todos. (GNEITING; LUSIANI; TAMIR, 2020, p. 2).

Para Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) estamos vivendo tempos difíceis, nove meses após a Organização Mundial da Saúde - OMS ter declarado que a COVID-19 é uma pandemia, mais de 800.000 pessoas perderam suas vidas vítimas do novo coronavírus (SARS-Cov-2), o qual foi identificado na província de Wuhan na China Central, que causou a Covid-19, que foi disseminada e transmitida em escala mundial gerando a pandemia que estamos vivendo desde o início do ano de 2020, quando a doença começou a se espalhar pelo mundo inteiro. Estima-se que 400 milhões de pessoas, perderam seus empregos.

E meio bilhão de pessoas podem ter sido empurradas para uma situação de pobreza decorrente da pandemia que teve seu primeiro alerta emitido pela OMS no dia 31 de dezembro de 2019, depois que autoridades chinesas notificaram casos de uma misteriosa

pneumonia na cidade de Wuan, sendo então adotadas medidas como isolamento de pacientes e realização de exames para identificar a origem da doença.

No dia 09 de janeiro de 2020 a OMS informa a população mundial sobre o resultado das primeiras análises da sequência do vírus realizadas por equipes chinesas, comprovando que os casos de pneumonia se deviam a um novo coronavírus, semelhante ao da Síndrome Respiratória Aguda Grave (Sars) que já havia infectado mais de 8.000 pessoas e causado 775 óbitos no ano de 2003.

Na opinião de Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) as maiores empresas do mundo poderiam ter protegido seus trabalhadores quando a crise da COVID-19 se alastrou pelo mundo todo, se essas empresas tivessem ajustado seus modelos de negócios elas poderiam ter evitado a necessidade de dispendiosos pacotes públicos de auxílio emergencial. Os autores declaram que os lucros que essas empresas tiveram antes da crise provocada pela pandemia foram quase que exclusivamente distribuídos para um pequeno grupo de acionistas predominantemente ricos, em vez de serem reinvestidos em melhores empregos ou em tecnologias favoráveis ao clima entre 2010 e 2019, quando as empresas distribuíram seus lucros e

dividendos aos seus ricos acionistas – correspondentes a mais de 90% dos lucros que auferiram ao longo do mesmo período. Esses acionistas são, na sua maioria, homens brancos e ricos. Segundo os autores a Seplat Petroleum, a maior empresa de petróleo da Nigéria, distribuiu 132% dos seus lucros a acionistas nos primeiros seis meses de 2020, embora o país corra o risco de sofrer um colapso econômico.

Ainda em Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) encontramos que:

A distribuição excessiva de lucros e dividendos a acionistas é uma má notícia para a eliminação da desigualdade, já que ela beneficia principalmente pessoas que já são ricas, não é usada para pagar melhores salários a trabalhadores comuns e canaliza incentivos de curto prazo para CEOs. Ela também exacerba a desigualdade de gênero, uma vez que a maioria das ações de empresas está nas mãos de homens e ela infla os pacotes de remuneração dos CEOs, a maioria dos quais são homens (apenas 14 CEOs [2,8%] das empresas listadas na Global Fortune 500 e nenhum dos CEOs das empresas listadas nos principais índices do mercado de ações no Brasil, África do Sul, França ou Alemanha são mulheres). (GNEITING; LUSIANI; TAMIR, 2020, p. 6)

Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) dizem que uma análise da Oxfam demonstrou que algumas empresas conseguiram lucros exorbitantes durante a pandemia. Ao analisar profundamente as demonstrações financeiras das empresas mais lucrativas dos Estados Unidos, Europa, Japão, Coreia do Sul, Austrália, Brasil, Índia, Nigéria e África do Sul, a Oxfam observou que 32 empresas lucraram mais em 2020 do que nos anos anteriores a pandemia. Para os autores, essas 32 das empresas mais lucrativas do mundo devem, juntas, faturar US\$ 109 bilhões a mais durante a pandemia do que na média dos quatro anos anteriores, que já haviam sido bastante lucrativos. Como muitos dos bilionários do mundo também são alguns dos maiores acionistas dessas empresas, a fortuna dos 25 mais ricos entre eles aumentou em impressionantes US\$ 255 bilhões só entre meados de março e final de maio.

Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) nos informam que:

[...] que as doações feitas pelas maiores empresas do mundo durante a pandemia da COVID-19, representaram, em média, 0,32% da sua receita operacional em 2019. [...] os governos deveriam adotar mecanismos mais eficazes para mobilizar recursos de grandes empresas em torno do combate à COVID-19. [...] Um imposto sobre lucros durante a

pandemia da COVID-19 no estilo do adotado durante a Segunda Guerra Mundial geraria bilhões de dólares em novas receitas necessárias para fazer frente às crescentes disparidades econômicas, raciais e de gênero expostas pela pandemia. Considerando apenas as 32 empresas globais que mais estão lucrando com a COVID-19, estima-se que poderiam ser geradas receitas de US\$ 104 bilhões em 2020 para fazer frente à COVID-19. Para se ter uma ideia do que isso significa, essa soma poderia cobrir todos os custos de testagem para COVID-19 e da produção de vacinas para todas as pessoas do planeta, além de garantir US\$ 33 bilhões a mais para se investir no desenvolvimento de uma força de trabalho para a linha de frente da saúde no século XXI. (GNEITING; LUSIANI; TAMIR, 2020, p. 7)

Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) dizem que crise econômica é global e está afetando os mais vulneráveis, trabalhadores de fábricas de processamento de carne nos Estados Unidos, Brasil e Europa a pequenos agricultores na África Ocidental, trabalhadores em fábricas de vestuário no Sudeste Asiático e trabalhadores urbanos informais em Lagos, Nova Iorque, Nova Déli e São Paulo. Muitos dos trabalhadores mais vulneráveis do mundo são mulheres, pertencem

a minorias raciais e étnicas e são imigrantes. Fora da Europa e dos Estados Unidos, empresas como a Dangote na Nigéria ou a Reliance na Índia geraram uma parcela cada vez maior dos lucros corporativos globais registrados na década passada e exercem um imenso poder em seus países de origem.

Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) afirmam que empresas sul-africanas estão cada vez mais favorecendo a recompra de ações em relação aos dividendos como a principal forma de distribuir seus lucros a acionistas, enquanto o setor de saúde sul-africano oferece um bom exemplo desse fenômeno. A Oxfam África do Sul observou que, período de 2016 a 2019, as três maiores empresas do setor de saúde – Netcare, Mediclinic e Life Healthcare Group – tiveram uma receita mais baixa (US\$ 670 milhões em receitas líquidas) do que pagaram aos seus acionistas em dividendos e recompras de ações (US\$ 1,1 bilhão). Esse valor corresponde a uma taxa de distribuição de lucros e dividendos a acionistas de 163%. Para os autores não é por acaso que os enormes ganhos obtidos por esses acionistas coincidiram com a deterioração das condições de trabalho dos profissionais de saúde na África do Sul. Os salários de enfermeiras e enfermeiros e de trabalhadores comunitários de saúde se estagnaram e os empregos nessas áreas foram sendo gradualmente destituídos de

elementos de segurança, previsibilidade e benefícios, como assistência médica e jornada mínima de trabalho garantida. O tratamento inadequado dos profissionais de saúde na África do Sul tem comprometido a qualidade do sistema de saúde, deixando-o parcialmente mal preparado para enfrentar choques como o da COVID19. Os autores nos revelam que:

[...] outras grandes empresas de países de baixa e média renda apresentavam taxas elevadas de distribuição de lucros e dividendos nos últimos anos. Os exemplos incluem o da gigante sul-africana das telecomunicações MTN e o de uma das maiores empresas nigerianas, a Nigerian Breweries. (GNEITING; LUSIANI; TAMIR, 2020, p. 17)

Os autores dizem que “Sul-africanos negros detêm apenas 23% das ações das 100 maiores empresas do país, embora representem 80% da sua população” (Gneiting; Lusiani; Tamir, 2020, p. 18). Em outros países de renda média, a Reliance Industries na Índia, a BUA Cement na Nigéria e a gigante sul-africana de telecomunicações MTN*i* emergiram como grandes vencedoras durante a pandemia. Os lucros desta última devem subir impressionantes 169% em decorrência dos bloqueios impostos em toda a África. Para os autores, os lucros excessivos dessas empresas não seriam um

problema se fossem amplamente compartilhados e beneficiassem o resto da sociedade.

A maior empresa de cimento da Nigéria, a Dangote Cement, aparentemente demitiu mais de 3.000 funcionários sem aviso prévio ou sem o devido processo legal, mas ela deve distribuir 136% dos seus lucros a acionistas no exercício fiscal de 2020. Na África Ocidental, produtores de cacau estão sentindo os impactos da COVID-19 à medida que os efeitos da queda na demanda global de cacau são transferidos para eles pelas cadeias globais de abastecimento dos seus compradores na forma de preços mais baixos. O trabalho infantil em fazendas de cacau também está em alta devido à crise econômica que vem afetando os produtores de cacau e à menor disponibilidade de mão de obra adulta decorrente dos bloqueios da COVID-19.

“A COVID-19 está criando muitos problemas para nós. Ficou difícil dar o que comer aos meus filhos de manhã. Somos totalmente dependentes da venda de leite e, com o fechamento do[s] mercado[s], não estamos mais conseguindo vendê-lo. Se não vendemos leite, não comemos.” Kadidia Diallo, produtora de leite em Burkina Fasso (Região Oeste da África que faz parte da África Subsaariana).

Para Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) se não houver um esforço harmonizado, as perspectivas são sombrias. Análises da crise do Ebola de 2014 na África Ocidental revelaram que a renda das mulheres se recuperou mais lentamente que a dos homens.

Gneiting, Lusiani e Tamir (2020) afirmam que os impactos econômicos causados pela COVID-19 não são resultado de um fenômeno natural ou de um acidente histórico. Para os autores esses efeitos da pandemia poderiam ter sido abrandados e suas consequências arcadas em bases mais igualitárias. Na opinião dos autores os governos poderiam ter se preparado melhor, os trabalhadores deveriam ter sido protegidos e empresas que passaram por dificuldades desde o início da crise causada durante a pandemia poderiam ter desenvolvido uma certa resiliência para resistirem melhor ao choque econômico agravado ao longo de todos esses meses desde o começo da pandemia. Este é o momento de os governos criarem incentivos e imporem limitações no sentido de controlar radicalmente o poder corporativo e criar uma economia para todos devidamente preparada para uma transição para um mundo permanentemente alterado pelas mudanças climáticas.

Precisamos de um modelo econômico que priorize as pessoas, proteja as mais vulneráveis, compartilhe

lucros equitativamente e se baseie efetivamente na democracia. Tanto os governos quanto o setor privado têm um papel a desempenhar nessa reforma.

Considerações Finais

Para Giordano (2013), a historiografia da África mostra uma grande evolução que perpassa por rápida menções de antigos autores africanos e estudiosos contemporâneos, historiadores árabes, historiadores do Velho Mundo Mediterrâneo, pelas civilizações islâmicas medievais que centralizaram seus interesses na África ao Norte do Saara (ou África Setentrional) fonte de estudos históricos referentes a expansão do Império Otomano no século XVI, culminando com a expedição de Napoleão Bonaparte ao Egito no ano de 1798, fato que incentivou ainda mais os historiadores a referenciar a África Setentrional, expandido o poder do colonialismo europeu nessa parte conhecida como África Branca (ou Norte da África ou África Setentrional) após a conquista de Argel pelos franceses no ano de 1830 e a ocupação do Egito pelos britânicos em 1882, que do ponto de vista do colonizador europeu passou

a dominar os trabalhos sobre essa parte do Norte da África. Não nos cabe aqui neste breve estudo sobre a evolução da historiografia africana resumir tudo o que aconteceu no decorrer do século XX, lembrando que a criação e o desenvolvimento de universidades nas colônias africanas (que depois se tornaram independentes) ocasionou um grande interesse pela pesquisa histórica.

De acordo com Giordano (2013) foi inevitável que no início a maioria dos historiadores fossem provenientes de universidades não africanas, mas segundo o autor a africanização sobreveio rapidamente, sendo o primeiro diretor africano de um departamento de história o professor K.O. Dike, nomeado em 1956 no Ibadã, onde formaram-se muitos estudantes africanos.

Os professores africanos que se tornaram historiadores profissionais sentiram necessidade de ampliar a parte reservada a História da África aos programas das universidades africanas, para que essa história fosse amplamente difundida e se torna-se conhecida, passando assim a incluí-la em suas pesquisas acadêmicas.

E a partir do ano de 1948 a historiografia da África foi se assemelhando progressivamente à de qualquer outra parte do mundo, quanto mais os fundamentos da história africana se tornam conhecidos, mais

essa história se diversifica e se constrói de diferentes formas, de modo inesperado. Contudo, a preocupação e o entusiasmo dos modernos historiadores da África na utilização de todos os meios que levem ao conhecimento do passado histórico do continente africano.

É humanamente impossível não nos surpreender e nos maravilhar com toda a variedade de fontes da extraordinária história da África, seja por meio de suas fontes escritas, sua tradição oral ou pela arqueologia que nos deixam um legado de imensa e profunda influência africana que surge desde a África pré-histórica, que tem levado os antropólogos a diferentes teorias sobre o continente africano ser considerado o berço da humanidade. É próprio estudo da História da África que proporciona à ciência da história e as demais ciências humanas investigar e conhecer o passado da África para ampliar os horizontes da história do continente africano no contexto da história universal ainda no domínio das ciências humana e sociais, com a contribuição dos sociólogos e cientistas políticos que permitem redefinir o saber histórico e cultural da África que certamente se encontra entrelaçado com a história da humanidade.

Referências

GIORDANO, M.C. **História da África**: anterior aos descobrimentos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GNEITING, U.; LUSIANI, N.; TAMIR, I. **Poder, Lucros e a Pandemia**: da distribuição excessiva de lucros e dividendos de empresas para poucos por uma economia que funcione para todos. Oxford: Oxfam, 2020.

LIMA, E.D.B. **Ensino e Aprendizagem de Matemáticas na Escola da Comunidade Quilombola do Curiaú**. 84. f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

PENNAFORTE, C. *África*: horizontes e desafios do século XXI. São Paulo: Atual, 2009.



CAPÍTULO 4

**MENINAS E MULHERES NEGRAS
QUILOMBOLAS KALUNGA:
INTERSECCIONALIDADES E
TERRITÓRIO**

MENINAS E MULHERES NEGRAS QUILOMBOLAS KALUNGA: INTERSECCIONALIDADES E TERRITÓRIO

Kalyna Ynanhiá Silva de Faria

Lúcio Dias das Neves

Raquel Nominato Araújo

Introdução

O objetivo do capítulo é analisar as interseccionalidades de mulheres e meninas quilombolas do Sítio Histórico Kalunga, localizado no Estado de Goiás. Mais do que um conceito, as interseccionalidades

se apresentam como opressões de inúmeras faces, e as discussões sobre esse tema se estendem aos mais diversos campos do conhecimento.

A compreensão das faces das interseccionalidades de mulheres quilombolas nos levam a compreender o seu lugar territorial, o que é um quilombo e como o Sítio Histórico Kalunga tem sua história construída na sociedade envolvente.

Beatriz do Nascimento (1989) nos ensina que o terno quilombo deve ser entendido ao que se refere a território geográfico, território identitário e a história de um povo:

Quilombo é uma história. Essa palavra tem uma história. Também tem uma tipologia de acordo com a região e de acordo com a época, o tempo. Sua relação com o seu território. É importante ver que, hoje, o quilombo traz pra gente não mais o território geográfico, mas o território a nível (sic) duma simbologia. Nós somos homens. Nós temos direitos ao território, à terra. Várias e várias e várias partes da minha história contam que eu tenho o direito ao espaço que ocupo na nação. E é isso que Palmares vem revelando nesse momento. Eu tenho a direito ao espaço que ocupo dentro desse sistema, dentro dessa nação, dentro desse nicho

geográfico, dessa serra de Pernambuco. A Terra é o meu quilombo. Meu espaço é meu quilombo. Onde eu estou, eu estou. Quando eu estou, eu sou. (NASCIMENTO, 1989, p. 05).

O quilombo é um impulsionador no processo de reconhecimento da identidade e construção da história do negro brasileiro, proporcionando uma maior “auto-afirmação étnica e nacional” (NASCIMENTO, 1989, p. 08). O quilombo é o direito a terra, é o uso da terra, é o reconhecimento do povo que ali habita, é o conhecimento construído ao longo de gerações.

O Sítio Histórico Kalunga é o principal território de remanescentes quilombolas no Brasil, ocupando atualmente uma área de 263 mil hectares, divididos entre os municípios de Cavalcante, onde concentra a maior parte do Sítio sendo 71%, o restante se divide em 13% Monte alegre de Goiás e em Teresinha de Goiás 15%. O reconhecimento, como Sítio Histórico e Patrimônio Cultural, se deu em 1991, no entanto o processo para a regulamentação das terras foi lento.

O Sítio está localizado na região de Vãos da Serra Geral, sua vegetação é predominantemente de Cerrado, abastecida pelos Rios Paranã, das Almas, Rio Corrente, Prata, Couros, Areias, Correntinha e Curriola que são

fundamentais para a sobrevivência e manutenção das comunidades (ALMEIDA, 2010). As cheias dos rios favorecem a agricultura, nos 30% de extensão territorial em que se é possível o plantio de milho, arroz, mandioca, feijão, já as áreas de pasto favorecem a criação de bovinos e equinos (BAIOCCHI, 2012, p.108). Outras atividades nas comunidades Kalunga estão relacionadas a pesca artesanal e as hortas de verduras.

De acordo com o Perfil das Comunidades Quilombolas: Alcântara, Ivapurunduva e Kalunga publicado pela Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) em 2004, o Sítio é composto por 62 comunidades em um total de 3752 habitantes, em 2018 o Presidente da Associação Quilombo Kalunga contabilizou 2000 mil famílias e cerca de 8000 mil pessoas contabilizando os municípios de Cavalcante, Teresina de Goiás e Monte Alegre de Goiás.

Segundo Arruti (2006) o principal fator “que está em jogo em qualquer esforço coletivo pelo reconhecimento oficial como comunidade remanescente de quilombos são sempre os conflitos fundiários em que tais comunidades estão envolvidas” e o reconhecimento dessas comunidades está ligado a “um processo histórico de espoliação”

(ARRUTI, 2006, p. 82). Mota (2015) afirma que a questão da terra para os Kalunga tem prioridade frente ao reconhecimento identitário.

A luta de posse pela terra para o Kalunga tem um processo histórico que se inicia entre as décadas de 1970 e 1990 com os conflitos entre grileiros, fazendeiros e empresários. Na década de 1980 a Universidade Federal de Goiás iniciou ações de identificação de terras Kalunga. Em 1985 houve a primeira tentativa de titulação da terra. Em 1991, foi sancionada a Lei Estadual nº 11.409/91 (GOIÁS, 1991) que delimitava a área do Sítio Histórico em 241,3 mil hectares de terra e direcionava o direito das terras aos quilombolas e a desapropriação. Nos anos 2000 a Fundação Palmares cria a Portaria Interna nº 40 que dá o título de reconhecimento nº 004 para os Kalunga, que não obteve nenhum êxito com os processos de desapropriações (MOTA, 2010, p. 159).

Em 2003 foi criado o Decreto nº 4.887/2003 (BRASIL, 2003), que em linhas gerais define quem são os remanescentes quilombolas baseados na autoatribuição da trajetória histórica e da relação com a terra. E no ano de 2005 a Comunidade Kalunga teve a

regulamentação de suas terras e a emissão da certidão de reconhecimento do território.

Baiocchi (2012) foi a pioneira nos estudos das comunidades do Sítio Kalunga na década de 1980. Para além da “descoberta” das comunidades ela investigou o porquê da denominação ao povo que vivia naquele espaço como kalungueiros ou calunguerios. Segundo a autora, para os moradores do Sítio, Kalunga é um “lugar sagrado que não pode pertencer a uma só pessoa ou família. É de todos pras horas de dificuldade. Ali nunca seca, é um pântano. Bom pra plantar.” Kalunga seria uma planta (simarubáceas), símbolo de poder e ancestralidade. (BAIOCCHI, 2012, p. 45)

Interseccionalidade: entre o conceito e a experiencia.

Segundo Collins (2000) ao abordar a vida das mulheres negras percebe-se que elas são permeadas por opressões que interferem em diferentes marcadores sociais como gênero, raça/etnia, geração, classe social, orientação sexual, entre outros. Grossi, Oliveira e Oliveira (2018, p. 01) apontam que se tratando de mulheres quilombolas, as opressões “não se somam, mas se entrecruzam”.

Crenshaw (2002) define esse movimento como feminismo interseccional e reforça que as mulheres precisam lidar com as consequências das opressões que se intercalam entre o sexismo, o racismo e o patriarcalismo. Entendendo que a

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Crenshaw (2002), portanto, define interseccionalidade no âmbito do Direito e das irregularidades e desigualdades que as mulheres negras sofrem no sistema carcerário dos Estados Unidos. Akotirene (2018) critica o conceito por acreditar que ele não leva em consideração as peculiaridades de todas as mulheres negras, principalmente as mulheres negras da diáspora africana.

No entanto, a autora reconhece aspectos positivos advindos do conceito ao alertar que a interseccionalidade não é apenas um estudo das múltiplas identidades e sim um olhar analítico da interação estrutural em seus efeitos políticos e legais que nos mostra como e quando as mulheres negras são discriminadas frente as estruturas e aos fluxos da modernidade.

Nesse sentido, a partir dos estudos de Hooks (2017), Davis (2016) e Gonzalez (1980) percebemos que os eixos de subordinação a que as mulheres negras quilombolas no Brasil estão sujeitas reflete uma especificidade em relação ao estudo de Crenshaw (2002). São eixos de subordinação e opressão carregados de silenciamentos históricos. Que para além do desempoderamento reflete no sentimento de desumanização dessas mulheres.

Gonzalez (1980) analisa a mulher negra e a sua subordinação na representação cultural, social e no trabalho, segundo a autora, a mulher negra só é percebida como um sujeito sociológico a partir do momento em que se insere no sistema de classe. Para Ratts e Rios (2016) a autora é uma antecessora do conceito de interseccionalidade, pois ao discutir

a mulher negra na década de 1980 já percebia a opressão de fenômenos sociais advindos (racismo, sexismo e segregação) e da necessidade de articulação dos movimentos sociais.

