

## ORGANIZADORES

Adriana Feitosa Freire

Martha Victor Vieira

Olivia Macedo Miranda de Medeiros

Rejane Cleidê Medeiros de Almeida

Vinicius Gomes de Aguiar

# CULTURA E TERRITÓRIO EM FOCO

uma abordagem  
interdisciplinar

VOLUME 5



**EDUFNT**  
EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

## **CONSELHO EDITORIAL**

Alessandra Araújo de Souza  
Adriano Lopes de Souza  
Carolina Galgane Lage Miranda  
César Alessandro Sagrillo Figueiredo  
Filipe Vieira de Oliveira  
Joaquim Guerra de Oliveira Neto  
Mara Pereira da Silva  
Ruy Ferreira da Silva

## **COORDENAÇÃO DA EDUFNT**

Joana Marcela Sales de Lucena



VOLUME 5

# CULTURA E TERRITÓRIO EM FOCO

uma abordagem interdisciplinar

## REITORIA

### Reitor

Airton Sieben

### Vice-reitor

Nataniel da Vera-Cruz Gonçalves Araújo

### Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Kênia Ferreira Rodrigues

### Pró-reitor de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Institucional

Freud Romão

### Pró-reitor de Assuntos Estudantis

José Manoel Sanches da Cruz Ribeiro

### Pró-reitora de Finanças e Execução Orçamentária

Clarete de Itoz

### Pró-reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

Andréia de Carvalho Silva

### Pró-reitor de Graduação

Braz Batista Vas

### Pró-reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários

Rejane Cleide Medeiros de Almeida

### Superintendente de Infraestrutura

Eroilton Alves dos Santos

### Superintendente de Tecnologia da Informação

Deive Barbosa Alves

### Superintendente de Comunicação

Wagner dos Santos Mariano

### Diretor do Centro de Ciências Integradas (Cimba) - CCI

Roberto Antero da Silva

### Diretor do Centro de Ciências Agrárias - CCA

Rômulo Augusto Guedes Rizzardo

### Diretor do Centro de Ciências da Saúde - CCS

Fernando Holanda Vasconcelos

### Diretor do Centro de Educação, Humanidades e Saúde- CEHS

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

### Diretora do Sistema de Bibliotecas da UFNT

Meirilane Socorro Leocadio

### Coordenação da Editora Universitária – EDUFNT

Joana Marcela Sales de Lucena

### Capa

Gabriele Oliveira

### Diagramação

Gabriele Oliveira



Conversão para ePub: Cumbuca Studio

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- C968t      Cultura e território em foco : uma abordagem interdisciplinar – volume 5 [livro eletrônico] / organização Adriana Feitosa Freire, Martha Victor Vieira, Olívia Macedo Miranda de Medeiros, Rejane Cleide Medeiros de Almeida, Vinícius Gomes de Aguiar. – São Paulo : Editora Dialética ; Araguaína, TO : Universidade Federal do Norte do Tocantins - EDUFNT, 2024. 2000 Kb ; ePUB. = (v. V)
- Bibliografia.  
ISBN 978-65-270-2586-3
1. Cultura. 2. Território. 3. Ciências sociais. I. Freire, Adriana Feitosa (org.). II. Título.

CDD-306

## PREFÁCIO

A coletânea *Cultura e território em foco: uma abordagem interdisciplinar*, organizadas pelos professores Adriana Feitosa Freire, Martha Victor Vieira, Olívia Macedo Miranda de Medeiros, Rejane Cleide Medeiros de Almeida e Vinicius Gomes de Aguiar, da novíssima Universidade Federal do Norte do Tocantins, é um chamado instigante ao leitor para desvendar novos lugares da interdisciplinaridade, a partir de duas questões centrais, a cultura e o território, que são as chaves mestras dos textos aqui apresentados, abrindo o mundo dos saberes comuns para o público e escutando aqueles que, muitas vezes, foram silenciados.

Outro ponto que desejo ressaltar aqui é o caráter plural e interdisciplinar da coletânea, que está presente não somente entre os organizadores, mas também entre os textos, fato que confere ao trabalho uma qualidade única e enriquece, ainda mais, o debate sobre as temáticas propostas em cada texto e no livro como um todo. Desse modo, o leitor encontra não apenas o conceito de cultura e território, mas conceitos forjados na interdisciplinaridade e na pluralidade de saberes dos autores e sujeitos pesquisados, tal como esses conceitos devem ser encarados, à medida em que não estão limitados a esse ou aquele campo do saber. Buscando, como bem coloca Clifford Geertz no famigerado texto *Um jogo absorvente: notas sobre a briga de galo balinesa* os acessos para a interpretações da sociedade e da vida.

Antes, de fazer o que me parece o mais indicado para prefaciar essa obra – que é comentar, brevemente, cada um dos onze capítulos para que o leitor possa se preparar aos enfrentamentos propostos pelos autores e assim compreender as questões da cultura e do território – quero destacar a força da interdisciplinaridade dos textos e o diálogo que se faz entre história, antropologia, geografia, cinema e ensino, que renovam as perspectivas epistêmicas, analisando os respectivos temas a partir dos vencidos e silenciados pelo saber acadêmico em muitos momentos.

Assim, a Companhia de Teatro e Dança Arte Livre de Porto Franco no Maranhão nos conduz pelo primeiro texto escrito por Edvan Oliveira e Martha Vieira, que busca compreender as relações de gênero não somente dentro da Companhia, como também no seu território de ação para refletir sobre a questão da desigualdade e do silenciamento das mulheres. No segundo texto, somos conduzidos aos quintais, que são os espaços ao redor das casas, onde há uma produção diversificada de saberes e desenvolvimento rural, como bem definem os autores, Dione de Abreu, Dernival Ramos Júnior e Renata Petarly, a partir do estudo de duas famílias da região da Ribeira, que hoje é a cidade de Darcinópolis-TO. A cultura e o território se forjam nesse estudo dentro dos saberes biológicos, histórico e sociais das duas famílias pesquisadas.

Edileila de Sousa e Vanessa Diniz nos deslocam para dentro da Escola, mais especificamente do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína, para pensar os efeitos da implementação do *Novo Ensino Médio* e suas implicações dentro da questão da cultura e do território no novo currículo. As transformações curriculares causadas pela nova política educacional refletem nas formulações e na busca por certa padronização cultural e territorial do ensino. Souza e Diniz trazem à baila questão urgentíssima que envolve sobretudo a população mais carente.

José da Silva Neto e Jean Rodrigues nos apresentam o mundo das pichações em Araguaína, mais especificamente as dos bairros Cimba, Noroeste e centro da cidade. Para eles, as pichações representam uma marca territorial urbana que expressa questões sociais e políticas, por isso se valem de cuidadosa análise das imagens em diálogo com a teoria das formas simbólicas. No texto seguinte, de Edicleia Maria de Sousa e Vanessa Diniz, a escola volta ao centro dos debates na questão da desterritorialização da cultura escolar, a partir das mudanças causadas pela pandemia do *Novo Coronavírus (Sars-Covid19)*, que obrigou alunos e professores a descobrirem o ensino remoto. Nesse contexto, as autoras refletem sobre a questão do território e da cultura no ambiente escolar, analisando o caso da Escola Municipal Vereador Adriano Martins Brilhante e do Núcleo Escolar Municipal Antônio Pereira dos Santos em Nova Olinda-TO.

O capítulo de Wemerson de Sousa e Rejane Almeida se envereda pela cultura Apinajé e seus saberes tradicionais, com base nas narrativas dos anciãos e aprendizes dos indígenas da região Norte do Tocantins. O leitor é então conduzido a um novo universo de saberes e de resistência do povo Apinajé por meio da memória e da identidade cultural construídas em torno da música e da fabricação de instrumentos musicais. Maria Gabino, Luciméa Lima e Vinicius Aguiar trazem ao leitor a problemática da identidade étnico-racial expressa pelos cabelos e corpos negros, por meio do estudo do Projeto Negra Flor de Girassol, que é realizado no Colégio Estadual Campos Brasil, em Araguaína. Os autores demonstram, ao longo do texto, os efeitos do projeto sobre a comunidade escolar, principalmente entre os alunos negros e as transformações provocadas.

Marcos Lima e Silva e Plábio Desidério trazem à baila a relação entre o cinema, as representações e estereótipos do negro, para pensarem as práticas sociais e culturais existentes nesse meio de comunicação; investigando como se estabelece o diálogo entre a obra cinematográfica e a sociedade, quando a questão da representação e esteriotipização do negro são abordadas nas análises fílmicas. No texto de Mary Marinho e Elias da Silva, retoma-se a questão da escola e da pandemia do *Novo Coronavírus* para se analisar a questão da desterritorialização do processo de ensino-aprendizagem dentro desse novo contexto. O espaço agora é uma comunidade escolar localizada em Araguaína e o foco são os alunos do Ensino Fundamental. Assim, é possível ao leitor compreender a dinâmica escolar do período pandêmico.

Bruna Silva e Olivia Medeiros abordam as mulheres negras e cotistas na Universidade Federal do Norte do Tocantins. As autoras se enveredam pelo complicado campo da territorialização acadêmica para mostrar e analisar a trajetória dessas mulheres dentro da Universidade. Tema necessário e urgente de desinvisibilizar essas mulheres. Por fim, para fechar a coletânea, o texto de José da Silva e Kênia Costa sobre alunas e alunos Apinajés no Ensino Superior, procura refletir sobre a problemática do acesso e permanência dessa etnia na Universidade, tendo como referencial para a pesquisa de campo o Centro de Educação, Hu-

manidades e Saúde da UFNT, no Câmpus de Tocantinópolis, que reúne a maioria dos estudantes dessa etnia presentes na instituição.

Observado o conjunto da coletânea fica ainda mais evidente a sua pluralidade e o peso das pesquisas nela apresentada, mostrando a maturidade do Programa de Pós-Graduação em Território e Cultura (PPGCult) da UFNT e a força dos debates sobre a questão do território e da cultura pelo prisma da interdisciplinaridade. As teorias sobre essas duas questões dão sustento aos capítulos apresentados em conjunto com sólidas pesquisas empíricas, validando um caminho promissor de construção do saber.

Thiago Groh

# SUMÁRIO

## **CULTURA, PERFIL SOCIOECONÔMICO E GÊNERO NA COMPANHIA DE TEATRO E DANÇA ARTE LIVRE DE PORTO FRANCO-MA**

Edvan da Silva Oliveira, Martha Victor Vieira \_\_\_\_\_ 13

## **A PERCEPÇÃO SOBRE OS QUINTAIS PRODUTIVOS POR MULHERES DO BAIXÃO DOS COCOS NA REGIÃO DA RIBEIRA EM DARCIÓPOLIS-TO**

Dione Cley Bento de Abreu, Darnival Venâncio Ramos Junior, Renata Rauta Petarly \_\_\_\_\_ 33

## **NOVO ENSINO MÉDIO: DIALOGANDO SOBRE CURRÍCULO, CULTURA E TERRITÓRIO NO CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO**

Edileila Santos de Sousa, Vanessa Lessio Diniz \_\_\_\_\_ 55

## **AS EXPRESSÕES SIMBÓLICAS DO ESPAÇO URBANO: UM ESTUDO DAS PICHAÇÕES NA ÁREA CENTRAL DE ARAGUAÍNA (TO)**

José Ricarto da Silva Neto, Jean Carlos Rodrigues \_\_\_\_\_ 79

## **IMPACTOS DA PANDEMIA NA ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ADRIANO MARTINS BRILHANTE EM NOVA OLINDA - TO: UM ESTUDO A PARTIR DA DESTERRITORIALIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR**

Edicleia Maria F. de Sousa, Vanessa Lessio Diniz \_\_\_\_\_ 97

**SABERES TRADICIONAIS DA ETNIA APINAJÉ SOBRE A PRODUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: MEMÓRIAS DOS ANCIÃOS E APRENDIZES**

Wemerson Marinho de Sousa, Rejane C. Medeiros de Almeida \_\_\_\_\_ 115

**VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL: VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES DO CABELO E CORPO NEGRO NAS AÇÕES DO PROJETO NEGRA FLOR DE GIRASSOL**

Maria Zilma Gabino, Luciméa Santos Lima, Vinicius Gomes de Aguiar \_\_\_\_\_ 137

**A (DES)VIRTUDE DE SER E EXISTIR: O PROTAGONISMO NEGRO EM HOLLYWOOD, REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPOS**

Marcos Douglas Lima e Silva, Plábio Marcos Martins Desidério \_\_\_\_\_ 159

**DESTERRITORIALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA COMUNIDADE ESCOLAR TEREZA HILÁRIO RIBEIRO NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS**

Mary Pereira da Rocha Marinho, Elias da Silva \_\_\_\_\_ 179

**MULHER, NEGRA E POBRE: BREVE ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS DA UFNT**

Bruna de Souza da Silva, Olívia Macedo Miranda de Medeiros \_\_\_\_\_ 197

**OS/AS ESTUDANTES INDÍGENAS APINAJÉ NO ENSINO  
SUPERIOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E  
SAÚDE (CEHS-TOCANTINÓPOLIS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL  
DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT) (2005-2023)**

José James Torres da Silva, Kênia Gonçalves Costa \_\_\_\_\_ 219

**ÍNDICE REMISSIVO \_\_\_\_\_ 245**

**SOBRE OS/AS AUTORES/AS \_\_\_\_\_ 247**

**SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS \_\_\_\_\_ 253**



# CULTURA, PERFIL SOCIOECONÔMICO E GÊNERO NA COMPANHIA DE TEATRO E DANÇA ARTE LIVRE DE PORTO FRANCO-MA

Edvan da Silva Oliveira

Martha Victor Vieira

## INTRODUÇÃO

O conceito de gênero é bastante instrumental para pensar as construções das narrativas e das práticas que versam sobre as relações entre os sexos. Enquanto categoria de análise, o termo gênero é interessante “porque oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens”, mas também é possível utilizá-lo para pensar políticas tanto de instituições quanto de Estado (SCOTT, 1995, p. 75). Particularmente, as pesquisas sobre as mulheres, como afirma Joan Scott (1992), possuem conotação política por envolverem reflexões sobre as relações de poder desiguais existentes na sociedade. Desigualdades que abrangem a questão de gênero, mas também perpassam pela questão racial e de classe (MORAES, 2005), o que é um agravante na estrutura de dominação social predominante, que são reproduzidas no cotidiano, de modo consciente ou não.

Nesse sentido, pensar elementos que possam contribuir para tornar visível a problemática da dominação masculina não é uma tarefa fácil. Por isso, compreendemos que analisar a desigualdade de gênero na Companhia de Teatro e Dança Arte Livre (CIATDAL), precisa ser um projeto colaborativo e, principalmente, que os caminhos sejam apontados mediante a escuta e a observação participante no interior da associação.

Por meio da pesquisa participante, pretende-se que “o conhecimento científico e o popular” possam se articular “criticamente em um terceiro conhecimento novo e transformador” (BRANDÃO e BORGES, 2007, p. 54). O objetivo é provocar e conduzir uma investigação com e não apenas na associação CIATDAL, buscando promover uma interação entre o saber acadêmico e o saber das camadas populares, que possuem territorialidades próprias, embora convivam em um ambiente cultural onde vigora uma lógica de dominação excludente, patriarcal e colonial.

Diante do que propõe Brandão e Borges (2007), de que “na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular, realizados junto, com e a serviço de comunidades”, procuramos, por meio da análise das atas de eleição, do Estatuto e dos questionários realizar uma investigação de caráter político e pedagógico sobre o tema da cultura e do gênero na CIATDAL, a fim de identificar os indícios da “dominação masculina” no interior da associação, no período de 2010 a 2022. É importante afirmar que não se trata apenas de coletar dados, mas de provocar a reflexão e o envolvimento dos sujeitos e sujeitas para que se possa repensar as práticas e contribuir para as modificações necessárias dos territórios onde coexistem.

Tendo em vista a condição feminina na contemporaneidade e sua exposição à violência simbólica que influencia para além das intenções conscientes, sabe-se que, mesmo os homens supostamente bem-intencionados, realizam atos discriminatórios que excluem as mulheres dos espaços de poder. Por isso: “é preciso reconstruir a história do trabalho de des-historicização, ou seja, a história da (re)criação continuada das estruturas” (BOURDIEU, 2002, p. 137). Ao pensar as relações de gênero na associação CIATDAL, esperamos contribuir para a identificação dos dispositivos de poder e saber que se reproduzem, silenciosamente, em todos os espaços sociais.

## A ASSOCIAÇÃO CIATDAL: BREVE HISTÓRICO

Fundada em janeiro de 2006, a Companhia de Teatro e Dança Arte Livre celebra, neste ano de 2023, 17 anos de uma história contada

e recontada por muitos protagonistas, coadjuvantes, simpatizantes e até por alguns que a criticam e deram sua versão aos acontecimentos e aos processos de lutas da associação. O teatro e a dança ocupam lugar especial na projeção da CIATDAL, contudo, o teatro consiste na atividade precursora na fundação do grupo que hoje engloba uma série de ações que representam a práxis do agrupamento.

Os anos de 2006 a 2012 foram dedicados à promoção e circulação teatral, destacando-se o espetáculo “*Paixão, Morte e Ressurreição de Cristo*”. Essa peça teatral, além de ser o primeiro projeto da companhia, precede à existência da CIATDAL, que foi criada em momento posterior à apresentação. O grupo se apresentou em mais duas edições do espetáculo, celebrando, assim, três ocasiões (2006, 2009 e 2010) em que os atores movimentaram a cidade e a comunidade religiosa por meio desta peça teatral.

Outros espetáculos que merecem ser mencionados são a montagem da performance “*Do avesso o mundo é uma dança*”, que tinha em seu papel principal uma “diva trans” que reivindicava seu lugar na sociedade; um personagem identificado como “o louco das correntes”, incompreendido por essa mesma sociedade; e a “garota do beco”, que era uma garota de programa, demandando espaço e direitos sociais. A encenação foi apresentada em Porto Franco-MA e Carolina-MA. Merece destaque o enredo carnavalesco sobre a Guerrilha do Araguaia e a passagem do médico João Carlos Hass a Porto Franco. Além disso, destaco o enredo Junino “*Um sonho de cinema*”, realizado em parceria com o Projovem de Tocantinópolis - TO.

Outra ação extremamente importante, entre as práticas da CIATDAL, é a Equipe de Serviços Coletivos (ESC), que objetiva ampliar as condições socioeconômicas dos jovens e seus familiares. Criada em 2010, a ESC oportuniza trabalho, renda e visibilidade aos jovens sem experiência profissional. Além da remuneração, a atuação em eventos que reúne pessoas com certo capital social, transforma-se em oportunidade para que os jovens possam ingressar em empresas do município.

Prosseguindo a linha temporal, citamos as ações educacionais empreendidas através do projeto CINEARTE, implantado em 2013. Desta ação, além da exibição de filmes, realizava-se, ao término de cada

sessão, um momento de trocas e reflexões levando em consideração as experiências de cada convidado.

O último projeto incorporado pela associação CIATDAL foi o *Leia Mais*. Consolidada em 2018, a ação pretende estimular práticas de leitura emancipatórias por meio da realização de rodas de estímulo à leitura. A realização do projeto impulsionou a criação da biblioteca comunitária Maria Firmina dos Reis, com o envolvimento comunitário que permitiu a criação de acervo que ultrapassou a marca de 3.000 (três mil) títulos. Para ressaltar a importância e repercussão do *Projeto Leia Mais*, vale mencionar o reconhecimento nacional, por meio do Itaú Cultural, da Fundação Cátedra e da PUC-Rio, que conferiram a certificação em formação de leitores 2020-2021.

Outros marcos importantes na trajetória da CIATDAL que merecem destaque, foram a realização de Festivais de Dança em Porto Franco, em 2014 e 2015 e a competição entre os grupos/escolas, que motivou a classe estudantil. O festival ainda contemplou a realização de diálogos e apresentações culturais nas escolas das redes municipal e estadual, oportunizando aos alunos da escola pública, e à própria CIATDAL, a possibilidade de participarem da 9ª Semana maranhense de dança, que ocorreu em São Luís, capital do Maranhão. Motivados pelos festivais de 2014 e 2015, a CIATDAL participou e venceu, em 2016, do primeiro Festival de dança de Tocantinópolis – TO (TOC DANCE). Os festivais motivaram a criação e realização do *Movimento multicultural*, ação que leva às ruas, bairros e escolas, teatro, dança, cinema e debates. As atividades buscam considerar a importância dos espaços de troca de saberes e a capacidade de pensar e imaginar futuros desejáveis.

## A CIATDAL E OS SEUS GRUPOS SOCIAIS PARTICIPANTES

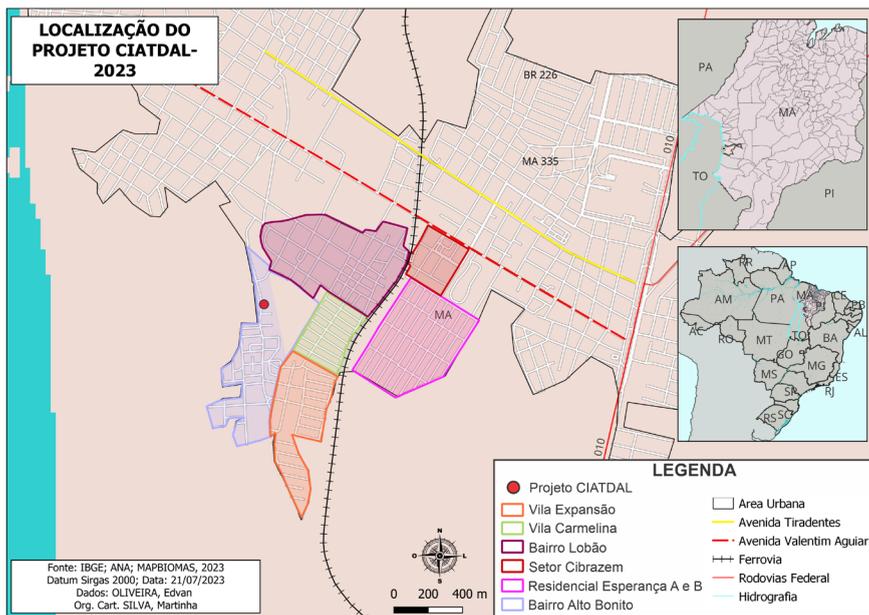
A CIATDAL tem sede no município de Porto Franco, Mesorregião Sul Maranhense, distante 750km da capital do Estado. Os limites territoriais do município são: Estreito, Campestre do Maranhão, Lajeado Novo e São João do Paraíso, no estado do Maranhão, e Tocantinópolis no estado do Tocantins. Da sua localização e moldais de transportes, o

município tem o rio Tocantins como precursor da sua formação e matriz de recurso natural. A cidade tem a influência das rodovias Federais BR-010 (Belém-Brasília) e BR-226, bem como a confluência com a rodovia estadual MA-335.

O centro urbano de Porto Franco é cortado pela Ferrovia Norte-Sul, operacionalizada pela VLI S.A. que, igualmente, operacionaliza o terminal integrador com atuação multimodal da companhia e está apta a receber carga de caminhões para armazenamento e transferência para o transporte ferroviário, com destino à exportação por meio do sistema portuário de São Luís.

O município de Porto Franco possui um enorme potencial de crescimento e oportunidades para investimentos. A CIATDAL está localizada no Bairro Alto Bonito e integra o conglomerado de Bairros Lobão, Carmelina, Expansão, Alto Bonito, Residencial Esperança e setor Cibrazem, onde moram os membros da associação. Ao evidenciar os bairros, que são destacados no mapa a seguir, partimos das considerações de Haesbaert (2004, p. 20), segundo o qual: “Não há como definir o indivíduo, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico, ‘territorial’”.

## Localização do Projeto CIATDAL

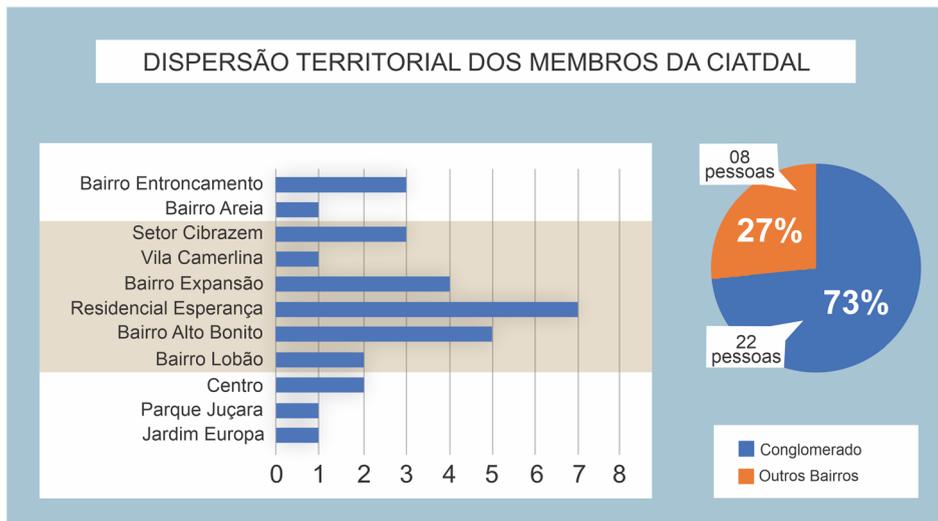


Fonte: Oliveira, Edvan e SILVA, Martinha. 2023

É necessário registrar que não é o fator proximidade que justifica maior concentração de jovens que integram o conglomerado de bairros à CIATDAL. Nota-se que, antes da construção da atual sede, no Bairro Alto Bonito, os jovens que participavam do agrupamento eram predominantemente do mesmo território marginalizado, sendo justamente a compreensão desta realidade que impulsionou a construção da sede no bairro mencionado.

De acordo com os dados apurados, por meio de questionários socioeconômicos, infere-se que os participantes da associação compõem o que poderíamos chamar de territorialidades marginalizadas. Mesmo quando a sede era localizada próximo ao centro, de acordo com os boletins dos alunos daquela época (alguns ainda permanecem), um número significativamente superior era dos mesmos bairros que a atual pesquisa confirma, conforme podemos observar na figura abaixo:

### Dispersão territorial dos membros da CIATDAL



Fonte: Oliveira e Edvan, 2023.

Outro fator importante, em relação à localização dos participantes, é a situação de ambos os bairros. Por estarem à margem da ferrovia Norte-Sul, é uma realidade que merece atenção, especialmente no que se refere à condição das mulheres que se deslocam de um bairro para o outro para trabalhar ou levar os filhos para escola. Em destaque está o fato de que muitos não possuem transporte, no máximo uma bicicleta, e precisam enfrentar os trilhos, contornarem o viaduto ou a passarela, tornando qualquer deslocamento para fora do bairro mais dispendioso e perigoso.

Para melhor compreensão da localização do agrupamento, os bairros mencionados estão distribuídos da seguinte maneira, em relação às paisagens estruturais do município: à margem direita da Ferrovia Norte-Sul (sentido Norte-Sul) e à esquerda da Avenida Valentim Aguiar (sentido Leste-Oeste), onde estão os bairros Lobão, Carmelina, Expansão e Alto Bonito. Já o setor Cibrazem e o Residencial Esperança localizam-se à margem esquerda da Ferrovia Norte-Sul e à esquerda da Avenida Valentim Aguiar.