Nesse sentido, pensando a realidade das mulheres e meninas das comunidades do Sítio Kalunga denunciantes e vítimas dos abusos sexuais, percebemos a interseccionalidade, que coloca a posição das mulheres negras quilombola ainda no imaginário patriarcal e colonial como protagonistas da opressão e do silenciamento dos fenômenos sociais de opressão.

Quando olhamos para as mulheres pertencentes as comunidades remanescentes quilombolas, percebemos o entrelaçamento que o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe permeiam o cotidiano dessas mulheres. Os poucos estudos realizados acerca da violência contra mulheres quilombolas, apontam que as mulheres sofrem com a violência doméstica em seus vários níveis (física, sexual, psicológica, patrimonial e moral), para além de serem vítimas de preconceito social em quase todos os locais sociais que frequentam (RISCADO; OLIVEIRA; BRITO, 2010).

A historicização da violência contra a mulher

O Atlas da Violência elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) publicado em 2019 (IPEA, 2019), que analisa os dados de violência entre os anos de 2007 e 2017, o número de homicídios de mulheres negras no Brasil teve uma variação de 60,5%, saltando de 2049 em 2007 para 3288 casos em 2017. No estado de Goiás, essa variação é ainda maior, saltando de 82 casos em 2007 para 190 em 2017, representando uma variação de 131,7%.

A violência sofrida pelas mulheres negras, encontra na história um respaldo patriarcal quando analisamos por exemplo o período colonial. Hooks (2017) ao analisar o momento em que as mulheres negras foram escravizadas nos Estados Unidos, o sexismo e o patriarcalismo, que ela denomina sexismo institucionalizado, formavam a base opressora da sociedade americana, muito mais do que o racismo. A autora destaca que ainda que “o sexismo era uma parte integral da ordem social e política que os colonizadores brancos trouxeram das suas terras da Europa e teve um impacto grave no destino das mulheres negras escravizadas” ao passo que o sistema social “legitimou a exploração

sexual das mulheres negras” (HOOKS, 2017, p. 14).

As explorações e opressões eram frequentes desde o momento em que elas saíam da África e em alguns casos se estendiam aos seus filhos. O relato de um escravo identificado como Weldon, evidencia uma dessas situações em um navio rumo aos Estados Unidos

As mulheres no estágio inicial da gravidez deram à luz a bordo do navio com os seus corpos expostos também ao sol ardente ou ao frio gelado. O número de mulheres negras que morreu durante o parto ou o número de nados mortos nunca será conhecido. As mulheres negras com crianças a bordo nos navios negreiros foram ridicularizadas, vaiadas e ameaçadas depreciativamente pela tripulação escravista. Frequentemente os escravagistas brutalizavam as crianças fazendo-as ver a agonia das suas mães. [...] (HOOKS, 2017, p. 16)

Os castigos a que as mulheres negras estavam sujeitas eram uma forma de mostrar a fragilidade dos escravos frente ao poder e dominação que os senhores brancos impunham. Violentar e expor os corpos, abusar sexualmente, assinar crianças, eram algumas ações patriarcais que a sociedade branca colonial iria impor como um comportamento normatizado.

Davis (2016) afirma que: para o sistema escravista o povo negro era visto como propriedade e homens e mulheres eram itens lucrativos para seus proprietários e não eram pensados separadamente por gêneros. Homens trabalhavam no campo e as mulheres trabalhavam no campo e em algumas situações também realizavam os trabalhos domésticos. As diferenças, segundo Davis (2016) eram encontradas na opressão que viviam. As mulheres negras eram vítimas de abusos sexuais e o estupro visto como “uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras.” (DAVIS, 2016, p. 52)

As mulheres negras não eram sequer reconhecidas como mulheres pela sociedade escravista, quando muito eram resumidas a propriedade lucrativas e possíveis reprodutoras. A exploração sexual de mulheres negras era uma consequência “brutal do patriarcado colonial”, o racismo foi o decreto da escravização do povo negro e o sexismo a autorização da violação das mulheres negras (HOOKS, 2017, p. 19).

No Brasil a representação das mulheres indígenas e africanas das ilustrações dos europeus que viajavam pelo interior do país no processo de ocupação

retratavam a nudez das mulheres, acompanhada de seus filhos, com destaque ao aspecto mais musculoso das mulheres negras. Que passaram a indicar ao longo dos anos e nas observações apresentadas por Araújo (2014) como sendo objeto de desejo dos viajantes europeus.

Além dessa perspectiva variante entre as épocas e regiões, principalmente Rio de Janeiro e Bahia, o processo de escravidão das mulheres negras era direcionado para o ambiente urbano e para o rural. Sendo apresentado por Araújo (2014) que nas áreas urbanas as mulheres negras tinham possíveis melhores condições de vida e trabalho do que as mulheres escravizadas que estavam nos ambientes agrícolas, mas em ambos os ambientes o abuso sexual não foi excluído. De acordo com Berry *et al.* (2018), o abuso sexual físico de mulheres e meninas sob a escravidão variou de atos de punição, expressões de desejo, formas de reprodução forçada a sistemas de concubinato.

Interseccionalidade e mulheres negras quilombolas

A vida das mulheres negras esteve ligada ao trabalho doméstico, o que ainda é uma constante. As

gerações de várias mulheres negras se confundem com a vida cotidiana da sua força de trabalho. Quando localizamos as mulheres quilombolas as encontramos ainda nesse lugar de trabalho, seja em suas propriedades, sejam em trabalhos domésticos remunerados fora das comunidades (NUNES, 2014, p. 162).

Essa necessidade de buscarem fora da comunidade trabalhos remunerados possibilita a essas meninas e mulheres a vivência em outras realidades. No entanto, vários são os casos de violência e abusos sexuais nas casas dos empregadores. Segundo Vigarello (1998) as mulheres ao saírem de suas casas e da proteção familiar eram vistas pelos empregadores como sua propriedade, herança da sociedade colonial, e perdiam os direitos de proteção de seus corpos. O abuso sexual, mais uma vez se torna a expressão do poder e da masculinidade.

No ano de 2015, o Jornal O Popular, publicou uma reportagem abordando casos de abuso sexual de crianças e adolescentes na cidade de Cavalcante e nas comunidades remanescentes quilombolas. A matéria destacava a abertura de 11 inquéritos de abuso sexual contra crianças e adolescentes entre 05 e 14 anos, incluindo de uma adolescente remanescente quilombola de 12 anos que acusa um ex-prefeito da cidade.

Capa da reportagem do Jornal O Popular de 4/04/2015

opopular.com.br

CAVALCANTE

Escravas do medo

VÍTIMAS DE ABUSO SEXUAL, CRIANÇAS CALUNGA VIVEM SOB O MEDO DENTRO E FORA DA COMUNIDADE



Amanda (nome fictício), 12 anos, abusada pelo irmão por parte da pai

O Conselho Tutelar registra em média cinco denúncias de abuso sexual infantil por mês em Cavalcante, no Nordeste goiano. A maioria das vítimas é de crianças calunga, que, sob ameaça, estão subjugadas à lei da mordaça. De acordo com o Ministério Público, o estupro de vulnerável é o crime mais comum no município e não se limita aos descendentes de escravos quilombolas. **161**

Fonte: Jornal O popular, 04/04/2015.

Como o título “Escravas do Medo: livres da escravidão, escravas de abuso”, a reportagem conta situações de violências sexuais de crianças e adolescentes dentro e fora das comunidades quilombolas. Em duas páginas são expostas histórias de meninas abusadas sexualmente dentro e fora da comunidade. Relatos de medo, de dor e do silenciamento. A reportagem ainda aponta que até o ano de 2015, apenas 04 pessoas foram presas de um total de 15 inquéritos instaurados.

A falta de estrutura é apontada pelos órgãos responsáveis pela falta de celeridade no andamento dos casos, como pelo fato da cidade de Cavalcante não ter um delegado, um juiz ou policiais suficientes para as investigações e encaminhamento das denúncias.

Os relatos na reportagem apresentam que entre os agressores encontram-se autoridades policiais, políticas, turistas e membros familiares. Um dos acusados de abuso sexual contra uma criança quilombola se defende dizendo que apenas levou a criança para sua casa com o intuito de ajudar a ela e sua família.

De acordo com o jornal, são três as principais abordagens dos agressores nas comunidades quilombolas, a primeira é entre os membros da própria comunidade que se aproximam das crianças e adolescentes oferecendo trabalho ou dinheiro e cometem os crimes; outra abordagem são autoridades e turistas em festas religiosas e a terceira abordagem é a retirada das crianças para fora das comunidades com o discurso de lhes oferecer melhores condições de vida, quando na verdade são obrigadas a realizar trabalhos domésticos e em alguns casos se tornam vítimas de abusos e violências sexuais (O Popular, 2015).

O abuso sexual pode ocorrer em qualquer família e segundo Grossi *et al* (2011) não é a classe ou

condição social, econômica ou religiosa que protege ou torna a vítima vulnerável, o abuso sexual é uma questão de dominação de classe, de gênero, de raça e de autoridade, principalmente quando acontece entre adultos e crianças, pois reafirma o autoritarismo que os adultos acreditam possuir quando estabelecem qualquer tipo de relação com uma criança (Grossi, Pedersen, 2011). São atos de violência que reforçam as opressões sexistas, racistas e patriarcais que afligem meninas e mulheres negras, reforçam uma masculinidade baseada no poder e na dominação de um corpo que não lhe pertence.

Na reportagem publicada em 2019, o Jornal O Popular, aponta que os casos de violência sexual na cidade de Cavalcante e nas comunidades quilombolas ainda expressam números alarmantes, 12 inquéritos em fase de conclusão e 14 denúncias em apuração, sendo 7 em comunidades quilombolas. Para o delegado da cidade, os abusos são disseminados por toda a cidade, não apenas nas comunidades remanescentes quilombolas e está ligado as situações de pobreza e vulnerabilidade (O Popular, 2019).

Apesar de relatar um problema recorrente na sociedade brasileira, que são os abusos sexuais, a reportagem de 2015 usa expressões como “escravas” e

“presas fáceis” para se referir as crianças e adolescentes, expressões que colocam as mulheres em uma posição de inferioridade. São apresentadas na reportagem por uma condição que não mais ocupam que é a da escravidão e metaforicamente identificadas como influenciáveis. A visão da reportagem é aquela de que os quilombolas precisam de uma intervenção que os “liberte”.

A reportagem é um exemplo de interseccionalidade tanto pelo título quanto pela escrita racista e patriarcal. As meninas apresentadas na matéria perdem suas identidades de gênero, classe, étnico-racial, quilombola e são identificadas como “escravas”, o que remete ao leitor uma posição de submissão, ausência de valor social e mercadoria.

Considerações Finais

As mulheres negras na sociedade brasileira ainda carregam o estigma de não possuírem o direito de serem protagonistas de suas próprias histórias. A literatura que representa a mulher negra ainda se ancora nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor,

e esquece que a mulher negra ocupa outros espaços na sociedade como o da mulher-mãe que vai além da mulher destinada a servir (EVARISTO, 2003, p. 2).

A tentativa de preservar as tradições e as identidades das comunidades tradicionais permeadas pelas interseccionalidades dos conflitos sociais e econômicos são desafios constantes para os membros dessas comunidades. As mudanças ocorridas na sociedade afetam tais comunidades, mais a objetividade é manter as essências históricas e culturais.

Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?**

Rio de Janeiro: Editora Letramento, 2018.

ALMEIDA, M. G. Territórios de Quilombolas: pelos vãos e serras dos Kalunga Goiás - patrimônio e biodiversidade de sujeitos do Cerrado. **Revista Ateliê Geográfico** Edição Especial, Goiânia-GO, v. 1, n. 9, p.36-63, fev/2010.

ARAÚJO, A.L. Gender, sex, and power Images of Enslaved Women's Bodies *In*: CAMPBELL, G.; ELBOURNE, E. **Sex, power, and slavery**. Athens: Ohio University Press, 2014.

ARRUTI, J.M. **Mocambo: antropologia e história do processo de formação quilombola**. São Paulo: Edusc, 2006.

BAIOCCHI, M.N. **Kalunga: Povo da Terra**. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

BERRY, D. R. *et al.* **Sexuality and Slavery: Reclaiming Intimate Histories in the Americas**. University of Georgia Press, 2018.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Casa Civil, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm. Acesso em: 25 ago. 2020.

COLLINS, P. H. **Black Feminist ought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. 2. ed. New York, NY: Routledge, 2000.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

DAVIS, A. **Mulher, Raça e Classe**. São Paulo: Boitempo Editorial. 2016.

EVARISTO, C. Da representação à auto apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares – Cultura Afro-brasileira**. Brasília: Fundação Palmares/Minc, Ano 1, n. 1, ago., 2005.

GOIÁS. **Lei Ordinária Estadual 11.409/91**. Dispõe sobre o sítio histórico e patrimônio cultural que especifica. Casa Civil, 1991.

GONZALEZ, L. A importância da organização de mulheres negras no processo de transformação social. **Raça e Classe**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 5, 1980

GROSSI, P.K.; OLIVEIRA, S.B.; OLIVEIRA, J.L. Mulheres quilombolas, violência e as interseccionalidade de gênero, etnia, classe social e geração. **Revista Políticas Públicas**. v. 22, Número Especial da VIII JOINPP – 1917-2017: Um século de Reforma e Revolução, 2018.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Ipea / FBSP, 2019. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 3 ago. 2020.

JORNAL O POPULAR. **Escravas do Medo**. Goiânia – GO. 04 de abril de 2015. Jornal Impresso.

JORNAL O POPULAR. **Casos de abuso sexual ainda assombra Cavalcante, em Goiás**. Goiânia – GO. 14 de setembro de 2019. Jornal Impresso.

MOTA, R. D. **O Protestantismo nas Territorialidades e na Identidade Territorial da Comunidade Quilombola Kalunga – Goiás**. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), Programa de Pós-Graduação em Geografia, Goiânia, 2015.

NASCIMENTO, B. ORÍ. *In*: RATTIS, A. (org.). **Eu Sou Atlântida: Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. 1. ed. São Paulo: Imprensa oficial, 2007. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/projetossociais/eusouatlantica.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

NUNES, G. Mulheres negras e quilombolas: trabalho, resistência e identidades na diáspora afro-brasileira. *In*: ALVES, M; MARQUES, M; RUMMERT, SM (org.). **Educação e Formação de Jovens e Adultos em Portugal e no Brasil: Políticas, Práticas e Atores**. Lisboa: IEUL, 2014.

PEDERSEN, J. R.; GROSSI, P. K. O abuso sexual intrafamiliar e a violência estrutural. *In*: AZAMBUJA, M. R. F. *et al.* (org.). **Violência sexual**

contra crianças e adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2011.

RATTS, A; RIOS, F. **Lélia Gonzalez.** São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Retratos do Brasil Negro).

RISCADO, J. L. S.; OLIVEIRA, M. A. B.; BRITO, A. M. B. B. Vivenciando o racismo e a violência: um estudo sobre as vulnerabilidades da mulher negra e a busca de prevenção do HIV/aids em comunidades remanescentes de Quilombos, em Alagoas. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 19, supl. 2, p. 96-108, 2010.

SEPPPIR. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Perfil das Comunidades Quilombolas: Alcantara, Ivaparunduva e Kalunga.** Instrumento Facilitador para o Agenciamento de Políticas Públicas. Programa Brasil Quilombola do Governo Federal, 2004.

VIGARELLO, G. **História do estupro:** violência sexual XVI-XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.



CAPÍTULO 5

**PERCEPÇÕES SOBRE O
MARABAIXO NA VOZ DE
PROFESSORES DE ARTE**

PERCEPÇÕES SOBRE O MARABAIXO NA VOZ DE PROFESSORES DE ARTE

Bruno Marcelo de Souza Costa

Piedade Lino Videira

Agenor Sarraf Pacheco

Introdução

Este texto é um recorte do resultado de uma investigação de mestrado acerca da presença ou ausência do que chamamos de “Afroamapaensises” na vida pessoal e profissional de 12 professores de artes visuais

do Estado do Amapá. A pesquisa³ está vinculada ao programa de pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará – ICA/UFPA. A investigação se debruçou em 12 narrativas orais (colhidas através de entrevistas) e em documentos educacionais do cotidiano da escola como plano de ensino e plano de aula, assim como também nos ancoramos nas legislações educacionais antirracistas vigentes. É oportuno expor que, para este texto, foram utilizadas apenas as “falas” que trouxeram à tona a manifestação cultural do Marabaixo.

O texto tem como um dos principais objetivos descrever e analisar que lugar ocupa o Marabaixo na vida pessoal e profissional desses professores entrevistados, e de que forma ele está presente em suas práticas educativas em artes.

Cabe ressaltar que a pesquisa se ancorou no pressuposto da história oral. Dessa forma, fizemos a reflexão guiados apenas pelos relatos dos professores. Para esse texto especificamente, fizemos o uso apenas das narrativas que citaram o Marabaixo de alguma forma, e o nome dos professores são fictícios, para resguardar os princípios éticos de pesquisa.

3 Título da Dissertação: “A Cultura nas Margens da Educação: Formação, Ensino e Saberes Afroamapaenses na Voz de Professores de Arte”, de autoria de Bruno Marcelo de S. Costa e orientação do Prof. Dr. Agenor Sarraf. Ano de entrega 2014.

Na análise das narrativas, percebe-se que há o entendimento do Marabaixo como uma das manifestações culturais amapaenses mais fortes, no entanto há ainda um distanciamento dessa prática no currículo praticado em sala de aula. A ênfase na lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) é de suma importância para esse entendimento e para a materialização de propostas antirracistas em âmbito escolar.

O texto está dividido em duas seções: a primeira foi elaborada a partir das primeiras falas que surgiram nas entrevistas sobre o Marabaixo. Nesta mesma seção, aproveitamos para descrever a manifestação do Marabaixo. Na segunda seção, apresenta-se discussões acerca do lugar do Marabaixo nas práticas pedagógicas dos professores. Este trabalho tem como base teórica textos de Videira (2009), Cavalleiro (2001), Hall (2006 e 2011), Fanon (2008) e Munanga (2000).

Marabaixo: “uma cultura que vem dos negros”⁴

Coanme convidou pra ir tomar um café
A chaleira tá no fogo Coan, café do
baturité.

4 Essa afirmativa foi retirada de uma das narrativas dos professores entrevistados.

E eu adeus Coan já me vou
 Coan saudade Coan de amor
 Vou me embora, vou me embora
 na quarta - feira d'aurora.
 Quem não me conhece chora,
 Coan, quem dirá quem me
 namora⁵.

Começamos a discussão desse tópico saudando os “pretos velhos” que já se foram e que muito lutaram para valorizar e rememorar esse saber afroamapaense. Esse “ladrão”⁶ acima transcrito atualmente é entoado para se despedir de entes queridos por motivo de falecimento.

Durante as narrativas, o Marabaixo foi citado e explicado pelos sujeitos de pesquisa sem que fosse perguntado ou induzido os mesmos a falarem do Marabaixo. Isso demonstra claramente que os professores veem o Marabaixo como uma das manifestações culturais afro-brasileiras mais importantes da cidade de Macapá-AP. À luz de Videira (2009), resolvemos

5 Ladrão antigo de Marabaixo, atualmente é cantado pelos sujeitos do Marabaixo para se despedir de seus entes queridos (Prof^a “A” em sua entrevista).

6 São músicas ou versos que retratam o cotidiano, com o objetivo de crítica, agradecimento, lamentação, exaltação, além de narrar fatos do cotidiano da comunidade. Ou seja, os temas são “roubados” do cotidiano e transformados em rimas e músicas – daí a expressão “ladrão”. Historicamente, também lembra o lamento firme e vivaz de negros que cultivavam a esperança de voltar para o continente africano (Acervo da Seafro/AP, 2012).

descrever e refletir sobre o processo de pertencimento e/ou rotularização que o Marabaixo provoca nos macapaenses em especial nos sujeitos de pesquisa.

A manifestação “Marabaixo” é praticada durante todo o período que compreende o ciclo urbano do Marabaixo realizado após a semana santa nos bairros Laguinho, Favela, e nas comunidades tradicionais de Campina Grande e Curralinho. Atualmente, além do ciclo do Marabaixo, temos também no mês de novembro, em comemoração ao dia da consciência negra, o Encontro dos Tambores, que, segundo um dos sujeitos de pesquisa, professor “B”, é o “encontro máster do Marabaixo”.

A respeito da origem do nome Marabaixo, Videira (2009) nos expõe que pouco se sabe sobre sua origem, muito embora o nome lembre a difícil travessia dos africanos nos navios escravistas mar-a-baixo. Então, houve a aglutinação entre as sílabas formando a palavra Marabaixo.

Os mantenedores (Famílias antigas de negros da cidade de Macapá) dessa prática afirmam que esta é uma manifestação cultural de matriz africana que foi trazida para o Amapá, pelos africanos escravizados no Brasil. Em Macapá, os bairros do Laguinho e Favela,

hoje Santa Rita, são os espaços físicos e geográficos em que o Marabaixo se sustenta e se afirma na área urbana de Macapá. No entanto, sabemos que o Marabaixo também é praticado em diversas outras localidades espalhadas em todo o território amapaense.

Segundo Videira (2009), as informações acerca da história da dança do Marabaixo são passadas por meio dos relatos dos mais antigos para os mais jovens. A maioria dos participantes é do sexo feminino, geralmente participam como dançadeiras, cantadeiras, e cuidam da preparação da comida. Já os homens tocam as “caixas” e alguns também cantam os “ladrões” de Marabaixo, preparam a gengibirra⁷ e soltam os fogos de artifício.

O Marabaixo é composto por dois momentos, vejamos:

O festejo do ciclo do Marabaixo é dividido em duas partes: o lado religioso e o lúdico. O primeiro envolve as ladainhas – nove para cada santo comemorado (Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade), rezadas em latim popular, missas, oferendas e

⁷ Bebida típica mais tradicional do Marabaixo, é feita com gengibre, cachaça, água e açúcar a gosto, é servida a vontade para os participantes da manifestação litúrgica-cultural e para os espectadores. A gengibirra é afrodisíaca e faz os brincantes dançarem de forma frenética até o raiar do dia (VIDEIRA, 2009).

promessas. O segundo é composto da dança propriamente dita, regado a gengibirra, cozidão (comida típica), cantigas, dança e instrumento de percussão [...] (VIDEIRA, 2009, p. 101-102).

O simbolismo faz parte do Marabaixo, pois existem vários objetos repletos de significados e significantes, são eles: as coroas, que são peças de prata, com um globo e uma pomba em cima simbolizando o Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade, nas hastes das coroas são amarradas fitas coloridas que representam as promessas dos participantes; quanto às bandeiras, existem duas, a do Divino Espírito Santo, que é vermelha e a da Santíssima Trindade, que é branca e azul, ambas são desfraldadas pelos festeiros; a murta, que é uma planta retirada das matas do Curiaú, é usada para enfeitar os mastros do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade. Os praticantes do Marabaixo acreditam que a utilização da murta traz boas energias durante todo o ciclo do evento e o mastro, que é um tronco de árvore, que representa simbolicamente os santos católicos. Existem outros elementos que também possuem significados importantes que ajudam a compor a cena e o espetáculo do Marabaixo, como as bebidas, a comida e as indumentárias.

No que tange a ações de implementação da lei 10.693/03 (BRASIL, 2003) e, em especial, no ensino de arte, é fundamental salientarmos a riqueza de possibilidades de conteúdo específicos de arte que podem ser materializados via elementos simbólicos do Marabaixo e assim ajudar a desconstruir o pensamento padronizado acerca do que é arte. Vejamos o que assevera Munanga (2000, p. 119):

Outra dificuldade é que não existe definição de arte que seja válida para todas as sociedades. O que aqui é percebido como obra de arte, em outro lugar é percebido como um objeto religioso e, dentro de uma mesma realidade, não é simples delimitar exatamente o que é arte e o que não é. Onde começa a arte? O objeto decorativo puramente utilitário não é uma obra de arte?

Partindo da perspectiva de Munanga (2000), o Marabaixo seria uma possibilidade rica de conteúdos de arte para fazer refletir sobre diversas maneiras de se produzir arte. Cabe aos professores de Artes, então, uma cuidadosa reflexão sobre a forma de estabelecer o elo entre a cultura do educando e a cultura autodenominada de “universal” (a cultura ocidental imposta). O educando já vem para a escola com potencial criativo, a escola não precisa induzi-lo e sim trabalhá-lo.

Figura 1 - Bandeiras do Marabaixo.



Fonte: Foto- Seafro-AP (2012).

A maioria das pessoas, por não entender e não participar diretamente do Marabaixo, tende a pensá-lo apenas como uma festa onde as pessoas, “os pretos” se embriagam e dançam. Quem pensa assim esquece ou desconhece a parte religiosa e sagrada, e que a dança e os festejos fazem parte desse saber-fazer cultural afroamapaense.

O desconhecimento gera quase sempre preconceitos e estereótipos. Vejamos o que disse a professora e dançadeira de Marabaixo, Professora “A”, sobre essa sentença:

Infelizmente a maior parte da população não conhece a cultura do seu Estado. Então, quando você leva um segmento desse para as pessoas que não sabem, elas te criticam, elas te diminuem. Então, é muito difícil você levar, se o povo que mora naquele determinado Estado não conhece seu costume nem a sua tradição. Então é muito triste eu estar falando como e como uma incentivadora também da tradição do meu Estado, que é o Marabaixo, levar para meus alunos e eles nem saberem o que é o Marabaixo, nem nunca terem ouvido falar.

Para a professora, o Marabaixo é “costume”, é “tradição” e, por isso, deveria ser mais valorizado pelos amapaenses. Para ela, um dos saberes afroamapaenses mais evidentes e visíveis é o Marabaixo. A professora fazia parte de um grupo de Marabaixo chamado Associação Cultural Raimundo Ladislau⁸, era nele que todos os anos ela participava com muita alegria e satisfação dos eventos do calendário afrorreligioso amapaense. Quando indagada sobre o que é Marabaixo, a professora “A” é rápida e eloquente em sua resposta:

⁸ Fundada em 07 de agosto de 1988 por moradores do bairro do Laguinho, tem como Matriarca Benedita Ramos, mais conhecida como Tia Biló, personagem histórica e de grande referência no cenário cultural macapaense. O nome dado à associação é em homenagem a Raimundo Ladislau, grande referência no Marabaixo para os moradores do Laguinho e autor do ladrão “Aonde tu vai, rapaz”, um dos mais cantados durante os Marabaixos.

O Marabaixo, para quem tem oportunidade de saber, é uma cultura que vem dos negros, com o profano e o religioso, e ela busca um incentivo, a valorização da nossa cultura, né, do nosso Estado. Então, mostra dança, mostra a religião, mostra o canto, mostra a indumentária, então, para quem tem oportunidade de ver, é muito bonito, e representa sim com certeza o nosso Estado e a nossa negritude.

Durante nossa trajetória profissional, tivemos a oportunidade de trabalhar com a professora “A”, e, nesse período, percebemos o quanto ela se esforçava para participar dos eventos do Marabaixo, trabalhávamos à noite e quase todas as apresentações do grupo do qual ela fazia parte eram nesse turno. Por esse motivo, a professora se desdobrava para conseguir dispensa ou sair mais cedo da escola para poder rodopiar suas saias, corpo e alma nas rodas de Marabaixo.

Um fato interessante que acontecia era quando a professora se arrumava na escola, uma vez que a indumentária da dançadeira do Marabaixo é simples, porém expressiva: saias rodadas, estampadas com florais, flor no cabelo, blusa, na maioria das vezes, branca, enfeitada com rendas e babados. No grupo de que a professora participava, as dançadeiras iam maquiadas e com joias

combinando com a tonalidade da roupa, já evidenciando as transformações estéticas e culturais sofridas por essa manifestação. Mas o que importa frisar é o contentamento e o sentimento de pertença transmitido pela professora, que, mesmo diante das risadas e dos comentários pejorativos em razão de sua cultura, ela se portava com altives e firmeza diante de tais olhares e comentários preconceituosos acerca de sua indumentária.

Figura 2 - Prof.^a “A” no Encontro dos Tambores, em 2012.



Fonte: Acervo pessoal da professora.

No entanto, podemos perceber a influência do saber afroamapaense na vida dos moradores de Macapá. Isso, por exemplo, se dá em nossa música, quando usamos os instrumentos de percussão. Segundo outro

sujeito de pesquisa, “as músicas brasileiras que tiveram origem nos ritmos africanos, o próprio samba, né, e sem falar do nosso estado, Marabaixo, é impossível a gente não perceber isso” (Professor B). No Marabaixo, o instrumento utilizado é a “caixa”:

As caixas são atracadas com fios e pedaços de borracha, presos a elas pela lateral, os quais são responsáveis pela afinação do instrumento. Na parte inferior da caixa é colocada uma linha com miçangas, que são denominadas de resposta; são pintadas com cores e motivos variados. Para serem tocadas são presas ao ombro por um cordão grosso colorido e/ou talabarte e tocadas com baquetas em número de duas, as quais formam um cruzamento na parte superior da caixa de Marabaixo (VIDEIRA, 2009, p. 109)

Figura 3 - Caixa de Marabaixo.



Fonte: Foto-Acervo Scafro-AP (2012).

Durante as entrevistas com os professores, pudemos perceber que o Marabaixo, apesar de ainda alijado no ambiente escolar, alguns professores que participam e o conhecem, muitas vezes, só não reverberam isso para as suas salas de aula, conforme vemos nos depoimentos das professoras “C” e “D”, respectivamente:

Eu já tive a oportunidade de participar, uma vez que eu fiquei até assim, na época eu tinha um namorado que eu fiquei meio assim que eu não ia saber, eu não saberia se ele gostaria de ir ou não, é... conhecer e, e participar. Uma professora minha, uma professora não, uma supervisora lá da escola me convidou pra, pra ir num lugar onde estava tendo festejos, né, dá, é... do negócio do Marabaixo, culto dos santos. Eu fui. Nossa, foi muito interessante, só que quando eu cheguei lá, né, eu mais clara, o meu namorado na época branco, todo mundo olhou pra gente. E foi interessante que, que eles dançado lá, lá no meio, né, é... ele é... aí a supervisora Gisele fez isso, chamou ele pra dançar, ele foi e dançou, dançou e todo mundo ficou olhando, ele, o único branco lá no meio dançando, e ele dançou, dançou, dançou, dançou e eu nunca pensei que fosse ser interessante como foi, sabe, porque eu nunca tinha participado assim (Prof.^a “C”).

[...] aí teve uma outra, do Divino

Espírito Santo, de novo no Curiaú de Fora, eu participei. Veio o Marabaixo, eu fui convidada a dançar no Marabaixo. Fui ver como é que era a dança do Marabaixo. Só não gostei da gengibirra não. Da bebida eu não gostei não. Nem quis tomar, porque disseram que dá um fogo, dá um treco, dá um pire-paque disque na pessoa, que a pessoa... (Prof.^a “D”).

Ambas professoras já tiveram oportunidade de participar dessa manifestação, apesar de estar notório em uma das falas o preconceito e o desconhecimento, tratando o Marabaixo como “esse negócio”, o medo de não ser aceito no grupo por uma questão fenotípica já que tal expressão cultural “vem dos negros”. Esse receio na nossa concepção impede que as professoras compreendam a cultura do Marabaixo em seus múltiplos sentidos e significados histórico, cultural, identitário, sociológico, político, antropológico, estético e artístico e suas possibilidades pedagógicas para combater o racismo, a discriminação e o preconceito racial em âmbito escolar, via o ensino de arte.

Diante das falas e da urgência de mudarmos esse paradigma, trazemos a ideia de uma educação antirracista, já defendida por tantos pesquisadores da área educacional, mas que aqui dialogaremos com Cavalleiro (2001)

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferentes. Nela estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.) precisam ser duramente criticadas e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é ferramenta mestra (Cavalleiro, 2001, p. 150).

O que acontece com nossas professoras é o que Fanon (2008) chama de pretensão complexo de inferioridade do negro em relação ao branco, o autor cita como exemplo o caso dos antilhanos. Ele diz ser normal que os antilhanos assumam-se como negrófobos, pois o inconsciente coletivo do antilhano adotou todos os arquétipos do europeu: “não é, portanto, surpreendente que as criações artísticas dos poetas antilhanos não tragam uma marca específica: eles são brancos” (FANON, 2008, p. 162). Acreditamos que o caso dos antilhanos estudados por Fanon podem servir de exemplo para entender o que muitos macapaenses sentem em relação ao Marabaixo, quando se envergonham de apresentá-lo às pessoas de outros Estados ou de outros países.

A docência e a prática do marabaixo

Queremos nos debruçar em duas situações opostas, as quais convivem no mesmo espaço social, a escola. As professoras “E” e “F” afirmam em suas entrevistas que, na escola em que trabalham, geralmente, nas turmas em que ministram suas disciplinas, sempre há dois ou três alunos que participam do Marabaixo:

Engraçado, né, aqui eu percebo, nessa escola, eu percebo. Muitos alunos, não a maioria, mas sempre numa turma tem uns dois ou três representantes que eles participam do Marabaixo. Quando não são eles, mas a família deles participa. E já teve momentos que eu já precisei fazer aqui algumas apresentações na escola, emprestei as roupas dos alunos que tinham conhecimento, né, que tinham o grupo de Marabaixo que eles conheciam ou participavam, e emprestei o material com eles (Profa. “E”).

Alguns alunos participam de, vamos dizer assim, de danças tradicionais daqui. Nós temos alunos que participam, no caso, o Fábio, que é neto do, do, do finado Sacaca, se nós tivéssemos assim, eu tive um momento assim de, de, de, de muitas descobertas com ele, porque ele,

enquanto neto do Sacaca, ele conhece muito sobre a cultura afrodescendente, sobre o Marabaixo, que é uma dança típica, cultural daqui do nosso Estado, e eles têm um grupo, eles têm um grupo que se chama, é, Marabaixo do Arthuzinho, do Arthur, e... e eles... e eles... é... se apresentam durante esse Ciclo do Marabaixo, eles se apresentam, então quando a gente teve essa pesquisa sobre o Marabaixo, foi assim de uma grandeza extrema, sabe, o Fábio veio mesmo clarear certas... pros alunos mesmos, não só para os alunos, para os colegas, mas até mesmo para nós, que temos assim, apesar de a gente ter um pouco de conhecimento, mas nunca é tarde pra gente aprender com nossos próprios alunos. Eles têm mesmo na família, eles têm mesmo raiz mesmo, afrodescendente mesmo (Prof.^a “F”).

Contraopondo a essas afirmativas das professoras “E” e “F”, trazemos para o debate a fala do professor G, abordando que a maioria dos alunos não se identifica com o Marabaixo:

[...] toda vez que eu falo em Marabaixo, a grande massa dos alunos não se identifica com o Marabaixo. Diz-se que o Marabaixo é a cultura mais forte do Estado, seria a cultura mais presente, e tal, mas, é, o grande público não se identifica, tanto que se

você perguntar “tem alguém aqui, ah, eu vou pegar meu MP3, meu iPod, e ouvir Marabaixo”, porque fala da minha cultura. Absolutamente. É uma supremacia. Ninguém tem no celular Marabaixo. Ninguém se interessa pela, pela música, nossa, é forte dizer isso, ah, eu percebo que a grande maioria não se interessa pelas letras da música, que fala de um contexto que é muito específico nosso [...].

Quando se coloca o Marabaixo como a identidade cultural amapaense, pensamos que tal pensamento deve ser problematizado já que a narrativa do professor ressalta o distanciamento existente entre os jovens amapaenses, em sua maioria, das práticas culturais locais. Os estudantes recebem influências múltiplas, o que faz com que eles não ouçam nos seus celulares os “ladrões” de Marabaixo.

Pensamos que isso aconteça devido ao forte movimento de globalização e a impregnação histórica da cultura africana como secundária e inferior, não esquecendo que o currículo oficial, as políticas culturais e os meios de comunicação não valorizam as tradições locais. Dessa forma, precisamos tratar o Marabaixo como “uma” da(s) mais relevantes identidade(s) culturais amapaenses presentes no nosso cotidiano no currículo escolar.

É perceptível, na fala das professoras “E” e “F”, que o Marabaixo, apesar de ainda subvalorizado, faz parte da vida de alguns dos seus alunos, porém para a maioria o que prevalece é a visão folclorizada e deturpada acerca desta cultura.

Essa folclorização está na fala da professora quando ela diz que utiliza as “roupas” desses alunos para fazer alguma apresentação em determinada época do ano para cumprir com aquele famoso calendário de eventos da escola. Dessa forma, analisamos o complexo sentimento de pertencimento do amapaense, em especial do macapaense, quando o assunto é cultura afroamapaense, parece-nos que há uma recusa misturada com o sentimento de “fazer parte” da cultura.

O Marabaixo do Arthur Sacaca, citado pela professora F, é um grupo organizado pelo neto do Sacaca⁹.

⁹ Sacaca foi um mestre da cultura popular amapaense, nascido em 21 de agosto de 1926. Batizado como Raimundo dos Santos Souza, negro, profundo conhecedor das plantas medicinais, das raízes e ervas da nossa floresta amazônica. Foi um pioneiro macapaense, contador de histórias, dono de uma memória incrível. Suas garrafadas (mistura de várias plantas) eram famosas, inclusive foi motivo para várias reportagens e era bastante procurado pela população para a cura de diversas doenças. Sacaca também foi um folião nato, e por muitos anos, foi o Rei Momo do Carnaval Amapaense. A origem do nome Sacaca é indígena, pois trata-se de um grupo nativo que habitava o arquipélago de Marajó em seu lado de campos, aquando da conquista do Vale Amazônico pelos portugueses.

O grupo participa do encontro dos tambores e também realiza apresentações de Marabaixo por todo o Estado com o objetivo de divulgar, rememorar e valorizar essa tradição afroamapaense.

Figura 4 - Apresentação do Grupo do Marabaixo do Artuzinho.



Fonte: Foto - Acervo Seafro-AP (2012).

Mesmo com toda essa presença material, imaterial, espiritual e social do Marabaixo na vida dos macapaenses, na escola, há uma contradição, conforme foi citado pelo Prof. “G”, a maioria dos alunos se identifica com uma cultura norte-americana, valorizando outros cânones musicais e artísticos, delegando ao Marabaixo os estereótipos de “coisa de velho” e de “macumba”. Vejamos a análise do professor “G” sobre essa questão:

Eles se identificam mais, eu percebo muito isso, muito mais com a questão, é, de cultura exterior, eles são muito mais americanos, gostam muito mais da música americana, da visualidade americana, dos heróis da cultura americana. Mas o Marabaixo é uma coisa que eles realmente, aí parece que é coisa de velho, parece que é macumba, a relação do Marabaixo na verdade com eles, com que eles têm. É muito nesse sentido mesmo, assim, capcioso, de cultura. É sempre uma tendência pensar que é do mal, tem um ritual, então, esse tipo, não me identifico e tal... E uma outra coisa que também me preocupa.

Essa sentença trazida pelo professor entrevistado é notória nos contextos escolares macapaenses. Nossa experiência docente nos permite “afirmar” que os professores não tratam dessa temática e/ou quando tratam ela aparece folclorizada, sem contexto e apenas com conotações pejorativas, inferiorizando os praticantes desse saber cultural e a própria cultura afroamapaense.

Pensamos que o professor deva ressignificar, procurar conhecer e valorizar a cultura local no currículo escolar para que os estudantes nativos e os advindos de outros estados tenham a oportunidade de vivenciar, conhecer e desmistificar uma das mais significativas identidades culturais amapaenses durante a formação

escolar, conforme assevera a legislação antirracismo vigente em nosso país e estado.

Na pesquisa, foi constatado que, dos 12 professores-narradores, 2 participam ativamente do Marabaixo e 3, eventualmente. Mas o mais importante a refletir é que todos sabem dizer algo sobre essa tradição local. Dessa forma, podemos afirmar que, mesmo havendo níveis diferentes de conhecimento dos professores acerca do Marabaixo, ele está vivo e latente na vida dos sujeitos da pesquisa. Porém, é importante enfatizar todo o processo de invisibilidade que o Marabaixo tem passado e como ainda existem conotações pejorativas e negativas sobre esse patrimônio cultural no imaginário social amapaense.

A igreja católica é uma das instituições sociais que contribuiu para isso, pois rotulou o Marabaixo de possuir características demoníacas. O padre Júlio Maria Lombaerd¹⁰ foi o mais famoso perseguidor do Marabaixo. A festa, que ocorria na rua em frente à igreja de São José do Macapá, matriz e catedral, foi banida para as casas dos mestres, zeladores da tradição.

10 Padre Júlio era belga e chegou a Macapá em 27 de fevereiro de 1913 para assumir a função de vigário da Paróquia de São José. Em 1916, funda a Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria, entregando o hábito às duas primeiras postulantes, na capela de Santo Antonio em Belém. Foi durante o governo do padre Júlio que apareceram os primeiros protestantes em Macapá.

Mesmo diante dos ataques sofridos pela comunidade do Marabaixo por parte de padres e bispos estrangeiros, esta cultura venceu a barreira do tempo e se mantém viva e fortalecida nos bairros Laguinho, Favela, bem como nas comunidades quilombolas espalhadas pelos municípios do Estado com o firme propósito e compromisso dos mais velhos, crianças e jovens, perante seus ancestrais afro-amapaenses, de não deixar a cultura morrer, de não deixar a cultura acabar.

Considerações finais

Notou-se que os saberes culturais afro-brasileiros estão presentes no cotidiano dos professores entrevistados, especificamente o Marabaixo. Dessa forma, é urgente a necessidade de incluir nos currículos oficiais das escolas o estudo acerca do Marabaixo e do povo guardião desta relevante cultura.

A lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) nos alerta para a discussão da temática das relações étnico-raciais no componente curricular Arte. Dessa maneira, o Marabaixo seria um importante fio condutor de

conteúdos artísticos e estéticos voltados para a realidade local. Desses conteúdos, além de atenderem às especificidades da disciplina, também evocaram diálogos acerca da diferença e da igualdade racial.

Dentre muitos resultados a que chegamos após a produção da pesquisa, o mais urgente e caro é a necessidade de os professores de arte aprofundarem seus conhecimentos pedagógicos acerca da cultura afroamapaense. Além disso, percebemos ainda os efeitos do racismo estrutural e cultural que impede que o sujeito docente atine para a importância de se valorizar e transformar em conteúdo curricular as contribuições de africanos e de seus descendentes para o desenvolvimento do nosso país à luz das orientações normativas presente na Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) para a sua implementação nas escolas, a fim de combater o racismo, a discriminação e o preconceito racial em âmbito escolar.

Referências

AMAPÁ. **Acervo da Seafro/AP**, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Casal Civil, 2003.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Trad. Adelaine La Guardiã Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORAIS, Paulo Dias; MORAIS, Jurandir. **O Amapá em perspectiva: uma abordagem histórico-geográfica.** Macapá: J.M., 2005.

MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, 2000.

SALLES, Vicente. **O negro no para sob o regime da escravidão.** Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1971.

SILVA, Sebastião Menezes da. **Curiaú: a resistência de um povo.** Macapá: Secretaria do Meio Ambiente, 2004.

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



CAPÍTULO 6

**A MATEMÁTICA SOBRE A PERSPECTIVA DAS
LOUCEIRAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA
DO MARUANUM - AP:A ETNOMATEMÁTICA
COMO EMPODERAMENTO SOCIAL**

A MATEMÁTICA SOBRE A PERSPECTIVA DAS LOUCEIRAS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DO MARUANUM - AP:A ETNOMATEMÁTICA COMO EMPODERAMENTO SOCIAL

Ariane Gurjão Guimarães

Vanderlei Pereira Rodrigues

Romaro Antonio Silva

Introdução

De acordo com dados disponibilizados pela Fundação Cultural Palmares - FCP, no estado do Amapá, extremo norte do Brasil, existem 150 (cento e cinquenta)

comunidades remanescentes de quilombos. Uma dessas comunidades recebe o nome de Santa Luzia do Maruanum, no distrito de Macapá, onde está localizada geograficamente.

As comunidades quilombolas em geral, apresentam no seu contexto histórico uma marca da resistência dos negros, os quais foram marcados na história pela escravidão e, na maioria das comunidades, o motivo de fuga e de reorganização, construindo um modo de vida diante da liberdade de seus opressores.

Segundo Silvani (2012, p. 4), a localidade de Santa Luzia do Maruanum – AP, está situada no Sudeste do Estado do Amapá, em que o acesso “é realizado via BR 156, sentido Macapá - Laranjal do Jari, num percurso de cerca de 80 km da capital do Estado até a Vila de Nossa Senhora do Carmo [...]”, além de fazer parte de um conjunto de outras vilas e famílias quilombolas que ali vivem, buscando sobrevivência e reconhecimento. A comunidade é marcada por traços femininos, mulheres que trabalham dia e noite para garantir o sustento de suas famílias e destacam-se pela valorização da sua cultura. Nesta comunidade, destacamos a forte presença das mulheres na produção de peças artesanais e na

agricultura familiar, em sua maioria, são responsáveis pela manutenção do sustento dos filhos.