Desse modo, a descrição do território físico da sede da CIATDAL suporta uma descrição (i)material que se estende a outros territórios. As territorialidades que se coadunam na sede, localizada no Bairro Alto Bo-

nito, estão carregadas de subjetividades inerentes à realidade dos bairros onde residem os associados. Por essa razão, “É impossível, pensar os diversos territórios sem pensar os territórios imateriais, as pessoas e os grupos que pensam e formam esses territórios” (FERNANDES, 2008, p. 17).

Um dos objetivos da CIATDAL é desenvolver, a partir das potencialidades artísticas/culturais, as dimensões econômicas, políticas e educacionais como alternativas para que os jovens e seus familiares possam garantir uma vida minimamente digna. Desse modo, por meio de um leque de atividades (teatro, dança, projeto de cinema, equipe de serviços, projeto de leitura e outros), produz-se conhecimento e alternativas sócio-organizacionais em um sistema de trocas progressista e criativo. Ações que, inicialmente, priorizavam somente o teatro, passaram a contemplar outras frentes de atuação, graças às relações presentes nessa estrutura criativa que é facilitada pela sociabilidade. Na associação, parte-se do pressuposto que:

A criatividade é condicionada e facilitada por relações sociais ou pela estrutura de redes sociais. Nesse novo contexto, pode-se dizer, tanto da criatividade quanto da atividade econômica, que a persecução de objetivos econômicos normalmente está acompanhada por aquela de objetivos não econômicos, como sociabilidade, aprovação, status e poder (GREFFE, 2015, p. 52).

As trocas estabelecidas entre os diversos participantes dos projetos, que se beneficiam dos saberes empíricos forjados nas lutas pela sobrevivência, estimulam a criatividade e oportunizam o surgimento de outros conhecimentos a partir das experiências que emergem dos associados. Como em Saquet (2020, p. 169), as territorialidades pretendidas pela CIATDAL constituem-se como “central para a construção de uma sociedade mais justa, que possa construir sua autonomia e se autogovernar, produzindo um novo território e novas territorialidades”.

### Perfil familiar da CIATDAL



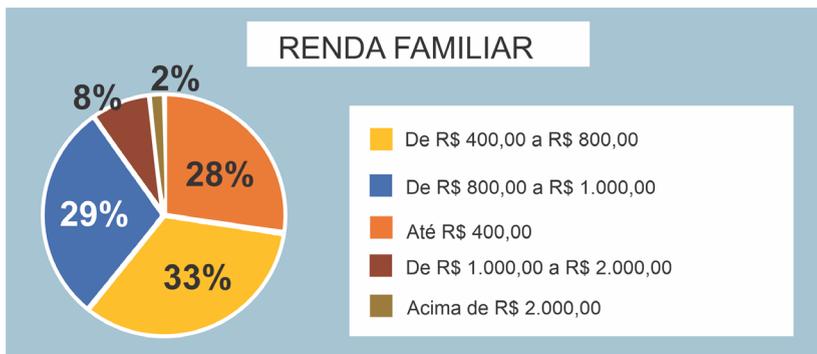
Fonte: Cruz, Romário e Oliveira, Edvan. 2017.

Ao realizarmos uma análise do perfil socioeconômico dos participantes, notamos que apenas 28% das famílias são compostas no formato tradicional de estrutura familiar (pai e mãe biológicos). Os 72% restantes vivem somente com a mãe, pai, avós ou outras pessoas da família, sendo que 42% residem somente com a mãe, que passa o dia fora para garantir uma renda mínima.

No tocante à renda mensal, 61% das famílias viviam com até R\$ 800,00 e 28% ganhavam igual ou inferior a R\$ 400,00 reais. Este quadro foi apresentado por pessoas de maioria negra ou pardas, sendo que, dos 86% dos entrevistados, apenas 14% se declararam brancos ou amarelos<sup>1</sup>.

1 Importante explicar que, no Brasil, há certa confusão entre as denominações cor/raça e que a presença de respostas com a denominação de “amarelo” não significa a presença de pessoas dessa raça, mas uma variação de tonalidades de branco entre os respondentes.

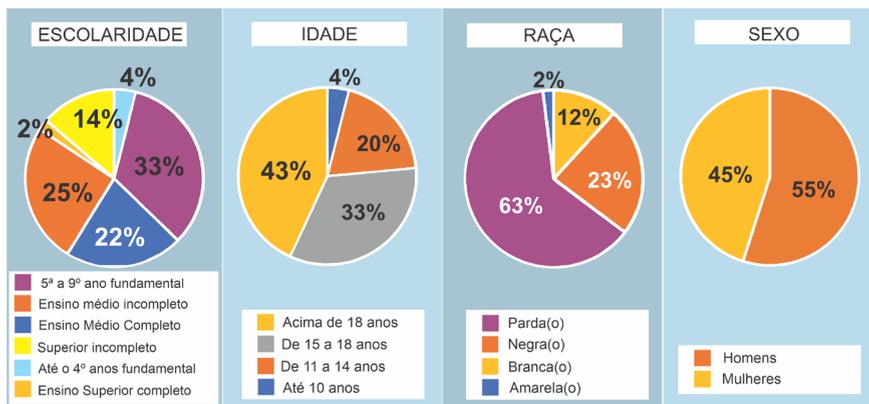
### Renda familiar dos beneficiários da CIATDAL



Fonte: Cruz e Oliveira, 2017.

Outras informações a respeito do perfil dos participantes da associação CIATDAL são: faixa etária, raça, sexo e escolaridade. Conforme os gráficos abaixo, é possível ter uma ideia desta distribuição que nos ajuda a entender as relações, indissociáveis, entre o plano físico e social nas territorialidades do agrupamento CIATDAL.

### Perfil: escolaridade, idade, raça, sexo



Fonte: Cruz e Oliveira, 2017.

Os dados sobre a escolaridade, idade, raça e sexo nos possibilitam empreender uma reflexão acerca da presença das mulheres nos espaços de poder na CIATDAL. Além disso, os dados sobre raça e escola-

rização revelam as dificuldades enfrentadas pelo grupo, especialmente pelas mulheres negras, em alcançar os mais altos níveis de formação e se creditarem para disputar os espaços de poder que requerem domínio de certo capital cultural, ao qual não tiveram acesso ou tiveram, mas de modo precário.

Sabemos que a escolarização da população negra não se deu da mesma forma que para o restante da população. Ao longo da história, os negros enfrentaram as proibições impostas através de decretos e leis que ora impediram, ora possibilitaram o ingresso e a permanência dessa parcela da população nos meios formais de educação (LIMA, 2022). Os dados mencionados nos gráficos acima possibilitam ao leitor compreender o perfil socioeconômico dos associados da CIATDAL, e como as questões de raça e gênero se inter cruzam.

## AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA CIATDAL

No tocante aos estudos sobre as mulheres, que ganharam notoriedade após 1980, Margareth Rago (1995) afirma que: “Trata-se de um acerto de contas com o passado como meio de garantir uma maior combatividade no presente”. Corroborando a afirmação de Rago (1995) sobre a importância de se conhecer e dar visibilidade à participação feminina na sociedade e pelo fato de que, na CIATDAL, tomando como referência 2023, mais da metade dos participantes são mulheres, buscamos investigar como ocorrem as relações de gênero e a divisão dos trabalhos no interior da associação. Nosso interesse é “não só a pesquisa sobre a condição feminina, ou, de maneira mais relacional, sobre as relações entre os gêneros, como também a ação destinada a transformá-las” (BOURDIEU, 2002, p. 187).

Como uma associação progressista, que prima pela inclusão, consideramos relevante este estudo para gerar dados que instrumentalizem futuras ações e políticas públicas que visem a combater não somente a desigualdade socioeconômica, como também a de gênero e raça, pois uma associação que combate às desigualdades, “não poderá nunca se fundamentar na desvalorização das atividades desenvolvidas pelas

mulheres” (PARENTE, 2012, p. 14), muito menos deixar de questionar e apontar os males causados pelo preconceito racial.

Centrados em uma região onde a construção de grandes empreendimentos, como o parque industrial, a ferrovia Norte Sul, a Usina Hidroelétrica de Estreito e as grandes plantações de soja e eucalipto são “símbolos da materialização da ideologia-narrativa do desenvolvimento” (RAMOS JÚNIOR, SILVA e LUCENA, 2020, p. 272) para municípios iguais a Porto Franco, que são regiões periféricas do Brasil, interessa-nos compreender qual o impacto desse processo nas relações de gênero observadas na CIATDAL.

No caso deste recorte, salienta-se dois pontos, primeiro, a mulher é, sem dúvida, a mais impactada, e, (in)justamente a que mais trabalha sofrendo as consequências desta avalanche desenvolvimentista. O segundo ponto, é que a relação com o discurso “desenvolvimentista” no caso da associação, diz respeito ao modo como os membros do projeto pensam fazer parte desta ação.

Sendo assim, ao analisar a CIATDAL, notamos uma divisão sexual presente na Equipe de Serviços Coletivo (ESC). De um lado, há o departamento de atendimento em eventos que disponibiliza serviços de garçons, *barman*, recepção, cerimonial, recreação e outros serviços. Do outro lado, há equipe de infraestrutura, com locação de palco, som, *grids box Truss*, kit multimídia e outros. A primeira equipe identifica-se como equipe feminina e menos preocupada em beneficiar-se ou fazer parte das empresas que chegam à região. Na segunda equipe, definida pelo controle e maior presença masculina, predomina a ilusão e constante busca por uma suposta participação nos “*royalties*” dos grandes empreendimentos que chegam à região. Essa diferença de perspectiva de vida e divisão sexual do trabalho nos lembram que:

Trata-se de uma construção que se consolida no cotidiano, quando a elas são conferidas certas qualidades como atributos próprios para cumprir papéis sociais específicos e diferenciados – “próprios de mulheres”. Estes se reproduzem socialmente por intermédio da educação tanto formal como informal de cunho sexista (PARENTE, 2012, p. 277).

A ESC está diante da divisão sexual do trabalho, a equipe masculina *versus* a equipe feminina, chamando atenção para os papéis sociais que são reproduzidos na CIATDAL. É importante mencionar que a equipe de infraestrutura movimenta capital financeiro extremamente superior, em comparação à equipe de atendimento aos eventos. Em face desta informação, têm-se evidências que tornam nítida uma conotação social monetária, associada ao gênero.

Tudo indica que o modo como se interpreta o valor monetário da equipe de infraestrutura e o da equipe de eventos é bastante diferente e tem relação direta com a questão de gênero. Assim, entendemos que o primeiro passo para combater a desigualdade de gênero é identificar como essas ações estão sendo reproduzidas e naturalizadas no cotidiano, na divisão de tarefas, nas atuações e nos protagonismos dentro da trajetória histórica e da territorialização da CIATDAL.

Como aponta Djamilia Ribeiro (2021, p. 35), “existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produção e para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos”. É preciso, sobretudo, que se investigue como as representações sociais, construídas por uma cultura patriarcal, são reiteradas silenciosamente em diferentes espaços, formais e informais, reafirmando as diferenças e o domínio masculino. Nas palavras de Pierre Bourdieu (2021):

Qualquer que seja sua posição no espaço social, as mulheres têm em comum o fato de estarem *separadas dos homens por um coeficiente simbólico negativo* que, tal como a cor da pele para os negros, ou qualquer outro sinal de pertencer a um grupo social estigmatizado, afeta negativamente tudo que elas são e faz, e está na própria base de um conjunto sistemático de diferenças homólogas (BOURDIEU, 2021, p. 153).

Identificar os dispositivos que são utilizados, por meio de práticas e discursos que visam a minimizar ou invisibilizar o potencial das mulheres, é uma forma de combater as narrativas que reforçam os papéis sociais e os estigmas criados ao longo do tempo e que foram injetados como padrões ideais de comportamento “por três instâncias

principais, a Família, a Igreja e a Escola, que objetivamente orquestradas, tinha em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes” (BOURDIEU, 2021, p. 140).

Na organização da CIATDAL, de acordo com o seu Estatuto, os cargos são eletivos, constando as seguintes funções: presidente, vice-presidente, I e II tesoureiros(as) e I e II secretários(as). Entre 2010 e 2016, existiam os cargos de Diretoria de Comunicação e Eventos – DCE e Diretoria de Assuntos Sociais e Comunitários – DASC. No entanto, a partir de 2016, esses cargos deixaram de integrar o quadro eletivo para integrar uma modalidade de indicação, sendo da diretoria eleita a responsabilidade de escolher os representantes das diretorias setoriais.

Na composição das mesas diretoras de 2010 a 2023, foram realizadas 7 (sete) eleições e, dessas, apenas a composição de 2020/2022 fogue ao formato de 2 anos, devido à pandemia de COVID-19, que impediu o funcionamento normal da associação. De modo a exemplificar, extraímos apenas três informações: a composição dos cargos de presidente, I secretário(a) e I tesoureiro(a), que servem para demonstrar a presença de uma estrutura, como em Bourdieu (2021), que garante a permanência da dominação masculina mesmo em organizações com cunho progressista e que combatem as desigualdades.

## A presença da mulher na diretoria da associação CIATDAL

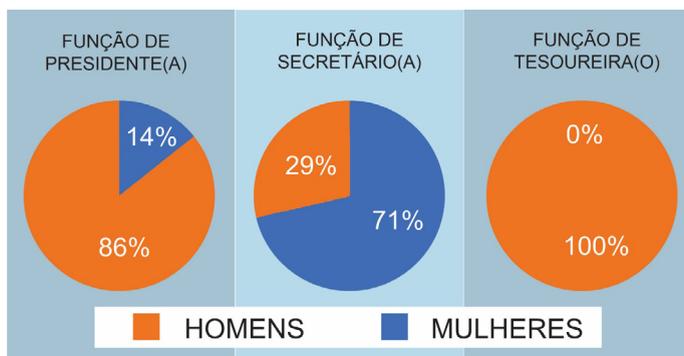
COMPOSIÇÃO E DEMONSTRATIVO DE GÊNERO NA DIRETORIA EXECUTIVA  
ASSOCIAÇÃO CIATDAL - COMPANHIA DE TEATRO E DANÇA ARTE LIVRE  
PERÍODO 2010 A 2023

CARGO E BIÊNIO	BIÊNIO 2010/2011	BIÊNIO 2012/2013	BIÊNIO 2014/2015	BIÊNIO 2016/2017	BIÊNIO 2018/2019	TRIÊNIO 2020/2022	BIÊNIO 2023/2024	F	M
<b>PRESIDENTE</b>	Roniel Costa Silva	Roniel Costa Silva	Elias Viana Silva	Anatácia de Moura Freitas	Roniel Costa Silva	José Carlos da Silva	Roniel Costa Silva	1	6
<b>VICE-PRESIDENTE</b>	Vegna Barbosa de Oliveira	Alex Junior Rodrigues dos Santos	Rainara Pereira dos Santos	Júnior Henrique Rodrigues dos Santos	Wesley Matos da Silva	Elias Viana Silva	Alex Junior Rodrigues dos Santos	2	5
<b>I SECRETÁRIO</b>	Rainara Pereira dos Santos	Rainara Pereira dos Santos	Roniel Costa Silva	Rainara Pereira dos Santos	Cleide Sousa Silva	Roniel Costa Silva	Taina Miranda Rosa	5	2
<b>II SECRETÁRIO</b>	Ricardo Santiago Costa Silva	Anatácia de Moura Freitas	José Carlos da Silva	Elaine Fernandes Cirqueira	Tiago Viera Dias	Taina Miranda Rosa	Cleide Sousa Silva	4	3
<b>I TESOUREIRO</b>	Fabio da Silva Santos	Elias Viana Silva	Alex Junior Rodrigues dos Santos	Roniel Costa Silva	Elias Viana Silva	Edvan da Silva Oliveira	José Carlos da Silva	0	7
<b>II TESOUREIRO</b>	Fabio Gomes da Silva	David Gomes de Oliveira	Daiane Batista Carvalho	Aline Nascimento dos Santos	Gildevan Sousa da Silva	Geovane Alves Nascimento	Tiago Viera Dias	0	0
<b>DCE</b>	Leidyane Barbosa de Oliveira	Leidyane Barbosa de Oliveira	Anatácia de Moura Freitas	OS CARGOS DE DCE E DASCA FORAM EXTINTOS EM 2016					
<b>DASCA</b>	José Carlos da Silva	Daiane Batista Carvalho	Eva Barros Cantuário						

Fonte: Elaborada pelo autor.

Iniciemos por correlacionar a importância atribuída a cada um desses cargos em face do sistema simbólico e estrutural que repete os estigmas da cultura patriarcal. Vejamos que, de acordo com os dados, homens ocupam majoritariamente os cargos de presidente e I tesoureiro, enquanto as mulheres são maioria em secretarias e em diretorias secundárias, tais como o cargo de DCE e DASC. Os dados sistematizados abaixo são ilustrativos das práticas cotidianas que reforçam a preponderância masculina em determinadas funções estratégicas, que possuem mais *status*.

### A mulher e os cargos na diretoria executiva



Fonte: Oliveira, 2023.

É possível observar a existência de um padrão na composição dos cargos da diretoria executiva da associação CIATDAL. A lógica deste modo de reprodução reserva às mulheres uma repetição de função secundarizada e, aos homens, o controle das instâncias de tomada de decisão e controle financeiro. Este último, por sinal, com predominância de 100% para os homens. Essa desigualdade na distribuição de função é destacada por Bourdieu (2021):

Sendo embora verdade que as mulheres estão cada vez mais representadas em funções públicas, são sempre as posições mais baixas e mais precárias que lhes são reservadas (elas são particularmente numerosas entre as não titulares e os agentes do tempo parcial, e, na administração local, por exemplo, veem ser-lhes atribuídas posições subalternas e ancilares, de assistência e cuidados) (BOURDIEU, 2021, p. 151).

Além disso, há uma baixa representatividade feminina na diretoria executiva da associação CIATDAL, o que evidencia as desigualdades de gênero e uma não valorização social que “está alicerçada em nosso passado escravocrata e patriarcal, que ajudou a construir uma rígida noção de hierarquia social e racial que diz que trabalhadoras mulheres, negras e pobres devem permanecer à margem” (GUIMARÃES, 2016, p. 60). A questão racial associada ao gênero também precisa ser problematizada,

haja vista que, no geral, as mulheres negras possuem mais dificuldade de ascensão socioeconômica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância dessa análise sobre as funções ocupadas por homens e mulheres na CIATDAL não é o fato de apresentar algo novo ou uma solução para os problemas identificados na pesquisa empírica, pelo contrário, pois acreditamos que a superação da desigualdade de gênero e da ruptura das estruturas que garantem a dominação masculina, ainda vai exigir muito esforço de todos e todas.

Nesse sentido, os dados apurados, mediante a investigação quantitativa e qualitativa realizada, partem do pressuposto de que é preciso que toda sociedade reconheça e se mobilize para que possamos romper os silêncios sobre as formas de desigualdade de gênero que são reproduzidas nos papéis sociais reservados às mulheres, especialmente na divisão sexual do trabalho, que ocorre nos espaços formais e informais, públicos e privados.

Nosso objetivo, ao falar do perfil socioeconômico e das relações de gênero na CIATDAL, é apontar como a cultura patriarcal permeia as práticas de homens e mulheres no cotidiano em diferentes ambientes. De modo consciente ou inconsciente, intencionalmente ou não, percebe-se que a lógica hegemônica de dominação masculina está arraigada nas visões de mundo e nas relações de gênero presentes em várias classes sociais, em espaços centrais e periféricos, incluindo associações de cunho progressista.

Refletir e conferir publicidade a essa desigualdade de gênero, que se agrava devido à questão racial e de classe, é uma forma de contribuir para se pensar e propor mecanismos e estratégias que visem a um maior empoderamento feminino, como a finalidade de estimular a inclusão das mulheres e a desconstrução de estereótipos que foram sendo naturalizados ao longo do tempo por várias instituições que se dizem detentoras de saber e possuem poder de agenda e recursos materiais para difundir suas premissas ideológicas e epistemológicas ultrapassadas.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. 19. ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Rev. Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, dez. 2007.

CRUZ, Romário Milhomem da et al. **Teatro e a dança como instrumentos da superação da pobreza e das desigualdades sociais**. Tocantinópolis: Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2017. 11 p. Curso de especialização em educação, pobreza e desigualdade social.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro**: conhecimento, consciência e a política de empoderamento. Tradução Jamile Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios**. Disponível em: <[https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/sobre\\_\\_a-tipologia-de-territorios.pdf](https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/ruralidade/sobre__a-tipologia-de-territorios.pdf)> Acesso em: 03 ago. 2023.

GUIMARÃES, Pilar Carvalho. **De trabalhadoras a militantes**: a luta das mulheres do sindicato de trabalhadoras domésticas de campinas-sp. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2016. 133 p. Dissertação de Mestrado.

GREFF, Xavier. **A economia artisticamente criativa**. Coleção Os Livros do Observatório. São Paulo: Itaú Cultural e Editora Iluminuras, 2015. 192 p.

LIMA, Luciméa Santos. **Oportunidades Desiguais e Trajetórias Excepcionais: Percurso Escolar de Jovens Negras e Negros Moradores da Zona Rural na Educação Básica no Recôncavo da Bahia**. 158f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, 2022.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Cidadania no feminino. In: PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanesi. **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 495-515.

OLIVEIRA, Renata Evangelista de et al. A interdisciplinaridade na prática acadêmica universitária: conquistas e desafios a partir de um projeto de pesquisa-ação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 02, p. 377-400, jun. 2021.

OLIVEIRA, Edvan da Silva. Reminiscência e fatos, reterritorialização nas epistemologias do sul. **Participativa: Ciência Aberta em Revista**, [s. l], v. 4, n. 18, p. 01-09, 22 fev. 2023. Disponível em: <https://osf.io/7p86b/>. Acesso em: 26 fev. 2023.

PARENTE, Temis Gomes. Desenvolvimento regional na perspectiva de gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 269-284, dez. 2012.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In:\_\_\_\_\_; SILVA, Zélia Lopes (orgs.). **Cultura história em debate**. São Paulo: Ed. UNESP, 1995. p. 81-91.

RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; SILVA, Harley; LUCENA, Mariane. Geopolítica das usinas hidrelétricas, lutas por re-existência e pedagogias da Colonialidade na Amazônia do tempo presente. **Tempo presente: Coleção história do tempo presente**, Roraima, v. 3, p. 263-286, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 5. ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2020.

SCOTT, Joan. História das mulheres In: BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 63-96.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995. Disponível em: [file:///C:/Users/Martha%20Vieira/Downloads/edsondeoliveira,+G%C3%AAneros%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Martha%20Vieira/Downloads/edsondeoliveira,+G%C3%AAneros%20(2).pdf). Acesso em: 05 ago. 2023.



# A PERCEPÇÃO SOBRE OS QUINTAIS PRODUTIVOS POR MULHERES DO BAIXÃO DOS COCOS NA REGIÃO DA RIBEIRA EM DARCIÓPOLIS-TO

Dione Clely Bento de Abreu

Dernival Venâncio Ramos Junior

Renata Rauta Petarly

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista a relevância das pesquisas direcionadas aos estudos dos quintais produtivos como espaços não apenas caracterizados por fenômenos biológicos, mas também por questões sociais e culturais que mobilizam significados e uso para as famílias, efetiva-se a necessidade de pesquisar e identificar o lugar como forma de compreender as implicações existentes nesses ambientes e conhecer as relações espaciais estabelecidas pelas famílias. A partir do lugar é possível compreender as mais diversas escalas geográficas entre o mundo e o indivíduo.

O lugar é caracterizado pelo espaço social e pelo nosso próprio ser, e, por tratar-se de algo sentimental, é marcado pelo profundo. Não existe um meio gostar, está ligado até ao inconsciente, são as circunstâncias que vão gerar esses sentimentos “[...] as experiências íntimas jazem enterradas no mais profundo do nosso ser [...]” (TUAN, 1983, p. 151). As experiências pessoais, os lugares familiares, são os lugares onde se encontram carinho e onde as necessidades fundamentais são levadas em consideração e que merecem atenção (TUAN, 1983).

O presente trabalho foi desenvolvido com duas famílias que utilizam o entorno de suas casas para o manejo dos quintais produtivos,

que são espaços nas imediações da casa com produção diversificada compreendido como contribuinte na construção de um desenvolvimento rural. Tais espaços procuram minimizar os impactos negativos ocorridos pelo uso de algumas tecnologias que levaram à degradação da biodiversidade e dos ecossistemas naturais e a desestruturação cultural de populações tradicionais e seus costumes.

Os quintais são esses espaços de conhecimento sobre a natureza. Além de suas múltiplas funcionalidades, destacam-se por serem lugares onde se manifestam forças mágicas e míticas por meio das quais a capacidade transformacional é central e orienta o proceder de humanos e não humanos, buscando a sustentabilidade em suas diversas dimensões, ambiental, social, econômica, política, cultural e de inclusão de gênero (SILVA & SILVA, 2022).

Diante desse cenário, buscamos identificar os aspectos voltados às atividades produtivas dessas famílias elaboradas nos quintais na área estudada, permitindo contribuir para uma discussão das relações com o lugar vivido. Culturalmente, os quintais produtivos são espaços vistos como extensão da casa e, por isso, área de influência e trabalho das mulheres. Nesse contexto, abordaremos os quintais produtivos a partir da percepção das mulheres sobre esses espaços.

A pesquisa está sendo desenvolvida na região da Ribeira. A partir da construção da rodovia Belém/Brasília, os primeiros moradores chegaram à região que se chamava Regalo, hoje cidade de Darcinópolis-TO. Ser filho dessa região, de uma das famílias que manejam os quintais produtivos e ter vivência no lugar estudado, despertou em mim o desejo pela pesquisa e por estudar e pesquisar a região e as famílias que residem nesta localidade, uma vez que cresci junto aos fazeres diários realizados, principalmente, pelas mulheres, afinal, uma das mulheres que constituem essas famílias é minha mãe.

Ao abordar o conceito de quintais produtivos, utilizaremos os trabalhos de Silva e Silva (2022), Peixe e Canonica (2020), Izarete Silva (2018), Ramos Júnior e Silva (2022), entre outros, que trazem considerações importantes sobre os quintais como espaços das vivências, das tarefas e encontros, dos afetos, do alimento cultivado para a família, das

relações com o ambiente, das flores que trazem encanto para o quintal, dos detalhes em cada fruta cultivada, das pequenas delicadezas, dos pequenos animais, do cantar do galo e da imagem que enxergam ao acordar e começar o dia.

O objetivo deste trabalho foi apresentar a percepção das mulheres sobre os quintais produtivos e como tais quintais são espaços de resistência por meio das práticas e saberes culturais tradicionais produzidas por elas.

A pesquisa foi conduzida utilizando a Cartografia Social como metodologia da pesquisa, onde, a Sra. Tereza, que maneja seu quintal, desenhou um croqui e demonstrou o sentimento que possui em relação a esse ambiente. O croqui apresenta o espaço do cotidiano de uma família. Nele, são colocados espaços de hortas, viveiros de animais, casa de farinha, árvores frutíferas, plantas medicinais, plantas ornamentais, casa, entre outros elementos que são importantes para essa mulher. De acordo com as palavras de Abreu, Silva e Castrogiovanni (2021):

Assim, entendemos que a Cartografia Social tem como princípio a auto representação do sujeito que se apropria da complexidade local e ali representa a sua identidade, ou seja, o seu lugar. Esse processo envolve percepção, concepção e representação. Por que é social? Por não se restringir a localizar e distribuir os elementos do espaço representado, mas sim expressar, por meio da representação, a teia de relações conflituosas que são tecidas processualmente e dão vida ao território (ABREU, SILVA e CASTROGIOVANNI, 2021, p. 7).