Observa-se que na maioria das comunidades quilombolas, e aqui destacamos as presentes no Amapá, há baixa escolaridade por parte dos moradores, especialmente os de mais de idade, suas casas são de alvenaria ou casas de madeira, sem infraestrutura de água potável ou saneamento básico, a renda é proveniente da agricultura, da pesca, da cultura e do artesanato que, na maioria dos casos, não são realizados com conhecimento técnico da área, e sim com conhecimentos passados de geração em geração, o que justifica o registro para levantar discussões acerca da etnomatemática.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2020), no Brasil, o homem tem se destacado em rendimento financeiro por ganhar mais que a mulher, sendo a região Norte com a menor estimativa. Além de se mostrar negativamente nas mídias sociais, como um dos piores países do mundo no que tange à segurança das mulheres as quais, entre as vítimas, ocupam um papel primário as negras e oriundas de classes sociais menos favorecidas. Nesta perspectiva, a utilização da abordagem etnomatemática, justifica-se como possibilidade de empoderamento das

mulheres que atuam como louceiras, especialmente, porque grande parte dessas mulheres possuem baixa escolaridade. Além disso, a relação da etnomatemática com o fazer diário da produção de louças, as quais são utilizadas como fonte de renda, traz a cultura dessas mulheres, aspecto essencial neste trabalho.

O desenvolvimento deste trabalho irá ressaltar a importância da matemática usada em ambientes informais, dando ênfase a etnomatemática, contribuindo para uma educação matemática que possa ir além das barreiras disciplinares dos ambientes formais de ensino, aqui destacamos e alicerçamos a bandeira da matemática construída e divulgada por diversos grupos sociais, como sendo também, um espaço promotor do conhecimento, mesmo que informal e de uma forma de sobrevivência, diante das possibilidades e oportunidades que são apresentadas aos povos, destaque para os povos tradicionais.

A pesquisa foi realizada de forma aplicada, na qual destacamos as contribuições de Gil (2008, p. 27), quando afirma que pesquisa aplicada “[...] tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos”, pois nos imergimos em uma realidade social, assim, informamos que foram feitas visitas *in*

loco e observações na comunidade quilombola através da aplicação de questionários e entrevistas, além de acompanhar o processo da fabricação das peças a base de argila, que neste caso, é a origem da maior parte da renda das mulheres que compõem a equipe.

A proposta de pesquisa é, quanto a sua forma de abordagem, qualitativa. De acordo com Marconi e Lakatos (2011) a pesquisa qualitativa dá importância em analisar e interpretar aspectos mais profundos, explicando a complexidade do comportamento do ser humano. Dispõe sobre informações mais detalhadas sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.

De acordo com Gil (2008, p. 27), o objetivo da pesquisa é classificado no tipo exploratória, com a finalidade de “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.”, pois foi feita uma investigação a partir de sondagem e entrevista com as louceiras do Maruanum/AP, e então a pesquisa tem uma interpretação mais específica nos seus resultados.

Esta metodologia está centrada nos procedimentos técnicos em forma de pesquisa de campo,

como afirma Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, de descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. A fim de levantar dados a respeito do objeto de estudo no local em que o mesmo se encontra.

A partir da metodologia proposta, a questão prática será a de mostrar que há uma matemática presente do cotidiano desse grupo social, assim como qualquer outro, que a utilizam para seguir sua rotina e poder observar como parte fundamental para auxílio, fugindo da matemática acadêmica que se está habituada. Informando para os alunos a importância da diversidade cultural, a inclusão e o respeito a estes grupos sociais dentro e fora de sala de aula.

Portanto, a elaboração deste projeto de pesquisa com as louceiras do Maruanum-AP contribui com os conhecimentos matemáticos que elas já possuem, apesar da baixa escolarização, possibilitando a compreensão entre algumas diferentes formas de utilizar a matemática, tanto para as louceiras quanto para esse trabalho de pesquisa e futuros trabalhos na área.

A etnomatemática presente no conhecimento dos diferentes grupos sociais

A educação matemática passou por uma crise na década de 60 com o Movimento da Matemática Moderna (MMM). Foi então que a etnomatemática surgiu com as discussões de vários educadores na década de 70, que destacaram a importância de saberes culturais e novas modalidades de ensino, frente ao sistema de ensino tradicional da época. A etnomatemática é considerada por D'Ambrosio (2009) como várias maneiras, técnicas, habilidades de explicar, de entender, de lidar e de conviver com vários grupos sociais e econômicos da realidade, foi também quem melhor se aproximou do conceito:

Para compor a palavra *etno matemática* utilizei as raízes *tica*, *matema* e *etno* para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidade (*tica*) de explicar, de entender, de lidar e de conviver (*matema*) com distintos contextos naturais e socioeconômicos da realidade (*etno*). (D'AMBROSIO, 2009, p. 111).

Considerando que a matemática vivida por esses diferentes grupos sociais deve ser integrada a vários pontos da realidade de cada um, tendo em vista que eles

observam e aprendem de forma diferenciada, relacionar e identificar esses conhecimentos é papel fundamental do professor para garantir uma aprendizagem significativa e que valorize a identidade de cada povo ao mesmo ponto que contribua com uma formação crítica no reconhecimento das lutas de classes.

Para Brito (2016), para se obter uma aprendizagem significativa, não basta apenas o educador saber os conteúdos e repassar para o educando, é necessário desenvolver tais conhecimentos da teoria com o cotidiano. Portanto, atrelar a prática, as vivências de cada pessoa fora de sala de aula não podem ser descartadas.

Dessa forma, os saberes utilizados por pessoas que se encontram fora da área urbana são mais específicos, pois relacionam as demais atividades de seu cotidiano, o que facilita o entendimento para qualquer pessoa, seja de dentro da comunidade ou até mesmo fora dela.

Com base nisso, Mattos e Ferreira Neto (2019, p. 48), afirmam que a investigação no contexto da etnomatemática propicia, sobre o conhecimento de algum grupo étnico “[...] não só valorizar sua cultura e tradição, mas também aproximar saberes culturais dos saberes escolarizados, visando uma ressignificação de

conteúdos curriculares”, ou seja, seus saberes matemáticos quando colocados de forma contextualizada, podem contribuir tanto para sua aprendizagem como de outros grupos culturais que também estão em busca de novos conhecimentos.

De acordo com Nogueira (2009), a individualidade é algo despercebido pela sociedade:

A individualidade do ser humano nos escapa. Queremos ver as mesmas coisas em diferentes seres, como se fosse uma etiqueta de uma roupa dentro do mundo consumista. Essas etiquetas, em muitos casos, nos deixam mascarados e não percebemos o valor individual que cada um possui. (NOGUEIRA, 2009, p. 86).

Frente às contribuições do autor, quando se fala em etnomatemática, o educador precisa ter um olhar diferenciado para perceber que cada um dos seus educandos pertence a uma cultura diferente da dele e a sua proposta já não será mais a mesma, pois ele irá conhecer novos conhecimentos, novas ideias, novos caminhos que serão elementos norteadores para uma nova prática de ensino.

O modelo de educação atual está pautado na base da teoria-prática que torna o ensino um grande

problema para quem quer realmente aprender. Os saberes matemáticos estão mais próximos do que é ensinado, ou seja, fica bem mais fácil o aluno observar ao redor e perceber que há aprendizagem matemática no seu cotidiano.

Como é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, a matemática escolar não é apenas algo pronto e definitivo “[...] mas a construção e a apropriação de um conhecimento pelo aluno, que se servirá dele para compreender e transformar sua realidade.” (BRASIL, 1997, p. 19). Por isso a importância de se apresentar a diversidade cultural, as relações no meio social precisam ter foco na inclusão das pessoas e exclusão de preconceitos dentro da sociedade em que vivem essas pessoas.

Com isso, Bicudo (1999) relata suas considerações a respeito do ensino de uma maneira geral e crítica:

Educar é a principal função da escola, mas as variações do modo de ensinar determinam diferenças nos resultados obtidos. Até há pouco tempo, ensinar era sinônimo de transmitir informações, mas as ideias pedagógicas mudaram. (BICUDO, 1999, p. 152).

De fato, como afirma o autor sobre o conhecimento ser transmitido, houve muitas discussões, uma

delas é que se entende que algo está sendo apenas passado de um para outro, não sendo recíproco e como sendo uma obrigação a ser cumprida.

A educação matemática no cotidiano das pessoas é considerada pela maioria dos pesquisadores da área como sendo uma estratégia de ensino produtiva, garantindo a aprendizagem com bom retorno de resultados plausíveis. Com base no que afirma Andrade (2013):

Porém, quando a pessoa consegue perceber uma ligação entre o conteúdo trabalhado com sua vida cotidiana, a aprendizagem torna-se muito mais satisfatória e com real significado para o aluno e é nesse sentido que o professor pode trabalhar sua prática metodológica com o intuito de demonstrar aos alunos a utilidade e importância dos conteúdos matemáticos abordados em sala de aula. (ANDRADE, 2013, p. 20).

Desta forma, as técnicas e instrumentos utilizados por essas mulheres para a confecção das louças são informações de suma importância para o desenvolvimento de pesquisas, atrelar conhecimentos de desenho, formas, escultura, pintura, modelagem, entre outros conhecimentos trazidos de geração em geração, em que contém traços matemáticos como formas de figuras geométricas, frações, equações, etc.

Uma gama de conhecimentos que ultrapassam limites curriculares e estimulam aprimorar os já existentes. Como por exemplo, na preparação e tratamento das louças, as mulheres precisam medir quantidades para determinados preços que elas já têm em mente. Elas escolhem, na maioria das vezes, peças redondas com formato circular, pois são peças que garantem maior resistência.

A importância da diversidade cultural para a etnomatemática

Para melhor compreensão, D'Ambrosio (2017), deixa claro o conceito de cultura como compartilhamento de conhecimentos entre grupos sociais:

Ao reconhecer que os indivíduos de uma nação, de uma comunidade, de um grupo compartilham seus conhecimentos, tais como a linguagem, os sistemas de explicações, os mitos e cultos, a culinária e os costumes, e têm seus comportamentos compatibilizados e subordinados a sistemas de valores acordados pelo grupo, dizemos que esses indivíduos pertencem a uma cultura. (D'AMBROSIO, 2017, p. 19).

Diante disso, entender que cada indivíduo tem sua característica cultural como uma identidade compartilhada dentro de um grupo social, é importante para o atual contexto educacional que aprisiona o aluno a uma realidade teórica mecanizada, fechada em uma sala de aula com um projetor como recurso tecnológico.

Para Da Costa (2011), o trabalho realizado pelas louceiras além de ser um patrimônio é também um bem cultural do povo brasileiro:

Diante de todas essas características culturais e ecológicas, as louças criadas pelas mulheres das comunidades que formam o Distrito do Maruanum são um patrimônio material e imaterial, um bem cultural que resistiu há séculos e assim foi disseminado de geração para geração e que precisa de reconhecimento pelo poder público através da preservação e proteção deste saber-fazer tradicional. (DA COSTA, 2011, p. 147).

Apesar de ter órgãos junto às secretarias, que asseguram o direito ao ensino escolar de certas culturas no Brasil, ainda faltam propostas políticas para a educação desses grupos sociais, como na comunidade de Santa Luzia do Maruanum, onde pouco se vê tais melhorias e propostas políticas para o atual modelo de

ensino que se encontra defasado.

A última grande construção em parceria de deputados e prefeitura foi finalizada no início de 2020, mas ainda não entregue as louceiras para iniciarem seus trabalhos naquele ambiente, ou seja, é a construção do Centro das Louceiras do Maruanum, conforme Imagem 1. O centro de artesanato é resultado de muita persistência pelas louceiras, pois garante renda através da produção de bandejas, fogões, xícaras, etc, além de cursos que podem ser ofertados, ministrados por elas mesmas.

Imagem 1 - Centro das Louceiras do Maruanum.



Fonte: Autores, 2020.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 420), “A oferta da educação escolar para as comunidades quilombolas faz parte do direito à educação [...]”, porém percebe-se um atraso no interesse a educação escolar de qualidade para esses grupos, tendo em vista que por serem um grupo considerado minoritário, ainda são esquecidos e não é dado o devido valor a sua cultura.

De acordo com as contribuições de Fernandes (2013), a diversidade cultural pode trazer benefícios e vantagens para a população:

Em um mundo em constantes transformações, a diversidade cultural torna-se indispensável, a diversidade de culturas e pessoas podem criar valor para si mesmo, e para a comunidade e para a escola, gerando vantagens competitivas e atingindo melhores resultados. (FERNANDES, 2013, p. 5).

Assim sendo, a diversidade cultural se apresenta com um papel de suma importância dentro da sociedade, mostrando que a aprendizagem poderá ser significativa se considerar as vivências de cada pessoa, pois o professor que percebe isso, pode atrelar saberes escolares com os do cotidiano do seu aluno.

Localidade de Santa Luzia do Maruanum - AP: sinônimo de resistência negra e empoderamento

De acordo com o Decreto nº 4.887, de 20 de Novembro de 2003 (BRASIL, 2003), que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o artigo 2º define esses grupos étnicos-raciais a partir de suas próprias características autodefinidas: “[...] dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (BRASIL, 2003, p. 1). Desta forma, pode-se dizer que as comunidades remanescentes de quilombos têm forte característica negra e que são a realização da conquista da luta que os negros almejavam em um período de escravidão, acompanhado de muita dor e sofrimento.

A maioria das terras quilombolas são oriundas de doação, pagamentos, trocas, e outras formas de obtenção dessas terras que os negros recebiam dos seus patrões. E apenas em 2003 com a elaboração do

decreto que foram dadas como definitivas para aquelas comunidades que se enquadram no decreto.

Atualmente, autodeclarar-se quilombola e cobrar seus direitos não é mais apenas para ocupar terras oriundas de negros escravizados, mas sim uma conquista de uma etnia forte e guerreira para o restante da sociedade e o sistema opressor em que se vive, de uma realidade totalmente diferente da encontrada na área urbana, com sinônimo de riquezas e belezas, como é apresentado na Imagem 2.

Imagem 2 - Balneário que marca a frente da comunidade de Santa Luzia do Maruanum.



Fonte: Autores, 2020.

As mulheres que participam desse movimento, conhecido popularmente por “Louceiras do Maruanum”, diz respeito justamente aquelas que trabalham na confecção de louças de barro, feitos artesanalmente pelas próprias crianças, jovens e mulheres da comunidade do Maruanum no Estado do Amapá. Como afirma Ferreira (2016):

As mulheres da comunidade que fazem as peças de barro se auto-denominam como louceiras do Maruanum. Também é recorrente elas chamarem suas cerâmicas de louças, levando a pensar que este talvez seja o motivo por se reconhecerem dessa forma. (FERREIRA, 2016, p. 4).

Como foi exposto por Ferreira (2016), por trás das louças de barro, há trabalhadoras, mães de família, filhas, sobrinhas, tias e avós que levam sustento para dentro de seus lares, lutando pelos seus direitos e de sua comunidade, um grande empoderamento feminino escondido e distante da realidade urbana.

Tais peças de barro são feitas no quintal de suas residências, em que basicamente dois elementos são mais requisitados pelas louceiras: argila e o caraipé. A argila é retirada de terrenos próximos e para dar plasticidade as suas massas em preparo é utilizado o caraipé que são cinzas de uma árvore para a mistura.

Assim sendo, Marques (2017) destaca que a casca de caraipé usada na confecção de peças de barro por ceramistas destas comunidades é de origem indígena e serve para dar maior resistência na etapa de queima da peça, deixando-a bem rígida, conforme Imagem 3:

Imagem 3 - Louça de barro feita com caraipé.



Fonte: Autores, 2020.

Segundo Oliveira (2017), o empoderamento está diretamente ligado à cultura, por se tratar de vivências compartilhadas por indivíduos:

Sob esta ótica, o empoderamento é adquirido através de um processo de vivência que transforma um grupo social em protagonista de sua história, por meio do qual se desenvolve a consciência crítica de seus partícipes e, por conseguinte, geram-se novos saberes e uma nova cultura. (OLIVEIRA, 2017, p. 40).

Com as colocações do autor, pode-se perceber que as louceiras do Maruanum representam um sinônimo de empoderamento social, pois estão demonstrando e defendendo a sua realidade quanto a ser um grupo social, suas histórias, suas danças, suas linguagens, entre outros que são características próprias da comunidade quilombola em que vivem. E empoderamento feminino, pois são mulheres buscando seu espaço, contribuindo de forma igualitária, trabalhando para manter sua família, tendo respeito e reconhecimento por outras comunidades.

Para Da Costa (2011), os conhecimentos das louceiras do Maruanum estão relacionados à questão socioambiental da propriedade, em que isso significa que trabalhando dessa forma uma pode ajudar a outra de forma cooperativa. Assim, garantindo o sustento para seus lares, já que a maioria delas depende exclusivamente da venda das louças de barro na comunidade quilombola.

Resultados

A elaboração deste trabalho foi importante para a investigação da etnomatemática através da produção das peças de barro confeccionadas pelas Louceiras do Maruanum, pois quando elas estão coletando amostras de argila e caraipé verifica-se que elas têm uma noção de quantidade, de valores estabelecidos em razão ao tamanho da peça, proporcionalmente para determinado fim.

Além da modelagem construída em formatos geométricos como círculos e retângulos os mais usados, com o uso de materiais que lembram uma régua, como pedaços de madeira. Já para dar forma arredondada e fazer semicírculos, elas usam uma cuia, fazem suas próprias medições.

Em vista disso, tais técnicas garantem a qualidade de seus produtos. E suplantado a isso, tem-se a matemática vivenciada por elas em anos, passadas por seus ancestrais, de pais para filhos. Algo não formalizado, não construído dentro de uma sala de aula em muitos casos, mas que não deixa de ser um ambiente de formação educacional que são seus lares.

Considerações finais

Conforme as análises obtidas a partir das revisões bibliográficas e das observações realizadas durante a visita a comunidade quilombola de Santa Luzia do Maruanum - AP, percebe-se que há uma história por trás da utilização das técnicas de origem indígena, marcada também pela resistência negra e que deixam heranças para toda uma comunidade que perpetuam de geração a geração.

E é nesses conhecimentos passados que se pode notar a matemática ensinada de forma pura e simples, de fácil acesso, garantindo qualidade para aqueles que a desempenham. Frente a isso, tem-se a etnomatemática vinda dessas diversas culturas vista de diferentes formas, gerando autonomia no pensar e no fazer a educação que atualmente está aprisionada em um caminho cheio de obstáculos e buracos.

A etnomatemática torna o ensino não somente uma recente fuga ao habitual, mas uma batalha que gera conquistas e vitórias, se a luta for com equidade e respeito. Pois através da experiência da visita a outros grupos sociais foi possível notar como o ensino - em se

tratando de governo e ações políticas no Brasil - está defasado, jogado às traças, sendo repassado de qualquer forma, transformando o ensino-aprendizagem em um caos. Por isso, há esperança nas futuras gerações, naqueles já atuantes e os futuros profissionais da área educacional que buscam a inovação e o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas para garantir a introdução de melhorias de ensino.

Referências

ANDRADE, C. C. **O ensino da matemática para o cotidiano**. 2013. 48 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. 1 ed. São Paulo: Unesp, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de novembro de 2003**. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das

comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 2 set. 2020.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997. 142 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB).** Brasília: MEC/SEB, 2013. 542 p.

DA COSTA, C. S. Louceiras do Maruanum em observância aos princípios ambientais: prevenção, precaução e função socioambiental da propriedade. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas.** Macapá, 2011. p. 142-152. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/554/CostaN3.pdf>. Acesso em: 15 out. 2019.

D'AMBROSIO, U. **Educação matemática: da teoria à prática.** 17 ed. São Paulo: Papirus, 2009.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. 5 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FERNANDES, J. A. T. Educação globalizada e a diversidade cultural: uma reflexão ao termo multiculturalismo, significados e abordagens. **Periódico de Divulgação Científica da FALS**. n. 15. 2013.

FERREIRA, F. C. “**Desde que me entendi**”. **Tecendo saberes e fazeres relativos à louça da Comunidade Quilombola do Maruanum, Amapá/AP**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal do Pará. Belém. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Portal Agência de Notícias**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/27598>. Acesso em: 14 set. 2019.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, M. O. **Uma análise comparativa entre as técnicas utilizada pelo ceramista rauniery pinheiro em comparação a técnica de produção da cerâmica indígena**. 2017. 50 f. Monografia (Bacharelado em Arqueologia) - Universidade do Estado do Amazonas, Manacapuru, 2017.

MATTOS, J. R. L.; FERREIRA NETO, A. **Etnomatemática e educação escolar indígena Paiter Suruí**. 1 ed. São Paulo: Livraria da Física, 2019. 180 p.

BRITO, D. R. Saberes matemáticos de agricultores. *In*: MATTOS, José Roberto Linhares (org.). **Etnomatemática: saberes do campo**. Curitiba: CRV, 2016. p. 13-38.

NOGUEIRA, J. C. **A etnomatemática no ensino médio e a práxis do professor**. 2009. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, K. V. Aprendizagens em espaços não formais e o empoderamento feminino: um estudo de caso em uma associação da região amazônica. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Vale do Taquari Univates, Lajeado, 2017.

SILVANI, J. M. O valor da cultura: Um estudo de caso sobre a inserção da Louça do Maruanum/AP no mercado e sua relação com a preservação do cultural. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012.



CAPÍTULO 7

**SABERES ETNOGEOMÉTRICOS DOS
GRUPOS ÉTNICOS OVANYANEKA-KHUMBI
E OVAKWANYAMA DO SUL DE ANGOLA:
APLICAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**

SABERES ETNOGEOMÉTRICOS DOS GRUPOS ÉTNICOS OVANYANEKA-KHUMBI E OVAKWANYAMA DO SUL DE ANGOLA: APLICAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Domingos Dias

Cecília Costa

Pedro Palhares

Introdução

O trabalho constante neste capítulo é um dos vários elaborados e publicados por estes autores em etnomatemática. Visa desvendar, explorar e valorizar os

conhecimentos ricos, ‘escondidos’ e inéditos da cultura *Ovanyaneka-nkhumbi* e *Ovakwanyama* do sul de Angola e promover a sua aplicação no contexto de sala de aula. Observamos e fotografamos os espólios da autoria destes grupos étnicos. Seguidamente esquematizamos esses artefactos para perceber os elementos matemáticos profícuos à educação matemática. Apoiamo-nos em obras de vários autores, entre eles referimos Paulus Gerdes, Ubiratan D’Ambrósio e Pedro Palhares, com a fundamentação teórica assente na etnomatemática. Com base nos saberes e saberes-fazer notáveis nos enfeites de missangas e no *eholo*, propomos sugestões de tarefas que se enquadram essencialmente no ensino primário. Este trabalho é um contributo para a educação matemática de alunos e professores deste e doutros contextos socioculturais. Para além de constituir um acervo e valorização cultural e científico dos povos.