Tal metodologia é uma forma de produção cartográfica que busca a valorização da participação e o conhecimento dos sujeitos sociais na produção dos mapas, buscando assim, compreender a percepção dos atores sobre os ambientes desenhados. Entende-se também que a produção dos croquis permite o reconhecimento territorial das relações sociais tecidas ali.

Em seguida, partimos para a pesquisa de campo, utilizando a técnica de entrevista, possibilitando a escuta e a coleta de testemunhos orais das famílias em estudo. Outros instrumentos também poderão ser inseridos no decorrer da pesquisa para qualificar os procedimentos ne-

cessários para alcançar as respostas que contemplem os objetivos iniciais. O contato com os envolvidos nos permite ver e ouvir diversos momentos e histórias particulares de cada família e o modo como são realizadas as atividades cotidianas no seu lugar. O que permite, assim, construir uma relação de proximidade com os envolvidos.

## QUINTAIS PRODUTIVOS: LUGAR DE AFETIVIDADE E SABERES

Izarete Silva (2018), Heredia (2013), Strate e Costa (2018) refletem sobre a importância que os quintais produtivos possuem para a agricultura familiar e os conhecimentos ancestrais que representam. Os quintais estão em espaços a céu aberto, é um microcosmo físico, biológico, cognitivo. Lugar de conhecimento e ensinamentos, lugar de vivências e resistência. Local de construção de saberes, produção de informações que ultrapassam os saberes tecno-científicos, uma vez que tais processamentos emergem das observações marcadas pela intimidade com as plantas, as pragas, o clima e as desordens ecológicas. (SILVA e SILVA, 2022).

Entendemos a vida de cada família com suas trajetórias cheias de significados e marcadas por histórias, acontecimentos e as relações com o lugar vivido como prática e reprodução própria e peculiar de cada uma.

O modo de vida dessas famílias desvenda ligações de dependência com a natureza, com a terra, com os laços criados, prezando os conhecimentos ancestrais e a cultura fortalecida pela força da mulher no processo dos quintais produtivos.

O lugar é marcado pelo espaço social-geográfico e pelo nosso próprio ser, e por tratar-se de algo sentimental é marcado pelo profundo, não existe um meio gostar, está ligado até o inconsciente, são as circunstâncias que vão gerar esses sentimentos (PEREIRA NETO, 2018, p. 16).

Para Tuan (1983), o lugar pode ser entendido de várias maneiras. Uma delas é o lugar como objeto estável que prende nossa atenção, uma vez que, quando olhamos uma determinada cena panorâmica, nossos

olhos buscam pontos de interesse. Cada olhar em um ponto cria uma imagem de lugar que, em nossa opinião, naquele momento, parece ser maior. A duração desse olhar pode ser curta e de interesse tão fugaz, que podemos até não perceber que prendemos nossa atenção em algo particular. Acreditamos que observamos uma cena em geral.

Diversos lugares altamente significantes para muitos indivíduos e grupos, possuem pouca notoriedade visual. São vistos pelos olhos sentimentais de quem os vivenciam e não pelos críticos. Em síntese, os lugares que, para uns, são muito queridos, não são necessariamente visíveis para outros. Tais lugares podem se fazer visíveis por meio de alguns elementos, como conflitos com outros lugares, rivalidades, entre outros. Os lugares alcançam suas identidades através da necessidade e ritmos funcionais da vida pessoal e de grupo (TUAN, 1983).

A relação que a comunidade tem com o lugar pode ser observado em diversas formas e analisada pela maneira como executam suas atividades ou mesmo seus feitos diários, respeitando e conservando o ambiente evitando assim a sua desestruturação. Dessa maneira, o lugar é compreendido pelas famílias como um local de afeto, de apego, construções e relações estabelecidas no dia a dia.

Apresentar a relação de proximidade das pessoas e grupos proporciona uma abordagem das experiências individuais íntimas com os lugares (TUAN, 1983). Por conseguinte, é importante ressaltarmos que o lugar está relacionado com algo nosso, está próximo dos nossos sentimentos mais profundos que vêm do nosso inconsciente. Tuan (1983, p. 83) delinea, de forma resumida, que “Quando o espaço nos é familiar, torna-se lugar [...]”. Nesse sentido, o lugar pode ser qualquer universo do espaço geográfico. O que o define são os sentimentos, as relações de afetividades que são colocadas sobre ele por diferentes interlocutores, transformando-os, assim, na medida em que obtêm uma definição e interpretação (TUAN, 1983).

Esses espaços possuem uma importância que vai além das questões econômicas e práticas relacionadas aos quintais, uma representação como símbolo de identidade cultural. Os quintais estão engendrados na memória das famílias como local de acolhimento, de alegria, de vivências,

de troca de conhecimento entre vizinhos, de reunião da família, de contato com a natureza e de descanso. É ali que se senta debaixo de uma sombra e se come uma fruta fresquinha, onde se escuta os cantos dos passarinhos.

As experiências pessoais, os lugares familiares, são os lugares onde se encontram carinho e onde as necessidades fundamentais são levadas em consideração e que merecem atenção (TUAN, 1983).

Ao abordar sobre as práticas realizadas nos quintais das famílias, Oliveira et al (2019) aponta os quintais como o lugar onde são produzidas práticas agroecológicas, seguindo o ciclo da natureza, como as fases da lua, usando adubos de insumos naturais em suas plantações, sem introdução de agrotóxicos. Nesses mesmos quintais onde existem as ervas medicinais, há diversas árvores frutíferas e hortaliças, proporcionando assim o equilíbrio da microfauna e flora.

Nesse sentido, as práticas são construídas na experiência e compartilhadas ao longo de várias gerações pelas famílias e suas trajetórias cheias de significados e marcadas por histórias, acontecimentos. As relações com o lugar vivido, com o modo de vida próprio e peculiar de cada um, possuem laços estreitos com o lugar. “[...] Lugar é uma pausa no movimento [...]” (TUAN 1983, p. 153). Os grupos sociais descansam em uma localidade porque ali possuem fatores que atendem a certas necessidades e essa pausa possibilita que essa localidade se torne um lugar de valor reconhecido.

Para Heredia (2013), as atividades desenvolvidas podem ser observadas em ano agrícola: inverno e verão, o que está associado aos períodos do ano que são marcados por uma estação úmida com chuvas frequentes ocorridas em determinados períodos, e outra estação na qual ocorre um período maior de seca, com diminuição das águas, enfraquecimento da vegetação e, conseqüentemente, menor produção nas propriedades. Tais períodos são denominados pelos pequenos produtores e famílias como inverno e verão. Respectivamente, o início do inverno determina o que será plantado, quando será plantado e quais alimentos e produções são favoráveis ao ano agrícola.

Existem diferenças entre o que se planta no período das chuvas que precedem o inverno e o que é plantado no inverno propriamente dito, quando as chuvas são quase constantes. Dessa forma, alguns plantios se realizam no final do verão, mas sempre depois de uma chuva. Esses cultivos são os que naturalmente demoram mais tempo para estarem prontos para a colheita, de forma que, plantando-os antes, podem beneficiar-se de todas as chuvas do inverno (HEREDIA, 2013, p. 27).

Para essa mesma autora, o sustento e manutenção familiar durante o verão estão ligados diretamente aos produtos que foram cultivados no inverno e os que serão cultivados durante o período de seca. As produções realizadas no inverno, ainda que dependam também da decisão do que plantar ou não, estão sujeitos, em grande parte, a fatores externos aos produtores, tanto das chuvas que caem em maior ou menor quantidade como do período de início dessas chuvas. Mesmo durante o verão, as famílias que produzem não deixam de exercer algumas atividades, pois são necessárias algumas tarefas para preparação do solo antes do plantio, preparação dos locais onde são produzidas as hortas, preparação do adubo que será utilizado, locais de armazenamento dos alimentos dos pequenos animais que são criados nos quintais, entre outros afazeres dos membros das famílias que vivem do cultivo em suas propriedades.

Strate e Costa (2018) afirmam que a produção para o autoconsumo são práticas alimentares desenvolvidas principalmente pelas mulheres e, historicamente, contribuem para a segurança alimentar. Dentro dos quintais são encontradas agrobiodiversidade que constitui uma estratégia de preservação de várias espécies e seu patrimônio genético, auxiliando, também, na reprodução das práticas alimentares, colaborando para a sociobiodiversidade.

Os quintais são uma das formas mais antigas de manejo da terra, consistem em uma combinação de espécies florestais, agrícolas, medicinais e ornamentais, algumas vezes associados à pequena criação de animais domésticos, ao redor da residência. Tradicionalmente, o manejo e cuidado destes quintais é atribuído a mu-

lher, bem como o processamento dos alimentos consumidos pela família (STRATE e COSTA, 2018, p. 6).

Neste contexto, é importante ressaltar que os quintais produtivos desempenham um papel fundamental na produção de alimentos e na gestão dos recursos naturais, contribuindo com a renda familiar, bem como as práticas alimentares enraizadas culturalmente. O consumo da família, em grande parte, é produzido em seus próprios quintais, além disso, cultiva-se plantas com diversas finalidades e todos esses cultivos e produções realizadas em quintais podem contribuir com a superação da incidência da pobreza, da fome, da desnutrição e da carência alimentar no Brasil.

Por isso, Ferreira (2018) discorre que a produção nos quintais rurais, seja de milho, feijão, mandioca, abóbora, café, hortaliças, valoriza os produtos locais, demonstra suas características e identidade territorial, responsável também pela subsistência. O reconhecimento da riqueza cultural e diversidades existentes nesses quintais podem servir como impulso para um pensar ecológico e de desenvolvimento, uma vez, que as produções diversificadas nesses espaços servem de fator econômico promissor na busca por melhores condições de vida das famílias inseridas nesse contexto (FERREIRA, 2018).

O uso de plantas medicinais sempre esteve presente na história da humanidade, antes mesmo do homem se tornar um formador de sociedade, agente produtor de cultura, quando surgiu a necessidade de conhecer além dos aspectos botânicos do ambiente vivido, para garantir a sua sobrevivência e também suprir sua carência. O manejo realizado nos quintais requer um trabalho árduo e intenso, pois assume grande importância tanto para produção de alimentos como para os remédios que, manejados através dos conhecimentos ancestrais, permitem produzir chás, garrafadas, xaropes, compressas entre outros que ajudam na cura ou tratamento de várias doenças.

Além das comunidades tradicionais que dominam a utilização das plantas medicinais, as famílias que possuem seus quintais produtivos também fazem dessa mesma fonte fitoterápica, alimentícia, ornamental e cultivam para suprir, por muitas vezes, a falta de acesso a outro tipo de re-

curso. Esses conhecimentos são passados entre as gerações, e são comuns entre as famílias que vivem na zona rural e não estão somente vinculados aos costumes, crenças e valores culturais de uma comunidade, mas também à sustentabilidade (FERREIRA, 2018).

As árvores frutíferas também são plantadas nos quintais e têm um benefício além dos frutos que servem como alimento, tanto para as famílias como para os animais. Por exemplo, as mangueiras que estão localizadas em partes específicas do quintal com o propósito de fazer sombra para os pequenos animais, para os viveiros que são construídos, para o chiqueiro dos porcos e para outras árvores e plantas que se desenvolvem melhor nos locais sombreados e úmidos.

Para Ramos Júnior e Silva (2022), os quintais são estruturas com papéis importantes nas relações familiares, comunitárias e ainda nas fronteiras entre sociedade e natureza, dessa maneira os autores salientam que:

Como é característico das estratégias de reprodução social da unidade familiar camponesa, o quintal fornece ainda, em alguns casos, elementos que podem vir a ser comercializados, embora de maneira não contínua ou sistemática. Outra vez, o caráter não sistemático da escolha por comercializar produtos do quintal não parece ser uma insuficiência de organização, mas uma decorrência do arranjo conjunto no qual o recurso à renda gerada pela troca de mercado compõe a reprodução social, embora não a oriente (RAMOS JÚNIOR e SILVA, 2022, p. 25).

As considerações desses autores acerca dos quintais produtivos permitem observar que a particularidade, as estruturas, assim como os processos de reprodução camponesa dessas áreas são um fator determinante na conceituação de quintais produtivos. Tal conceito evidencia aspectos que comumente são vistos nas pesquisas sobre os grupos camponeses, nos quais as famílias, os meios, os materiais e as formas de reprodução são exercidos e manejados de maneira semelhante. As famílias garantem sua sobrevivência através da terra e da força de trabalho.

Na perspectiva do manejo dos quintais produtivos, as mulheres possuem um papel de destaque, constituindo a maior força de trabalho e

cuidado em seus cultivos. Há também uma estreita relação entre as mulheres e a segurança alimentar da família, pois são elas as responsáveis pela maior parte do trabalho de produção e preparação de alimentos.

As delimitações de espaços masculinos e femininos dentro dos quintais produtivos variam e assumem concepções diferentes dependendo do contexto em que cada família se encontra. Apesar das mulheres possuírem, em grande parte, a maioria das atribuições, existe uma complementaridade de responsabilidade dos membros das famílias em relação à mão de obra nas produções realizadas nesses espaços. Com isso, a relação de homens e mulheres no desenvolvimento e atuações consegue manter a unidade de produção da família funcionando (ABRANTES, 2015).

Segundo Parente (2012), ao se tratar de dimensões de gênero e desenvolvimento regional é preciso consolidar a valorização das atividades realizadas pelas mulheres, já que a maioria dos fazeres desenvolvidos por elas são práticas sustentáveis. Trata-se de uma divisão de gênero que identifica as mulheres em uma desigualdade em relação aos homens, afinal, a elas são atribuídos certos papéis definidos como tarefas femininas como, cuidar da casa, dos filhos, dos pequenos animais e do quintal com toda sua diversidade. Tais atividades são realizadas sem remuneração e vistas como ajuda ou dever apenas das mulheres.

Dessa forma, a rotina e o cotidiano dessas mulheres são impactados diretamente com os grandes empreendimentos. O manejo dos quintais produtivos realizados pelas mulheres e afetados pela expansão do agronegócio possuem uma semelhança, como apontou Parente (2012) ao falar sobre as mulheres impactadas pelos grandes projetos justificados pelo desenvolvimento regional.

Para Hirata e Kergoat (2007) existe uma divisão sexual do trabalho, que é a forma de divisão do trabalho social como consequência das relações estabelecidas entre os sexos; além disso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre o masculino e o feminino. Essa forma é modulada social e historicamente e tem como atributo a denominação prioritária dos homens ao campo produtivo e das mulheres à esfera reprodutiva e, respectivamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado como políticos, religiosos e/ou militares.

Sobre essa definição, Hirata e Kergoat (2007) afirmam que:

Essa forma particular da divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio de separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio hierárquico (um trabalho de homem “vale” mais que um trabalho de mulher). Esses princípios são válidos para todas as sociedades conhecidas, no tempo e no espaço. Podem ser aplicados mediante um processo específico de legitimação, a ideologia naturalista. Esta rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie. (HIRATA e KERGOAT, 2007, p. 599).

A relação de análise de gênero dentro dos espaços rurais demonstra uma subordinação e subvalorização do trabalho das mulheres, por ser considerado como ajuda ao trabalho que é voltado ao homem. Apesar dessa colocação, as mulheres estão profundamente implicadas na produção de alimentos para o autoconsumo, nos cuidados com os pequenos animais, no cultivo das hortas, e assim, são elas que detêm grande parte dos conhecimentos tradicionais sobre as plantas, sementes e técnicas de plantio e armazenamento.

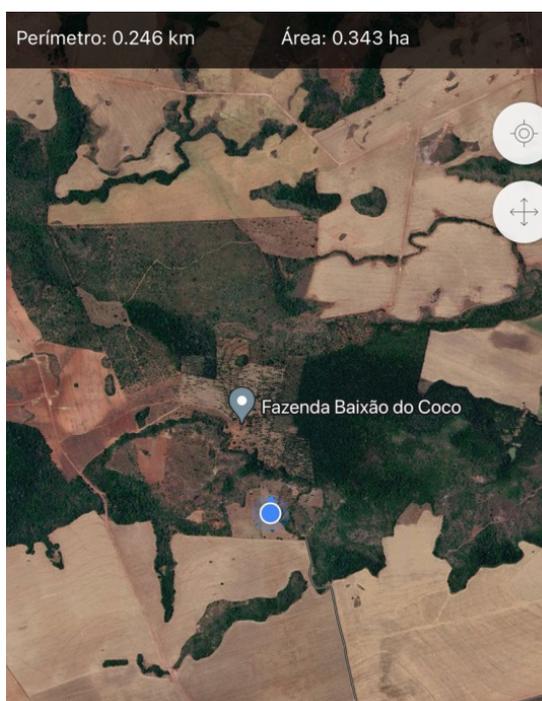
Para Parente (2012), o desenvolvimento que chega às regiões através de grandes empreendimentos impacta significativamente a vida das comunidades e famílias que vivem na região atingida, em especial as das mulheres, uma vez que estas sofrem com o processo de desenraizamento. A implantação e expansão do agronegócio na região Norte do Tocantins pode provocar a saída compulsória das mulheres de seus territórios, que acabam por perder o modo de vida, os meios de subsistências, as relações sociais construídas, os saberes, os elementos culturais e o sentimento pelo seu lugar de vivência.

## CARACTERIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DOS QUINTAIS PRODUTIVOS PARA AS FAMÍLIAS DO BAIXÃO DOS COCOS

As etapas da pesquisa constituíram um processo de troca de informações entre as famílias que manejam os quintais e o pesquisador. Ocorreram diversas oportunidades de contato e coleta de informações através de diálogos, caminhadas, escutas e observações no campo que proporcionaram a obtenção de dados sobre a percepção das mulheres dessas famílias sobre seus quintais, o manejo, a diversidade e sua representação.

O mapeamento das duas propriedades foi utilizado como técnica exploratória para reflexão sobre os vários aspectos da realidade de forma ampla e específica nos quintais pesquisados.

**Figura 1 – Localização dos dois quintais pesquisados**



Fonte: Elaborado por Abreu (2023).

As unidades familiares acompanhadas se constituem de quintais com uma extensão variada entre 201 e 246 m<sup>2</sup> situados na zona rural. Tais quintais estão localizados em propriedades cercadas pelas grandes plantações de soja e outros grãos. O avanço do agronegócio tem provocado o desmatamento nessa região e, a partir da observação da Figura 1, é possível notar a falta de arborização em algumas pastagens e, em grande parte da região, uma área enorme sem vegetação. O desmatamento das florestas resultou em diversos problemas ambientais, como perda de biodiversidade e eliminação de espaços da fauna e flora, mudanças climáticas locais, erosão dos solos e perda da qualidade e quantidade da água.

Conforme cita Mendonça (2015), o termo agronegócio no Brasil justifica-se pela criação das chamadas cadeias produtivas, com propósito de agrupar outras atividades como, agroquímicas, industriais e cálculos econômicos da agricultura. As características de domínio da terra voltada preferencialmente para o mercado externo não são novas. Para Mendonça (2015), a política agrícola brasileira desde o período colonial busca priorizar a exportação de commodities agrícolas. O conceito de agronegócio baseia-se na perspectiva de uma ideia de desenvolvimento e progresso tecnológico. Essa mesma visão está inserida na definição de cadeia produtiva.

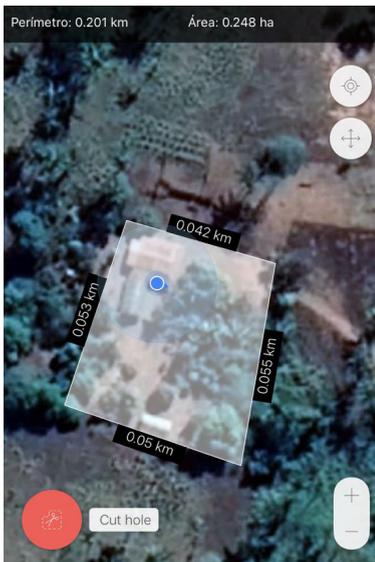
É possível destacar que as famílias conservam a tradição do cultivo nos quintais produtivos nessas áreas, dessa forma, estão garantindo a conservação do ambiente através do manejo correto dos espaços. As famílias desenvolvem uma agricultura de subsistência utilizando técnicas tradicionais de cultivo, capazes de estimular a manutenção da biodiversidade. De acordo com Heredia (2013), é notória a importância dos quintais na produção de alimentos e uso dos recursos naturais, onde as práticas alimentares têm traços culturais que garantem alimentos saudáveis para o consumo das famílias e também para a venda do excedente.

Nas palavras de Heredia (2013), o consumo alimentar deve estar baseado em uma diversidade de alimentos que possa atender as necessidades nutricionais, assim o conjunto de produtos que são consumidos pelas famílias é cultivado na busca de atender tais necessidades e levar comida à mesa.

O contrário de ter comida é expresso como passar fome. No entanto, passar fome não implica necessariamente na ausência total de alimentos; com esse termo se está indicando a ausência de determinados produtos considerados como base da dieta alimentar. Ou, em outras palavras, passar fome significa sofrer a carência dos produtos socialmente reconhecidos como comida (HEREDIA, 2013, p. 91).

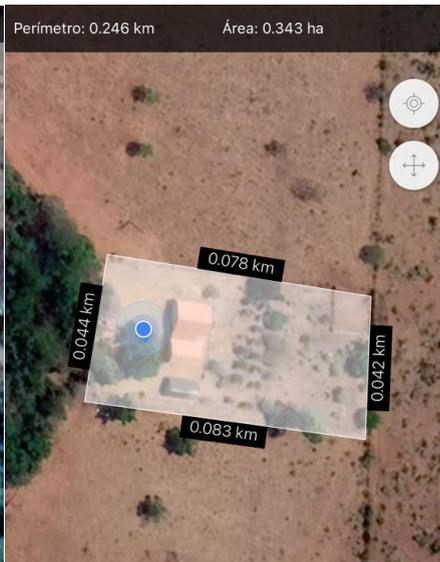
Apesar da grande força que os grandes produtores exercem na região, as famílias que usam suas terras para produzir seus alimentos mantêm suas atividades como resistência e força, dessa forma, os quintais produtivos são espaços que e promovem uma variedade de alimento que compõem a mesa das famílias inseridas nesse contexto.

**Figura 2 – Localização quintal da família 01**



Fonte: Elaborado por Abreu (2023).

**Figura 3 – Localização quintal da família 02**



Fonte: Elaborado por Abreu (2023).

A partir da identificação de cada quintal através do mapeamento das propriedades, selecionaram-se os caminhos a serem percorridos durante a caminhada transversal. Para Lima Filho et al (2019), a caminhada

transversal é uma ferramenta para descrever e mostrar a localização e a classificação dos recursos, os aspectos, a paisagem e os vários usos da terra ao longo de um determinado corte transversal.

As caminhadas foram realizadas com a Senhora Tereza, uma das mulheres que manejam os quintais e a proprietária do quintal em estudo da família pesquisada 01, observando-se os diferentes elementos da paisagem e usos do espaço, bem como contando histórias e relatos sobre cada árvore, planta, objetos, sobre os animais, sobre a casa e os móveis ali inseridos com foco, principalmente na relação que a família possui com o lugar em que vive. Durante a caminhada, também foram reconhecidas as paisagens de relevo, como as serras, o caminho que liga a casa da Senhora Tereza com a casa da família pesquisada 02, as histórias sobre o período em que passavam naquele mesmo local e não sentiam a temperatura tão alta como agora com poucas árvores para cobrir o caminho.

No percurso entre uma propriedade e outra, as conversas nos levaram a identificar diversas árvores que possuem significados importantes para a Senhora Tereza, uma delas é um cajueiro, chamado por ela de Caju de Janeiro. Fizemos uma pausa na caminhada na sombra desse cajueiro e, ali, o sentimento pelo lugar foi demonstrado através de lindas histórias, relatos, suspiros e lembranças compartilhadas.

Outro ponto identificado no percurso foi o pequeno córrego que atravessamos, onde ela diz: “bati muita roupa aqui [sic] seu pai me acompanhava e eu passava de manhã toda aqui [sic] e ele me ajudava a voltar com as roupas na bacia carregando na cabeça”. A utilização desse córrego era frequente antes da perfuração do poço na propriedade da família, ali era o único local onde os animais podiam beber, onde a família tomava banho, lavava roupas e irrigava as plantações do quintal. A água para preparação dos alimentos e consumo, por muito tempo, era buscada nos vizinhos e na cidade próxima.

Após a caminhada nas duas propriedades e a identificação dos quintais, uma maior aproximação com as famílias tornou possível a realização do recorte espacial dos quintais e a construção dos mapas e/ou croquis feitos pelas mulheres. Durante a construção do croqui pela senhora Tereza, representando o quintal de sua propriedade, são elencados

elementos da paisagem ali existentes e é depositado naquele papel todo sentimento e apego pelo lugar.

Ao iniciar o desenho, a senhora Tereza começa falando da escolha do local para construção de sua casa e revela que o desejo dela era construir a casa na parte alta da terra, mas seu esposo não concordou, justificando que seria inviável morar na parte alta e precisar descer para o baixão para cultivar suas roças, uma vez que as terras do baixão são mais produtivas. Em seguida, ela fala que ele estava correto e que hoje, se morassem na parte alta da propriedade, estariam mais perto da soja e, conseqüentemente, dos defensivos que são usados nas plantações.

A família que reside nessa propriedade é composta pela senhora Tereza e seu esposo, o senhor Luiz Abreu, ambos são aposentados e vivem na propriedade desde o início dos anos 2000. O casal vive sozinho na propriedade, uma vez que seus cinco filhos já tomaram rumos diferentes e moram em outras localidades, sendo um deles, o filho mais novo, estudante na Universidade Federal do Norte do Tocantins e pesquisador neste trabalho.

Todas as plantações e cultivos existentes no quintal da família em estudo possuem um significado e são elencadas na fala da mulher que escolheu cada pedaço de chão para plantar as sementes, as mudas que eram ganhas dos vizinhos, dos amigos, dos parentes e que hoje fazem parte da vivência e compõem trajetórias e momentos importantes para ela. Ao desenhar seu quintal, a senhora Tereza inicia com uma árvore que ela nomeia como Mogno Africano e cita que essa árvore foi doada pelo seu irmão Justino, hoje falecido, que trouxe a muda para ser plantada para deixar o quintal mais bonito. Logo, ela escolheu o lugar onde seria plantada tal muda, um lugar onde pudesse enfeitar e, ao mesmo tempo, fazer sombra, pois seu irmão havia dito que ficaria uma árvore bastante grande.



em diversas partes do quintal, o cacaueteiro é uma das quais a senhora Tereza aborda em seu desenho e lembra a importância de colorir no mapa os frutos que são os cacaos para que todos possam diferenciar das demais frutas existentes ali.

**Figura 4 – Cacaueiro cultivado no quintal da família 01**



Fonte: Acervo do autor (ABREU, 2023).

A mangueira plantada na frente da casa também é uma das árvores que ela desenha e relata que foi uma das primeiras a ser plantada no quintal, com a finalidade fazer sombra “aqui é onde todo mundo senta nas cadeiras de macarrão quando ta muito quente”. Além da mangueira, outras árvores e plantas estão localizadas na frente da casa e possuem significado afetivo para a senhora Tereza.

As plantas nativas do cerrado são espécies que também fazem parte desse espaço de cultivo e estão dentro dos quintais com a finalidade de prover alimentos e habitat para a fauna circundante. Além da função de sombra proporcionada pela copa da árvore, a sombra é uma função ecológica bastante importante e valorizada pelos moradores devido ao intenso calor que faz na região.

Na cozinha da casa da família, há alguns móveis com formatos e modelos antigos, cheios de histórias e boas lembranças que são expressas durante a produção do mapa. Um deles é uma mesinha com suporte para

copos que fica localizada no canto do cômodo e é usada para colocar dois filtros de barro. De acordo com a autora do mapa, os filtros possuem mais de vinte anos e têm um valor inestimável, pois é uma lembrança da casa de sua mãe que usava esse mesmo modelo de filtro e que ensinou suas filhas a como lavá-los, a quantidade de água correta de se colocar e, principalmente, como é citado por ela, a “ariar [sic] os copos para deixar limpos e demonstrar que a casa é simples, mas é limpa”.

Animais silvestres como passarinhos, insetos e alguns mamíferos se alimentam das frutas que nascem no quintal e fazem uso desses espaços como local de abrigo, o que reforça a importância ecológica que esses ambientes proporcionam para a distribuição e sobrevivência da fauna natural. (SILVA e SILVA, 2022).

Tudo aquilo que expressa sentimentos e emoções para a senhora Tereza foi revelado no desenho realizado por ela. O galinheiro é um dos itens que compõem o mapa e expressa o formato de manejo que a família possui com a criação de galinhas no quintal. A senhora Tereza relata que elas são criadas sempre soltas, mas que o galinheiro é utilizado quando algumas precisam ser apartadas.

As funções que cada planta exerce nos quintais estão intimamente ligadas à relação que a unidade familiar possui com o ambiente e o espaço nos quais estão inseridos. Com a diversidade de cultivo, essas plantas complementam a dieta da família melhorando a alimentação quando estas não possuem recursos suficientes para comprar as frutas e hortaliças necessárias. Elas fornecem, além dos frutos, sombra, abrigo e proteção contra os ventos fortes e proporcionam melhores condições e conforto, ornamentação e recreação para a família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões apresentadas nesta pesquisa envolvem a dinâmica dos quintais produtivos que se apresentam como importantes espaços de manejo que desempenham funções culturais, sociais e ambientais, questões fundamentais para o desenvolvimento das famílias em estudo. Dessa forma, as mulheres que manejam seus quintais demonstraram forte rela-

ção afetuosas com o lugar em que vivem. Uma das envolvidas na pesquisa realizou um croqui do seu quintal com elementos e itens inseridos no ambiente familiar que é o entorno da casa.

Com isso, podemos observar como os quintais produtivos são espaços capazes de unir e criar relações sociais promovendo o fortalecimento de práticas agroecológicas. Portanto, o conhecimento tradicional e o cultivo nos quintais se mantêm presente nessas famílias. Os quintais estão engendrados na memória das famílias como local de acolhimento, de alegria, de vivências, de troca de conhecimento entre vizinhos, de reunião da família, de contato com a natureza e de descanso. Lugar cheio de significado, que registra festejos, brincadeiras e lembranças de uma vida inteira que, não obstante às dificuldades, se mostra repleta de valores.

Verifica-se que a produção de alimentos e a criação de pequenos animais nos quintais são atividades desenvolvidas, em sua maioria, pelas mulheres. Dessa maneira, constata-se que seu trabalho contribui de maneira significativa para a segurança alimentar e a economia da família, apesar de seu trabalho com o manejo e cultivo ainda ser pouco visto.

Assim, as experiências compartilhadas e manifestadas através do modo de vida reproduzido dentro dos espaços de manejo ao longo de várias gerações pelas famílias dessa região, devem ser vistas pelos pesquisadores para que possam evitar o desaparecimento da cultura com a expansão do agronegócio. Afinal, quando falamos em perdas, devemos considerar não apenas as perdas materiais, pois as famílias deixarão um espaço que contém vivências e cultura.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Karla Karolline de Jesus. **Caminhos estratégicos para o desenvolvimento rural sustentável: uma análise da dinâmica sociotécnica dos quintais produtivos**. 2015. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15325/1/2015\\_dis\\_kkjbrantes.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/15325/1/2015_dis_kkjbrantes.pdf). Acesso em: 02 mai. 2023.

ABREU E SILVA, Paulo Roberto Flôrencio de. CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **A cartografia social no contexto escolar: estudando espaços vividos a**

partir das representações de paisagens. **Para onde? Revista do Programa de Pós-graduação em Geografia.** v. 15, n. 1, p. 01-15, 2021.

FERREIRA, Ortelina Maiara Farias. **O uso dos quintais produtivos pela agricultura familiar na comunidade rural João Ferreira no município de Ribeirópolis - SE.** São Cristóvão, 2018.

HEREDIA, Beatriz Maria Alásia de. **A morada da vida – trabalho familiar de pequenos produtores no Nordeste do Brasil.** Biblioteca virtual de ciências humanas, 2013.

HIRATA Helena; KERGOAT Danièle. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho.** 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/cCztcWVvvtWGDvFqRmidsBWQ/?format=pdf> Acesso em: 01 jul. 2023.

LIMA FILHO, Marcelo Rodrigues; CARVALHO, Carlos Anderson Sousa de; BRITO, Aline Dias; MODESTO, Tiago Dantas; SILVA, Félix Lélis da. **Caminhada transversal: interpretação das diferentes unidades de uso do solos presente no IFPA – campus Castanhal.** Disponível em: <https://cointer.institutoidv.org/inscricao/pdvagro/uploadsAnais2020/CAMINHADA-TRANSVERSAL:-INTERPRETA%C3%87%C3%83O-DAS-DIFERENTES-UNIDADE-DE-USODO-SOLOS-PRESENTE-NO-IFPA-%E2%80%93-CAMPUS-CASTANHAL.pdf> Acesso em: 12 mai. 2023.

MENDONÇA, Maria. Luisa. **O papel da agricultura nas relações internacionais e a construção do conceito de agronegócio.** 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cint/a/Yjs35KhVFpmN7wVpTCCjgyJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mai. 2023.

OLIVEIRA, Izarete da Silva de.; COSTA, Kenia Gonçalves; SILVA, Paloma Pereira da. **Quintais medicinais: território e territorialidades de práticas agroecológicas na Comunidade Quilombola Dona Juscelina – Muricilândia (TO).** 2019. Disponível em: [https://www.copenenorte2019.abpn.org.br/resources/anais/12/copenenorte2019/1565827324\\_ARQUIVO\\_cfa0df56b4706cfcc045b66409185fe6.pdf](https://www.copenenorte2019.abpn.org.br/resources/anais/12/copenenorte2019/1565827324_ARQUIVO_cfa0df56b4706cfcc045b66409185fe6.pdf). Acesso em: 01 dez. 2022.

PARENTE, Temis Gomes. **Desenvolvimento regional na perspectiva de gênero.** Projeto História, São Paulo, n. 45, pp. 269-284, dez. 2012.

PEREIRA NETO, Marcos Antonio. **Novos lugares e olhares:** as trajetórias socioespaciais dos estudantes quilombolas da Universidade Federal do Tocantins – câmpus Araguaína nos anos de 2016 e 2017. 2018.

RAMOS JÚNIOR, Dernival Venâncio; SILVA, Harley. 2022. **Da reprodução social da unidade familiar camponesa:** um estudo de caso no vale do Tocantins. Disponível em: [https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/esa30-2\\_02](https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/esa30-2_02). Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, Márcia Regina Farias da; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. **Quintais agroecológicos:** tradição, cultivo, conhecimento São Paulo: Livraria da Física, 2022. Disponível em: [https://www.uern.br/controldepaginas/ppgeo-documentos/arquivos/3652ebook\\_quintais\\_agroecola%C2%B3gicos\\_\(1\).pdf](https://www.uern.br/controldepaginas/ppgeo-documentos/arquivos/3652ebook_quintais_agroecola%C2%B3gicos_(1).pdf). Acesso em: 01 mai. 2023.

STRATE, Mirian Fabiane; COSTA Sonia Maria da. **Quintais produtivos:** contribuição à segurança alimentar e ao desenvolvimento sustentável das mulheres rurais no RS –Brasil. 2018. Disponível em: [https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/387/331\\_](https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/387/331_) Acesso em: 10 mar. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

# NOVO ENSINO MÉDIO: DIALOGANDO SOBRE CURRÍCULO, CULTURA E TERRITÓRIO NO CONTEXTO DO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES EM ARAGUAÍNA-TO

Edileila Santos de Sousa

Vanessa Lessio Diniz

## INTRODUÇÃO

O campo educacional é, historicamente, disputado entre a classe trabalhadora (com demandas e especificidades próprias) e as exigências decorrentes do sistema capitalista que rege as relações econômicas e tem relativa influência no meio social. Sabe-se que os debates em torno de uma educação emancipadora perpassam pela necessidade de reconhecer a importância e limites dessa ferramenta na formação da sociedade. A Constituição Federal de 1988 preconiza um sistema de ensino democrático e igualitário. Sabemos, no entanto, que nem sempre a legislação é cumprida e, constantemente, as disputas empreendidas no seio dos movimentos sociais, com ampla participação da sociedade civil, impõe ao Estado a disputa em torno dos discursos, conceitos políticos e sociais que darão a tônica no ambiente escolar.

As discussões em torno das recentes reformas curriculares na educação brasileira têm seus pressupostos na Constituição Federal de 1988, sendo desenhada a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) que, em seu artigo 26, trata das questões de organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deveria contemplar as especificidades regionais e locais de modo a garantir

diversidade no currículo. As dinâmicas para a reformulação do Ensino Médio deram-se a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2000), nos quais foram traçadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e, no ano de 2015, iniciaram-se as mobilizações e debates em torno da BNCC homologada em 2018. No entanto, antes da conclusão desse processo, no ano de 2016, foi homologada a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, que, posteriormente, foi convertida na Lei 13415/2017 que ficou conhecida como a Lei do Novo Ensino Médio.

O escopo da nova Lei do Ensino Médio apresenta alguns objetivos a serem alcançados, tais como: Protagonismo Estudantil; Valorização da criatividade pedagógica do professor; Permanência escolar e Aprendizado com qualidade. Os objetivos, teoricamente, deverão ser alcançados a partir do respeito às normas contidas na BNCC; Itinerários Formativos; Ampliação da Carga Horária e o apoio ao Projeto de Vida dos Estudantes.

Nessa conjuntura, muitos programas e projetos voltados para a implementação da Base Nacional Comum Curricular foram testados nas redes de ensino por todo o Brasil. No ano de 2022, em cumprimento à portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 521, de 13 de julho de 2021, que estabelecia o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio de modo gradativo entre os anos de 2022 a 2024, o estado do Tocantins consolidou parcialmente a implementação do Novo Ensino Médio, abrangendo as escolas da rede pública, iniciando pelas turmas de 1ª série do Ensino Médio Regular e os três períodos do 3º segmento para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse sentido, as reflexões propostas nesta pesquisa provêm das observações do cotidiano de trabalho no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína - TO, onde atuo desde 2018 como coordenadora pedagógica. As indagações surgiram diante dos inúmeros desafios na operacionalização da reforma curricular do Ensino Médio, pelos quais emergiram as tensões, inquietudes e questionamentos por parte da maioria dos educadores desta unidade escolar.

Este artigo faz parte da pesquisa de mestrado em andamento cujo tema é *Novo Ensino Médio: (Sobre)vivências e (re)existências na implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de*

*Menezes em Araguaína-TO*, tendo como objetivo geral compreender as representações e práxis pedagógicas dos educadores desta unidade escolar na efetivação do Novo Ensino Médio.

Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos por um trabalho de cunho qualitativo, interpretativo e documental, tendo como perspectiva a pesquisa participante, a partir de Brandão e Borges (2007), aliados ao pensamento de Paulo Freire. Para tanto, dividimos este texto em três momentos: primeiro apresentamos os referenciais teóricos que darão sustentação para a investigação, as análises sobre o Novo Ensino Médio, que estão apoiados em Raffestin (1993); Santos (2006); Haesbaert (2011); Saquet (2013); Hall (2016) e Silva (2022) de modo a questionar os arranjos sócio-políticos, culturais e territoriais da atualidade. Buscamos também o alinhamento deste diálogo ao pensamento decolonial, com o aporte de Walsh (2013); Maldonado-Torres (2017); Diniz e Moura (2020); e Diniz, Straforini e Paulino (2021), os quais versam os debates acerca do currículo, reformas curriculares na lógica neoliberal, propondo novos caminhos epistemológicos de projeções culturais e de representações da(s) identidade(s) dos sujeitos.

No segundo momento, a discussão centra-se nos percursos metodológicos da pesquisa até o momento, considerando: levantamentos bibliográfico e documental; caracterização e levantamento estrutural da unidade escolar; observação e elaboração de relatórios da rotina escolar; contato direto com os sujeitos da pesquisa para apresentação do projeto e escuta sobre percepções iniciais sobre o Novo Ensino Médio. Por fim, apresentamos os resultados iniciais sobre o Novo Ensino Médio e sua implementação no estado do Tocantins, tomando como referência o contexto do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes.

## **APROXIMAÇÕES ENTRE CURRÍCULO, CULTURA E TERRITÓRIO NO CONTEXTO DO NOVO ENSINO MÉDIO**

As reformas educacionais, especialmente as do currículo, não ocorrem fora das dimensões territoriais, culturais e/ou políticas, nesse sentido, considera-se necessário trazer os apontamentos acerca dos con-

ceitos que sustentam o debate sobre a implementação do Novo Ensino Médio, para, posteriormente, situá-los a partir das experiências dos educadores, no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína -TO. A escola é compreendida como o território onde se dá a dinâmica de produção da vida social em todos os seus aspectos, bem como as formas de representá-la, definindo-a a partir das práticas vivenciadas, pela qual projetam sua(s) identidade(s).

Tomamos como base, as reflexões de Raffestin (1993), que ampliou a concepção de território para além das conhecidas e tradicionais que o concebiam apenas na perspectiva política, do ponto de vista do Estado-nação com seus limites e fronteiras, e passou a reconhecê-lo como o resultado da interação entre sujeito e sua relação com os elementos de exterioridade (o lugar, o espaço abstrato, as instituições políticas e culturais). Segundo o autor, “a vida é tecida por relações e daí a territorialidade pode ser definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaço-tempo (...)” (RAFFESTIN, 1993, p. 160).

Haesbaert (2011) argumenta que o território deve contemplar também os aspectos econômicos, políticos, culturais e simbólicos que abarcam os elementos subjetivos da identidade e pertencimento. Com referências teóricas ancoradas em Deleuze e Guattari, buscou-se sustentação para discutir o território a partir dos movimentos de desterritorialização e reterritorialização, contemplando a dinamicidade e as multiterritorialidades políticas, econômicas e sociais que se dão do/no sujeito. Devemos, portanto, reconhecer os sujeitos no aspecto integral, com suas vivências, ações e interferências sociais, de forma intencional e significativa. Saquet (2013) afirma que a territorialidade tem a ver com o que se vivencia no cotidiano:

É preciso superar as concepções simplistas que compreendem os territórios sem sujeitos sociais ou esses sujeitos sem território e aprender a complexidade e a unidade do mundo da vida de maneira (i)material, isto é, as interações no e com o lugar, objetiva e subjetivamente, sinalizando para a potencialização de processos de desenvolvimento. (SAQUET, 2013, p. 24).

Saquet nos provoca a pensar sobre a noção de território a partir da realidade que pode ser redefinida e alterada por conta das reflexões e ações diárias de cada sujeito. Nesse caso específico, por se tratar do ambiente educacional, entende-se que o educador precisa se perceber como parte do território e considerar que suas ações cotidianas são determinadas e determinantes para o arranjo territorial.

Todos os sujeitos ativos nesse processo exercem atos e relações de poder em suas várias escalas, e precisam de uma práxis transformadora que desenvolva a busca por autonomia. Além disso, ao abordarmos o território e as territorialidades a partir dessas perspectivas, nos deparamos com discussões sobre aspectos da (i)materialidade que não podem ser ignoradas. Desse modo, é preciso considerar que tudo parte da historicidade, identidade, memória e o território deve ser observado através dos seus fatores condicionantes. A (i)materialidade se dá a partir de comportamentos e pensamentos que produzem outras formas de territorialidades, “assim são os territórios e as territorialidades: vividos, percebidos e compreendidos de formas distintas” (SAQUET, 2013, p. 25).

Considerando a complexidade dos eventos que ocorrem simultaneamente no interior de uma unidade educacional, ao buscar desvendar os sistemas de significações dos educadores sobre suas experiências profissionais, devemos considerar o cenário cultural em que estão inseridos. Para Hall (2016), os termos “cultura” e “representação” são indissociáveis: a cultura seria o pilar dessa discussão, pois as pessoas de uma cultura precisam de um mapa conceitual relativamente parecido, precisam compartilhar o modo de interpretá-lo para que ocorra uma comunicação efetiva. O autor considera ainda que a “representação é uma parte essencial pela qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma mesma cultura”. “Representar é uma prática social.” (HALL, 2016, p. 31).

Ora, a representação é a produção do sentido pela linguagem, na qual o agente usa signos organizados em diferentes linguagens para se comunicar uns com os outros, sendo que esses signos são compartilhados a partir de realidade que pode vir a ser concreta ou subjetiva. Diante do exposto, ampliamos a discussão considerando as teorias pós-coloniais e o pensamento decolonial, a fim de visualizarmos, panoramicamente, os

aspectos que influenciam no sistema de representação da realidade. Essas teorias problematizam os comportamentos, posturas e padrões que se repetem desde o período colonial e se assentam de forma intrínseca nos sujeitos, nas instituições e nas diferentes formas de conhecimentos. São traços do legado eurocêntrico, hegemônico estabelecido pelo discurso da modernidade e desenvolvimento ocidental. Assim, nos afirma Maldonado-Torres (2007):

A colonialidade não significa o mesmo que colonialismo (...), a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, supera a relação formal de poder entre povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas articulam entre si através do capitalismo mundial e da ideia de raça. (...) A mesma se mantém viva nos manuais de aprendizagens, no critério para o bom trabalho acadêmico, na cultura em sentido comum e na auto-imagem dos povos nas aspirações dos sujeitos e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. Enfim, respiramos a colonialidade na modernidade cotidiana. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131<sup>11</sup>).

Se é assim, somos impulsionados a pensar que seria inútil empreender discussões em torno do Novo Ensino Médio, considerando que a representação de uma realidade parte do sistema de signos e códigos próprios de uma cultura alicerçada em padrões de subalternização, então, tal qual no mito da caverna, teríamos uma espécie de espelhamento/projeção da realidade condicionada, em que se produziria um debate infrutuoso. Nesse sentido, a teoria decolonial aponta outros caminhos como possibilidade para desmistificar a realidade, deslocar o pensamento subalternizado, elevando-o a um nível de autoconhecimento e autovalorização. Surgem proposições para o enfrentamento não apenas no campo das ideias, mas, principalmente, da prática cotidiana.

Ao falar do processo e dos esforços necessários para construir novas alternativas, Ramos Junior (2020, p. 114), afirma que “A práxis decolonial é um processo que atravessa, em um nível, corpo, razão e emo-

1 <sup>1</sup> Tradução nossa.

ção, e em outro economia, política e território”. O ato de “desencobrir-se, olhar de dentro para fora”, se perceber historicamente e movimentar-se politicamente contrapondo ao modelo estabelecido. As possibilidades de novos enfoques sociais de ações que apontam caminhos por meio de práticas de autodeterminação e autolibertação para a transformação social estão inseridas nas chamadas “pedagogias decoloniais” definida por Walsh (2017) como:

O fazer despertar, encorajar a auto-agência e ação, facilitar a formação de subjetividade e auto-reflexão e fomentar as racionalidades políticas e éticas que se distanciam da razão moderna-occidental-colonial, que se enraízam e apontam atuar para a liberdade, transformação e criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente distintas. (WALSH, 2017, p. 46<sup>2</sup>)

Diniz e Moura (2020, p. 1678) afirmam que “o termo decolonialidade refere-se ao processo que busca transcender e superar historicamente a colonialidade”. Os autores ainda apontam que há a necessidade de desenvolver, na prática educacional, posturas mais colaborativas e menos hierárquicas. No contexto do Novo Ensino Médio, compreendemos que, desde o início, as propostas de reformas curriculares parecem “uma concepção ao mesmo tempo mais individualista e mais mercantil da escola”. Nesse sentido, foi se alinhando sob os argumentos mais diversos e criativos aquilo que poderia se denominar de “grande reforma educacional brasileira” (LAVAL, 2004, p. 12). Para tanto, o autor descreve, panoramicamente, as condições e as finalidades pertinentes a essas mudanças.

As reformas impostas à escola vão ser, cada vez mais, guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral. As “reformas orientadas pela competitividade” tiveram, inicialmente, a finalidade de melhorar a produtividade econômica melhorando a “qualidade do trabalho”. A padronização dos objetivos e dos controles, a descentralização, a mutação do “gerenciamento educativo”, a formação dos docentes

---

2 Tradução nossa.

são, essencialmente, reformas “centradas na produtividade”. (LAVAL, 2004, p.12).

Nesse contexto de reformulações, muitos programas e projetos foram sendo testados nas redes de ensino por todo o Brasil. Diniz e Moura (2020) consideram que:

É nítido que a apresentação e a ênfase dada aos marcos legais que culminaram com a elaboração e homologação final da BNCC são utilizadas como estratégia para se reafirmar a importância e a necessidade de um projeto de base curricular prescritivo de forma comum para todo território brasileiro, trazendo como pano de fundo o discurso da melhoria na qualidade da educação, porém, ao se construir tal projeto, pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A partir de outra perspectiva (...) representam mais uma etapa desse movimento de reforma neoliberal do Estado e precisam, portanto, ser interpretados nessa relação. (DINIZ e MOURA, 2020, p. 1670).

Os argumentos de Diniz e Moura encontram sentido no conturbado cenário político, econômico, social, cultural, e educacional do país quando se aprovou a proposta de reforma do Novo Ensino Médio. Aprimoramos nossas análises sobre currículo, reconhecendo que essas discussões transpõem os limites das unidades escolares. Em se tratando do campo educacional, o que está em disputa com a nova legislação educacional é o projeto de estado para educação do povo, que pouco participou das articulações.

Embora discussões sobre mudanças no ensino médio estivessem acontecendo desde 2013, com base no Projeto de Lei n. 6.840-A/2013, que tramitava no Congresso Nacional, foi a partir das mudanças na conjuntura nacional que culminaram no impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016, que a reforma tomou corpo; o então presidente Michel Temer usou um expediente típico de assuntos urgentes ou de governos autoritários, para fazer a reforma do ensino médio: A Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Posteriormente a MP foi convertida pelo

Congresso Nacional na Lei n. 13415/2017, sancionada por Temer em 16 de fevereiro de 2017. (JACOMINI, 2022, p. 267).

As reformas não se referem somente ao universo das discussões puramente pedagógicas ou curriculares, elas dizem respeito a desenhos políticos, históricos, geográficos, planejados de modo intencional e que, por sua vez, repercutem nas novas dinâmicas territoriais, culturais, políticas e ideológicas. São disputas em torno das narrativas oficiais: a história que será contada nos currículos escolares guiará os debates no seio da sociedade. De acordo com o que afirma Silva (2022),

Depois das teorias críticas e pós-críticas do currículo torna-se impossível pensar o currículo simplesmente através de conceitos técnicos como os de ensino e eficiência ou de categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento ou ainda de imagens estáticas como as de grade curricular e lista de conteúdos. Num cenário pós-crítico o currículo pode ser todas estas coisas, pois é também aquilo que dele se faz, mas a nossa imaginação agora está livre para pensá-lo através de outras metáforas, para concebê-lo de outras formas, para vê-los de perspectivas que não se restringem àquelas que nos foram legadas pelas estreitas categorias da tradição. (SILVA, 2022, p. 147)

Dessa forma, é necessário compreender que estamos em um momento que nos exige análises mais aprimoradas e criticamente amadurecidas da realidade educacional, dos sujeitos, processos, procedimentos e suas repercussões numa realidade integrada. Silva (2022) afirma que

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2022, p. 150).

Considerando as teorias críticas e pós críticas, Silva (2022) destaca os elementos centrais de cada uma, reconhecendo imediatamente que uma não supera a outra, mas se complementam a ponto de afirmar que: “Ambas nos ensinaram, de diferentes formas que currículo é uma questão de saber, poder, identidade”. O autor busca discutir currículo em suas várias dimensões epistemológicas, históricas, culturais e sociológicas, com questões que projetam o olhar para além do universo dos muros escolares, atividades em sala de aula e discussões estritamente didático/pedagógicas. Compreende-se também como ato de disputas pelas instituições sociais, órgãos e sujeitos representativos.

Nesse sentido, ao correlacionar território e poder, busca-se superar a visão clássica e desmistificar a concepção de poder pela égide apenas institucional, “do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram-se atores sintagmáticos que produzem o ‘território’” (RAFFESTIN, 1993, p. 152). Consideramos, então, que os educadores são atores sintagmáticos que, ao operacionalizar e materializar as reformas curriculares, exercem relação de poder em alguma proporção, e que tal qual o poder institucional, este é exercido e não percebido.

Por esse viés, é que discutimos as complexidades do/no currículo e das/nas reformas curriculares, para entendermos as subjetividades de cada sujeito, bem como as especificidades do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes em Araguaína - TO, configurando as territorialidades (i)materiais, que superam o caráter hegemônico das propostas de curricularização globalizada.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir das vivências no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, surgiram inquietações a respeito das experiências dos docentes em relação à implementação do Novo Ensino Médio. São indagações referentes à visão dos educadores sobre os elementos externos da reforma curricular, considerando as dinâmicas internas da unidade escolar e, principalmente, as questões subjetivas relacionadas à identidade profissional, experiências e vivências.

Buscamos respostas a essas indagações através da pesquisa qualitativa de cunho interpretativo e documental com perspectiva participante. De acordo com Brandão e Borges (2007, p. 54), “O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica”. Os autores defendem que, nessa modalidade de pesquisa, o ponto de partida deve ser a realidade cotidiana dos sujeitos envolvidos, considerando suas especificidades individuais e coletivas e as “diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos”.

Nesse caminho de investigação foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1. Levantamento bibliográfico de referências que abordam sobre currículo nas suas dimensões territoriais, culturais e da identidade de educadores a partir do banco de dados da CAPES, repositório da Universidade Federal do Tocantins, dentre outros; 2. Análise documental dos instrumentos legais do Novo Ensino Médio: Lei de Reforma do Ensino Médio (13.415/2017), portaria do MEC nº 521/2021 sobre Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, Documento Curricular do Tocantins – DCT (Resolução CEE 169/2022), Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes de Araguaína - TO, bem como normativas, resoluções, ofícios e/ou memorandos que tratam do processo de implementação do Novo Ensino Médio; 3. Acompanhamento de formações e reuniões informativas, visando identificar orientações e implicações na implementação da proposta do Novo Ensino Médio na prática pedagógica cotidiana; 4. Elaboração de relatórios de observação da rotina escolar para registro de informações pertinentes, a fim de evidenciar as especificidades da implementação do Novo Ensino Médio; 5. Contato direto com os sujeitos da pesquisa, a partir do qual foi possível fazer a exposição do projeto abordando a importância e a necessidade desta pesquisa e, ainda, a promoção de um debate sobre suas percepções iniciais a partir de uma dinâmica intitulada: “Caminhos e descaminhos do Novo Ensino Médio”.