São notórias algumas dificuldades e temor de alunos na matemática, incluindo mesmo alguns professores, implicando desmotivação e insucesso escolar. A Matemática como produto de várias culturas integra os saberes e saberes-fazer matemáticos originários de fora da sala de aula que às vezes não são tidos em conta pelos professores, por os considerarem inadequados. Cada povo produz saberes e saberes-fazer matemáticos

nas suas atividades quotidianas. A Matemática torna-se cada vez mais significativa se o professor relacionar as técnicas e artifícios matemáticos com o que o aluno lida no dia-a-dia, cativando a pouco e pouco o gosto, o ânimo e o prazer de aprender a matemática ensinada nas escolas ‘modernas’.

Em cada povo manifestam-se saberes e saberes-fazer matemáticos que não só originaram a própria matemática, como são úteis para o ensino da matemática (GERDES, 2007). É de notar que muitos destes saberes são inéditos em forma escrita (DIAS; COSTA, 2011). O ensino de saberes e saberes-fazer matemáticos da cultura de cada povo, motiva o gosto na compreensão da matemática para esse povo e não só. O *eholo*¹ a que nos referimos neste capítulo é fabricado pelos *Ovanyaneka-nkhumbi*² enquanto os enfeites em causa são das mulheres *Ovakwanyama*, artefactos interessantes a partir dos quais podem ser explorados vários tópicos para o ensino da matemática, quer ao nível local, quer ao nível global. No entanto, estes artefactos têm sido desaproveitados como meios didáticos com potencial na compreensão da matemática ensinada hoje

1 balde de madeira talhado com desenhos geométricos para guardar leite de vaca.

nas escolas ‘modernas’ com maior destaque no sul de Angola onde este trabalho está a ser desenvolvido.

Constitui o nosso objectivo identificar e explorar os conhecimentos matemáticos ‘escondidos’ nos artefactos *eholo* dos *Ovanyaneka-nkhumbi* e nos enfeites das mulheres *Ovakwanyama* e sugerir focos de elementos matemáticos para o contexto de sala de aula. Tendo para tal estabelecido a questão de investigação: Que elementos matemáticos se podem encontrar nos artefactos *eholo* dos *Ovanyaneka-nkhumbi* e nos enfeites das mulheres *Ovakwanyama* com potencial para serem usados no contexto de sala de aula?

Deste modo esperamos valorizar e expandir a matemática “congelada” no *eholo* e nos enfeites das mulheres destes grupos étnicos e promover a sua aplicação no contexto de sala de aula ao sugerir tarefas que usam esses saberes e saberes-fazer.

Para alcançarmos estes objetivos, procedemos a um estudo de investigação qualitativo com características de estudo etnográfico, recorrendo às técnicas de observação participante, entrevista informal e análise documental (COHEN; MANION; MORRISON, 2007), apoiada em recolha fotográfica, notas de campo

e gravação da entrevista (ao artesão do *eholo*). A análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo e para a identificação da matemática “escondida” nos artefactos apoiamo-nos na metodologia estabelecida por Gerdes e patente em vários dos seus estudos (por exemplo em (GERDES, 2007)). A observação de imagens fotográficas de *eholo* dos *Ovanyaneka-nkhumbi* e dos enfeites usados por mulheres *Ovakwanyama*, cujas imagens têm um respaldo nos tópicos programáticos de matemática de vários níveis de ensino, inspirou a criação das tarefas sugeridas para aplicação no contexto de sala de aula.

Breve contextualização dos grupos étnicos *Ovanyaneka-nkhumbi* e *Ovakwanyama*

A etnomatemática é uma forma diversa de fazer matemática. Gerdes (2007) considera que em todas as culturas humanas existem ideias matemáticas, nas experiências de todos os povos, de todos os grupos sociais e culturais, tanto de homens como de mulheres, de crianças como de adultos. Fazemos referência aos homens *Ovanyaneka-nkhumbi* e às mulheres *Ovakwanyama* como protagonistas dos saberes e saberes-fazer

que fazem parte deste capítulo.

Quem são estes grupos étnicos?

Para responder a tal, vamos abordá-los por partes.

Sobre *Ovanyaneka-nkhumbi*

O grupo étnico *Ovanyaneka-nkhumbi* está sendo estudado desde há muito tempo por vários autores como Estemann (1960, 1970), Silva (1995), Melo (2005) e, mais recentemente, por Dias (2011, 2016). Este grupo étnico está localizado maioritariamente, nas províncias da Huíla e Kunene (Angola).

O grupo étnico apelidado de *Ovanyaneka-nkhumbi* constitui um grande agregado populacional no sul de Angola. Possui uma unidade étnica (tomando esta expressão com a devida relatividade) bastante bem definida e a sua coesão linguística é facilmente observável para quem se dedica a estudos desta natureza. Os *Ovanyaneka-nkhumbi* formam um grupo vasto com 10 variantes linguísticas. Estermann (1960) considera-os agro-pecuários por natureza, mas amadores do boi. Praticam a caça, o artesanato, a pesca tradicional, o trabalho com o ferro, a cabeleireira,

a olaria, a cestaria e jogos.

Sobre Mulheres *Ovakwanyama*

As mulheres *Ovakwanyama* fazem parte do mosaico do povo étnico de Angola (ESTERMANN, 1970). Estão localizadas maioritariamente no sul de Angola. O grupo étnico *Ovakwanyama* dedica-se à criação de gado, tal como o *Ovanyaneka-nkhumbi* e outros povos desta região. As atividades diárias destes grupos a que nos referimos são caracterizadas pela divisão de trabalho por sexo e idade. As festas tradicionais, como a da entrada na puberdade, são evidentes no quotidiano. É nestas festas que as mulheres se ataviam de enfeites.

Etnomatemática e Educação Matemática

Nesta secção pretendemos mostrar de forma breve as teorias assentes na etnomatemática e na educação matemática, que são temáticas relevantes para a consideração dos espólios dos grupos étnicos

Ovanyaneka-nkhumbi e Ovakwanyama.

O assunto sobre a etnomatemática vem tomando robustez praticamente desde os anos 70 do século XX, e muito antes já vinha sendo discutido até certa medida por professores e didáticos de matemática nos países em via de desenvolvimento embora mais tarde se tenha expandido para outros países. Por exemplo, Gay e Cole (1967) realizaram um estudo, com a etnia *Kpelle*, na Libéria, e acharam que nas práticas da etnia existe uma “matemática nativa”.

Naquela altura conotava-se duas matemáticas: uma matemática importada e outra indígena (D’AMBROSIO, 1993). Desde então D’Ambrosio foi considerado “o pai intelectual”, ou seja, o fundador da etnomatemática (GERDES, 1991).

Apesar da linha de D’Ambrosio, existiam outras linhas diferentes. Face a estas diferenças, partilhamos a ideia de que definir a etnomatemática é algo amplo e difícil (GERDES, 1991), a etnomatemática é composta por aglutinação de três palavras: ETNO inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; MATEMA vai na direcção de explicar, de conhecer, de entender; e TICA vem sem dúvida de *techiné*, que é a mesma raiz

de arte e de técnica. Ubiratan D'Ambrosio (2008, p.36) afirma que *um abuso etimológico* o levou a utilizar estas três palavras e *compor a palavra etno-matema-tica*. O mesmo autor, em 1987, afirmou que “[...] *às diferentes formas de matemática que são próprias de grupos culturais, chamamos de etnomatemática.*”. *Mais tarde*, especifica-a como:

a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objectivos e tradições comuns aos grupos. (D'AMBROSIO, 2002, p. 9)

Gerdes (2007) alarga o conceito, e diz que a etnomatemática

[...] estuda os saberes e saberes-fazer matemáticos adquiridos e desenvolvidos na actividade prática, pelos vendedores nas ruas, pelos trocadores de dinheiro, pelos cesteiros, pelos pintores, pelas costureiras, pelas tecelãs, pelos jogadores de diversos desportos, pelas cozinheiras... A etnomatemática mostra que ideias matemáticas existem em todas as culturas humanas, nas experiências de todos os povos, de todos os grupos sociais

e culturais, tanto de homens como de mulheres. (p. 156)

Como a matemática não é produto de uma única cultura, usufruímos desta prerrogativa para juntarmo-nos à ideia de que os *Ovanyaneka-nkhumbi* possuem conhecimentos ricos e inéditos que são úteis para o contexto de sala de aula (COSTA; DIAS; PALHARES, 2019).

Ao longo dos tempos e em todas as culturas podem-se encontrar atividades que denotam a existência de algum tipo de saber matemático. Assim como nas culturas modernas se pode facilmente perceber a presença implícita dos conhecimentos matemáticos nas tecnologias de ponta, concretamente em computadores, máquinas calculadoras, telemóveis, satélites, edifícios, estradas, etc. Gerdes (1991) relata o seguinte:

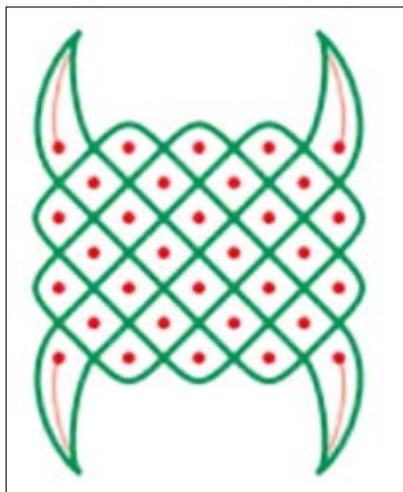
Olhamos para as formas e padrões geométricos de objectos tradicionais como cestos, esteiras, potes, casas, armadilhas de pesca [...], constitui não só conhecimento biológico e físico acerca dos materiais que são usados mas também conhecimento matemático, conhecimento acerca das propriedades e relações dos círculos, ângulos, rectângulos, quadrados, pentágonos e hexágonos regulares, cones, pirâmides, cilindros, etc. (p. 63)

Um artesão *Ovanyaneka-nkhumbi* de ‘gema’ normalmente não acaba de fabricar um utensílio de uso doméstico sem o ornamentar com desenhos geométricos. Estes desenhos podem ser úteis para o ensino da matemática. Shirley (1995) em Palhares (2008) partilha a ideia da incorporação de conceitos em artefactos produzidos pelas várias culturas, na sala de aula de forma a permitir conexões matemáticas multiculturais.

Nas culturas tradicionais podemos notar e perceber igualmente de forma implícita alguns conhecimentos matemáticos. Por exemplo, na cultura egípcia relativamente à construção das pirâmides. Os conhecimentos que aplicaram em grandiosas construções, levam-nos a deduzir que tinham conhecimentos matemáticos sofisticados que foram estudados e geraram outros que hoje em dia são ensinados e aprendidos nas escolas.

Durante as suas pesquisas científicas Gerdes (2007) pareceu-lhe que a exploração geométrica constitui a área de atividade matemática por excelência na história da África central e austral. Como exemplo de vários estudos realizados em África, destacamos os desenhos na areia praticados pelos Cokwe do nordeste de Angola como se pode ver na figura 1.

Figura 1 - Sona de cabeça de búfalo



Fonte: (Gerdes, 2012, p. 29)

No passado como no presente, nota-se o interesse dos pesquisadores pelas práticas culturais dos povos de todo o mundo, com o intuito de saber em primeiro lugar, o mundo físico das coisas, segundo, o mundo mental e cultural e, em terceiro, o mundo das memórias produzidas pelo homem, incluindo problemas, teorias e cultura (PALHARES, 2010).

Na obra de Gerdes (2014) é notável a ideia de que muitos estudantes e professores de matemática podem facilmente imaginar que artefactos ordinários e ornamentos

podem estar utilmente relacionados com a educação matemática. Certamente a comunidade académica às vezes torna-se consumista e desvaloriza o potencial de conhecimentos matemáticos escondidos que andam à sua volta. Às vezes por desconhecimento de como identificá-los, relacioná-los e como usá-los produtivamente na educação matemática. Em todas as culturas encontramos manifestações relacionadas e mesmo identificadas com a matemática (Palhares, 2008).

Partilhamos a ideia de primeiro identificar, “descongelar” a matemática “escondida”, seguidamente desmistificá-la para ser vista e ser conhecida, depois poderá ser usada para o contexto de sala de aula.

Elementos matemáticos encontrados nos artefactos

Sobre o *eholo* dos *Ovanyaneka-nkhumbi*

Entre vários artefactos dos *Ovanyaneka-nkhumbi*, escolhemos o *eholo*. Como se pode ver na figura 2, o *eholo* é um balde de madeira talhado com desenhos geométricos; é um dos utensílios domésticos fabricado de madeira chamada *omunyandi*, planta que produz frutas comestíveis denominadas *ononyandi* (*plural de olunyandi*).

Figura 2 - *Eholo* (balde de madeira para levar leite de vaca, da autoria de Longuti Tavares, pai do primeiro autor deste estudo).



Fonte: Primeiro autor deste capítulo, tirada em Muvonde (Angola), aos 2.8.2010, pelas 7h11.

Esta planta é considerada medicinal e é usada para estancar a diarreia ou a dor de estômago. Para além do *omunyandi*, o *eholo* pode ser feito de outra planta chamada *omukuyu*. Entre vários utensílios que se podem fabricar da madeira de *omunyandi* e *omukuyu* fazem parte os utensílios: o *eholo*, o *etiti* e o *ovimbundu*. Estes dois e outros abordaremos em próximos trabalhos de pesquisa.

Eholo é usado para ordenhar e pôr leite de vaca. É usado também como prato fundo (*etiti*) para amassar com as mãos o leite e o pirão de milho ou de massango ou raras vezes de massambala. *Eholo* é utilizado também para conservar a manteiga. Este utensílio proporciona efectivamente muitas vantagens em termos de saúde, se relativizarmos com os utensílios da cozinha fabricados de plástico e usados atualmente em Angola. Por exemplo os utensílios feitos de plástico são derretíveis perante o calor e podem ser prejudiciais à saúde humana, bem como ao planeta. Igualmente os utensílios fabricados de metais à medida que são utilizados corroem-se e as substâncias resultantes tornam-se nocivas para a saúde humana, bem como ao planeta. Este *flash* é apenas para mostrar uma janelinha de desafios para as outras áreas do saber.

Observado o *eholo*, optamos por tirar fotografias ao artefacto, seguidamente esquematizamo-lo no sentido de explorar elementos matemáticos que permitam ser incorporados no ensino da matemática. Outro recurso que subsidiou a nossa pesquisa foi a conversa informal com os autóctones, em particular com o autor do *eholo*. Fizemos as anotações ou registos sobre questões que envolvem o *eholo* e

outros utensílios de fabrico de madeira. Serviram de apoio os autores percussores da etnomatemática em particular os brasileiros, portugueses e moçambicanos.

De facto, o *eholo* é uma relíquia, não somente pela forma e contornos geométricos evidentes em si mesmo, mas também, em saber que de tão simples objeto da autoria de um não diplomado podem ser ‘descongelados’ conhecimentos matemáticos ricos para a educação matemática e quiçá para outras áreas do saber. Além do mais, é relíquia porque os conhecimentos estavam escondidos não eram tidos nem achados no mundo da ciência. Finalmente chegou o momento de resgatá-los e fazerem parte do mundo académico.

Note-se que as medidas do *eholo* variam entre 20 a 30 cm de altura com um diâmetro que varia entre 15 a 25 cm. As medidas dependem da finalidade de uso de cada tipo de *eholo*.

Na figura 3 criámos e mostramos um esquema do *eholo*.

Figura 3 - *Eholo* e o seu esquema.



Fonte: Primeiro autor deste capítulo

O esquema do lado direito da figura 3 pretende ajudar a explicitar/representar vários conhecimentos matemáticos. Como por exemplo: cilindros, cones truncados, prismas triangulares (não retos), paralelepípedos, circunferências, hipérboles, parábola, triângulos, retângulos, volumes (em particular a capacidade), áreas, propriedades e relações geométricas destas formas geométricas.

A seguir apresentamos as nossas sugestões de tarefas geométricas que envolvem o *eholo*, e que se podem aplicar no contexto de sala de aula.

(i) Determinar, aproximadamente, a quantidade de leite que o *eholo* contém. Esta tarefa de interligação entre a educação e o quotidiano destes povos, permite resoluções diversas dependendo do nível de escolaridade dos alunos. Aproximando o *eholo* a um cilindro e recorrendo à fórmula do volume de um cilindro, obtem-se uma aproximação pouco precisa. Esta pode ser melhorada se aproximarmos o *eholo* à reunião de dois cones truncados iguais e neste caso recorrer à fórmula do volume de um cone. Podendo ir melhorando esta aproximação com uma decomposição do *eholo* em mais formas geométricas (por exemplo considerando na parte central a existência de um cilindro que une os dois cones truncados. Num nível de escolaridade bem mais elementar poder-se-á recorrer à comparação da quantidade de líquido contida no *eholo* vertendo-a para outro recipiente do qual se conheça a capacidade (volume interior) e, assim desenvolver a noção de medida e de unidade de medida.

(ii) Descobrir as linhas que surgem nas duas partes do *eholo* quando o serramos de todos os modos possíveis. Nesta tarefa consoante o nível de escolaridade será mais ou menos essencial exemplificar alguns cortes, em posições relevantes (ortogonalmente à base, passando e não passando no centro da mesma; paralelamente à

base na parte do cone truncado e no centro do *eholo*). Esta experimentação é mais vantajosa se for efetuada livremente pelos alunos e só depois apresentados os resultados obtidos à turma com a mediação do professor. Deste modo será possível tomar contacto com circunferências, (aproximações a) hipérbolas e parábolas (caminhando posterior e gradualmente para um maior rigor de representação e de abstração).

(iii) Construir um modelo de um *eholo* em cartão (cartolina ou outro material). Esta tarefa envolve medições, construção de sólidos geométricos, em particular o prisma triângular, o paralelepípedo. Estas construções pressupõem a constatação, através de medições de lados e ângulos, se se trata de prismas retos ou não, de paralelepípedos ou prismas quadrangulares, entre outros, ou seja o estudo de propriedades dos sólidos.

Sobre os enfeites das mulheres *Ovakwanyama*

Os enfeites usados pelas mulheres *Ovakwanyama* são fabricados por elas com missangas ligadas com as monocordinhas de nairo, outrora eram feitos

de cascas de plantas de *brachystegia tamarindoides*. Os enfeites de missangas são decorados num pano típico para os *Ovakwanyama*, chamado *odelela*. O belo e o gosto de bem-estar fazem parte da vida destas mulheres (figura 4).

Figura 4 - Mulheres vestidas de *odelela* nas festas tradicionais.



Fonte: Primeiro autor deste capítulo, tirada em Ondjiva (Angola), aos 26.11.2016, 17h26

Nos enfeites das mulheres *Ovakwanyama* identificamos vários aspetos de geometria elementar, que sintetizamos e ilustramos no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Elementos matemáticos identificáveis nos enfeites da mulher *Omukwanyama* (singular de *ovakwanyama*).

Elementos Matemáticos	Imagem
Quadrados em posições diferentes, iguais, e concêntricos	<p data-bbox="543 459 564 483">A</p> 
Translações, simetrias, rotações e homotetias	
Gráficos de funções, funções trigonométricas, parábolas	
Retas paralelas, retas perpendiculares e retas concorrentes	<p data-bbox="618 852 639 876">B</p> 
Perímetros de figuras, áreas de figuras, contagem entre outros tópicos exploráveis	 <p data-bbox="763 1082 785 1106">C</p>

Fonte: Primeiro autor deste capítulo.

Os elementos matemáticos que mostramos no quadro anterior, são transversais para variados níveis do ensino da matemática. A seguir

apresentamos as nossas sugestões de tarefas geométricas que envolvem estes enfeites, e que se podem aplicar no contexto de sala de aula.

(i) Com base nos enfeites apresentados na figura A do quadro 1, propomos uma tarefa aberta que terá respostas diferentes consoante o nível de escolaridade dos alunos:

- Listar todos os elementos geométricos que lhe ocorrem por observação desta imagem.

(ii) Com base nos enfeites apresentados na figura B do quadro 1, propomos tarefas associadas às noções de padrão e friso e ao cálculo de perímetros e áreas:

- Identificar o padrão em cada uma das quatro barras.

- Indicar o comprimento do vetor da translação mínima do friso da segunda barra a contar de baixo para cima.

- Continuar o friso na terceira barra a contar de baixo para cima.

- Calcular o perímetro do quadrado que enfeita a barra superior e está em posição diferente da dos outros, tendo como unidade de medida uma missanga.

- Calcular a área da região a azul tendo como unidade de medida uma missanga.

(iii) Com base nos enfeites apresentados na figura C do quadro 1, propomos tarefas associadas a homotetias e rotações, um problema sobre circunferências e um cálculo de áreas:

- Descobrir o centro e a razão da homotetia que transforma o quadrado vermelho no quadrado azul.
- Descobrir o centro e o ângulo da rotação que transforma o quadrado vermelho de baixo no quadrado vermelho de cima.
- Determinar o raio da circunferência circunscrita ao quadrado preto sem recurso a instrumentos de medidas convencionais.
- Calcular a razão entre a área do quadrado branco e a da região a preto.

Com os elementos geométricos notáveis no *eholo* e nos enfeites das mulheres *Ovakwanyama* criamos propostas de tarefas matemáticas, deixando ao leitor a experiência de as adaptar ou criar outras. Estas são algumas das tarefas matemáticas que esperamos poderem estimular os alunos da cultura dos grupos étnicos *Ovanyaneka-nkhumbi* e *Ovakwanyama* como detentores destes artefactos, é uma identidade estimulante destes grupos étnicos que pode estender-se primeiro

para outros contextos étnicos de Angola, segundo se expandir para outros contextos multiculturais a exemplo da matemática importada e dominante nos vários sistemas de ensino.

Considerações Finais

Os artefactos dos grupos étnicos estudados neste capítulo constituem um arcaboço de pesquisa e legado para a educação matemática destes e doutros povos. Os saberes e saberes-fazer que apresentamos refletem-se nos variados tópicos geométricos constantes em programas de vários níveis de ensino; os saberes e saberes-fazer sobre *eholo* dos *Ovanyaneka-nkhumbi* e dos enfeites das mulheres *Ovakwanyama* são um acervo rico para o ensino da matemática/geometria. A incorporação dos saberes e saberes-fazer no ensino da matemática, ideia defendida por vários autores não só poderá reanimar e valorizar as práticas antigas destas etnias como também contribuirá para um desenvolvimento de uma matemática mais criativa e significativa para este contexto cultural local, quiçá para o contexto global. Isto é, estes saberes e saberes-fazer podem ser

ensinados quer nas etnias locais, africanas ou lá onde a comunidade africana se faz sentir.