Assim, pretende-se que esta pesquisa não tenha um fim em si mesmo, pois no exercício para abstração da práxis, compreende-se em Freire que “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”(FREIRE, 2011, p. 39). Nesse sentido trata-se de uma proposta que busca despertar a consciência crítica da realidade e humanização do sujeito docente, oferecida como contraponto às pedagogias impostas pelo neoliberalismo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

No estado do Tocantins, os primeiros experimentos para implantação de um currículo reformulado para o Ensino Médio tiveram início em 2012, com o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)<sup>3</sup>, projeto implementado em 24 escolas que durou até o final de 2015. Àquela altura, o estado mantinha 255 escolas, porém, em 2017, apenas 55 escolas usavam o programa<sup>4</sup>. Paralelo a isso, em 2016, houve a implementação da Política de Fomento - Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em 29 escolas, tornando-as escolas-piloto. Em 2019, o Novo Ensino Médio foi implementado em 56 unidades escolares com um programa de mesmo nome, servindo como base de experimento para a elaboração das Diretrizes Curriculares do Tocantins, as quais foram aprovadas em novembro de 2021.

Mesmo num contexto de pós-pandemia (Covid-19), diante de instabilidades e incertezas em diversos setores da sociedade, o Governo do Estado considerou como prioridade a implementação do Novo Ensino Médio para o ano de 2022, sendo este o marco da implementação em maior escala no estado, cumprindo o cronograma nacional de implementação<sup>5</sup>, que começou com as turmas de 1ª série do Ensino Médio diurno e Ensino noturno EJA e regular. Em 2023, no entanto, se antecipou a cobertura total para todas as séries do Ensino Médio.

---

3 Instituído pela Portaria do Ministério da Educação-MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009.

4 Informações disponíveis em Diniz (2019). Segundo o autor, a Secretaria de Educação do estado não dispõe de uma sistematização clara sobre os dados da implementação do PROEMI.

5 Portaria do MEC nº 521, de 13 de julho de 2021.

As informações acerca do processo de implementação do Novo Ensino Médio chegavam através de *lives* e reuniões com as equipes da Superintendência Regional de Educação (SER), nas quais os discursos se pautavam no esforço de convencimento dos servidores com uso dos termos: flexibilidade do currículo, autonomia e protagonismo dos estudantes.

Analisamos como se dá a materialidade desta proposta dentro da realidade do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, em Araguaína - TO, e como essa proposta perpassa sobre a infraestrutura, os sujeitos e suas funções. Além disso, busca-se verificar como suas ações e discursos são desafiados a se adequar ao modelo proposto, mas, principalmente, como isso se processa na figura do educador.

## O NOVO ENSINO MÉDIO NO COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES

O Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes surgiu a partir de demandas por alfabetização de crianças do antigo Bairro das Areias, atual Bairro São João, idealizado e mobilizado pela professora Domingas Teles da Silva, figura importante no processo de articulação com a comunidade e lideranças políticas nas décadas de 70 a 90. Com a expansão da urbanização, houve o aumento da população desse bairro, surgindo novos bairros no seu entorno, pressionando ainda mais a demanda por escolas. Essa realidade forjou a etapa de unificação entre 03 espaços de alfabetização: Escola Nossa Senhora da Conceição (particular) e o Centro Espírita Dr. Adolfo Bezerra de Menezes, as quais deram origem à Escolinha Teles para aproximadamente 180 alunos. A escola tem como marco histórico o ano de 1972, quando passou pelo processo de municipalização com a denominação de Colégio Municipal Adolfo Bezerra de Menezes. Entre os anos de 1992 e 1994 funcionou de forma conveniada entre estado e município para atender à demanda pelo Ensino Médio e ensino noturno, e, a partir desse período, se tornou unidade escolar estadual cuja denominação permanece até os dias atuais.

A escola está situada numa área de grande fluxo de pessoas por sua localização estratégica, próximo ao centro administrativo e comercial da cidade de Araguaína, bem como a proximidade com a Rodovia TO-

222, a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) - Unidade Cimba, e Instituto Federal do Tocantins (IFTO), o que justifica, em partes, a alta procura por matrícula e as dimensões de atendimento nessa unidade de ensino.

A seguir, apresento quatro quadros que são importantes para ilustrar o tamanho da atuação desta escola no território onde está inserida, bem como, para possibilitar ao leitor visualizar a organização curricular do Novo Ensino Médio nos anos de 2022 e 2023. O quadro 01 demonstra o quantitativo de alunos por turma, turno e modalidade de ensino. Tais informações revelam a abrangência do Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, o que faz dessa unidade escolar a maior em quantidade de alunos desta SRE.

**Quadro 01 – Quantitativo de alunos por turma (2023)**

<b>Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes Quantitativo de alunos por turma - ano 2023</b>		
<b>Nível de Ensino</b>	<b>Turmas</b>	<b>Alunos</b>
Ensino Fundamental - anos finais	16	764
Ensino Médio – Regular	16	495
Ensino Médio EJA (3º segmento)	05	183
Ensino Médio EJA - Profissionalizante (3º segmento)	01	14
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>1459</b>

Fonte: Elaborado pela autora com base no Sistema de Gerenciamento Escolar (SGE).

Em se tratando do quadro de servidores, são 118 os que trabalham nesta unidade, divididos da seguinte forma: 41 professores; 21 facilitadores da aprendizagem; e 56 servidores do quadro administrativo, pedagógico e de apoio. A escola possui 38 repartições, contemplando 17 salas de aula; 01 quadra poliesportiva; 09 salas para os serviços administrativos e pedagógicos; 02 salas para uso dos professores; 09 espaços destinados para banheiros, depósitos e lavanderia. A estes elementos registramos que a escola não dispõe de espaço livre para recreação, pois a área construída foi, aos poucos, tomando praticamente todo a área disponível.

Quanto à implementação do Novo Ensino Médio, a oferta de itinerários formativos impôs um grande esforço da equipe gestora ao buscar entender a nova lógica de lotação e, principalmente, convencer aos educadores a assumirem os novos componentes curriculares: Projeto de vida e eletivas (projetos semestrais). A carga horária desses itinerários formativos variava de acordo com o turno e, somadas, davam 4h/a semanais; além disso, precisavam lidar com a redução de carga horária de língua portuguesa, matemática, física, química, geografia; extinção do componente de redação; criação de 01 turma de EJA/EPT (Ensino Profissionalizante Técnico) no segundo semestre 2022, em parceria com o IFTO (Instituto Federal do Tocantins).

Sobre esse modo de operacionalização do modelo de educação pública, Desidério, Sousa e Nakashima (2021, p. 07) afirmam que: “Há a disseminação de um certo darwinismo social em que os ‘mais preparados’, os que ‘mais se esforçam’, conseguem superar os desafios e sobreviver nessa ‘luta natural’”. Segundo os autores, usa-se expressões como: “Empreendedorismo social, resiliência e outros termos que evidenciam essa subjetivação do neoliberalismo.” O Quadro 02, a seguir, possibilita a visualização desses Itinerários Formativos e como estavam organizados em 2022.

**Quadro 02- Itinerários Formativos - Ano 2022**

<b>Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes Itinerários Formativos - ano 2022</b>		
<b>Turmas - Turnos</b>	<b>Projetos para eletivas –semestral</b>	<b>Área do conhecimento</b>
1ª série Ensino Médio Regular - Diurno	Luz, câmera, ação	Linguagens
	Corpo e movimento	Linguagens
	Liga das ciências	Ciências da Natureza
	Matemática em foco	Matemática
3ª série – Ensino Médio Regular Noturno	Desbravando o Tocantins	Ciências Humanas



Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes Itinerários Formativos - ano 2022		
EJA noturno- 1º ao 3º período (III segmento)	Matemática em foco	Matemática
	Renovar, inovar e mudar	Ciências Humanas
	Olhe para o clima	Ciências da Natureza
	Um encanto de cordel	Linguagens

Fonte: Elaborado pela autora.

Apontamos, além dos dados do Quadro 02, outros elementos que alteraram de alguma forma a atuação dos educadores, tais como: mudança significativa (redução) da carga horária disciplinar (por componente curricular); diversificação de componentes curriculares por professor (carga horária mista); efetivação de um novo tempo escolar de atividade pedagógica não presencial; adoção de turmas mistas; necessidade contínua de articulação e elaboração de projetos pedagógicos para implementação de componentes da parte diversificada do currículo, a exemplo das eletivas, bem como a implementação dos chamados projetos integradores.

Diante deste cenário, em outubro de 2022 foi realizado um momento de diálogo na unidade escolar com os 38 professores, que foram convidados a participar de uma dinâmica baseada no “painel de palavras”. A dinâmica consistiu em uma escuta direcionada propondo a montagem de um mural interativo denominado: “Novo Ensino Médio: caminhos e descaminhos”. Nessa proposta foi solicitado aos professores que expusessem suas considerações a respeito do tema, que seriam expostas no quadro branco com o título “Novo Ensino Médio” e com duas colunas na parte superior central cujos títulos eram, de um lado “Caminhos” e, do outro, “Descaminhos”.

Após os professores contribuírem com a dinâmica, por uma questão de tempo da pauta, foi destinado um representante de cada área para expor oralmente suas ideias. Foi possível observar uma ênfase maior nos aspectos dos descaminhos, pautados principalmente pelo financiamento e infraestrutura. Os discursos, em sua maioria, pontuaram a falta

de entendimento da proposta tanto para o professor quanto para o aluno e a insegurança profissional de alguns diante dos novos desafios.

O encontro possibilitou que os professores e a gestão pudessem avaliar as estruturas em vigor abordando as mudanças de carga horária dos componentes curriculares previstas para o ano de 2023. Diante disso, houve uma inquietação generalizada por parte dos professores, com preocupações relacionadas às suas áreas de atuação e lotação nos itinerários formativos. Estas reações nos permitiram entender que os elementos da contemporaneidade reelaboram as territorialidades (i)materiais, uma vez que alteram as lógicas sociopolíticas, econômicas e territoriais interferindo, assim, na “ordem” das coisas, das pessoas, do pensamento, das profissões, dos lugares, do papel dos sujeitos, alterando, portanto, o sistema de significação e ressignificação desses elementos. Assim, Santos (2016, p. 227), afirma que:

A ordem trazida pelos vetores da hegemonia cria, localmente, desordem, não apenas porque conduz a mudanças funcionais e estruturais, mas, sobretudo, porque essa ordem não é portadora de um sentido, já que o seu objetivo - o mercado global - é uma auto-referência, sua finalidade sendo o próprio mercado global.

Isto evidencia que o modo como foi conduzida a reforma do Novo Ensino Médio, ao não considerar as especificidades dos territórios nos âmbitos sociais e culturais, impôs uma lógica mercadológica ao sistema de ensino que traz dificuldades estruturais e de outras ordens para professores e alunos. Na sequência, trazemos, no Quadro 03, as especificações sobre os itinerários formativos ofertados em 2023, ano em que se definiu a cobertura completa do Novo Ensino Médio em toda a rede de ensino.

Quadro 03 – Itinerários Formativos (ano 2023)

Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes Itinerários Formativos - ano 2023		
Turmas - Turnos	Projetos para eletivas - semestral	Área do conhecimento
1ª a 3ª série – Ensino Médio Regular – diurno	A arte da matemática - construindo sólidos	Matemática
	Control+Z - aprendendo na prática	Matemática
	Gestão financeira e familiar	Matemática
	Laboratório Fotográfico	Ciências da Natureza
	Let's Sing - coral de inglês	Linguagens
	Marketing Esportivo - um mundo a descobrir	Linguagens
	Papo reto - perigos da adolescência	Ciências da Natureza
EJA noturno - 1º ao 3º período - (III segmento)	Energias limpas	Ciências da Natureza
	Reciclagem e empreendedorismo	Ciências da Humanas
	Saúde e bem estar	Linguagens
	Olhe para o clima	Ciências da Natureza
<b>Turmas-turno</b>	<b>Trilhas de aprofundamento - anual</b>	<b>Área de concentração</b>
2ª e 3ª série - Ensino Médio Regular - Diurno	Amplifica - A linguagem e movimento	Linguagens
	Clube dos Literatos Juvenis	Linguagens
	Finanças Pessoais: o que o mundo exige na vida adulta que a gente pode aprender na escola?	Matemática
	Nutrição e qualidade de vida: cuidado do corpo e da mente	Ciências da Natureza
	Vozes da Juventude: Passado e presente para um novo futuro.	Ciências Humanas
	Meu mundo, meu futuro - Me ajude a construir?	Matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos a distribuição dos itinerários formativos por área nos quadros 02 e 03, destacamos as disparidades entre as áreas do conhecimento. Seguindo critérios próprios da realidade interna, a lotação de professores nestes casos se deu pela lógica de complementação de carga horária e o “perfil de aceitação” do professor, ou seja, os sujeitos com menos possibilidade de resistência devido à sua condição de vínculo contratual.

Nesse sentido, Laval nos sinaliza quanto a alteração dos valores sociais, profissionais, culturais e políticos, afirmando que:

O neoliberalismo visa à eliminação de toda “rigidez” inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal (LAVAL, 2004, p. 14).

Assim, no ano de 2022, os projetos semestrais das Eletivas ficaram distribuídos da seguinte forma: Linguagens - 03 (três); Matemática - 02 (dois); Ciências Humanas - 02 (dois), somente nas turmas do noturno e Ciências da Natureza - 02 (dois). Destacamos ainda que não houve oferta de projeto de Ciências Humanas para as turmas de 1ª série no diurno.

Em relação ao ano de 2023, os projetos semestrais de eletivas foram assim organizados: Linguagens - 03 (três); Matemática - 03 (três); Ciências Humanas - 01 (um) e Ciências da Natureza - 05 (cinco).

Sobre as Trilhas de Aprofundamento, as quais tratam da oferta de projetos anuais interdisciplinares com carga horária de 12 horas aulas semanais, foram ofertadas a partir de 2023. Seguiu-se as orientações da equipe de apoio da Superintendência de Educação, em se fazer uma distribuição proporcional que se tem na distribuição da carga horária da Formação Geral Básica. Diante disso: Linguagens - 02 (dois); Matemática - 02 (dois); Ciências Humanas - 01 (um) e Ciências da Natureza - 01 (um).

Observamos que as disputas territoriais em torno do currículo do Novo Ensino Médio se materializam com uma perda de atuação da área de Ciências Humanas tanto na Formação Geral Básica, quanto nos

Itinerários Formativos, corroborando com o projeto de alienação social, por negar uma carga horária minimamente coerente com os desafios de uma formação cidadã crítica aos educandos. Em meio a este cenário de “reforma curricular” tenciona-se tanto o conteúdo, quanto a sua forma de implementação, desde a falta de diálogo, falta de conhecimento da proposta curricular, falta de recursos, dentre tantos outros, vivencia-se embates, questionamentos, pronunciamentos, inquietudes e silêncios circunstanciais que exprimem o poder relacional dos sujeitos em suas diversas hierarquias e formas de manifestações.

A implementação do novo modelo de ensino médio tem exigido por parte dos professores, estudantes e gestão um grande esforço tanto para o entendimento, quanto para aceitação. As alterações impostas trouxeram desarranjos que dificultam a explicação e comparação com o modelo anterior. Em cumprimento às orientações, foi necessário compor turmas mistas tanto para as trilhas como para as eletivas, escolher ou criar projetos e fazer os feirões de exposições de tais projetos para que os alunos pudessem fazer suas escolhas. Essa foi uma das dinâmicas que gerou estranheza entre professores e alunos, sendo necessário elaborar discursos para convencê-los e orientá-los a conduzir os alunos a integrar o projeto do Novo Ensino Médio.

Esses elementos perpassam pela dimensão da identidade do professor, sobre a qual aponta Laval (2004, p. 09): “Os professores exercem um ofício que perdeu muito de seus benefícios simbólicos e suas vantagens materiais relativas”. Sendo que tal realidade perpassa pelas transformações sociais que redefiniram as funções essenciais de suas principais instituições, alteraram valores sociais, profissionais, culturais e políticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que toda reforma curricular provém de um projeto político que perpassa as dimensões sociopolíticas, culturais e territoriais. Não obstante, a reforma do Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, causou repercussões no cotidiano de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente de modo significativo. As discussões

trazidas até aqui apontam que currículo tem a ver com todas as dimensões da vida, são todos os caminhos e processos que contribuem para a formação das nossas identidades individuais, coletiva, profissional etc.

Para tanto, a materialidade do currículo na prática cotidiana se operacionaliza por ação de poder, pois, ao selecionar e definir o que deve ser elemento do processo de ensino-aprendizagem, e, nesse caso específico, como cada unidade de ensino adequa-se ao modelo do Novo Ensino Médio, exerce-se também o poder em micro escala, influenciado por todo conjunto de significação e representação própria de cada sujeito. Nesse sentido, estabelecemos relações teórico-metodológicas iniciais a respeito da implementação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Adolfo Bezerra de Menezes, e como seus educadores atuam num cenário de múltiplas e intensas modificações, buscando perceber as subjetividades, portanto, as territorialidades (i)materiais inerentes. Percebe-se que se trata de um grande desafio para o educador alocar-se nesse novo contexto de reforma curricular.

Em meio a essas modificações evidencia-se que o referido modelo de ensino se apropria das instituições sociais, dita normas e padrões de instabilidade e desarranjos das sociedades, portanto, das identidades sociais dos sujeitos em suas várias dimensões. Os argumentos de flexibilização do currículo e empreendedorismo e protagonismo, faz com que o professor vivencie a sensação de desterritorialização no âmbito simbólico da sua identidade profissional.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M.C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular.** Revista de Educação Popular, Uberlândia, MG, v. 6, n. 1, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988.

BRASIL. Lei n.º 13.415 de 2017. **Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)> Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2018.** Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 fev. 2022.

BARBOSA, A. T. (Org.); DINIZ, V. L. (Org.); PAULINO, V. (Org.). **Currículo e**

**Educação: Timor-Leste em Destaque.** Díli: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento Programa de Pós-Graduação e Pesquisa da UNTL, 2020. v. 1. 187p.

COLÉGIO ESTADUAL ADOLFO BEZERRA DE MENEZES. **Projeto Político Pedagógico.**, Araguaína, 2023.

DESIDERIO, P. M. M.; SOUSA, I. L.; NAKASHIMA, R. H. R. As Epistemologias do Sul como possibilidade de re(existência)da universidade pública brasileira. **Revista Cocar (online)**, v. 15, p. 1-20, 2021.

DINIZ, Vanessa Lessio; MOURA, Osmar Oliveira de. Interloquções sobre currículo e a implementação da BNCC de Geografia: Buscando pedagogias decoloniais para o contexto amazônico. **Revista E-Curriculum (PUCSP)**, v. 18, p. 1668-1690, 2020.

DINIZ, Vanessa Lessio. STRAFORINI, Rafael. PAULINO, Vicente. Timorização da Geografia escolar: tecendo interloquções sobre currículo, cultura e território. Dossiê. A educação Sulem perspectiva crítica: diáspora, identidades e pedagogias decoloniais. **Cadernos CIMEAC**. v. 11 n. 1, 2021.

DINIZ, Victor Ferreira. **O Programa Ensino Médio Inovador - Proemi: uma proposta de avaliação.** 2019. 159f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Gestão de Políticas Públicas, Palmas, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1163>>. Acesso em: 03 mai. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. 173 p.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, S. Significação. Representação. Ideologia. In: **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.

JACOMINI, Marcia Aparecida. Novo Ensino Médio na prática: a implementação da reforma na maior rede de ensino básico do país. In: **Revista Retratos da Escola - Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce).** Dossiê: A implementação do Novo Ensino Médio nos Estados, Brasília: v. 16, n. 35, maio/agosto de 2022, p. (267-284).

JUNIOR, Gilberto Nogara. **A reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415/2017) no contexto das contrarreformas da educação no Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/216087>.> Acesso em: 21 mar. 2022.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução: Mariana Echalar. Londrina: Editora Planta, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.** Bogotá, 2007. p. 127-167.

MUCH, L. Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=11050825](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11050825)> Acesso em: 15 mar. 2022.

RAMOS JR., D. V. Desencobrir o sul, desfeticizar o pensamento. **Revista EntreLetras**, Araguaína, v. 11, n. 2, p. 103-121, 2020.

ROCHA, A. A.; MONTEIRO, A. M.; STRAFORINI, R. (orgs). **Conversas na escada: Currículo, docência e disciplina escolar**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

SANTOS, Madson P. dos; NAKASHIMA, R. H. R. Cultura de paz e pesquisa participante na Educação de Jovens e Adultos (EJA): alguns apontamentos. In: **Cultura e território em foco: uma abordagem interdisciplinar**. Adriana Feitosa Freire et al. (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020, p. 66-80.

SANTOS, Milton; **Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 3 ed., São Paulo: Outras expressões, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 14. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. In: **Pedagogías decoloniales Prácticas Insurgentes de resistir, re(existir), y re(vivir)**. Catherine Walsh (Editora). Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2013.

# AS EXPRESSÕES SIMBÓLICAS DO ESPAÇO URBANO: UM ESTUDO DAS PICHAÇÕES NA ÁREA CENTRAL DE ARAGUAÍNA (TO)

José Ricarto da Silva Neto

Jean Carlos Rodrigues

## INTRODUÇÃO

Araguaína é um município pertencente ao estado do Tocantins e está localizada na região Norte desta unidade da federação, próxima à fronteira com os estados do Pará e do Maranhão. Emancipada na década de 1950, ainda como um município goiano, pela lei estadual nº 2.125, de 14 de novembro de 1958, o município concentra a 2ª maior população entre os municípios tocantinenses com uma estimativa do IBGE (2021) superior a 186 mil habitantes.

Tal transformação foi impulsionada pela estratégica posição territorial de Araguaína e sua inserção na demarcação regional da Amazônia Legal, sobretudo após a criação do estado do Tocantins no fim da década de 1980. Antes disso, grandes projetos de infraestrutura da década de 1960 e seguintes, como a construção da BR-153, teriam provocado grande impulso populacional no município, sobretudo com intensificação da migração rural-urbana e inter-regional, conforme apontado por Antero (2016, p. 229).

Durante tal crescimento físico do município, ocorreram, simultaneamente, manifestações simbólicas pelo espaço urbano, como é o caso das pichações. Atualmente, Araguaína é considerada uma cidade média

do estado do Tocantins e tais manifestações são encontradas nesta cidade, mesmo que de maneira ainda muito tímida, mas não sem um significado.

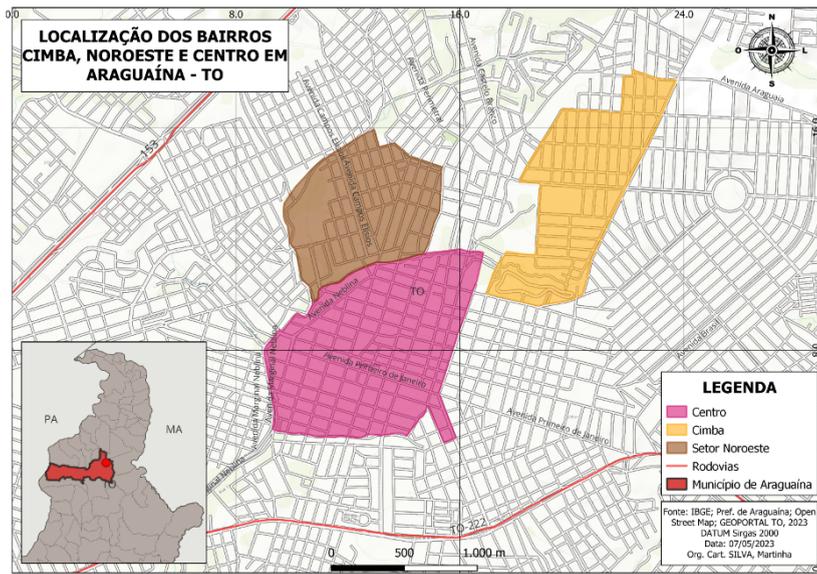
Partindo deste pressuposto, a presente pesquisa tem como objetivo geral elaborar as interpretações político-culturais encontradas nos bairros Cimba, Noroeste e Centro de Araguaína (TO) a partir da diversidade das pichações e de suas narrativas simbólicas. Como objetivos específicos, a pesquisa pretende a) debater sobre pichações a partir da teoria das formas simbólicas de Ernst Cassirer (2005); e b) analisar as pichações em seus diferentes estilos de produções como expressões da territorialidade urbana de movimentos sociais urbanos de Araguaína (TO).

O tema da pesquisa de mestrado é um desdobramento e, ao mesmo tempo, um aperfeiçoamento que advém de duas pesquisas (2018-2019; 2019-2020) feitas junto ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq) e no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao fim do Curso de Graduação em Geografia (2020) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), atual Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Quando executamos a pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC) em 2019 e 2020, tínhamos como objeto de pesquisa o grafite. A preocupação era reconhecer tais manifestações como “tatuagens urbanas”, conforme Silva (2011). Durante a primeira pesquisa (2019), houve uma inquietação a respeito dos atos políticos explícitos na paisagem urbana da cidade e, por esse motivo, no ano seguinte (2020) começamos a trabalhar com a pichação.

Na atual pesquisa de Mestrado, os setores Centro, Cimba e Noroeste da cidade de Araguaína compõem o recorte espacial (Figura 1). A escolha pelo Centro se dá pelas pichações presentes, sobretudo, na Praça São Luís Orione. No Setor Cimba, a inquietação veio de forma diferente, tendo em vista a presença de pichações próximas do Campus da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e do parque de mesmo nome localizado no setor.

**Figura 1 – Mapa de localização dos Bairros *Cimba*, *Noroeste* e *Centro***



Fonte: IBGE; Pref. de Araguaína; Open Street Map; GEOPORTAL TO, 2023. DATUM Sirgas 2000. Data: 07/05/2023. Org. Cart. SILVA, Martinha.

O interesse pelo setor Noroeste surgiu quando, ao transitarmos por lá, observamos uma boa quantidade de pichações manifestadas nas paredes das casas com conteúdos diversos, que vão da política à música, filmes e até o futebol.

A pesquisa de Mestrado que está em desenvolvimento, visa a contribuir para os debates acerca da espacialidade, arte, cultura e territorialidade no espaço urbano araguainense, tendo em vista que todo o ato da produção artístico-urbana implica no resultado das dinâmicas da sociedade e nas relações que os movimentos sociais urbanos estabelecem com os espaços públicos e privados, na intencionalidade de usar a pichação como recurso de visibilidade destes movimentos pelo espaço da cidade.

Pelo fato de as pichações flertarem com o ilegal perante as leis constituintes, o trabalho se torna um desafio com muito a ser explorado, pois o intuito não é somente estudá-las por si, mas investigar como estas expressões impactam e acabam moldando a territorialidade urbana.

## SÍMBOLO, CULTURA E TERRITÓRIO: CAMINHOS PARA CONSTRUÇÃO DA INTERPRETAÇÃO

Ernst Cassirer foi um filósofo alemão que discutiu em suas obras a questão do *ser* e sua relação com o mundo. Autor de “Ensaio Sobre o Homem” e “A Filosofia das Formas Simbólicas: a linguagem”, obras abordadas durante o texto, Cassirer (2012) trata a linguagem, assim como a arte, a ciência, a religião e o mito, como forma simbólica, portanto fator responsável para que o homem possa construir e se identificar com/no mundo. Deste modo, “a realidade não é uma coisa singular e homogênea; é imensamente diversificada, e tem tantos esquemas e padrões diferentes quanto há organismos diferentes” (CASSIRER, 2012, p. 46).