Olhando a forma do *eholo*, esta constitui uma fonte de inspiração para fabricar utensílios deste tipo; do *eholo* podem ser extraídas várias peças para a educação matemática, como por exemplo, fabricar peças de sólidos geométricos, como referimos, importantes para infantários e creches, e não só.

Os focos de conhecimentos matemáticos identificados no artefacto *eholo* servem para o ensino da matemática com significado, para além de contribuírem para o acervo de conhecimentos matemáticos. Cremos que os focos ora referidos, proporcionam um entrosamento intrínseco entre a ‘matemática académica’ e a ‘matemática praticada’ pelos *Ovanyaneka-nkhumbi* e *Ovakwanyama*. Constituem também um estímulo e valorização desta cultura ao explorarmos e expandirmos os artefactos desta etnia. Este ensaio junta-se aos grandes percursos da etnomatemática Ubiratan D’Ambrosio, Paulus Gerdes, Pedro Palhares e outros seguidores da etnomatemática. Com este ensaio etnomatemático julgamos incentivar a massa juvenil e estudantil a prosseguir com este ‘descongelamento’ ou resgate destes ricos conhecimentos matemáticos e quiçá inéditos e ‘escondidos’.

Referências

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research Methods in Education**. 6. ed. New York: Taylor & Francis e-library, 2007.

COSTA, C.; DIAS, D.; PALHARES, P. O grupo étnico Nyaneka-nkhumbi: Estudo Etnomatemático e sua Aplicação à Educação Matemática. *In*: COSTA, N., AMBRÓSIO, S. (org.). **Nas Raízes do Imbondeiro**: Diálogos com a Educação em Contexto Africano. Aveiro: UA Editora, 2019. p. 79-96.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática: Um programa por Ubiratan D'Ambrósio. **Educação Matemática em Revista**, n. 1, 1993.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**: Elo entre as tradições e a modernidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

D'AMBROSIO, U. Globalização, educação multicultural e o programa etnomatemática. *In*: PALHARES, P. (org.). **Etnomatemática** – Um olhar sobre a diversidade cultural e a Aprendizagem da Matemática. Ribeirão: Edições Húmus, 2008. p. 22-46.

DIAS, D. Ensaio etnomatemático sobre o grupo étnico Nyaneka-nkhumbi do sudoeste de Angola. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em matemática para professores) – Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto, 2011.

DIAS, D. Estudo etnomatemático sobre o grupo étnico Nyaneka-nkhumbi do sudoeste de Angola. Aplicações à Educação Matemática. 2016. 519 f. Tese (doutoramento em Ciências da Educação) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2016.

DIAS, D.; COSTA, C. 2011. Ethnomathematic essay on ornaments of southwestern Angola Nyaneka-nkhumbi women. *In*: ISMAN, A.; REIS, C. (org.). **Proceedings of the International Conference on New Horizons in Education – INTE2011.** Guarda. Instituto Politécnico da Guarda, 2011. p. 428-434.

ESTERMANN, C. Etnografia do sudoeste de Angola. vol. 2, 2. ed. Lisboa: Tipografia Minerva, 1960.

ESTERMANN, C. Penteados, adornos e trabalhos das muilas. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1970.

GAY, J.; COLE, M. **The New Mathematics and an Old Culture: A Study of Learning among the Keplle of Liberia.** Orlando: Holt Rinehart and Winston, 1967.

GERDES, P. **Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação.** Maputo: Instituto Superior Pedagógico, 1991.

GERDES, P. **Etnomatemática – Reflexões sobre matemática e diversidade cultural.** Ribeirão: Edições Húmus, 2007.

GERDES, P. **Lusona recreações geométricas de África.** Problemas e soluções. Morrisville, NC: Lulu, 2012.

GERDES, P. **Geometria Sona de Angola. Explorações educacionais e matemáticas de desenhos africanos na areia: Um estudo em cultura e educação matemática.** Vol. 2. Morrisville, NC: Lulu, 2014.

MELO, R. “Nyaneka-Nkhumbi”: uma carapuça que não serve aos Handa, nem aos Nyaneka, nem aos Nkhumbi. **Cadernos de Estudos Africanos**, 7/8, p. 157 -178, 2005.

PALHARES, P. (org.). **Etnomatemática** – Um olhar sobre a diversidade cultural e a Aprendizagem da Matemática. Ribeirão: Edições Húmus, 2008.

PALHARES, P. Studying artefacts in order to find out people's ways of thinking mathematically. *In*: CONFERENCE OF INTERNACIONAL GROUP FOR THE PSYCHOLOGY OF MATHEMATICS EDUCATION, 34., 2010, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 323-327.

SILVA, E. S. **Jogos de Quadrícula de Tipo Mancala com especial incidência nos praticados em Angola**. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical, 1995.



CAPÍTULO 8

**RAÍZES AFRICANAS NA IDENTIDADE CULTURAL
DO ESTADO DO AMAPÁ: UM RESGATE HISTÓRICO
NA PERSPECTIVA DA PRESENÇA DOS NEGROS NA
CONSTRUÇÃO DO ESTADO**

RAÍZES AFRICANAS NA IDENTIDADE CULTURAL DO ESTADO DO AMAPÁ: UM RESGATE HISTÓRICO NA PERSPECTIVA DA PRESENÇA DOS NEGROS NA CONSTRUÇÃO DO ESTADO

Romaro Antonio Silva

Pedro Palhares

José Roberto Linhares de Mattos

Introdução

Motivados pelo processo histórico de formação do estado do Amapá, uma das vinte e sete unidades federativas do Brasil, e, incomodados com a ausência da importância dos negros neste processo formativo, nos livros de história sobre o estado e principalmente nas pesquisas científicas, é que justificamos esta pesquisa.

De acordo com Sarney e Costa (2004), em 1637, a região que é hoje o estado do Amapá foi disponibilizada a um português, cujo nome social é destacado como Bento Maciel Parente. Neste mesmo período histórico, ao término do século, a região foi invadida pelos ingleses e holandeses que foram expulsos pelos portugueses após a invasão. Quando de fato, começa verdadeiramente em 1637 a colonização europeia do Amapá com a sua concessão, como exemplo, citamos a Capitania do Cabo Norte, por Filipe IV de Espanha e III de Portugal a Bento Maciel Parente, Governador do Maranhão e Grão-Pará. As terras do Amapá, pela primeira vez, são delimitadas do Oiapoque ao Peru, passando pelo Jari.

Ainda em observação às informações apresentadas por Sarney e Costa (2004), desde 1580 estavam unidos os reinos de Espanha e Portugal, e, portanto, não havia a questão do limite entre suas terras na América, não se examinou se este limite estava aquém ou além da linha de Tordesilhas. Bento Maciel Parente logo começa a fazer a ocupação efetiva de sua Capitania.

No século XVIII, os franceses reivindicaram também a posse da área e, em 1713, o Tratado de Utrecht estabeleceu as fronteiras entre o Brasil e a Guiana francesa que, não obstante, não foi honrada pelos franceses.

Neste modelo, construíram então uma fortaleza, cujo nome foi de São José de Macapá (a maior da América Latina, construída como forte de defesa pelos portugueses, utilizando trabalho escravo para o determinado serviço), o objetivo foi proteger os limites da invasão francesa.

O território começou a crescer no século XIX, pela descoberta de ouro na área e por ocasião do ciclo da Borracha, que naquele momento, tinha alcançado preços internacionais altos. A descoberta de recursos ricos, não obstante, causou disputas territoriais e deu lugar à invasão francesa, em maio de 1895. Em 1 de janeiro de 1900, a Comissão de Arbitragem, em Genebra, deu posse da região ao Brasil e o território foi incorporado ao estado do Pará, sob o nome de Amapá.

Em 1945, a descoberta de grandes jazidas de manganês na Serra do Navio fez tremer a economia local. Por uma divisão territorial nova, a porção de norte de Amapá do Rio de Cassiporé se tornou a Municipalidade de Oiapoque. Foi desmembrado novamente em dezembro de 1957, com o estabelecimento da municipalidade de Calçoene.

Note-se que a região sempre esteve pautada por conflitos e interesses de poder, especialmente o poder

político, baseado especialmente nas riquezas minerais e na posição estratégica da região. Estudos apontam que Hitler mandou realizar dezenas de expedições pelo estado, com o intuito de estabelecer, também na América, uma Guiana dominada pela Alemanha.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), e a estimativa prevista nas pesquisas pelo mesmo órgão, o estado do Amapá tem uma população de 751.000 habitantes e uma densidade demográfica de 4,79 hab/km², sua área se estende por 142.815 km².

Figura 1 – Mapa da República Federativa do Brasil – Delimitação do Amapá – AP.



Fonte.: Google Maps – 2020.

De acordo com dados da Fundação Cultural Palmares – FCP (BRASIL, 2020), no estado do Amapá, existem atualmente mais de 150 (cento e cinquenta) comunidades remanescentes de quilombolas, uma destas comunidades está localizada no município de Mazagão, interior do Amapá, registrada como Mazagão Velho, teve sua origem em dois principais movimentos de ocupação do território, são eles; a fuga da escravidão e a migração de núcleos familiares em busca de novas áreas para agricultura e trabalho.

Diante do exposto, esta pesquisa apresenta uma nova visão da construção do estado do Amapá, fundamentada, especialmente, na forte presença africana na culinária, nos movimentos artísticos culturais, na agricultura. Na tradição presente nas comunidades quilombolas é que reforçamos a concepção de que o estado do Amapá tem forte característica africana e esta deve ser valorizada pela sua riqueza e pela relevância histórica.

Caminhos Metodológicos

Este trabalho foi realizado como pesquisa de campo, com natureza descritiva, pois procuramos o aprofundamento de uma realidade específica. A pesquisa foi realizada por

meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre dentro desta sociedade. Foi fundamentada, ainda, com base no estado da arte, levando em consideração as principais referências (das poucas encontradas) sobre a temática. A pesquisa de campo foi conduzida, de acordo com Marconi e Lakatos (1996) de forma Exploratória, com finalidade de aprofundar o conhecimento dos pesquisadores sobre o assunto estudado.

Foi realizada, para facilitar a análise dos resultados, a aplicação de um questionário para ajudar para coletar dados ou na formulação de novos problemas sobre o tema. A pesquisa foi aplicada a doze louceiras, de uma comunidade quilombola, conhecida como Maruanum. Neste questionário observamos o nível de escolaridade das participantes, a percepção sobre a presença do negro na construção do estado e a história de luta e resistência do grupo.

Quilombos: Sinônimo de luta e resistência na valorização das raízes e da liberdade como indivíduo.

Os quilombos, ou comunidades quilombolas comumente como são chamados, foram protagonistas

de diversas discussões na contemporaneidade e representam sinônimos de luta e resistência no Brasil, e conseqüentemente no Amapá, caracterizando-se por grupos étnicos, constituídos por uma população predominantemente negra.

De acordo com Guimarães (1988), esses grupos estão relacionados à cultura e aos espaços territoriais afro-brasileiros, tendo a denominação na terminologia que é oriunda do “*ochilombo*” e que representam núcleos fundados a partir de movimentos, tais como, fuga da escravidão, ocupação de áreas da reforma agrária e outros. Este movimento é caracterizado como o maior movimento de negação ao modelo escravocrata implantado no Brasil durante a colonização.

Em análise às informações destacadas por Ribeiro (1995), a história dos primeiros negros em território brasileiro se apresenta inicialmente, provenientes de três grandes grupos étnicos, muito embora, saibamos que existiam negros oriundos de todas as regiões do continente Africano. Assim sendo, o destaque do tráfico se concentrou em maior número sobre os Yorubas oriundos da Gâmbia, Serra Leoa, Costa da Malagueta e Costa do Marfim, os Africanos Islamizados como os Peuhl, os Mandingas e os Haussas do norte da Nigéria e

os das tribos Bantu do grupo congo-angolês que, atualmente, vivem na região correspondente a Moçambique.

Especificamente no caso do Amapá, Albuquerque (2007, p. 77) nos informa que os primeiros africanos a chegar em solo Amapaense, em 1751, na ocupação da região, eram escravos de famílias provenientes do Rio de Janeiro, de Pernambuco, da Bahia e do Maranhão, trabalhando na cultura do arroz. No entanto, o maior número de negros chegou em 1765 para a construção da Fortaleza de São José de Macapá, durante o governo do Grão-Pará.

Ainda, em observação aos relatos de Ribeiro (1995), esse movimento teve seu marco, especialmente com o processo de colonização brasileira, onde os portugueses buscaram possibilidades de ações econômicas que pudessem estabelecer lucros para a Coroa Lusitana.

Observa-se que essa discussão é apresentada com marco temporal entre 1530 e com grande fluxo de tráfico de negros entre os séculos XVI e XIX. Essa tese fortalecida, vai ao encontro especialmente se considerarmos que um país tão pequeno como Portugal, não dispusesse de mão de obra suficiente para atuar com a cana-de-açúcar, café, exploração de ouro e

outros recursos naturais em quantidade suficiente para aumentar o lucro da Coroa.

Neste contexto, a escravidão surge como uma alternativa para ampliar os lucros, sendo que em sua maioria utilizavam os negros do continente africano e os povos indígenas do Brasil, este segundo, com amparo da Igreja Católica.

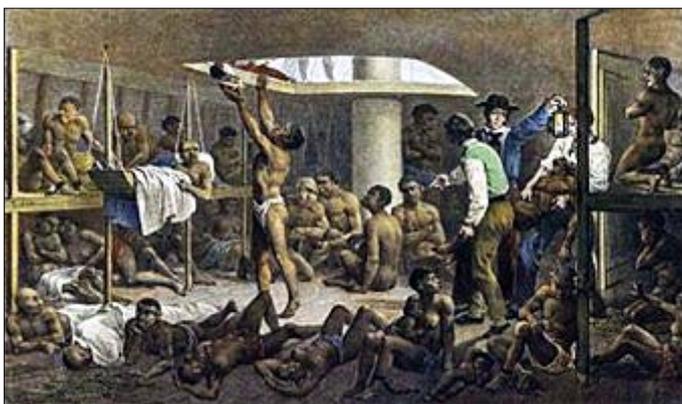
Nesta mesma concepção, Lacerda (2003) nos chama atenção, acerca especialmente do processo de escravidão dos negros, em que eram retirados dos seus lares e trazidos para o Brasil, conforme ilustrado por Johann Moritz Rugendes, no quadro que destaca o interior de um navio com escravos (figura 2). O intuito foi suprir a mão de obra necessária para levar riquezas à coroa portuguesa, considerando a frustração com o processo de colonização dos indígenas, que naquele momento estavam protegidos pela igreja, como nos apontam as discussões apresentadas por Treccani (2006, p. 30).

Cabe destacar que divulgar a presença e a cultura africana no Amapá, é também uma forma de reduzir as dívidas históricas com os negros, conceber um processo de retratação, em que, além de reconhecer um processo cruel e bárbaro de escravidão,

Raízes Africanas na Identidade Cultural do Estado do Amapá: Um resgate histórico na perspectiva da presença dos negros na construção do estado

contribui para o fortalecimento das lutas de classes no estado e fortalece a luta contra o racismo estrutural que se mantém ainda forte no Brasil, neste momento, alimentado por uma política neoliberal que se instala no parlamento nacional.

Figura 2 - Imagem Quadro de Johann Moritz Rugendas (1802-1858) retratando o interior de um navio na colonização.



Fonte.: Obras de Johann Moritz Rugendas.

Mesmo diante de um processo de opressão que se perpetuou por um período longo no Brasil, existe a resistência dos povos de origem africana que se perpetua no modelo de vida, na cultura local sempre com grande riqueza de detalhes como destacamos a seguir.

Marabaixo: Patrimônio cultural do estado com origem africana.

De acordo com Queiroz (2006, p. 3) o Marabaixo é uma manifestação artística cultural com um poder de contar sobre os processos de territorialidades negras na cidade de Macapá. Neste processo, que envolve religião e história, os cânticos fluem numa história marcada por dor e luta, evidenciando os conhecimentos empíricos repassados de geração em geração, que validam aqui a hipótese da importância do negro na construção da história do Amapá.

Figura 3 - Registro de uma Roda de Marabaixo.



Fonte.: Iphan, 2018.

O Marabaixo é uma dança que surge a partir da diáspora africana nas regiões amazônicas no século XVIII, em que por meio da violência foram forçados ao trabalho escravo para a construção da Fortaleza de São José de Macapá e, também, com forte presença na agricultura, considerando que a região não dispõe de acesso por via terrestre aos demais espaços do país. Neste sentido, as questões de sobrevivência eram mais escassas no período da colonização.

Faz-se necessário destacar aqui, que a memória coletiva que o identifica o Marabaixo enquanto herança da ancestralidade africanas constitui um fator essencial na manutenção da arte para o Amapá. Observa-se que tal forma de manifestação estabelece novas relações entre as comunidades por meio de alianças e trocas de conhecimento e técnicas.

O Marabaixo é compreendido pelos seus detentores enquanto legados das ancestralidades africanas aportadas na região em fins do século dezoito por ocasião da transferência da antiga Mazagão marroquina para o Amapá e também por meio da introdução da mão de obra negra escravizada para a construção da Fortaleza de São José, em Macapá.

Sobre a concepção do Marabaixo, Queiroz (2010) afirma que são ritmos e dança local dos quilombos do Amapá que divertem as festas ocorridas durante o ano.

No Marabaixo os instrumentos utilizados para tocar são as “caixas” e os tambores, no batuque são pandeiros e tambores, a dança simboliza o arrastar dos pés, como se estivessem amarrados, (conforme demonstrado na figura 4).

Figura 4 - Batuque do Marabaixo (Destaque para o tambor do Marabaixo).



Fonte.: Iphan, 2018.

Além disso, menciona-se as contribuições de Videira (2010):

As músicas e os ritmos produzidos nesses eventos tradicionais das populações negras do Amapá são tão originais quanto sugerem os seus nomes: marabaixo, sairê ou zimba. Mesmo

Raízes Africanas na Identidade Cultural do Estado do Amapá: Um resgate histórico na perspectiva da presença dos negros na construção do estado

o batuque no único remanescente de antigo quilombo no estado, do Cria-ú, em muitos aspectos diverge dos batuques do sul do país, devido à presença de grandes pandeiros, tocados a três ou quatro, acompanhando dois tambores em forma de cilindro, feitos de tronco de árvore, deitados rente ao chão e “montados” pelos seus tocadores. (PINTO, 2000 apud VIDEIRA, 2010, p. 77).

De acordo com Machado (2014, p. 1):

O ciclo do Marabaixo é uma festa religiosa, característica das populações negras do Amapá. Com rezas, ladainhas, danças, batuques, oferendas e alegria os marabaixeiros louvam o Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade [...]. O Marabaixo é reconhecido nacionalmente e internacionalmente pela sua fé, mas também, pela sua dança e batuque.

Em 2018, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) reconheceu essa manifestação como patrimônio cultural do Brasil. A interpretação do Iphan, fundamentou-se por ser uma forma de expressão que reúne referências culturais vivenciadas e atualizadas pelos amapaenses.

Neste sentido, acreditamos que tal reconhecimento tenha sido fundamental para a construção da memória dos negros no Brasil, pela ressignificação

da identidade do país e do estado e especialmente na afirmação da Africanidade Amapaense.

Atualmente o Marabaixo é o principal evento do estado no que tange às festividades folclóricas, dividido por uma linha tênue entre religião e paganismo, florescendo as raízes africanas e o contexto de luta e resistência ao modelo opressivo.

Sem sombras de dúvidas, o Marabaixo é um delineador da importância do negro na construção da identidade cultural do estado, mesmo que nos dias atuais, ainda se tenha um processo marcado por luta na ocupação e demarcação das terras, ainda marcado pela ausência de políticas públicas que se caracterizem como um processo de retratação ao tempo de servidão especialmente nos aspectos voltados para a reforma agrária, educação e saúde.

Louceiras do Maruanum: Artesanato e religião

No cenário da busca e compreensão da ocupação do espaço e do modo de vida do negro no Amapá, encontramos a Associação de Louceiras do Maruanum - ALOMA, presente no Distrito do

Maruanum, localizada na região metropolitana da capital Amapaense, como uma comunidade quilombola, composta por mais de dez vilas, às margens do Rio Maruanum.

A maior comunidade é a de Nossa Senhora do Carmo, considerada a sede do Distrito, localizada a 68 Km da cidade de Macapá. A Comunidade possui uma Associação de Moradores que atende aos interesses comunitários, com vistas ao desenvolvimento e implementação de ações concretas para a região.

A economia das louceiras está baseada exclusivamente na confecção de louças à base de argila (figura 5) e na agricultura familiar. Destacamos que a produção do artesanato se mistura com rituais de origem africana. Com a aplicação do questionário foi possível perceber que são fortes os resquícios de um período de servidão. Das doze entrevistadas, nenhuma concluiu as etapas da educação básica e, ao longo da entrevista, pelo menos sete usaram em algum momento frases que vinculavam a comunidade à origem na fuga da escravidão e no processo de migração dos escravos para o Amapá por meio da força colonizadora.

Figura 5 – Peças de cerâmica produzidas pelas louceiras.



Fonte: Acervo Agência Amapá, 2019.

Em todo processo de produção das peças, se evidencia a presença de uma cultura africana, o conhecimento secular da produção das peças, sem conhecimento científico, foi transmitido de geração em geração, e hoje, compõe a maior parte da renda das famílias destas louceiras.

A fim de reforçar as questões culturais, destacamos que após a coleta da argila, habitualmente as louceiras ofertam uma mini-caneca ou panelinha para “A mãe de barro”. Elas acreditam, não se sabe a origem, que abaixo dos montes com argila, existe uma entidade, a quem pedem licenças para retirar o barro e transformar em fonte de renda.

Foi possível através da pesquisa, perceber que todas as 12 louceiras compreendem seu papel social como memória viva dos antepassados, e observamos na fala de uma das louceiras, ao lamentar que todas as mulheres que estão na prática atual, são mais velhas e que atualmente os jovens não encontram forças para aprender a fazer o artesanato, neste ponto, acreditamos que os espaços de troca de conhecimento, escolas, creches etc, devem se constituir como espaço de valorização cultural, a fim de mostrar aos jovens, o valor histórico das práticas desempenhadas no artesanato da comunidade.

Figura 6 - Produção de peças artesanais.



Fonte: Acervo dos autores.

Voltamos aqui os olhos para as raízes africanas na identidade do estado do Amapá, e cabe destacar que, muito embora o Brasil seja o segundo país no mundo com maior descendentes de Africanos, a valorização cultural dos povos africanos neste país, ocupa um espaço secundário, e forçados por uma política de extrema direita, percebemos que nos últimos anos, vários espaços conquistados através de lutas e resistência, são dominados por forças políticas com pensamentos arcaicos, como por exemplo, a gestão da FCP reforçar que não existe racismo no Brasil, ou desacreditar a política de cotas, julgando não ser meritocráticas.

Considerações finais

Envolvidos pela temática “*Africanidades e Povos Indígenas*” optamos por trazer no arcabouço deste capítulo, uma reflexão sobre a história contada e a história em que se materializa as raízes africanas do estado do Amapá, que infelizmente ocupa um espaço secundário ou é ocultada da história apresentada nos espaços de conhecimento. Nesse sentido, Pedro Palhares afirma que:

Raízes Africanas na Identidade Cultural do Estado do Amapá: Um resgate histórico na perspectiva da presença dos negros na construção do estado

O mundo atual está cheio de exemplos de opressão e no momento em que escrevo estas linhas está em curso um movimento com centro na América do Norte, mas com projeção no resto do mundo, em que os povos de ascendência africana, há muito oprimidos e sujeitos a repressão policial que se traduz em mortes que causam revolta profunda, agora se manifestam com um slogan que diz muito: as vidas negras são importantes. Aderindo a esse slogan pela sua oportunidade atual, é importante alargar e dizer que todas as vidas, independentemente da raça, devem contar e valer por igual. O que se diz para as vidas dos indivíduos, pode dizer-se também para as vivências e construções coletivas, aquilo que poderemos referir-nos como culturas dos povos. Então se me é permitido fazer outro alargamento do conceito, eu acho importante frisar que todas as culturas são importantes, seja a cultura que prevalece atualmente, como as culturas que vão sendo negligenciadas, umas vezes esmagadas até ao esquecimento, noutros casos, simplesmente ridicularizadas através de caricaturas (PALHARES, 2020, s.p.).

Neste processo, nos importa destacar não apenas a força, a riqueza e a relevância da cultura negra ou da Africanidade presente em nós, no Amapá e no Brasil, mas também, usar do espaço para denunciar a

lamentável existência do racismo, como mencionado nos parágrafos anteriores.

É importante gerar discussões nas pesquisas científicas, nos programas educacionais de modo que se fortaleça as possibilidades do reconhecimento da formação cultural negra na construção da identidade do Amapá, no Brasil e no mundo, de modo que se conduza um debate despolitizado sobre o tema.

Referências

ALBUQUERQUE, Eliane. Cheiros e batuques do museu: Construindo conceitos poéticos no quilombo do Curiáu. **Revista Negro e Educação** – Linguagens, educação, resistências, políticas públicas, São Paulo, v.4, p. 73-93, 2007.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares** - Registros. disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 3 set. 2020.

GUIMARÃES, C. M. **A Negação da ordem escravista: quilombos em Minas Gerais no século XVII**. São Paulo: Ícone, 1988.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sistema IBGE Município de Mazagão, AP**, 2010. Disponível em: ww2.ibge.gov.br/home. Acesso em: 4 set 2020.

LACERDA, A. C. *et al.* (org.). **Economia Brasileira**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

MACHADO, S. C. S. O marabaixo e o PDSA de João Alberto Capiberibe. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DA ANPUH-AP, 1., 2014, Macapá. **Anais [...]**. Macapá, 2014.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

PALHARES, P. Texto da quarta capa. *In*: MATTOS, J. R. L.; SILVA, R. A. (org.). **Etnomatemáticas em vários contextos**. Macapá: EDIFAP, 2020.

QUEIROZ, C. *et al.* **Músicas africanas e indígenas no Brasil**. Belo Horizonte – MG: UFMG, 2006.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARNEY, J.; COSTA, P. **“Amapá: Terra onde o Brasil começa.”** Brasília: Biblioteca do Senado Federal, 1999.

TRECCANI, G. **Terras de Quilombo: caminhos e entaves do processo de titulação.** Belém: SEJU/Programa Raízes, 2006.

VIDEIRA, P. L. **Batuques, Folias e Ladainhas: a cultura do quilombo do Curiaú em Macapá e sua educação.** 2010. 260f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.



CAPÍTULO 9

**A PERCEÇÃO DE PROFESSORES
E ALUNOS ACERCA DO PROJETO
"CANTANDO MARABAIXO NAS
ESCOLAS (2018)" NO AMAPÁ**

A PERCEÇÃO DE PROFESSORES E ALUNOS ACERCA DO PROJETO “CANTANDO MARABAIXO NAS ESCOLAS (2018)” NO AMAPÁ

Daniel de Nazaré de Souza Madureira

Wanderley da Silva

Introdução

As manifestações do Marabaixo¹ permitem os mais diversos olhares sobre a história do Estado do Amapá, esses vários modos de ver sempre foram resguardados nas suas composições musicais chamados de

¹ Quando mortos, muitos escravos eram lançados ao mar dizendo jogar “mar-a-baixo” (VIDEIRA, 2009, p. 99). Outra é a deformação da palavra pela má compreensão/audição da palavra marabuto ou marabut, do árabe morabit – advindo do malês – que traz influência muçulmana para os negros. (CANTO, 1998, p. 18).

“ladrões²”, que nos ajudam a compreender o imaginário cultural amapaense. Essas canções são conhecidas como “ladrões” de Marabaixo, derivadas de registros memoriais, interpretações históricas resguardadas pelos mais antigos e que são compostas pelos integrantes dos grupos culturais que compõem o Marabaixo.

As produções desses “ladrões” descrevem, com estilos literários, diferentes momentos da história do Amapá, que, por sua vez, trazem, muitas das vezes de forma ficcional, informações que remontam partes da Literatura historiográfica afroamapaense.

Pressupostos teóricos para se compreender o fenômeno do Marabaixo

Pode-se compreender que o Ciclo do Marabaixo³ foi um instrumento de favorecimento às demandas da população negra desse estado, pois foi através dele que

2 São versos compostos pelo improviso, sendo retomados e/ou “roubados” a medida que são finalizados, eles visam criticar, agradecer ou satirizar fatos da comunidade (VIDEIRA, 2009, p.138).

3 Inicia-se no domingo de Páscoa em que se homenageia o Divino Espírito Santo, várias famílias reúnem-se para celebrar figuras católicas, há uma mistura relacionada à questões de ordem profana e religiosa (Videira, 2006).

muitos conseguiram protestar diante dos problemas sociais gerados pelo governo ou até mesmo os problemas da própria comunidade. Em muitos “ladrões” de Marabaixo são criticadas as supostas soluções que o Estado impôs às comunidades no passado, dinâmica que não mudou muito em décadas. Os “Ladrões” têm como objetivo dar visibilidade aos fatos da vida cotidiana.

As narrativas históricas afroamapaenses retratam, em muitos aspectos, os períodos da história, da memória, vinculados à oralidade desses grupos no contexto da formação cultural e identitária amapaense. Dessa forma, a presença dos “ladrões” no Marabaixo – expressada por meios oral e textual – contribuíram para a construção de uma ideia de identidade cultural no Amapá pelo fato de representar uma revisão histórica da sociedade em diversos períodos da vida política e comunitária do espaço amapaense.

Neste sentido, o objetivo deste estudo é analisar as narrativas acerca da percepção alunos e professores que participaram do Projeto “Cantando Marabaixo nas Escolas (2018)” através de entrevistas semiestruturadas. Apontando incidências de temas da vida social, histórica, cultural e identitária do Amapá. Traçando um perfil histórico e social que resgatem a percepção

deles (professor/aluno) diante de cenários discutíveis como racismo, intolerância, preconceito, em consonância a lei 10.639/03 que tratam de temas geradores no ambiente escolar, possibilitando discussões e reflexões no processo de ensino-aprendizagem.

Projeto Cantando Marabaixo Nas Escolas (2018)

O projeto Cantando Marabaixo nas Escolas⁴ tem como característica a prerrogativa de combate aos problemas gerados pelo racismo e preconceito em ambiente escolar. Valorizando de forma lúdica, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena do Brasil como preconiza a lei 10.639/03. Essa iniciativa teve seu início em 2017 com a sua primeira edição, promovendo uma interlocução entre as escolas públicas do Estado do Amapá, dando continuidade em 2018. O objetivo desse projeto “é despertar o pertencimento,

4 Este Projeto foi premiado em 2018, pelo Ministerio da CULTURA, com o Prêmio de Cultura Popular “SELMA DO COCO”, conforme Portaria 18 de 18/10/2018, DIARIO OFICIAL DA UNIÃO 203 de 22/10/2018. Neste mesmo ano, precisamente no dia 08 de novembro, o Marabaixo foi reconhecido como Patrimônio Cultural do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), sob processo nº 01450.009858/2016-70, iniciado em 09/09/2016 pela Superintendência do Iphan no Amapá - Macapá (AP).

identidade e ancestralidades nesses alunos que poucas vezes reconhecem a sua própria história de vida e de sua comunidade” (ROSÁRIO; GOMES, 2018).

O projeto foi introduzido nas escolas públicas com o intuito de se discutir e valorizar a participação da população negra nos mais diferentes espaços sociais no Brasil e do Amapá, buscando (re)conhecer as diferentes lideranças que contribuíram para a construção da história no Brasil e que infelizmente a história oficial não registrou.

Idealizado por João Carlos Rosário⁵ (“Pirú” como é conhecido no meio artístico) e Rosivaldo da Silva Gomes⁶ (“Dinho Paciência” conhecido nos espaços de debate sobre racismo), ambos amapaenses e figuras públicas, esses atores sociais, visam através do Movimento Nação Marabaixeira⁷, tratar assuntos pertinentes que contribuam para a discussão e construção da história afroamapaense, engajando a participação de diferentes atores sociais.

5 Esteve à frente da Secretária Extraordinária de Políticas Públicas para Afrodescendentes e em atividades culturais no Amapá, trabalhando e exaltando a cultura afroamapaense.

6 Conhecido também como Dinho Paciência, ele exerce forte influência na cultura negra no Amapá, voltando suas atividades para discussões da atuação do negro no espaço amapaense.

7 Grupo composto por diversas pessoas de vários segmentos sociais, com objetivo de desenvolver medidas para ampliar a visibilidade e acessibilidade da população negra em diversas atividades dentro do seu próprio meio social.

Entrevistas com os professores e alunos participantes do Projeto “Cantando Marabaixo nas Escolas” (2018)

As entrevistas analisadas a seguir, contam com um roteiro de 5 (cinco) perguntas para os professores e 6 (seis) perguntas para os alunos que participaram do projeto. Nessa análise, foram escolhidas as respostas mais relevantes, sendo discutidas com autores para uma maior reflexão acerca da proposição e relevância dos efeitos do projeto na escola.

Segundo Bogdan e Biklen (2010), A comunicação entre os indivíduos permite esse recolhimento de informações mais aberto e singelo, em que o entrevistado transpõe suas verdades sem interferência externa, ele as julga naquele momento como ditas e aceitas inexoravelmente.

Compreende-se que, para a análise deste conteúdo, foram utilizadas técnicas para analisar e discutir as informações de acordo com procedimentos sistemáticos, ou seja, uma análise de conteúdo de uma entrevista semiestruturada, objetivando a descrição do conteúdo com a qual se permita a inferência das informações relativas às condições em que são produzidas. Essa

técnica dispõe de mecanismos para analisar o que está explícito no texto, podendo assim realizar inferências a partir dessas informações (BARDIN, 2009).

Muitos desconhecem o seu pertencimento diante da sua própria cultura, ou não entendem as interferências, mesmo que subjetivamente, que elas atribuem para sua formação social, cultural, moral etc. Esses alunos têm a chance, nesses projetos, de estarem envolvidos em trabalhos que promovam a sua formação social e cultural, assim como, disporem de novos mecanismos para se auto afirmarem e se conhecerem. É neste sentido que muitos deles afirmaram sobre o Marabaixo que:

eu já conhecia o Marabaixo, mais nunca tinha indo [ido] a uma festa de Marabaixo, ninguém da minha família participa, então foi pela escola que eu pude [pude] conhecer melhor, foi muito legal porque eu pensei em participar [participar], por ter medo de sofrer preconceito, etc.

Na citação acima, percebe-se que muitos desses alunos, assim como, o público em geral, desconhecem profundamente o fenômeno do Marabaixo e como ele atua nos espaços culturais. Além do preconceito introjetado, há também questões religiosas, gerando desconhecimento por envolver singularidades com a matriz africana.

Esses fatos ainda ocorrem porque o Marabaixo é ainda pouco explorado e discutido principalmente no ambiente escolar. O “Ensino Religioso”, colocado como disciplina não obrigatória pelo artigo 33 da Lei de diretrizes e bases da educação (LDB), por vezes, não garante, de forma exitosa, o real manejo dessa disciplina junto aos alunos, professores e comunidade escolar. Afinal, o objetivo da disciplina quando adequadamente ministrada é justamente criar em todos ali presente, uma reflexão que propicie o respeito às diversidades de crenças e credos, além de coibir o proselitismo nesse ambiente. Então, é necessário criar mecanismos que coíbam e que promovam discussões para que proponham aos alunos um estudo reflexivo acerca dessas e de outras temáticas, desmistificando no próprio ambiente escolar, o preconceito. De acordo com a lei de diretrizes e bases da educação as:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, à participação e a importância

da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras. (BRASIL, 2005, p. 16).

Por ainda estarem enviesados por um olhar sob o proselitismo, o Marabaixo ainda é visto sob uma percepção de aversão por muitos amapaenses, por desconhecerem sua trajetória histórica, linguística, econômica e social no Estado. Nesse sentido, a falta de professores que estejam realmente preparados para ministrar disciplinas que envolvam e contextualizem a história do Amapá de forma atrativa, reflexiva e imparcial é um dado negativo.

Essas amarras ocorrem em razão do próprio perfil histórico que foi construído ao longo dos anos, mesmo que invariavelmente. Desta forma, as próximas citações apresentadas, mostram o quão é importante o desenvolvimento de projetos como o “Cantando Marabaixo nas Escolas” como forma de construção de conhecimento e, principalmente, de discussão entre alunos, professores e comunidade escolar, para os alunos:

“É contar a história do Amapá da forma mais bonita de ser”.

“[...] eu tive uma visão com outros olhos para o Marabaixo, eu percebe

[percebi] que [...] faz parte da nossa história”.

“Eu tinha uma visão não uma das melhores [...], mas agora depois de conhecer [...] gostei bastante [...]”.

“Quando eu não conhecia o Marabaixo pensava que era só uma dança [vírgula] uma religião como qualquer outra, e que só participava pessoas antigas, ouvia até comentários maldosos [vírgula] mas nunca liguei, depois que conheci a minha visão mudou totalmente”.

Neste sentido, observa-se que esses alunos passaram a, de fato, compreender o fenômeno do Marabaixo a partir desse novo olhar. Através desse projeto, muitos puderam compreender como essa manifestação pode atuar, nos mais diferentes espaços sob uma construção de formação humana. Além da quebra de paradigmas que muitos puderam observar ao longo do processo, dentro e fora do ambiente escolar durante a execução do projeto, foi possível uma reconstrução dos valores e sentidos a partir de novas posturas e olhares.

Muitos alunos mantinham introjetado, um olhar construído, a partir de um processo histórico cheio de preceitos infundados, arraigado de preconceitos, voltados a questões descontextualizadas; sendo remetidos, em decorrência disso, a um ambiente de desinformação.

Outro ponto que deve ser discutido é a questão voltada para a religião, muitos ainda atrelam o Marabaixo como religião, o que não é pertinente. Tanto Marabaixo como o batuque, apresentam características semelhantes de rituais africanos e com estes elementos sendo misturados ao catolicismo popular, acabam sendo confundidos por incluir imagens de santos, atrelando-os a um sincretismo religioso. No estado muitas comunidades utilizam de imagens católicas como representatividade específica de cada local. Bezerra (2019, p. 89) afirma que:

O Batuque e o Marabaixo apresentam elementos da ancestralidade africana, como; o ritmo, a circularidade e a comensalidade, sendo estes elementos conjugados e interconectados com o catolicismo popular e sua relação com os santos e santas reverenciados pelas diversas comunidades do estado. Infelizmente a falta de compreensão e sensibilidade histórica de algumas pessoas, entre elas 'religiosas', marginaliza tanto as Religiões de Matrizes Africanas, quanto as manifestação culturais/religiosas do povo Amapaense. As religiosidades populares conjugam-se em territórios amazônicos com a cultura, formando nossas identidades étnicas, devendo ser respeitadas e garantidas em todas as esferas ou espaços sociais. Negar tais identidades é negar quem somos e nossa história!.

A falta de discussão e conhecimento por parte das famílias e também da comunidade escolar, acabam gerando certo desconforto em discutir temas geradores, fator decisivo no combate ao racismo estrutural ainda preponderante no Brasil. Nas próximas narrativas vão diagnosticar a visão negativamente ainda proliferada do Marabaixo na sociedade amapaense e como o projeto viabiliza reflexões positivas acerca disso.

“No começo quando conheci, muitas pessoas falavam mal, porque é coisa de santo, as pessoas fazem macumba. Então eu procurei aprofundar nessa história e gostei muito, e procuro passar isso para as outras pessoas positivamente”.

“Dê forma positiva, dentro da cultura amapaense. Porém algumas vezes o Marabaixo ainda continua sendo visto como algo relacionado a magia negra o [ou] como a grande parte das pessoas a chamam: macumba”.

“[...] por que nos mostraram o valor do Marabaixo e como é interessante essa cultura em nossas vidas”.

“O projeto [...] as pessoas entende [entendem] que o Marabaixo é uma cultura e não [...] falar que Marabaixo é macumba [...]”.

É também louvável observar ainda a impressão negativa que o Marabaixo exerce sobre o imaginário

local e sobre a própria formação social para muitos amapaenses. Muitos ainda desconhecem a importância da sua trajetória na construção historiográfica e a sua contribuição para o Estado. O fato de vincular o Marabaixo pejorativamente às atividades com características de matriz africana, sempre conduzido por um discurso voltado ao racismo, ao preconceito, nos remete ao papel crucial que a escola dispõe que tratar de temas geradores de acordo com a lei 10.639/03.

“Varias coisas e uma delas foi as histórias que são contadas nas letras, me ensinou que o Marabaixo e [é] a nossa cultura e não devemos esquece-lo [esquecê-la]”.

“[...] ensina sobre que os negros tem [têm] suas qualidades mais [mas] tem muitas pessoas que não valoriza nossa cultura”.

“Ensina sobre os nossos antepassados a nossa história raiz, os negros que foram para o laguinho... e a nossa cultura que é essencial para um povo”.

Nessa citação, os alunos fazem referência à relação existente entre Marabaixo e Amapá e sobre como ela pode ser incluída como arcabouço para estudos sobre a história do Estado. As citações demonstram pouco contato dos alunos com a sua própria história

e também o desconhecimento acerca dos “ladrões” antes do projeto.

O próprio discurso expressado “negros têm suas qualidades” demonstra visivelmente o preconceito introjetado ainda na formação discursiva dos alunos, talvez trazidos do ambiente familiar e/ou religioso, isso denota que o racismo ainda é e está muito presente no mundo, ou seja, o racismo institucionalizado ainda persiste em todas as esferas sociais, se estruturando, se fortificando cada vez mais, sendo legitimado.

O chamado racismo institucional. Trata-se de um obstáculo muito concreto para o acesso ao direito à educação e a outros direitos humanos. É um obstáculo para que todos participem de maneira igualitária, a partir de suas diferenças, da esfera pública e da construção de uma sociedade efetivamente democrática. O racismo institucional aumenta as barreiras para o acesso à aprendizagem em um sistema educacional caracterizado historicamente por diversos problemas, desafios e desigualdades. (CARREIRA, 2013, p. 13).

Os livros didáticos pouco conduzem, de forma reflexiva, à participação e à contribuição da população afrodescendente nas questões linguísticas, culturais, sociais, econômicas etc. Isso ainda demonstra que há

muito no que avançar nas discussões étnico-raciais nos espaços escolares.

Nesse sentido, na construção da resignificação de “raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (GOMES, 2012). Ou seja, com a desconstrução do mito sobre a democracia racial foi possível o fortalecimento dos grupos do movimento negro e sua atuação no Estado brasileiro para promoção “no sentido de construir políticas públicas voltadas à população afro-brasileira que, historicamente, tem sofrido os efeitos do racismo. Na construção dessas políticas, a educação tem se tornado prioridade e central na luta contra a discriminação e ao preconceito racial” (Santana *et al.*, 2017, p. 82). Deste modo, os alunos ainda destacam:

“O projeto veio como ensinamento para quem não conhece [...] assim trazendo o Marabaixo nas escolas faz com [que] as novas gerações não esqueçam sua cultura e o [a] valorizem”.

“O projeto Marabaixo [...] veio para reforçar a cultura, mostra que não

podemos esquecer nossas origens, e quebrando preconceitos nas escolas, dentro de [da] sala de aula”.

Nesse trecho, foi evidenciado o ponto de vista dos alunos acerca do projeto, a participação dos estudantes nele e a percepção deles sobre o Marabaixo durante o processo de pesquisa junto a escola para a construção dos novos sentidos. Dentre os alunos, há os que se engajaram na discussão da perda do Marabaixo enquanto cultura, opinião que ocupa o pensamento de muitas pessoas; e há também os que seguiram por raciocínios do tipo “o Marabaixo **não pode morrer**”, “**não devemos deixar o Marabaixo acabar**”, “a cultura do Marabaixo no nosso Estado não pode desaparecer”. Convém, contudo, destacar que dificilmente uma cultura pode “morrer”, “acabar” ou, até mesmo, “desaparecer”. O que ocorre é a (re)significação do Marabaixo, consistente na – isto sim – perda de antigos elementos culturais e inclusão de novos componentes culturais, seria a suposta “perda” do Marabaixo como é possível averiguar na citação abaixo.

Desta forma, pode-se inserir neste contexto a evidência da diversidade cultural no Estado do Amapá, pautada em diferentes raças e etnias que são responsáveis pela difusão de tal diversidade, com as mais variadas

práticas culturais e enriquecida pelos saberes empíricos de cada um. Assim, acredita-se que aspecto cultural da sociedade amapaense, em especial o Ciclo do Marabaixo e os dogmas da igreja católica, há uma intensificação das relações de troca de elementos culturais, tornando estas relações gradualmente “impuras”, onde formas culturais que antes não existiam passam a fazer parte dessa realidade, pois nota-se que com o contato constante com o diferente é que surge a diversidade das sociedades contemporâneas (COELHO, 2016, p. 33).