Partindo deste pressuposto, observamos e tratamos as pichações primeiro como signo depois como símbolo manifestado como linguagem, tendo em vista a elaboração de suas interpretações político-culturais. As formas simbólicas diferem-se do signo, ou melhor,

pertencem a dois universos diferentes de discurso: um sinal faz parte do mundo físico do ser; o símbolo é parte do mundo humano do significado [...] Os sinais mesmo quando entendidos e usados como tais, têm mesmo assim uma espécie de ser físico ou substancial; os símbolos têm apenas um valor funcional (CASSIRER, 2012, p. 58).

Além de observarmos as pichações como forma simbólica, analisamos, também, a relação dessas expressões urbanas com disputas espaciais e territoriais. De acordo com Saquet (2013, p. 159), “cada relação espaço-tempo-território precisa ser pensada, abstraída a partir de suas especificidades e dos propósitos de cada pesquisador ou grupo de pesquisa”. Pensando nos direcionamentos da pesquisa, as territorialidades presentes em tais expressões urbanas dizem respeito a grupos que são distanciados das centralidades, portanto, marginalizados.

Entendemos, ao decorrer da pesquisa, que estes grupos localizados às margens tanto física, quanto culturais, territorializam-se a partir das multipluralidades nas centralidades de forma (i)material através da pichação por meio de seu conteúdo, tendo em vista que “[...] o território só se

efetiva quando os indivíduos são e estão em relação com outros indivíduos; significa, por isso, interação plural, multiforme; relação, reciprocidade e unidade; significa territorialidade(s)” (SAQUET, 2013, p. 163).

O conceito de cultura abordado no texto é visto em Hall (2016). Nesse sentido, a pichação é simbólica, territorial e cultural quando nos atentamos aos “significados compartilhados” (HALL, 2016, p. 20) de tais expressões urbanas ao elaborarmos interpretações sobre os seus conteúdos. De acordo com Hall (2016, p. 20), “Afirmar que dois indivíduos pertencem à mesma cultura equivale a dizer que eles interpretam o mundo de maneira semelhante e podem expressar seus pensamentos e sentimentos de forma que um compreenda o outro”.

Segundo Gil (2009), é possível classificar as pesquisas em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. Além desses grupos, temos ainda que tratar com o delineamento da pesquisa, ou seja, o procedimento técnico que é proposto para que se possa alcançar os objetivos.

Particularmente, a presente pesquisa se enquadra no grupo das exploratórias e tem seu delineamento em pesquisa bibliográfica, tendo em vista que a proposta é discutir a pichação a partir da leitura dos autores que tratam de cultura, símbolos, signos, territorialidade e da relação Homem x Natureza.

O trabalho conta com o uso de fotografias produzidas por *smartphone* que datam de 2020 a 2023 como ferramenta e instrumento para coleta de dados pertinentes ao tema. Segundo Burke (2017, p. 26), “para utilizar a evidência de imagens de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fonte, estar consciente das suas fragilidades”. Por este motivo, as imagens que estarão contidas no artigo serão analisadas e trazidas para a discussão de maneira minuciosa.

De acordo com Severino (2007, p. 103), “o trabalho de pesquisa deverá dar conta dos elementos necessários para desenvolvimento e raciocínio demonstrativo, recorrendo, assim, a um volume de fontes suficientes para cumprir essa tarefa”. Deste modo, o exercício de levantamento bibliográfico sobre o tema é de suma importância para que se possa alcançar os objetivos propostos.

## PICHAÇÕES, CONTEÚDO EXPOSTO AOS TRANSEUNTES: A MARGEM OCUPANDO O CENTRO

Escrever sobre pichação sem falar do grafite é tarefa impossível. Isso ocorre devido a Lei de nº 12.408 do ano de 2011 que altera o art. 65 da Lei de nº 9.605 de 1998 que considerava crime o ato de pichar, grafitar ou por outro meio conspurcar edificação ou monumento urbano fosse crime com pena de detenção de 3 (três) meses a 1 (um) ano e multa, passando a vigorar outro texto retirando o grafite da ilegalidade desde que o grafiteiro tenha consigo uma autorização do proprietário do patrimônio, quando privado, e dos órgãos competentes, quando público.

Silva (2001), ao falar sobre o surgimento do movimento dos grafiteiros, afirma que havia uma movimentação latino-americana na década de 1980, “que constituía o terceiro grande momento do Grafite contemporâneo (logo depois de Paris de [19]68 e de Nova York do início dos anos [19]70, com seus movimentos rebeldes e juvenis da subway)” (SILVA, 2001, pag. 04).

Assim, o grafite se expandia pelas Américas, entre as décadas de 1970 e 1980. É inevitável a informação de que a organização do Grafite nacional fica na cidade de São Paulo, desta forma se ampliando por toda extensão territorial do país.

As pichações surgem como meio de protesto e ocupação do espaço ou disputa pelo domínio do território, portanto, se tornam um “problema” urbano. Segundo Russi (2009, p. 02) “Os graffitis e pichações advêm da mesma raiz e contextos similares, porque são formas de apropriação, de tratamento e manuseio dos espaços urbanos[...] (graffiti: desenho-arte; pichação: não arte-não desenho)”.

Contudo, as pichações estão presentes no Tocantins desde a década de 1950, como podemos ver em Rodrigues (2012). Segundo o autor, a frase “Fora com os goianos. O Norte para os Nortistas” foi

publicada em 29 (vinte e nove) de junho de 1956 pelo Jornal “O Estado de São Paulo”. [...] foi tida pelo jornal como um incidente provocado pelos favoráveis e contrários ao movimento emancipa-

cionista, quando esta frase foi encontrada pichada nas paredes de uma igreja de Porto Nacional no amanhecer de 28 (vinte e oito) de junho de 1956. (RODRIGUES, 2012, p. 484).

Essas publicações são lotadas de signos expostos aos transeuntes que vão desde posicionamento político a filmes, músicas, séries e o que mais os pichadores queiram expressar. Revelam, também, disputas territoriais pelo espaço que acontecem entre grupos diversos, que possuem nesse tipo de manifestação a construção de uma linguagem de grupo que almeja visibilidade em um contexto espacial no qual o status quo os colocam na invisibilidade social. Linguagem, segundo Cassirer (2001, p. 91) “[...] é ‘representação’; é ‘exposição’ de uma determinada ‘significação’ através de um ‘signo’ sensível”.

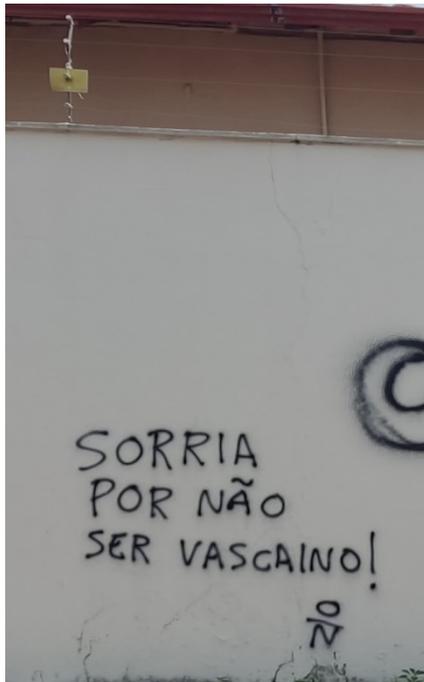
Cada pichação abordada ao decorrer do trabalho traz consigo um meio de significado do/no mundo. Além de referências musicais, encontramos também sentidos simbólicos que mobilizam diversos outros assuntos. Como é o caso do meio futebolístico pichado na Rua Augusta localizada no Setor Noroeste da cidade (Figura 2). Os dizeres “o Palmeiras não tem mundial” tem sua explicação voltada para o futebol brasileiro.

**Figura 2 – O Palmeiras não tem mundial (15/12/2020)**



Fonte: Acervo do autor (2023).

**Figura 3 – Sorria por não ser Vascaíno (15/12/2022)**



Fonte: Acervo do autor (2023).

Cultura, segundo Hall (2016, p. 20) “diz respeito à produção e ao intercâmbio de sentidos – o ‘compartilhamento de significados’ – entre os membros de um grupo ou sociedade.” Que somos conhecidos como o país do futebol já é consenso nacional, portanto cultural, dado o acúmulo de 5 (cinco) títulos mundiais. Entre os times brasileiros, a rivalidade é certa. Sendo um dos grandes times nacionais atualmente, esta é uma maneira de provocar quem é torcedor da sociedade esportiva palmeirense. A provocação faz ainda mais sentido, quando obtemos a informação de que este “painel” fica próximo a um bar onde os frequentadores se encontram justamente para assistir aos jogos.

Ainda neste mesmo muro residencial, encontram-se os dizeres “sorria por não ser vascaíno” (Figura 3). Tornando-se uma “conversa” entre torcedores de diferentes times nacionais. É interessante observar que estas provocações são recortes temporais de quando um devido time vai

bem enquanto o outro não. Por exemplo, a Sociedade Esportiva Palmeiras ganhou, entre os anos de 2020 a 2022, diversos títulos esportivos de importante renome, enquanto que, neste mesmo período, o Club de Regatas Vasco da Gama encontrava-se disputando a série “B” do Brasileirão.

Há ainda quem discorda de tais provocações. As pichações estão na rua e não estão protegidas de serem alteradas. Há uma visível disputa por território. Ao decorrer de alguns dias, os dizeres “O Palmeiras não tem mundial” (Figura 2) são de certa forma “cancelados” por um borrão por cima (Figura 4).

**Figura 4 – O Palmeiras não tem mundial (30/01/2023)**



Fonte: Acervo do autor (2023).

A discussão de espaço e territorialidade está bastante presente quando se trata das pichações. Segundo Saquet (2008, p. 83), “a territorialização é resultado e condição dos processos sociais e espaciais, significa movimento histórico e relacional”. Tal territorialidade, referindo-se aos espaços das pichações, é simbólica. O proprietário da residência continua

sendo quem tem a documentação da mesma. Contudo, há uma disputa do espaço das ruas e do bairro em si, portanto, uma delimitação.

Na Rua Campos Elísios, também no setor Noroeste, está localizada a pichação que, neste momento, é a que melhor exemplifica o domínio simbólico por território (Figura 5). Os dizeres “dias de luta, dias de glória” que, por sinal, também é uma referência musical, está marcado com “X” que representa a anulação do conteúdo exposto na pichação. De acordo com Masson (2005, p. 29), “Anulação ocorre quando se faz um traço horizontal ou em forma de X na pichação da ‘galera’ rival e picha-se, ao lado, o símbolo do seu grupo e os apelidos dos autores”.

A canção é uma das que compõem o álbum “Imunidade Musical” lançado em 2005 da banda Charlie Brown Jr. Até os dias atuais é bastante comum ouvir a música em rodas de conversas com as mais variadas faixas etárias. A banda de rock tem vínculo estreito com o skate e o Hip Hop. É de clara certeza que o aviso não foi por aquilo que está pichado em si, mas por onde está. Esta competição por território é bastante presente nas grandes cidades como em São Paulo e Rio de Janeiro. Em Araguaína, mesmo considerada uma cidade média, não é diferente.

**Figura 5 – Se cuida ‘X’ (30/01/2023)**



Fonte: Acervo do autor (2023).

**Figura 6 – To bem (27/03/2023)**

Fonte: Acervo do autor (2023).

A pichação em si revela disputas tanto pelo espaço pichado quanto pelo domínio territorial e é um discurso-que-faz-aparecer que impõe uma ideia de estar e fazer-se na cidade exercida por grupos e pessoas que se expressam nos espaços públicos. Um fato curioso que envolve as Figuras 1, 3 e 5 é a presença da TAG, que é “[...]o sinal de autoria da obra [...]” (LARIZAN, 2007, p. 63). Com atenção a este fato, podemos observar que, na Figura 5, encontra-se marcado um “X” também na TAG, fazendo com que este aviso seja ainda mais direcionado.

A relação de territorialização com o espaço pichado se torna ainda mais estreita quando mostramos, na Figura 6, a resposta à provocação relatada acima, resignificando o espaço novamente com os dizeres “to bem”.

Na Rua Vereador Falcão Coelho, no setor Central, situa-se a Praça São Luiz Orione. Também conhecida como Praça das Nações, “foi a primeira praça da cidade; revitalizada e inaugurada em 2016” (LEITE, FILHO e MORAES, 2020, p. 114). Por ser uma praça central, é comum a passagem de dezenas de pessoas por esse local, o que o torna alvo de pichações, geralmente de cunho político. Algumas dessas expressões datadas de 2019 são retiradas pelo governo municipal, como uma espécie de “limpeza” da área (Figuras 7 e 8).

**Figura 7 – Anti-Mídia, Anti-Nazismo, Anti-Facismo (11/11/2020)**



**Figura 8 – Monumento dos pioneiros (23/10/2022)**



Fonte: Acervo do autor (2023).

Deste modo, as expressões localizadas no Monumento dos Pioneiros (Figura 7) demonstram o quão descontente estavam aqueles que não apoiavam o presidente da época que, por sinal, eram minoria no município. No primeiro turno das eleições presidenciais de 2018, Araguaína elegeu o então candidato da extrema direita Jair Messias Bolsonaro, com 44.932 votos, que corresponde a 55,30% dos votos válidos. O que se repetiu no segundo turno de 2018, ocorrendo até um aumento na porcentagem de votos, com 59,72%. No ano de 2022 não foi diferente, sendo eleito pelo município no primeiro e no segundo turno, como 52,98% e 58,23% respectivamente, segundo a cotação de votos válidos feita pela emissora Globo.

Esse descontentamento é visto nos muros da Rua 15 de Novembro, no setor Central da cidade (Figura 9), bem próximo à Praça São Luís Orione. Mesmo a fotografia sendo do ano de 2023, é estimado que estas pichações estavam presentes durante o governo Bolsonaro, portanto, até a data limite no ano de 2022 tendo em vista o seu conteúdo.

**Figura 9 – #ForaBolsonaro, Arte é Resistência (15/06/2023)**



Fonte: Acervo do autor (2023).

Escrever sobre a resistência da arte em forma de protesto nessas pichações não é ao acaso. Durante o governo Bolsonaro foram duras as críticas aos movimentos culturais nacionais. Entre esses embaraçosos ataques à democracia e às minorias, o ex-presidente se posicionava contra as diversas formas de expressões artísticas.

A tentativa da prefeitura de “limpar” as pichações da praça São Luís Orione é clara (Figura 8). Contudo, há uma resistência quando se trata da ocupação simbólica do local visto que as referências de cunho político continuam as mesmas, como pode ser visto nas Figuras 10 e 11.

**Figura 10 – posicionamento  
contra o nazismo  
(11/11/2020)**



**Figura 11 – Ouça Djonga, pô (08/11/2022)**



Fonte: Acervo do autor (2023).

As pichações das Figuras 11 e 12 fazem parte do mesmo espaço, mas em momentos diferentes. Neste momento, não posso deixar de mencionar a pandemia da COVID-19 que teve seu ápice justamente nos anos de 2020 e 2021, ocasionando um momento atípico na vida contemporânea.

A figura 11 é do mesmo período da Figura 7. Tendo as datas e locais compartilhados, é natural que cheguemos à conclusão de que fazem parte de um mesmo discurso ideológico ao nos atentarmos ao discurso imposto aos transeuntes, tendo em vista que a análise do discurso é “[...] lugar de contato entre língua e ideologia”. (ORLANDI, 1994, p. 296). Sendo o governo Bolsonaro acusado diversas vezes de flertar com o fascismo, o que nos chama atenção é o caso da pichação “ouça Djonga, pô” (Figura 12) estar localizada justamente no mesmo local da pichação de 2020.

Gustavo Pereira Marques, ou Djonga, é um rapper brasileiro natural de Belo Horizonte (MG) “mais precisamente na favela do Índio, onde morou boa parte de sua vida” (CANNAVÔ, 2021, p. 44). Partindo desse ponto da breve apresentação de Djonga, podemos ver a estruturação de uma espécie de galeria composta pelas Figuras 11, 12 e 13, aparecendo de forma conjunta o posicionamento político e referência musical.

**Figura 12 – Fogo nos  
Racistas (20/11/2022)**



**Figura 13 – Olho de  
Tigre (30/01/2023)**



Fonte: Acervo do autor (2023).

Com a presença da assinatura do autor (TAG) nas Figuras 12, 13 e 14, as palavras presentes nas pichações fazem parte de um mesmo movimento artístico. Sendo que vemos respectivamente o autor, a letra e a música espalhadas pela cidade. Sendo o nome do autor pichado no centro da cidade, parte da letra da música no setor Cimba e o single no setor Noroeste.

Segundo Cannavô (2021) “este single fez com que o rapper estourasse na cena nacional do rap, tendo esse rapidamente se popularizado por trazer o mantra “fogo nos racistas”. Essa pequena frase se tornou um imperativo na luta antirracista brasileira e passou a ser proferida e utilizada das mais variadas formas em protestos [...]” (p. 47). O que evidencia o posicionamento político de alguns indivíduos que ocupam os espaços públicos através da pichação transformando este seu lugar de fala mesmo que de outra forma.

O homem não pode fugir a sua própria realização. Não pode senão adotar as condições de sua própria vida. Não estando mais meramente num universo físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e religião fazem parte deste

universo. São variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana (CASSIRER, 2012, p. 48).

Os emaranhados de experiências humanas observadas nessas pichações demonstram as relações de territorialidades que compõem as paredes localizados nos bairros centrais na cidade de Araguaína (TO), desta forma, tornando clara a ocupação das margens para o centro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Araguaína, conhecida como capital econômica do Tocantins e uma das maiores cidades do estado, atrás somente de Palmas, é observada ao decorrer da pesquisa, para além destes títulos. As pichações aqui tratadas como formas simbólicas trazem (res)significados para a cidade mostrando como esta é repleta de movimentos culturais diferentes daqueles que dominam as massas na atualidade.

Portanto, podemos observar, através do caminhar que resultaram nas fotografias destas expressões, que os conteúdos abordados nos setores centrais são diversos. Contudo, a partir da análise das imagens, podemos concluir que, no setor Central há predominância de pichações de cunho político e que este passa a ser visto, também, como espaço de lutas antirracistas que misturam o artístico e o político tendo em vista o conteúdo das figuras abordadas no trabalho e o local onde estas expressões estão sendo expostas. Nos setores Noroeste e Cimba, observamos a presença maior de conteúdos voltados para o futebol e música, respectivamente.

Por fim, em linhas gerais, é visto que as pichações surgem de maneira emergente em Araguaína (TO). Por se tratar de uma cidade de porte médio, é comum que não haja números tão significativos de tais expressões. Entretanto, essas que se encontram no trabalho acabam por exemplificar o uso deste meio para construir espaços politizados em diversos setores da cidade, trazendo signos e símbolos que marcam o território urbano.

## REFERÊNCIAS

ANTERO, Roberto. Urbanização pela migração em Araguaína (TO). **Caminhos de Geografia**, v. 17, n. 59, p. 228-243, 2016.

BLAUTH, Lurdi; POSSA, Andrea C. K. Arte, grafite e o espaço urbano. **Palíndromo**, n. 08, 2012, p. 146-163.

BURKE, Peter 1937. – **Testemunha ocular**: o uso da imagem como evidência histórica. Traduzido por: Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CASSIRER, Ernst. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. Tradução: Tomás Rosa Bueno. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012. (Biblioteca do pensamento moderno).

\_\_\_\_\_. **A filosofia das formas simbólicas**. Tradução: Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Típicos).

CANNAVÔ, Vinicius Barbosa. **Pedagogia do Rap e a narrativa insurgente**: uma análise a partir das composições musicais do rapper Djonga. **Dissertação (Mestrado Acadêmico)** - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

COSTA, Luizan Pinheiro da, Grafite e Pixação: institucionalização e transgressão na cena contemporânea. In: **III Encontro de História da Arte – IFCH / UNICAMP 2007**, p. 177-183.

DUARTE, Pedro Russi. Estética comunicativa das pichações. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho do **XVIII Encontro da Compós**, na PUC-MG, Belo Horizonte, MG, em junho de 2009.

Hall, Stuart. **Cultura e Representação** / Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016.

LAZZARIN, L. F. “Grafite e o Ensino da Arte”. **Revista Educação & Realidade**. 32(1): 59-74, jan/jun. 2007.

LEI nº 9.605 de 12 de fevereiro de 1998. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19605.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19605.htm).

LEI nº 12.408 de 25 de maio de 2011. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm#art6](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12408.htm#art6)

MASSON, José Renato. **Pichadores de rua, territorialidades urbanas em conflito**: territórios (in)visíveis de Goiânia. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socio-Ambientais. 2005.

OGlobo.MapadeapuraçãodasEleiçõesde2018.Disponívelem:<https://especiais.g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/mapa-da-apuracao-no-brasil-presidente/1-turno>.

O Globo. Mapa de apuração das Eleições de 2022. Disponível em: <https://infograficos.oglobo.globo.com/politica/eleicoes-2022/mapa-votacao-municipios-e-estados-do-brasil.html#/presidente?desempenho=geral&estado=TO&municipio=1702109&turno=1>.

RODRIGUES, Jean Carlos, “O Tocantinense não é Goiano”: a Identidade Regional e a criação do Estado do Tocantins. **Espaço & Geografia**, v. 15, n. 2 (2012), p. 475:490.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1).

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 3. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. Marcos Aurelio Saquet, Eliseu Savério Sposito (organizadores). São Paulo: Expressão Popular, UNESP, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. 368 p.

SEVERNO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Armando. **Imaginários Urbanos**. São Paulo: Perspectiva; Bogotá, Col: Convênio Andres Bello, 2001.

# IMPACTOS DA PANDEMIA NA ESCOLA MUNICIPAL VEREADOR ADRIANO MARTINS BRILHANTE EM NOVA OLINDA – TO: UM ESTUDO A PARTIR DA DESTERRITORIALIZAÇÃO DA CULTURA ESCOLAR

Edicleia Maria F. de Sousa

Vanessa Lessio Diniz

## INTRODUÇÃO

Os primeiros rumores acerca do Novo Coronavírus (COVID-19) surgiram no final de 2019 em Wuhan, cidade localizada na província de Hubei, na China. O vírus tinha como característica inicial a propagação do SARS-CoV-2, agente etiológico de uma Síndrome Respiratória Aguda Grave. No Brasil, o primeiro caso foi confirmado no final de fevereiro de 2020, e, por isso, naquele momento, a população não pode prever a proporção e impactos do vírus no cotidiano. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) anunciou que o estágio de transmissão da Covid-19 havia se tornado global e declarou o início da pandemia. Com a disseminação do vírus em grande escala, ocasionando contágio em massa, superlotação nos sistemas de saúde e, conseqüentemente, um número expressivo de mortes entre pessoas contaminadas, o governo federal decretou estado de emergência em saúde pública e recomendou que fossem adotadas medidas de isolamento social com o objetivo de inibir a propagação da doença e a transmissão local por pessoas infectadas.

Em razão das recomendações do governo federal presentes na Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o governo do estado do Tocantins publicou no Diário Oficial o Decreto nº 6.073, de 24 de março de

2020, que direcionou a suspensão das aulas presenciais em todas as instituições públicas e privadas de ensino, da educação básica ao ensino superior. Com a suspensão das aulas, os profissionais da educação, estudantes e familiares foram impactados por uma nova e desconhecida realidade. A pandemia trouxe diferentes mudanças nas relações sociais, não somente no campo da saúde, como também da educação.

A pandemia em tempos de globalização impôs à circulação de pessoas e mercadorias um jogo entre reclusão, confinamento, contenção ou barragem em múltiplas escalas. Porém, “num mundo moldado pelos territórios-rede, onde os corpos se deslocam com muito mais rapidez e intensidade ao longo de circuitos que canalizam fluxos, malhas aéreas, não é fácil restaurar controles, que pode impedir a mobilidade dentro de áreas de menor ou maior amplitude” (HAESBAERT, 2020, p. 8). Nessa mesma direção, podemos refletir que o período pandêmico impôs uma necessária reorganização das escolas. A educação formal de um modo geral, e, em específico, o processo formal de ensino e aprendizagem, passaram por adaptações e readaptações que exigiram o uso de metodologias híbridas e virtuais que se destacaram diante da necessidade de manter ou permanecer em isolamento social (FIOCRUZ, 2020; MEC, 2020).

A sociedade brasileira, que já sofre os impactos decorrentes de desigualdades sociais, escancarou essa mesma desigualdade na distribuição de recursos digitais utilizados para ensino, o que agravou o esvaziamento da sala de aula (virtual), seja pelas metodologias ou pela falta de acesso aos equipamentos necessários para acompanhar as aulas, impactando a relação entre aluno-professor e gerando instabilidade nos vínculos. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem ocorreu de maneira diferente em cada parte do território, contexto e cultura a qual pertencem alunos, profissionais, instituições etc. (DIAS e PINTO, 2020).

Em cumprimento às medidas de proteção contra o Coronavírus, os territórios escolares ficaram vazios, alunos, professores, gestores e funcionários deixaram de circular e vivenciar o cotidiano escolar. Segundo Haesbaert (2003, p. 17), “numa leitura de território que dá ênfase à dimensão cultural, temos a desterritorialização vinculada ao desenraizamento e ao enfraquecimento das identidades territoriais”, nessa direção,

pode-se afirmar que o isolamento social imposto pelo avanço da pandemia contribuiu para a desterritorialização da cultura escolar, pois os sujeitos foram reterritorializados (em suas casas), e o processo de ensino-aprendizagem passou a acontecer de uma forma jamais vivenciada.

Se a aprendizagem é um processo que possibilita ao estudante a apropriação e ressignificação de conhecimentos a partir de experiências compartilhadas no mundo social, é preciso considerar que a aprendizagem no ambiente escolar é de suma importância para o desenvolvimento, especialmente dos aspectos cognitivos e linguísticos para o ensino formal da linguagem escrita, aspectos das relações sociais a que está exposta e tantos outros elementos necessários no contexto educacional. Diante do exposto, este trabalho é parte da dissertação em andamento, intitulada “A desterritorialização da cultura escolar e reterritorialização imposta pela pandemia aos alunos do 3º ano da Escola Municipal Adriano Martins Brilhante no município de Nova Olinda Tocantins”, que tem como objetivo geral compreender como o processo de isolamento social, provocado pela pandemia do Coronavírus, afetou o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na Escola Municipal Vereador Adriano Martins Brilhante. Este questionamento surgiu a partir das minhas inquietações enquanto educadora que atua na rede pública de ensino, no Tocantins, e que vivenciou os percalços das imposições do isolamento social decorrente da pandemia do Coronavírus nessa região do país, afetando diretamente os processos de aprendizagem e as dinâmicas de integração dos estudantes em sala de aula, transformando o ambiente de constantes interações presenciais em um lugar de ensino online ou híbrido.

Foi eleita como campo de pesquisa a Escola Municipal Vereador Adriano Martins Brilhante que está localizada na Agrovila Bela Vista, Projeto de Assentamento Água Branca. Trata-se de uma escola da rede pública municipal situada na zona rural de Nova Olinda que enfrentou desafios com a suspensão das aulas em março de 2020: os alunos foram orientados a ficarem em casa devido ao isolamento social. A citação a seguir traz uma narrativa do processo de ensino vivenciado na escola Vereador Adriano Martins Brilhante, apresentado no seu Projeto Político Pedagógico – PPP.