Embora, algumas vezes, a sociedade não pareça estar aberta para a inclusão, consciente ou inconsciente, de novos elementos culturais, vendo a aquisição de traços culturais novos como algo natural, isso faz parte da evolução cultural e humana. Como já se disse, o que acontece é a sua (re)significação de determinado fenômeno cultural diante dos novos elementos que são incorporados com essa evolução. Por exemplo, não se pode comparar o Marabaixo de 50 anos atrás com o Marabaixo que se vê hoje. Os próximos registros, dão destaque a aproximação dos alunos com a escola.

“[...] ele podia me ajudar a me [a me] comunicar [virgula] mas [mais] com os meus amigos [virgula] com

os professores [vírgula] os serventes [vírgula] eu aprendi a respeitá-los [respeitá-los]”.

“[...] o coordenador se preocupou em ensinar e conscientizar [conscientizar] os alunos a ter [terem] um olhar diferente”.

Seguindo a linha sobre a participação e visão dos alunos acerca do projeto, muitos relatam sobre a importância que o mesmo exerce na questão comportamental desses alunos, como também o seu envolvimento na prática das atividades extracurriculares que geralmente as escolas oferecem. A troca exponencial de conteúdos e experiências que o projeto exerceu entre os participantes, acaba gerando uma relação humanizada, colaborando para um comportamento livre de preconceitos.

Como o próprio Augusto Cury (2008) diz que é preciso humanizar o conhecimento, mostrar a história por detrás da própria história, isso faz com que o aluno possa conhecer de maneira significativa a sua própria história, incorporando-o nessa construção de sentidos. Logo, muitos alunos, ainda dispõe sobre a sua percepção enquanto participação no projeto, relatando que:

“[...] aprendi várias coisas [...] sobre o Marabaixo. Toques diferentes podem se unir para forma [formar] o som que é chamado de Marabaixo”.

“Quando comecei [comecei], fiquei com medo porque não sabia, como era, então eu aprendi que não se canta de qualquer forma, e que ali mesmo na música, nós expressamos nossos sentimentos, é [e] o que achamos do Marabaixo, isso faz uma união entre as pessoas”.

“Para mim foi uma onra [honra] cantar naquele palco, me senti muito feliz em poder fazer parte de um projeto que daqui pra frente pode ajudar na valorização do Marabaixo”.

“[...] o projeto ainda me trouxe vários benefícios para a minha vida, aprendi várias coisas, tenho olhares diferentes agora [...]”.

A experimentação desses alunos no processo de ensino-aprendizagem no projeto mostrou de forma significativa o quanto é importante o desenvolvimento de mais projetos como este, colocar os jovens como protagonistas na construção da sua própria história, isto é, o protagonismo juvenil na perspectiva educacional vem colocar os jovens em posições que possam dialogar e resolver problemas do cotidiano, participando ativamente e construindo sua atuação na vida escolar, comunitária e social (COSTA, 2001).

Atualmente as escolas parecem ter perdido esse tipo de relação: professor, aluno e comunidade escolar.

A música, elemento principal utilizado nesse projeto, neste caso, pode ser uma prática de integralização para fortalecer essa tríplice como se comprovou.

Quanto a percepção dos professores na participação do projeto, foi possível coletar as informações que puderam trazer uma maior reflexão a respeito. Esses professores puderam demonstrar a importância deste projeto na comunidade escolar e a sua contribuição na formação desses alunos.

Em relação a categorização das falas no tocante aos professores sobre a importância do projeto no processo de formação dos alunos, foi possível observar a proximidade que ele proporcionou dos alunos à sua comunidade escolar, isto é, “a dimensão estimula discussões sobre quais perspectivas e conteúdos a escola prioriza nos processos de ensino-aprendizagem e como eles são abordados junto aos alunos no sentido de promover uma escola mais sintonizada com a realidade, a diversidade de saberes, experiências, histórias e estéticas, e com a igualdade racial e os direitos humanos.” (CARREIRA, 2013 p. 19), neste sentido a fala de um dos professores afirmou que:

“Em um mundo contemporâneo onde a cultura de massa acaba por apagar as raízes culturais dos alunos. O

projeto aproxima para o cotidiano deles, experiências culturais. Como também esclarece questões de estereótipos que envolvam religião, raça, etnia, música, etc”.

Na narrativa acima, percebeu-se a preocupação do professor quanto a relação desses alunos com a sua própria cultura e as possíveis contribuições que ela exerce sobre as pessoas.

Esse apagamento (esquecimento) que muitos preferem exercer é mencionado e mostra a posição da população em relação às manifestações da cultura popular, principalmente os grupos de jovens e adultos, refletindo sobre a realidade de muitos lugares. O pertencimento desses jovens se dá para outros rumos, mais atrativos, mais divertidos, mais envolventes, ou seja, a construção cultural de qualquer ser humano pode ser definida como tudo aquilo que é construído e representativo no meio social, desde concreto e imaterial até a complexidade da construção de habilidades onde são empregadas socialmente.

Bauman (2012) afirma que a construção da cultura é algo regular da práxis humana. Somente o homem pode trazer, para ela, novos significados reivindicados por novos sentidos, e é com esse parâmetro que se pode

afirmar que o processo cultural assume papel de ordem e desordem, de construção e desconstrução, etc. integralizando este ser a novas experiências, aproximando ele na construção de novos sentidos para/na sociedade, e é neste sentido que as próximas narrativas trazem referências às críticas surgidas a partir das observações desses professores a respeito do projeto na escola.

“[...] falta de apoio e estrutura p/ o desenvolvimento e de recursos. [...] valorização da cultura e socialização entre as escolas, descoberta de talentos”.

“O projeto poderia ter uma sensibilização de tempo maior; digo, aquele momento de reflexão sobre a história, contexto. Esse é um momento que poderia receber mais força e atenção. É nesse momento que muitos alunos abrem mão de alguns preconceitos”.

“[...] Sabemos que, o alcance do objetivo dentro de cada escola depende de um bom planejamento [...] principalmente do engajamento dos alunos”.

As três citações acima direcionam a discussão para patamares diferentes, quando interpelado pelos professores. O primeiro diz respeito às questões estruturais, orçamentárias, etc. O projeto contava com

colaborações advindas de parceiros, houve uma mobilização bastante significativa por parte dos integrantes e colaboradores do projeto.

Quanto à estipulação de um tempo maior para a implantação, execução e organização do projeto na escola, reforçada na segunda fala, isso dependeu muito de como a escola se organizou para receber a proposta. Ressaltando que, por não ter financiamento garantido, ela depende diretamente das parcerias para garantir todo o processo. Isso está atrelado à última fala, quando se discute a questão de planejamento da escola junto a comunidade.

“Creio que no campo da aceitação daquilo que é diferente, estranho e desconhecido. Muitos alunos tiveram um encontro com o Marabaixo de forma estética. Outros saíram da sala de aula porque dentro da construção cultural deles era algo errado, do ‘diabo’. Alguns pais proibiram, mas o importante é que houve a vivência”.

“uma mudança muito positiva, foi o aumento do rendimento escolar (de alguns). Percebemos também nas alunas que não participavam até então do Marabaixo, uma mudança na postura, um novo olhar, um gostar; já nas alunas que já participavam se fortaleceu o pertencimento, a identidade, o empoderamento”.

A primeira citação, o professor transpõe como o comportamento dos alunos foi atingindo com a implantação do projeto na escola. O encontro que muitos tiveram causou “estranhamento com o desconhecido” (como o próprio professor cita). Acredita-se que algo jamais teria sido trabalhado antes naquela magnitude, por isso foi necessário que os alunos passassem primeiro por um trabalho de reflexão, de estudo, de acolhimento da proposta, pelo motivo de estarem, por vezes, enraizados de preceitos trazidos, por vezes, do próprio ambiente familiar e/ou religioso. E foi com nessa prerrogativa que a escola teve que inseri-lo, sob a perspectiva, de uma construção gradual e reflexiva no seu espaço.

Os resquícios do racismo estrutural que ainda vivemos quando o aluno cita sobre “negros têm suas qualidades” é importante ressaltar que ainda precisamos avançar em todos os espaços. Vale ressaltar que:

Os estudos sobre a escravidão, passando pela abolição da escravatura até chegar ao mito da democracia racial, apontam a intensa dificuldade de inserção da população negra na sociedade brasileira. Portanto, o fenômeno do racismo perdura no presente com a manutenção dos privilégios da classe dominante branca (ou embranquecida). Assim,

de certa forma a população negra continua vivendo ainda à sombra de um passado escravista (MACIEL, 2001 p. 113).

Desta maneira.

“Ouve [houve] um aspecto interessante; os alunos puderam conhecer e [aprender] aprenderam que poderiam confiar nos professores, e se jogaram no projeto [...]”.

“Aos que se dedicaram, foi um saldo positivo, aprendemos a cantar no ritmo, tocar a caixa, ficamos mais próximos dessa cultura e mais próximos dos alunos”.

Para outras escolas, essa mudança atenuou-se no próprio rendimento escolar desses alunos, como cita um dos professores, além daqueles que já participavam das edições anteriores, continuaram a desenvolver as atividades fortalecendo as questões de pertencimento e de identidade cultural.

No relato do professor, transpareceu também novos olhares, como ele mesmo cita, sobre as vivências desses alunos nas atividades que o projeto proporcionou, mesmos que os encontros para a construção da atividade fossem poucos, os estudos e a reflexão que foram realizados juntos aos discentes, acabaram refletindo de maneira positiva nesse novo olhar para a sua história, a sua identidade.

A proximidade que o projeto acabou proporcionando, humaniza a dinamização das atividades, colaborando, de forma exitosa, para a comunicação docente com a sua comunidade estudantil, fortalecendo o seu pertencimento no seu espaço de construção de conhecimento. Os relatos apresentados demonstram a importância de se desenvolver projetos como este no ambiente escolar, isso o torna plural e igualitário. Nesse sentido, os espaços cada vez ficam mais diversificados, pluralizando discussões e quebrando paradigmas.

Considerações Finais

Essa proposta veio justamente para pôr na pauta e combater os problemas gerados pelo racismo e preconceito no contexto escolar. Valorizando o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil e, principalmente no Amapá, o projeto tem como objetivo a busca pelo reconhecimento à contribuição que os afroamapaenses deixaram neste Estado e no País, que estes não tiveram por séculos nos registros oficiais.

O projeto conta também com a quebra de paradigmas dentro do ambiente escolar, assim como, a desconstrução de pensamentos que possam subjugar

a manifestação cultural do Marabaixo. É nesse sentido que o projeto coloca, dentre suas propostas, levar a história do Marabaixo e a sua trajetória no Estado para a sala de aula, fazendo com que os alunos refletissem e participassem da proposta do trabalho, apesar de muitos ainda atrelarem este movimento cultural à religião.

É pertinente ressaltar aqui, em razão das entrevistas realizadas, que os alunos participantes do projeto ainda encaram inicialmente, as manifestações culturais, como a do Marabaixo, de forma obscura e descontextualizada. Na análise das entrevistas, foi possível notar que muitos alunos ainda se referem de maneira discriminatória e preconceituosa ao movimento. Tratar de projetos como este nas escolas, mostra-se um caminho bastante exitoso para o combate ao racismo e à discriminação no ambiente escolar.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEZERRA, M. J. P. S. **“Se Eu Não Fizer O Bem, O Mal Não Faço!”**: As Práticas Culturais/Religiosas

Afroindígenas Do Quilombo Do Cria-Ú E O Currículo De Ensino Religioso Da Escola Estadual Quilombola José Bonifácio. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto: Porto Editora, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei 10.639/03.** Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 11.

CANTO, F. **A água benta e o diabo.** 2. ed. Macapá: Fundecap, 1998.

COLEHO. H. C. **Discurso Religioso Nos Ladrões De Marabaixo: Relações Culturais Na Constituição Do Sujeito-Fiel.** 2016 Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016.

COSTA, A. C. G. **A presença da Pedagogia: teoria e prática da ação sócioeducativa.** 2. ed. São Paulo: Global editora / Instituto Ayrton Sena, 2001.

CARREIRA, D. **Indicadores da qualidade na educação: relações raciais na escola.** São Paulo: Ação Educativa, 2013.

ROSÁRIO, J. C.; GOMES, R. S. **Projeto Cantando Marabaixo nas Escolas Estaduais e Municipais,** 2018.

SANTANA, J. V. J. *et al.* Da educação para as relações étnico-raciais à educação quilombola: um estudo bibliográfico. **Revista Humanidades e Inovação** v.4, n. 3, p. 81-101, 2017

VIDEIRA, P. L. . A Dança do Marabaixo: Expressão da Cultura Afroamapaense. *In:* MATOS, K. S. L. (org.). **Cultura de Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais: Ações com Sensibilidade.** Fortaleza: Expressão Gráfica, 2006, v. 1. p. 17-273.

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

POSFÁCIO

Africanidades: histórias contadas por diferentes olhares

Escrever um posfácio não é tão somente reconduzir os caminhos narrados pelos autores, vai além. É apresentar as entrelinhas, os “entre-lugares” (BHABHA, 1998) como espaços que reinventam os subjugados, iluminando conhecimentos, anunciando e denunciando a intolerância e a falta de empatia tão em voga atualmente, no Brasil do século XXI.

Contudo, não quero caminhar nessa direção. Quero pôr em xeque ou mesmo revelar a possibilidade de conhecer um pouco mais sobre diferentes

olhares para um mesmo foco: “Africanidades”. Que palavra bela! O ser africano ou afro-brasileiros já me reporta para o sentimento de pertencimento à história e à cultura africana.

Não podemos deixar de abordar a diáspora africana, a qual é imposta por uma migração forçada ou, melhor dizendo, uma segregação que possibilitou aos africanos e seus descendentes criarem comunidades, as quais eram possíveis e pelas quais confrontaram representações de uma história de lutas e reafirmaram a cultura africana. Entretanto, não podemos tratar essa diáspora como uma dispersão pelo mundo, mas sim, como uma artimanha que fez um deslocamento forçado.

O Brasil é a maior nação de população negra fora da África (SANTOS, 2008), o que não significa nos reconhecermos como tal, mas mantermos a ilusão de uma nação branca. Este livro tem a intenção de reafirmar a identidade africana no Brasil, trazendo diferentes olhares. Quão interessante é compreender um artesanato que veio em momentos angustiantes perpetrados nas senzalas. Mas que deram visibilidades às mulheres negras artesãs da atualidade.

Me pergunto quantas leis serão necessárias para os brasileiros se assumirem compartilhando a

história e a cultura africana como algo natural em nossa sociedade? Em resposta a essa inquietação, pontuo como recurso desafiador a criação da lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), que reafirma um currículo o qual deve manter essa tradição como condição para o povo brasileiro compreender a importância das “Africanidades” em nosso país.

Reporto-me aos textos aqui apresentados como um percurso para instigar, descobrir e conhecer, criando pontes contidas no entrelugar, como um lugar híbrido, o qual pertencemos e pelo qual convivemos construindo outras pontes, com as quais é dado o devido respeito às histórias, às danças, às músicas, aos artesanatos, aos brinquedos e brincadeiras, entre outros que são trajetórias construídas dentro e fora das instituições escolares.

Quero, ainda, reporta-me aos dias atuais, não só no Brasil, mas no mundo, com suas estratégias para omitir um racismo estrutural que mata, discrimina e viola os direitos humanos. Vidas negras importam, assim como todas as outras! O ser humano importa! A incansável luta contra os representantes, aqueles que se dizem representantes do povo é uma batalha que deve ser vencida a cada dia. É uma guerra por direitos, pela liberdade de ser quem somos.

Fecho meu texto ressaltando que este livro é um caminho instigante e provocador, que abre janelas para o futuro, mas nem por isso devemos baixar a guarda. A luta é diária e constante. Temos que nos assumir como brasileiros, os quais defendem outros brasileiros relegados e discriminados. Se um brasileiro sofre, todos sofremos! Tenho a certeza de que juntos faremos diferença. Sem o devido respeito aos saberes e fazeres que estão implícitos ou explícitos no mundo é impossível estabelecer, democraticamente, o lugar de cada grupo sociocultural na historicidade da humanidade.

Referências:

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução Myrian Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. MEC. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília: MEC, 2003.

SANTOS, José A. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. *In*: MACEDO, JR. (org.). **Desvendando a história da África**.

Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. (Diversidades series). p. 181-194.

Sandra Maria Nascimento de Mattos

Rio de Janeiro, primavera de 2020.

SOBRE OS AUTORES

Sandra Maria Nascimento de Mattos

Doutora em Educação pela PUC-SP / Universidade Católica Portuguesa. Professora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola PPGEA/UFRRJ. E-mail: smnmattos@gmail.com



Romaro Antonio Silva

Doutorando em Educação Matemática no Instituto de Educação da Universidade do Minho (UMinho). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). E-mail: romaro.silva@ifap.edu.br



José Roberto Linhares de Mattos

Pós-doutor pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Professor da Universidade Federal Fluminense e dos Programas de Pós-Graduação PPGEA/UFRRJ e PPGECEM/UFMT. E-mail: jrlinhares@gmail.com



Agenor Sarraf Pacheco

Pós-Doutor em Comunicação,
Linguagens e Cultura. Doutor e Mestre
em História Social pela PUC/SP.
Docente dos Programas de Mestrado e
Doutorado em História Social e Antropologia (UFPA).
E-mail: agenorsarraf@uol.com.br



Ariane Gurjão Guimarães

Licencianda em Matemática pelo
Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia do Amapá – IFAP.
Macapá, Amapá, Brasil.
E-mail: arianegurjaoguimaraes@gmail.com



Bruno Marcelo de Souza Costa

Doutor em Comunicação, Linguagens
e Cultura (UNAMA-PA), Mestre em
Ciências da Arte (ICA-UFPA), Esp.
Em Arte Educação e em História das
Culturas Africana e Indígena.
E-mail: bscosta82@hotmail.com



Célia Souza da Costa

Doutora em Educação pela Pontifícia
Universidade Católica do Paraná (PUC/
PR). Pesquisadora associada do Centro
Latino-Americano de Estudos em Cultura
(CLAEC). Professora do Instituto Federal do Amapá.
E-mail: celia.costa@ifap.edu.br



Cristiane Coppe

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora Associada da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua com os temas: Etnomatemática e História da Educação Matemática.
E-mail: criscopp@ufu.br



Daniel de Nazaré de Souza Madureira

Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Professor do Instituto Federal do Amapá – Ifap.
E-mail: daniel.madureira@ifap.edu.br



Dejildo Roque de Brito

Mestre em Educação Agrícola pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGA/UFRRJ. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP.
E-mail: dejildo.brito@ifap.edu.br



Domingos Dias

Doutor pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho - Portugal. Professor Auxiliar na Universidade Cuito Cuanavale -Angola.
E-mail: pombadias@hotmail.com



Elma Daniela Bezerra Lima

Mestra em Ciências pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ. Professora do Instituto Federal do Amapá - IFAP.

E-mail: elma.lima@ifap.edu.br



Fabrcio de Souza dos Santos

Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA. Especialista Em Gestão e docência no ensino superior - FATECH. Professor quilombola da rede estadual do Amapá.

E-mail: fabricao.de.santos@gmail.com



Kalyna Ynanhiá Silva de Faria

Doutora em História (PPGH/UFG). Professora na Universidade Federal de Goiás - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/ CEPAE.

E-mail: kalyna_faria@ufg.br



Kleber William Alves da Silva

Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Diretor de Escola na SME - SP. Atua com os temas: Formação de Professores, Etnomatemática e Tecnologias para Aprendizagem.

E-mail: kleberwil@gmail.com



Lúcio Dias das Neves

Doutorando em Comunicação, Cultura e Amazônia (PPGCom/UFPA), Professor de Produção Cultural e Design do Instituto Federal do Amapá – IFAP.
E-mail: luciodias10@gmail.com



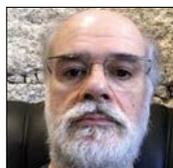
Maria Cecília Rosas Pereira Peixoto da Costa

Professora Auxiliar com Agregação em Didática de Ciências e Tecnologia na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Membro integrado do Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. E-mail: mcosta@utad.pt



Pedro Palhares

Doutoramento e Agregação em Estudos da Criança (Matemática Elementar) pela Universidade do Minho. Professor Associado com Agregação no Instituto de Educação da Universidade do Minho.
E-mail: palhares@ie.uminho.pt



Piedade Lino Videira

Pós-Doutora em História e Memória da Educação (FACED), Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação/FACED - UFC. Docente nos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação (PPGED-UNIFAP).
E-mail: piedadevideira08@gmail.com



Raquel Nominato Araújo

Mestra em Agronegócio (PPGAGRO/ UFG). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – IFS – Campus Tobias Barreto. E-mail: raquelnominato@hotmail.com



Vanderlei Pereira Rodrigues

Licenciando em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá, Amapá, Brasil. E-mail: vando.peruano@gmail.com



Wanderley da Silva

Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEA. E-mail: wanderleyws17@gmail.com



Em contato com a cultura das Comunidades tradicionais, notamos a importância significativa dos ensinamentos que são passados de geração em geração vindos tanto por parte das famílias, quanto por parte de algumas pessoas mais velhas dentro das próprias comunidades que, muitas vezes, são vistas como referências ou lideranças pelos demais membros das comunidades.

Mediante esses ensinamentos a proposta central de estudo desta obra é de enfatizar, por meio da pluralidade cultural e da Etnomatemática, práticas de ensino alternativas que sejam condizentes com a realidade dos educandos inseridos neste meio para que haja um empoderamento e valorização de sua cultura. E com isso será possível observar um vasto leque cultural com práticas que as comunidades tendem a oferecer para serem usadas como base pedagógica no meio educacional e, contudo, entender os processos e ensinamentos que os próprios moradores se apropriam em momentos especiais, como em uma roda de conversas com histórias locais ou até mesmo quando estão compondo um “ladrão” de Marabaixo ou um verso de “bandaia” (versos de batuque). Além disso, também, há as práticas de curandeiros com propriedade no conhecimento sobre certas plantas medicinais e com momentos de trabalho, principalmente na agricultura que é uma forte herança afro-indígena.

A partir dessas observações entende-se o quanto é importante esse olhar diferenciado para as comunidades tradicionais, pois sabemos que muito já se perdeu pelo tempo e as raízes desses povos remanescentes precisam ser preservadas.

Fabrcio de Souza dos Santos

Professor Quilombola

Curiaú - Macapá, novembro de 2020