No ano de 2020 com o início da tão inesperada pandemia da Covid-19, esta acarretou diversas mudanças em todas as áreas, na Educação houve a interrupção do funcionamento normal dos sistemas educacionais, criando desafios para os alunos, pais, famílias e profissionais da educação. Contudo, em meio ao inesperado todo esse cenário trouxe aprendizados e importantes reflexões sobre a importância de inovações na educação. Os professores foram estimulados a se recriar e reinventar uma nova maneira de não deixar de outros alunos, pois mesmo em isolamento social, a educação não poderia parar. A criatividade do professor se desdobrou no planejamento de suas aulas, seja por atividades impressas ou atividades por via WhatsApp, vídeos explicativos e outros meios. Além de manter contato com os alunos o WhatsApp foi o primeiro meio alcançado pela maioria dos professores do nosso município. Considerando o acesso limitado à internet de alguns alunos, os maiores desafios encontrados era selecionar os conteúdos para ensinar em formas de vídeos. A maioria dos professores se deparou com a responsabilidade de criar meios de se especializarem em tecnologia e olhando para isso, a pandemia serviu para repensar a formação docente, entendendo que não se pode partir do zero. Sabemos que é preciso todo o funcionamento da escola, respeitando os protocolos de distanciamento criando oportunidades para que os professores exerçam um protagonismo necessário para que se sintam desafiados e confiantes de que tem condições de fazer uma escola necessária para novos desafios (PPP, 2022, p. 04).

Assim, podemos observar que o sistema de ensino sofreu grandes impactos que vão desde as condições objetivas de acesso a equipamentos e tecnologias para desenvolver o ensino híbrido, até o manuseio desses equipamentos que, até então, eram estranhos para a maioria dos professores e da população pobre e periférica, que, além de enfrentar os desafios de um sistema de ensino que vem sendo modificado na busca pela inserção e promoção de uma educação gratuita e de qualidade, sofreu a avalanche de uma pandemia que abalou o sistema de saúde mundial (LIBERALI et al., 2020).

Nesse trabalho, apresentaremos os resultados iniciais desta pesquisa de mestrado. Para tanto, dividimos o mesmo em três momentos: primeiramente apresentaremos os referenciais teóricos que dão susten-

tação para nossa investigação; no segundo momento, demonstramos os percursos metodológicos utilizados para as primeiras coletas de dados; e, por fim, apresentamos as discussões iniciais sobre o período de pandemia na Escola Municipal Vereador Adriano Martins Brilhante, a partir de dados coletados em trabalho de campo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Adotamos como referenciais teóricos, autores que abordam os estudos de Cultura e Território, a partir da discussão sobre desterritorialização da cultura escolar, e outros que discorrem sobre os estudos críticos e pós-críticos de currículo. Nessa direção, compreendemos que o território é permeado por relações materiais, imateriais e simbólicas em um determinado espaço. Sua formação ou, mais propriamente, sua produção, “[...] por causa de todas as relações que envolvem, se inscreve num campo de poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 17) “o território em que vivemos” não é só “um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico” (2007, p. 82).

Assim, o território se coloca como um lugar de múltiplos significados, sejam eles físicos ou simbólicos. Da mesma forma, a escola também se apresenta como um espaço de aprendizagem e interação dos sujeitos que fazem parte do espaço ambiental ou territorial (HAESBAERT, 1994; 2004). Entretanto, o conhecimento geográfico pode inferir no processo de tomada de consciência e emancipação daqueles que ocupam o local que pode ampliar os sentidos e significados simbólicos na relação de pertencimento e ação enquanto processo de reconhecimento e conhecimento cultural (RAFFESTIN, 1993; SAQUET, 2013).

No pensamento de Haesbaert (2003), a desterritorialização e reterritorialização são entendidas como processos interconectados e interdependentes. A desterritorialização pode abrir espaço para a reterritorialização, permitindo a emergência de novas formas de organização e identidade territorial. Por outro lado, a reterritorialização pode perpetuar relações de poder desiguais ou opressivas, limitando a possibilidade de transformação social. Haesbaert (2003) busca compreender a desterritorialização

torialização e reterritorialização dentro de um contexto mais amplo de justiça social e ambiental, considerando as relações entre território, poder e desigualdade. Essa abordagem desafia visões essencialistas e estáticas de território, e enfatiza a necessidade de considerar as dimensões sociais, políticas e ecológicas nas análises territoriais.

É importante destacar o que Haesbaert (2004) chama de “mito” ao se referir a desterritorialização, considerando que, apesar das mudanças ambientais do território, o aluno não deixou de existir na pandemia, porém migrou para outro território, o que implicou em uma reterritorialização como consequência da mudança do território. Dessa forma, o ingresso nos diversos territórios acompanha a dinâmica das relações humanas sem que necessariamente implique na quebra funcional com o território anterior. O estudo e compreensão das afetações que impactaram o ensino-aprendizagem dos alunos do território citado (Escola Municipal Vereador Adriano Martins Brilhante) podem contribuir não apenas para dar resposta à pergunta “Quais impactos da pandemia no processo de ensino-aprendizagem a partir da desterritorialização da cultura escolar?”, mas também para elucidação de outras afetações que podem surgir ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

As mudanças provocadas pela pandemia ocasionaram transformações no campo da cultura. A cultura pode ser considerada como um território que envolve disputas e conflitos nas relações de poder e dominação, mas também um espaço de resistência e de luta de povos e comunidades tradicionais garantindo a permanência de suas práticas, memórias, do imaginário como também de sua linguagem. No entanto, as práticas culturais não são cristalizadas, elas se modificam a partir da inserção de novos elementos, ou das transformações sociais (BHABHA, 2008). Historicamente, o pensamento eurocêntrico definia a cultura por classificação, às vezes como alta cultura e baixa cultura, e depois considerando os países menos desenvolvidos na classificação de cultura popular. Este tratamento dado pelos europeus vem desde a colonização das Américas e da África, de forma desrespeitosa com os costumes dos povos colonizados, tanto na religião, quanto na arte e na língua.

Neste sentido, vários estudiosos têm debatido estes temas e buscado a descolonização do pensamento. Stuart Hall (2009), considerado um dos mais conhecidos analistas contemporâneos da cultura, entendia o conceito de cultura popular como ato de resistência da tradição, e a classificação desta pelos europeus como uma relação de poder e submissão das práticas dos povos colonizados. Muitos consideram a cultura popular como sinônimo de tradição, no sentido do conservadorismo retrógrado.

Para Hall, os Estudos Culturais se constituíram como um projeto político de oposição, e suas manifestações sempre foram acompanhadas de transtorno, discussão, ansiedades instáveis e um silêncio inquietante. O autor entende a cultura popular como um território de tensões antagônicas e também como um espaço político de relação de poder. O grupo hegemônico define as práticas do outro grupo como cultura popular e tradicional. As tensões acontecem através da resistência. (HALL, 1997; 2009).

O essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a “cultura popular” em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante. Trata-se de uma definição de cultura que se polariza em torno dessa dialética cultural. Considera o domínio das formas e atividades culturais como um campo sempre variável. Observa o processo pelo qual as relações de domínio e subordinação são articuladas. Trata-se de um processo pelo qual algumas coisas são ativamente preferidas para que outras possam ser destronadas (HALL, 2009, p. 241).

Hall (2009) defende a ideia de que a tradição e a cultura popular não são retrógradas, e sim uma forma de conter e resistir, uma apropriação e expropriação. No âmbito da educação, percebe-se o movimento decolonial no Brasil através das políticas afirmativas, o movimento de valorização e recuperação das práticas tradicionais, da cultura indígena e africana nas escolas. Como é o caso da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 que determinam que as escolas de ensino fundamental e médio ensinem sobre história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático destes temas faz parte do currículo escolar em várias disciplinas escolares (BRASIL, 2008).

Nestas ações estão contidas o interesse em mudar o processo de ensino aprendizagem resgatando a tradição, mesmo que estas práticas incorporadas na cultura brasileira já tenham sofrido apropriação de costumes europeus, mas possibilitam que os povos tradicionais resistam e mantenham sua cultura, preservando sua língua, arte e religião. Hall (1997) destaca a importância da cultura na interpretação da realidade e dos comportamentos e ressalta o seu papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social.

Conforme Hall (1997),

[...] a ação social é significativa tanto para aqueles que a praticam quanto para os que a observam: não em si mesma, mas em razão dos muitos e variados sistemas de significado que os seres humanos utilizam para definir o que significam as coisas e para codificar, organizar e regular sua conduta uns em relação aos outros (HALL, 1997, p. 16).

Em seus escritos, Hall (1997) evidencia que é justamente na esfera cultural que se dá a luta pela significação, assim, as produções culturais são o próprio local onde o significado é construído e vivenciado podendo essas vivências serem apenas simbólicas. Para o autor, a cultura é definida como um dos elementos dinâmicos no qual podem ocorrer diversas mudanças. E as mais imprevisíveis das mudanças históricas do novo milênio. Em relação às mudanças e transformações que ocorreram na educação durante a pandemia, o surgimento de novas metodologias de ensino/aprendizagem pode ser considerado uma mudança nas práticas da cultura escolar, tendo em vista que, nas práticas dessa cultura, o processo de ensino aprendizagem acontecia na escola. O espaço de mediação do conhecimento sai da escola e vai para a casa do aluno. Sobre cultura escolar, nos aportamos no pensamento de Forquin (1993) ao considerar que a escola é um espaço social onde circula uma relação cultura e escola. Nesse espaço há uma dinâmica integrada de políticas sociais, culturais e educacionais envolvendo modos e forças.

Julia (2001) acredita que a cultura escolar envolve relação de poder, normas que regulamentam o conhecimento, compartilham regras e condutas.

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Neste sentido, entendemos que, durante a pandemia, essas práticas foram suspensas tanto durante as aulas remotas quanto no retorno das aulas presenciais, tendo em vista que as crianças precisavam manter distância uma das outras após o retorno. As mudanças impostas pela pandemia, trouxeram alterações significativas para os currículos escolares, assim se faz necessário estudar o conceito de currículo escolar, tendo em vista que todas as abordagens em nossa temática de trabalho impactam/ impactaram diretamente os currículos. Para tanto, segue-se a perspectiva de Silva (2020), que considera o currículo como prática social, e, assim, envolve questões complexas de poder. Para se ter uma compreensão é necessário considerar tanto o contexto em que este currículo foi construído, como também as diferenças do tempo histórico. No passado, o currículo escolar seguia o modelo norte-americano, tendo em vista que foi o primeiro país a propor um currículo, como podemos observar nos relatos de Meira (2020).

Os primeiros estudos sobre a história do currículo foram publicados nos Estados Unidos da América no decorrer da década de 1970. A análise do cenário internacional demonstra a persistência desses estudos e a intensificação da produção acadêmica nos últimos dez anos. Os Estados Unidos e a Austrália são os responsáveis por mais da metade das publicações disponíveis na atualidade, seguidos pelo Reino Unido, Brasil e Canadá. A University of Wisconsin-Madison, situada em Madison, capital do estado norte-americano de Wisconsin, é a principal instituição de afiliação das pesquisas, porém são do Reino Unido as revistas com o

maior número de publicações relacionadas à história do currículo: Curriculum Inquiry, Journal of Curriculum Studies e History of Education (MEIRA, 2020 p. 03).

A constituição do currículo escolar deve considerar um projeto de nação e sociedade sem desprezar a formação humana com sua diversidade e pluralidade social e linguística e a relação homem/ sociedade. Suas narrativas de preparação para o mundo de trabalho englobam temáticas constituídas de embates, tensões e dilemas em todas as áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, o currículo é orientador, define o processo de ensino-aprendizagem seguindo conteúdos, conhecimentos, saberes, habilidades, competências, atitudes e valores, aceitando as experiências diversas dos sujeitos que fazem parte da ação teórico-prática e didático-pedagógica (OLIVEIRA e REIS, 2014).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho parte de uma abordagem de análise qualitativa. O estudo qualitativo tem como percurso o estreitamento de enfoques amplos para questões mais específicas ao decorrer do desenvolvimento da pesquisa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Com isso, a pesquisa de mestrado será pautada no método de história oral por se considerar que esse método é um caminho que auxilia nas respostas para a problemática imposta. Segundo Portelli (2012), “a história oral é possível e precisa de duas pessoas, um pesquisador e o outro narrador”. Vai além da entrevista e do que está gravado, porque necessita da captação dos gestos, olhares, suspiros, que possibilita ao pesquisador compreender as emoções provocadas pelo acesso à memória sobre os fatos narrados. “A entrevista, afinal, é uma troca de olhares. É bem mais que outras formas de arte verbal, a história oral é um gênero multifocal, resultado do trabalho comum de uma pluralidade de autores e diálogos” (PORTELLI, 2012, p. 20).

Entende-se que, durante as falas, as memórias também podem ser selecionadas pelo pesquisador, que necessita interpretar as informações. É concebível que a história oral possibilita a construção de fonte

a partir de entrevistas com nossos sujeitos de pesquisa que serão alunos, professores e pais. Pretendemos selecionar 2 professores, 3 pais e 3 alunos de cada escola que serão entrevistados a partir de questionários semiestruturados.

Na fase atual da pesquisa, selecionamos as fontes necessárias para a realização do trabalho, bem como uma revisão bibliográfica sobre temas como pandemia, aulas remotas, e retorno às aulas presenciais.

Neste texto, apresentaremos os dados coletados no primeiro trabalho de campo na Escola Municipal Vereador Adriano Martins Brihante. Destacamos que, para desenvolver esta pesquisa, é fundamental a realização do trabalho de campo em diferentes e consecutivos momentos, pois o campo é “cenário de geração, problematização e crítica do conhecimento, onde o conflito entre o real e as ideias ocorre com toda a intensidade” (COMPIANI e CARNEIRO, 1993, p. 11). Nesse sentido, o trabalho de campo pode possibilitar ao pesquisador construir um conhecimento próximo de seu objeto ou dos seus interlocutores/sujeitos; é também no campo que o pesquisador poderá questionar informações e conceitos encontrados em documentos oficiais até então não compreendidos.

A primeira visita à escola teve como objetivo conhecer as instalações físicas e dialogar com a gestão sobre a dinâmica de funcionamento da unidade escolar. Durante esse primeiro contato, tivemos acesso a dois documentos importantes para o desenvolvimento e análise da pesquisa, o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que versa sobre o funcionamento, as estruturas e as concepções pedagógicas da escola, e o plano de retorno no qual foi possível analisar o processo de educação durante a pandemia e como ocorreram as práticas educativas escolares. Esses documentos serão apresentados e discutidos no próximo tópico.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A agrovila Bela vista está localizada a 20 quilômetros da cidade de Nova Olinda. Segundo dados fornecidos pelo Instituto de reforma Agrária (INCRA), as casas foram construídas, em 1998, neste local devido à dificuldade de acesso às propriedades rurais dos assentados no

processo de reforma agrária. Cada donatário de terra do assentamento recebeu uma casa. Após a construção da agrovila, as famílias que foram morar no local se reuniram e solicitaram a construção de uma escola para atender as crianças e adolescentes em idade escolar. Os alunos atendidos na escola são membros das famílias de assentados que residem na própria agrovila ou de outras que residem em propriedades rurais próximas às agrovilas e utilizam o transporte escolar para se deslocar.

Além da educação básica mantida pela prefeitura, funciona também o ensino médio que utiliza o prédio, mas é mantido pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com o município. A escola possui 115 alunos, distribuídos entre educação infantil e 9º ano do ensino fundamental e oferece atendimento aos alunos do ensino especial, garantindo assim a equidade o acesso à educação, previstos em lei.

Para atender os alunos da educação infantil ao 9º ano, trabalham 8 professores. Dos professores que prestam atendimento na escola, 6 moram na própria agrovila, 1 mora em uma chácara e 1 mora na cidade de Nova Olinda. O professor que mora na cidade utiliza o transporte escolar todos os dias para chegar à escola. A gestora e coordenadora da escola também moram na cidade e se deslocam diariamente no transporte escolar para atender a escola.

No ensino médio, são 20 alunos atendidos pela instituição de ensino. Para atender esses alunos do ensino médio, o estado disponibiliza 3 professores que se deslocam todos os dias para trabalhar na referida escola. A escola oferece 2 lanches aos alunos, sendo um café da manhã e um almoço com cardápio variado, elaborado pela nutricionista que presta serviço ao município. O espaço físico da escola pode ser visualizado nas figuras dispostas a seguir.

**Figura 1 – Fotografias da estrutura e fachada da escola.**



Fonte: Acervo da autora.

O prédio apresenta uma boa estrutura física, entretanto, observamos que não possui biblioteca e a internet oscila muito, prejudicando a qualidade do sinal. Os recursos tecnológicos da escola são muito escassos, necessitando de investimentos que possam melhorar a qualidade de ensino. Podemos observar, no quadro abaixo, as dimensões físicas da escola.

**Quadro1 – Dimensões físicas da escola (2023)**

Dimensões físicas da Escola Municipal Adriano Martins Brilhante - ano 2023	
Salas de aula	10
Almoxarifado	1
Secretaria	0
Biblioteca	0
Banheiro (alunos)	6
Banheiro (Funcionários)	2
Sala de direção	1



Dimensões físicas da Escola Municipal Adriano Martins Brillhante - ano 2023	
Sala de Professores	0
Cozinha	1
Auditório	0
Pátio Coberto	1
Horta	0

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Observa-se, neste quadro, que a escola não possui secretaria, biblioteca, nem espaço para descanso dos professores. Mesmo possuindo 10 salas de aulas, faltam, em sua estrutura, alguns benefícios essenciais para a prática pedagógica, como por exemplo, sala de orientação para atender os alunos e as famílias, entre outros.

Quanto ao Núcleo Escolar Municipal Antonio Pereira dos Santos, ainda não concluímos a verificação das estruturas físicas e do quadro de colaboradores, no entanto, já tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico da referida escola, que oferece atendimento da pré-escola até o 9º ano.

Segundo o plano de atendimento da rede municipal de Nova Olinda, elaborado pela secretaria de educação em parceria com o conselho municipal de educação do município, pode-se afirmar que a pandemia trouxe um contexto desafiador a todo sistema educacional, principalmente às escolas públicas, devido essas escolas não possuírem recursos tecnológicos suficientes que pudessem garantir a continuidade no processo de ensino e aprendizagem ofertado.

Diante do cenário causado pela pandemia, o ensino remoto foi implementado com o objetivo de minimizar os impactos na aprendizagem dos alunos, no entanto, os alunos da Escola Municipal Vereador Adriano Martins Brillhantes e do Núcleo Escolar Municipal Antonio Pereira dos Santos, vivenciaram uma realidade diferente de muitas escolas do Brasil, ficando sem atendimento desde março, quando houve a suspensão das aulas, até o mês de agosto, quando houve o retorno das aulas, através das atividades remotas.

As atividades pedagógicas adotadas pela escola foram organizadas através de atividades impressas, do uso do livro didático e de vídeos elaborados pelos professores e disponibilizados nos grupos de WhatsApp das turmas da escola. Após a elaboração, essas atividades eram impressas pela equipe gestora e entregues aos alunos em suas casas. Devido a parte dos alunos morarem longe da unidade escolar, a equipe gestora fazia entrega utilizando o transporte escolar. De acordo com informações colhidas junto à gestão, foi possível observar que muitos pais encontraram dificuldades em auxiliar as crianças na realização das atividades por serem analfabetos. Outra dificuldade citada pela equipe gestora foi a ausência de internet e recursos tecnológicos (celulares/computadores) impossibilitando uma maior interação entre alunos e professores.

Segundo informações da equipe gestora, uma das grandes reclamações dos pais durante o período pandêmico, diz respeito à alimentação das crianças. Na escola, antes do afastamento causado pela pandemia, as crianças recebiam dois lanches diários. Com o afastamento da escola, muitas crianças ficaram prejudicadas na alimentação, devido a carência de algumas famílias. Para minimizar essa carência na alimentação, a secretaria de educação organizou cesta com kits de alimentação, utilizando os alimentos que seriam da merenda escolar, e distribuiu na residência dos alunos, junto com cartilhas de orientação sobre os cuidados com a disseminação do vírus da Covid-19.

Após um estudo realizado pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a educação foi considerada como atividade essencial e logo o Ministério da Saúde estabeleceu o protocolo de retorno às aulas presenciais. Na Escola Municipal Vereador Martins Brilhante e no Núcleo Escolar Municipal Antonio Pereira dos Santos, o retorno às aulas aconteceram de forma gradual e escalonada seguindo o planejamento produzido pela secretaria da educação, como pode-se observar na citação:

A primeira etapa das escolas municipais ao retorno das aulas presenciais irá atender de forma gradativa e por escalonamento com: alunos que não fazem parte do grupo de risco e alunos que durante as aulas não presenciais não realizaram nenhuma das atividades

propostas, remota, impressas entre outras ferramentas, alunos de 4º ao 9º ano (NOVA OLINDA, 2021).

De acordo com a professora do 3º ano, que será acompanhada durante a pesquisa, mesmo com o retorno feito por escalonamento, que só aconteceu de fato, em outubro de 2021, muitos alunos evadiram, porque os pais não permitiram a volta à escola por medo de serem contaminados.

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O isolamento social imposto como medida de contenção do Novo Coronavírus provocou inúmeras mudanças no campo educacional, o que reforçou as desigualdades sociais já existentes entre a população menos favorecida. Escolas situadas no campo, como são os casos da Escola Municipal Vereador Adriano Martins Brilhante e do Núcleo Escolar Municipal Antonio Pereira dos Santos, foram impactadas pelo isolamento social imposto pela pandemia. Portanto, para adentrar a esse universo de desterritorialização da cultura escolar, mergulharemos no universo das escolas através da metodologia de pesquisa participante, por entender que, somente adentrado a essa realidade, será possível trazer à luz os reais impactos que a pandemia da Covid-19 impôs às crianças que se encontravam na fase de alfabetização, e tiveram que vivenciar esse importante período longe do universo escolar ao qual estavam habituadas, tendo que migrar o processo de alfabetização para a família.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Avila, Eliane Livia reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

CASA CIVIL. **Decreto nº 6.073, de 24 de março de 2020 - Doe 5.569**. Determina antecipação das férias escolares na Rede Pública Estadual de Ensino, e adota outras providências, e adota outra providência. Disponível em: <http://servicos.casacivil.to.gov.br/decretos/decreto/6073> Acesso em: 20 ago. 2023.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. Educ.** Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 21 ago. 2023.

ESCOLA ADRIANO MARTINS BRILHANTE. **Projeto Político Pedagógico.** Nova Olinda, 2022.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade.** Porto Alegre, 2004.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** In: Media and Cultural Regulation. orgs por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Publicado em Educação & Realidade.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Representação.** Org. Arthur Iruassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Trad. Giselle de Souza. In: “La culture scolaire comme objet historique”, Paedagogica Historica. **International journal of the history of education.** Suppl. Series, vol. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, pp. 353-382.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Boletins Epidemiológicos da COVID-19.** Brasília: Ministério da Saúde, 2020 Disponível em: <https://www.saude.gov.br/boletins-epidemiologicos>. Acesso em: 10 ago. 2023.

MEIRA, Leticia Mara. Sobre a história do currículo: temas, conceitos e referências das pesquisas brasileiras. **Rev. Bras. Educ.** v. 25, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250051>.

MEC. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020.** Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 20 ago. 2023.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020** - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 20 ago. 2023.

NÚCLEO ESCOLAR MUNICIPAL ANTONIO PEREIRA DOS SANTOS. **Projeto Político Pedagógico**. Nova Olinda, 2021.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2012. p. 7-18.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, Rildo F. dos. **Pesquisa Participante: o que é como se faz**. 2012. Disponível em: <http://baixadacarioca.wordpress.com/2012/03/19/pesquisaparticipante-o-que-e-como-se-faz/>. Acesso em: 08 mai. 2023.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SAQUET, M. A. **Abordagem e Concepções sobre territórios**. 3 ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

SILVA, Aparecida Eliane da. **Relações de Poder e Cultura da Escola: Relatos e um Adoecimento**. 125f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Cultura e Território. Araguaína, 2019.

# SABERES TRADICIONAIS DA ETNIA APINAJÉ SOBRE A PRODUÇÃO DE INSTRUMENTOS MUSICAIS: MEMÓRIAS DOS ANCIÃOS E APRENDIZES

Wemerson Marinho de Sousa

Rejane C. Medeiros de Almeida

## INTRODUÇÃO

O estudo propõe investigar as narrativas dos anciãos e aprendizes da etnia Apinajé sobre a produção de seus instrumentos musicais. A pesquisa vem sendo desenvolvida a partir de algumas inquietações como músico e pesquisador. A escassa literatura acerca de seus instrumentos e os relatos dos anciãos sobre os saberes tradicionais nos fez buscar mais sobre a temática com a qual tive contato no curso de graduação em Educação do campo, artes e música, da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), do município de Tocantinópolis, Tocantins. Através do contato com interlocutores, buscamos conhecer e compreender os instrumentos confeccionados pelos Apinajé, além dos saberes e fazeres que envolvem sua produção e sua ancestralidade.

O povo Apinajé pertence ao tronco linguístico Jê, faz parte dos Timbiras Ocidentais<sup>1</sup>, vive historicamente na região conhecida como Bico do Papagaio (norte do estado do Tocantins), e se localiza, sobretudo,, nas redondezas de Tocantinópolis e cidades vizinhas, às margens do rio Tocantins.

---

1 Linguística e culturalmente, os Jê Setentrionais, ou Timbira Ocidentais, são os povos Apinajé, os Suyá, os Kayapó e os Xikrin (GIRALDIN, 2001, p. 43).

O presente estudo busca compreender por meio das memórias dos anciãos e aprendizes as formas de transmissão dos saberes e fazeres acerca dos instrumentos musicais da etnia Apinajé e quais relações seus instrumentos e suas músicas têm com seu território, os modos de vida e saberes tradicionais.

Analisaremos, através dos autores Curt Nimuendajú (1956), Roberto DaMatta (1976) e Odair Giraldin (2000), as formas de vida dos Apinajé e sua organicidade para, que mais adiante, possamos compreender seus saberes tradicionais, suas cantorias, a forma de transmissão desse conhecimento e o aprendizado adquirido através de suas práticas.

Ao pesquisar a literatura Apinajé, foi encontrado muito pouco sobre seus instrumentos musicais, suas memórias e suas narrativas a partir do encontro tradicional, como aprendem e quais os sentidos e significados desses saberes em seu modo de vida. Estas indagações partem do princípio interdisciplinar buscando examinar as territorialidades dialogando com o conceito definido por Paul Little (2003) como cosmografia. Com metodologia aos moldes da história oral, proponho-me a trabalhar com Thompson, para que possamos rememorar as narrativas sobre esse saber.

## HISTÓRICO DE CONTATO

Para entendermos seus modos de vida é preciso conhecermos o histórico de contato para que, no decorrer das discussões propostas, possamos investigar até onde a interferência colonizadora e hegemônica do “homem da cidade”<sup>2</sup> interferiu no processo de transmissão do conhecimento.

As investidas dos jesuítas nessas regiões através das navegações fizeram com que se identificasse os povos que habitavam ao norte da província de Goiás. As navegações se iniciaram no séc. XVII.

Os primeiros civilizados a alcançar essas alturas foram os Jesuítas PP. Antônio Vieira, Francisco Veloso, Antônio Ribeiro e Manoel Nunes, que, entre 1633 e 1658 empreenderam 4 entradas vir To-

---

2 Nome dado ao não indígena.

cantins acima, a fim de descerem índios para as aldeias do Pará. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 1).

Após esse contato dos jesuítas, ocorrido nos anos de 1633 e 1658, vieram também os bandeirantes com o intuito de descobrir e saber mais sobre estes territórios. Segundo Nimuendajú (1983), os primeiros encontros com os Apinajé ocorreram nos anos de 1774, por Antônio Luiz Tavares, que teve o primeiro encontro em sua viagem rumo ao Maranhão/Pará, quando avistou alguns povos banhando na cachoeira de Três Barras. Nesse encontro, ele observou o agrupamento de indígenas que produziam pequenos barcos, uma coisa incomum naquela época pelos Timbiras, conjunto de povos indígenas ao qual pertencem.

Os Apinajé sofreram um grande impacto, mesmo com o contato esporádico. Podemos nos fundar, através dos relatos de Curt Nimuendajú (1983),

A partir de 1797 entraram os Apinajé em contato permanente com os civilizados. Neste ano, o governo do Pará fundou na boca do Araguaia o posto militar de São João das Duas Barras (hoje São João do Araguaia). Porém ao invés de estabelecer uma paz permanente, começaram desde logo lutas sangrentas entre os Apinajé e a guarnição do posto (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 1).

Com as investidas e expedições vindas para perto do território Apinajé, a população foi diminuindo drasticamente. No século XIX, de acordo com a historiadora Regina Padovan (2011), a população dos Apinajé foi assolada pela varíola e pelos conflitos territoriais, ocasionando a sua diminuição. Ela cita que esse processo ocorreu de diferentes formas, a primeira foi através dos conflitos causados pelo posto militar em São João das Duas Barras (atual São João do Araguaia), por parte do domínio do Pará; a segunda, pelo povoamento da Cachoeira das Três Barras, hoje chamada de Itaguatins, localizada na antiga província de Goiás; e a terceira, pelo processo de conflito com os povoadores e as forças portuguesas nos limites entre São Pedro de Alcântara (atual Carolina, estado do Maranhão) e a Ilha da Botica, que fica nas margens do rio Tocantins.

Com o passar dos anos, após a vinda dos jesuítas, vieram também viajantes, para descobrir e saber mais sobre esses territórios. Um deles foi Francis Castelnau, nas primeiras décadas do séc. XIX, em seu relato de viagem em busca de aventuras, veio para o norte da antiga província de Goiás. Com a ajuda de um religioso, vai em direção ao território Apinajé, onde fez alguns contatos. Neste relato, ele exemplifica como se deu o encontro, onde foi visível o estranhamento com o dito “homem branco”, porém se mostravam um povo bem solícito.

Esta noite foi uma das mais interessantes que passei durante toda a minha viagem. Os índios nos rodearam a princípio, mas logo depois se mostraram mais reservados do que costumam ser os brasileiros. Como se não se dessem conta de nossa presença, deixaram-nos inteiramente à vontade. Todavia vimo-los reunidos à volta de um orador, que depois de tirar sons agudos com uma espécie de buzina, falou-lhes com voz alta e em tom de recitativo. Entre os índios que tinham feito a viagem a Belém, achava-se um moço bastante inteligente, que falava um pouco de português e era conhecido na missão pelo nome de João Apinajé. Mostrou-se muito solícito conosco, prontificando-se a nos servir de intérprete. Soubemos assim sermos nós o assunto das arengas do orador, que dizia à tribo estarmos sob a proteção dos chefes que, embora brancos, éramos amigos e que, finalmente, tínhamos estado no aldeamento vizinho, sem em nada tocar na ausência dos habitantes. Vozes de aprovação seguiram-se a esse discurso, que durou cerca de uma hora. Como a lua principiou então a iluminar a cena, as danças assumiram aspecto diferente, dispendo-se em fila longa uma parte dos guerreiros. (CASTELNAU, 1949, p. 349).

Apesar do contato do viajante, segundo Nimuendajú (1983), ele ocorreu muito antes, nos anos de 1774. Antônio Luiz Tavares teve o primeiro contato com os Apinajé em sua viagem rumo a Maranhão/Pará, quando avistou alguns banhando, como citado anteriormente.

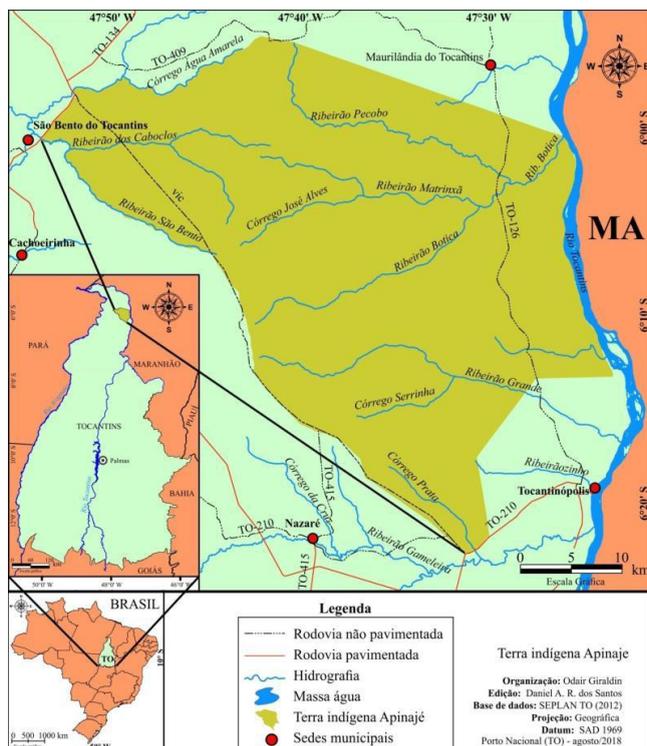
Com o passar dos anos e a mistura do povo Apinajé com a cultura dos brancos, foram se inserindo nos modos de vida urbanos. No séc. XX, com a colonização e, posteriormente, as frentes de expansão agrícola com o extrativismo do babaçu e agricultura, os Apinajé foram se envol-

vendo na coleta, desenvolvendo uma das principais atividades econômicas identificadas na época (DAMATTA, 1976).

Já na segunda metade do séc. XX, com o surgimento das cidades que se localizam perto do território Apinajé, Tocantinópolis se destacou pela proximidade e por ser um centro regional na época. A interação com o povo da cidade ocorreu, segundo Reginaldo Gonçalves (1981), de forma singular e conflituosa, pois existiam muitos estereótipos com relação ao povo Apinajé.

Os Apinajé vivem historicamente na região conhecida como Bico do Papagaio (norte do estado do Tocantins), e se localizam, sobretudo, nas redondezas de Tocantinópolis e cidades vizinhas, às margens do rio Tocantins. Atualmente, existem 25 aldeias, todas elas derivadas de duas, Mariazinha e São José (antiga Bacaba). Suas terras foram demarcadas em 1985 e possuem em torno de 140.000 hectares.

Mapa 1 – Território Apinajé



Fonte: Odair Giralдин (agosto/2018).

## COSMOGRAFIA APINAJÉ

Com o intuito de analisar as narrativas dos Apinajé acerca da criação de seus instrumentos musicais, é necessário traçar um caminho teórico e metodológico bastante criterioso, utilizando conceitos que o campo da pesquisa interdisciplinar propõe. Por isso, devemos entender de modo inicial que os Apinajé têm sua música como forma intrínseca de expressar sua cultura, e possui no campo material o instrumento musical como elemento agregador, isso faz com que sejam historicamente importantes para aquele povo. Podemos investigar essa ótica da narrativa dos povos a partir do conceito definido por Paul E. Little como cosmografia, em uma perspectiva histórica, social e cultural.

O conceito de cosmografia pode ser definido como os saberes ambientais, ideologias e identidades - coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele. (LITTLE, 2003, p. 257).

Cosmografia é um conjunto de saberes que um grupo étnico desenvolve para se estabelecer e se manter em seu território. “É o conhecimento pautado na experiência coletiva, em relações simbólicas e afetivas que um grupo étnico estabelece com um ambiente específico.” (SCOPEL et al., 2018, p. 93).

Perante o exposto, podemos buscar efetivamente analisar o lugar das narrativas na cosmografia dos Apinajé, incluir o aspecto sonoro a fim de utilizar o que é produzido a partir da música, cantorias, instrumentos musicais e tudo que é produzido por consequência do som e sua produção cultural musical, desde o processo de criação e transmissão do conhecimento até as cantorias diárias em suas celebrações. Além de verificar como isso contribuiu para disseminar as tradições do povo Apinajé, fazendo com que eles possam manifestar suas ideias e suas lutas, objeti-

vando estabelecer e manter seu território. Paralelo a isso, podemos lançar a hipótese de que a música e os instrumentos musicais são uma forma de manter e expressar as relações com o espaço. De acordo com Saquet (2007), essas expressões relacionam-se com o conceito de territorialidade imaterial, fazendo parte da ideia de território e suas territorialidades, com visões gerais ligadas à mobilidade de reprodução da sociedade e da natureza, constituindo elementos específicos de cada lugar, grupos sociais e as relações entre si.

Dessa forma, é alimentada a concepção de que sua música e seus instrumentos musicais contribuem na relação da identidade cultural, superando a ideia simplista da reprodução, além de fecundar movimentos culturais que compartilham de seus saberes e fazeres e são compostos a partir de redes fortalecidas por sua produção cultural. A cosmografia sonora proposta se define com base nesse movimento nas expressões materiais e imateriais que um povo produz a partir da memória coletiva e saberes formados por essa interação entre os povos com o espaço ao longo dos anos.

Podemos propor, a partir desse conceito, a concepção sonora baseada na cosmografia, conceito citado por Little (2003), sendo constituído junto com o campo da Etnomusicologia, tendo em vista a inclusão da análise sonora, a partir de sua identidade que foi coletivamente construída e historicamente situada. Tudo isso com base nas suas músicas, sons, danças e nos instrumentos que são desenvolvidos segundo um conhecimento histórico e ancestral que relembra e reafirma sua luta, como mantém, utiliza e transmite esse saber.

Com a perspectiva de análise cultural fundada na música, nos instrumentos musicais e na transmissão desse saber, analisaremos, com base no campo musicológico, sem restringir a análise dos instrumentos com uma sistematização tipológica, mas buscando a partir de sua cosmografia sonora, e por meio dos anciãos e anciãs, investigar informações sonoras e narrativas dos Apinajé sobre o processo de transmissão desse saber oral, visual e sonoro procurando uma lógica de transformação e constituição dessa sociedade, levando em conta a ancestralidade que é transmitida ao longo das gerações.

## INSTRUMENTOS MUSICAIS E SEUS SABERES TRADICIONAIS

Acerca da música Apinajé, o canto está, de forma intrínseca, ligado ao mundo dos espíritos, além dos instrumentos musicais produzidos ajudarem nas cerimônias, assim como afirma Wallace Rodrigues (2015), que cita a íntima ligação dualista entre o mundo natural (social) e o mundo sobrenatural (espírito) e sempre ajudando na busca do equilíbrio. Os instrumentos musicais participam da vida social dos povos indígenas brasileiros, pois auxiliam tanto na música quanto no fortalecimento de laços sociais, salvaguardadas pelos mestres das comunidades.

Stuart Hall (2016), a partir de sua extensa contribuição acerca da cultura, representação e sentido, vem falar que os objetos em si não dão significado, somos nós sujeitos humanos da cultura que produzimos um significado a eles, podemos dizer que os instrumentos em si não produzem significados se meramente reduzidos a seus materiais, são os agentes protagonistas dessa cultura (no caso, os Apinajé) que, a partir de todo conhecimento, crença, espiritualidade e transmissão da sua identidade cultural, criam sentido para os objetos. São os conjuntos de significações criados ao longo de sua existência que fazem as coisas terem sentido, consequentemente, sempre mudarão de uma cultura ou de um período para outro. “Não há garantia de que cada objeto tenha ou não sentido equivalente em outra, prestamente porque culturas diferem uma das outras em seus códigos” Stuart Hall (2016, p. 108).

Os instrumentos musicais inseridos no universo ritualístico dos povos indígenas fazem parte intimamente do dia a dia e vão se transformando em detrimento do tempo e das implicações sociais e míticas da música nessa sociedade. Quando falamos dos instrumentos, estamos falando também das narrativas usadas para construção e transmissão deste conhecimento, tendo em vista que analisamos não somente as atribuições materiais, mas também a função cultural que motivou a construção desses instrumentos, como colocado por Berta Ribeiro:

Artefatos, tal como palavras, são produtos da atividade motora humana, produzida através da ação de músculos guiados men-

talmente sobre a matéria-prima envolvida. A forma resultante de qualquer artefato é a combinação de unidades estruturais - atributos - que, em qualquer combinação particular, produzem um objeto com uma função específica na cultura que o engendrou. (RIBEIRO, 1987, p. 16).

Ainda sobre os instrumentos, Anthony Seeger diz que “sistemas de classificação até agora desenvolvidos não podem responder às questões sobre o papel dos instrumentos musicais nas sociedades indígenas” (SEEGER, 1987, p. 175). Ele defende que os instrumentos não somente sejam analisados a partir de um sistema de tipologia, mas que a análise seja complementada por informação visual, descritiva e sonora, logo, justifico minha pesquisa pela inclusão de uma análise tradicional oral e sobre os relatos de mestres e aprendizes, a fim de construir um entendimento acerca das transformações que existiram na música e nos instrumentos utilizados.

O trabalho que aqui se propõe vem sendo desenvolvido a partir da busca dos sentidos dos saberes e fazeres tradicionais construídos através da relação entre anciãos e aprendizes da comunidade, produzindo um encontro epistemológico sendo regado através desse contato.

Assim, como afirma Rodrigues (2015), “os indígenas brasileiros se utilizam de chocalhos, instrumentos de sopro, batedores, zunidores e do canto como instrumentos para fazer música”. Neste sentido, ao identificar esses instrumentos é preciso investigar de uma forma não ocidental, como afirma o próprio autor que busca analisar a partir do sistema no qual eles (Apinajé) descrevem, não se debruçando ao entendimento eurocêntrico de instrumentos musicais, analisando e baseando-se no conhecimento histórico Apinajé descrito pelos interlocutores. Os Apinajé utilizam a música e os sons para fortalecer os laços sociais, míticos e culturais existentes. O uso dos instrumentos confeccionados pelos artesãos, propõe a utilização e reprodução pelos cantadores. Através dessas manifestações ritualísticas, eles evidenciam e rememoram suas narrativas, evocando uma série de ensinamentos transmitidos e que resistem à cultura da cidade, às indagações, às imposições e à conversão à religião cristã desde os contatos com padres jesuítas transpassados ao longo dos anos.

Contudo, a análise sistêmica da cosmografia sonora, desenvolvida a partir do conceito descrito por Paul Little (2003), revigora a ideia que a etnomusicologia defende os processos relevantes para explicar um som musical, isso corrobora para que a cosmografia sonora analise também os saberes identitários e suas ideologias coletivamente criadas e historicamente situadas para explicar que um determinado povo utiliza seus sons, músicas e instrumentos musicais para estabelecer e manter seu território.

Entende-se que essas relações que cada povo tem com essas expressões culturais diferem umas das outras, buscando a não adoção de uma linearidade para analisar essas relações, respeitando as diferentes formas peculiares que cada grupo social utiliza e dissemina entre seus membros. A narrativa dos interlocutores ajuda a construir suas identidades e reforçam seus laços propondo realizar o saber fazer de sua cultura, estreitando o que podemos chamar de encontro tradicional epistêmico, que é o momento de transmissão de aprendizagens entre eles. E o que pode ser condicionante nesta situação é a memória, pois é nela que se é guardada toda carga de conhecimento adquirida ao longo dos anos.

Tendo em vista a vasta riqueza cultural presente e construída pelo próprio povo Panhí (indígena) e seus ancestrais em seu território, iremos rememorar as narrativas a respeito da memória dos anciões, utilizando todo referencial encontrado sobre a temática. Buscaremos compreender suas epistemologias e todo o processo contado a partir dessa relação de aprendizagem que se é passada de geração para geração, tendo em vista que a música também é um processo de significação social, sendo, assim, inserida nos mais diversos campos culturais desse grupo. Para tanto, retomamos trabalhos já desenvolvidos acerca dos Apinajé, buscando trazer novos dados e retomar conceitos ampliando a capacidade de alargar novas evidências sobre determinada temática.

A oralidade é uma das formas de transmissão cultural do povo Apinajé, de seus modos de vida, de ensinamentos sobre sua existência e de sua ancestralidade. Isso é transmitido e compartilhado com os membros do grupo e vai resistindo através das gerações. As músicas, para eles, estão ligadas à sua vida ritualística. O maracá (instrumento de emissão sonora) é bastante utilizado, sua batida de pé no chão acompanha e mar-

ca o ritmo a ser utilizado nos rituais. Nos encontros, é utilizado pelo cantador principal enquanto este vai entoando as músicas. Nos dias de hoje, o sistema ritualístico, segundo Rodrigues (2015), se divide dessa forma:

Nos grandes rituais (as “festas de cultura”, como os Apinayé chamam seus rituais tradicionais) deste povo, o maracá se coloca como objeto central ao acompanhar o canto de um cantor puxador e daqueles que o respondem. Hoje em dia, as festividades culturais tradicionais deste povo são os casamentos, as corridas de tora e as celebrações para os espíritos (karô) dos mortos (como o Megrê Môx e a tora grande), a festa da primeira chuva, o dia do índio e o Krát (a festa dos enfeites). (RODRIGUES. 2015, p. 88).

Curt Nimuendajú (1983) também cita o maracá como um instrumento profano que não é um instrumento do pajé, e pode ser utilizado pelos cantadores.

Segundo Rodrigues (2015), “maracá Apinajé tem um poder sobrenatural, já que auxilia na reverência aos deuses mitológicos (sol e lua) e na aproximação com os espíritos dos mortos”. Ele é confeccionado a partir da cabaça e está conectado, mitologicamente, aos seres sobrenaturais (sol e lua) criadores deste povo.

Estes objetos de cultura material estão engendrados das relações sociais, culturais, sobrenaturais e cosmológicas da sociedade a que se referem, articulando a esfera do material com a do imaterial. Neste sentido, o maracá é objeto ativo no complexo musical, social, cultural, mitológico e sobrenatural Apinayé. (RODRIGUES, 2015, p. 92).

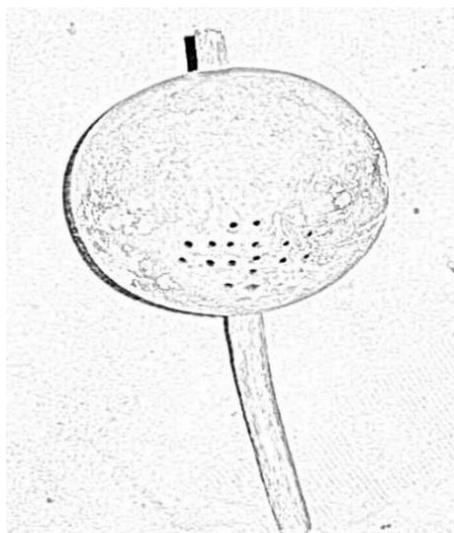
O maracá<sup>3</sup> é construído por um mestre artesão na cultura Apinajé, diferente de outros grupos Jê (timbira) como os Krahô, no qual o can-

---

3 O maracá é um instrumento da família do idiofone (instrumento musical ou de sinalização que produz som pela vibração do material de que é feito), um chocalho arredondado ou aberto. É um instrumento sonoro que consiste basicamente em duas partes: um recipiente fechado, o fruto da cabaça, no qual são armazenadas algumas sementes, e um cabo de madeira que atravessa como apoio para a mão.

tor que fica responsável pela criação desse instrumento. (RODRIGUES, 2015, p. 96).

**Figura 1 – Maracá Apinajé**



Fonte: Rodrigues (agosto/2015)

Maracá é um dos instrumentos presente nas cantorias Apinajé e é um dos símbolos da cultura material desse povo. É produzido a partir das cabaças (*lagenaria siceraria*), que são encontradas no próprio território Apinajé, e seu modo de construção se dá pela preservação histórica da memória e pela transmissão desse conhecimento ancestral.

### **CAMINHOS METODOLÓGICOS: PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARES EM HISTÓRIA ORAL**

Em relação à metodologia, utilizaremos a história oral, baseada no pensamento de Thompson (1992), que propõe analisar as narrativas dos interlocutores e interlocutoras a partir das suas vivências e suas memórias, revivendo as formas de transmissão por meio do contato intercultural. Como instrumento de coleta de dados, o caderno de campo auxilia na pesquisa, uma vez que permite a realização de anotações nas atividades desenvolvidas da cultura Apinajé.

Em suma, História oral não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles se vivenciados e lembrados na imaginação. É parte da história, aquilo que as pessoas imaginam que aconteceu, e também o que acredito que poderia ter acontecido - sua imaginação de um passado alternativo e, pois, de um presente alternativo, pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu. (THOMPSON, 1992, p. 184).

Neste sentido, devemos nos atentar ao que for dito, pois cada expressão, silêncio e ênfase, carregam consigo um significado. Trabalhar com oralidade em comunidades é contrapor-se à fonte documental escrita reconhecida dentro da tradição historiográfica ocidental, em contraponto, procura-se aqui dialogar com as mais variadas formas de transmissão do saber tradicional, como é exemplificado por Giralдин (2011, pag. 224), que vem alertando sobre os cuidados do trabalho com história oral com povos indígenas, pois, segundo ele, “Enquanto metodologia trabalhar com história oral, o acesso às significações se torna difícil pela barreira linguística. Como os primeiros contatos entre eles são a partir da língua materna, as significações serão sempre qualificadas neste universo semântico”.

Nesse trabalho, trazemos, por meio das ideias propostas, não somente a utilização da história oral, mas também a observação participante que proporcionará um diálogo dinâmico e não estático, permitindo-nos observar as variações de localidade, podendo culminar em andanças no cerrado, visitas, transformando o processo de coleta de dados em um conjunto de ações através de visitas e contatos.

A história oral, baseada no pensamento de Thompson, propõe analisar as narrativas dos interlocutores a partir das suas vivências e suas memórias, fazendo ressurgir as formas de aprendizagem e transmissão do saber tradicional sugerindo um debate intercultural.

Em suma, História oral não é apenas sobre eventos, ou estruturas, ou padrões de comportamento, mas também sobre como são eles se vivenciados e lembrados na imaginação. É parte da história, aquilo que as pessoas imaginam que aconteceu, e também o que acredito que poderia ter acontecido - sua imaginação de um pas-

sado alternativo e, pois, de um presente alternativo, pode ser tão fundamental quanto aquilo que de fato aconteceu. (THOMPSON, 1992, p. 184).

Durante o estudo que aqui se desenvolve, realizamos, inicialmente, entrevistas com aprendizes que se materializam, o que ajudará na ligação de determinados temas a serem abordados, tendo como base a história oral e a não adoção de verdade integral ou processo de aprendizagem comum e absoluto. Propõe-se o desenvolvimento a partir da pesquisa interdisciplinar visibilizando os interlocutores e suas falas, buscando lembrar suas narrativas individuais e em grupos, as quais foram construídas historicamente e carregam consigo um significado particular, assim como afirma Thompson (1992):

A construção e a narrativa da memória do passado, tanto coletiva quanto individual, constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendizado com os outros e vigor imaginário. Nisto, as narrativas são utilizadas, acima de tudo, para caracterizar as comunidades e os indivíduos para transmitir suas atitudes. (THOMPSON, 1992, p. 185).

Utilizamos a técnica de história de vida, buscando entender através de interlocutores que estão engajados na cultura Apinajé, as formas de ensinamentos e aprendizagens com os anciãos de sua comunidade, propondo investigar não somente suas narrativas, mas buscando evocar a memória coletiva.

Contudo, o contato epistêmico Apinajé, proporcionará um processo de aprendizado que traz consigo muitas formas de ser e reexistir em seu território, fazendo ligações com o tudo que há ao redor. O território carrega uma identidade atrelada ao pertencimento, movimento que Saquet (2013) chama de territorialização, Paul Little (2003) de cosmografia e que detém tanto esse movimento do saber quanto as relações sociais desenvolvidos no território. O simbolismo e pertencimento com esses códigos, nos Apinajé, se dá desde o nascimento até o fim de sua existência material aqui neste mundo, porém é de praxe a necessidade de saber

sua ancestralidade que é transmitida oralmente pelos mais velhos para os jovens a fim de manter viva sua cultura.

A vivência e o falar do território imaterial faz com que os interlocutores revivam suas trajetórias familiares de aprendizagem. Com o auxílio da história de vida, foi possível realizar essa viagem através da memória.

## **NARRATIVAS E VIVÊNCIAS DA CULTURA APINAJÉ**

A cosmografia Apinajé se dá no âmbito material, imaterial, nas relações entre si e também com os membros que não são da comunidade. Dessa forma, e para além da análise material, um dos eixos que sustentam essa pesquisa são as vivências, pois nelas se constroem as memórias tendo base as construções sociais e as mudanças que podem ocorrer. Com a premissa da proposta da pesquisa aqui desenvolvida, foram realizadas algumas observações que ajudam na compreensão da cultura apinajé e as mais diversas formas de expressão do seu saber tradicional.

De modo inicial, pudemos presenciar, na aldeia São José, a posse do cacique, dia 19 de abril. Na ocasião, foi possível estreitar alguns diálogos de membros da comunidade. O exercício da interação dos povos em seu território está interligado às relações simbólica e afetiva, isso auxilia um determinado povo a se estabelecer e criar vínculos com seus ambientes. Suas expressões, músicas, celebrações e pinturas fazem com que seu povo se torne parte de todo conjunto.

A cerimônia citada acima, na qual todos daquela aldeia e de outras participam com a comunidade, teve dois momentos. No segundo momento, todos vão para a casa do cacique empossado, chegando lá, ocorre uma forma de “bênção” dos anciãos e anciãs para o novo cacique. Essa fase exploratória da pesquisa exigiu não só o contato, mas a observação do contexto da “cerimônia” na qual a maioria das músicas são cantadas em uma forma rítmica utilizando somente o maracá. Giralдин (2011) fala que “os cantos também são instrumentos de suporte para a cristalização da memória”.

Os Apinajé possuem diversos tipos de cantos rituais. Há os cantos relacionados a determinados mitos e suas celebrações rituais. Essas territorialidades imateriais, em linhas gerais, são o que Saquet (2007) chama de capacidade de mobilidade de reprodução da sociedade e da natureza, constituindo elementos específicos de cada lugar. Suas formas de exteriorização são identificadas através das mais diversas expressões culturais e podem ser definidas como as territorialidades do povo Apinajé. Isso vai de encontro ao conceito definido por Paul Little (2003) como cosmografia, que é também um conjunto de saberes que um grupo étnico desenvolve para se estabelecer e se manter em seu território. Então, a expressão cultural dos Apinajé pode ser definida como suas cosmografias.

Na cantoria que ocorreu após a cerimônia de posse, houve um determinado momento em que os homens estavam se apresentando. O cantor estava segurando um maracá, e havia panhí (indígena) de meia idade conduzindo a cerimônia. Como afirma Rodrigues (2015, p. 88) sobre a utilização deste instrumento: “Nos grandes rituais as ‘festas de cultura’, (como os Apinayé chamam seus rituais tradicionais) deste povo, o maracá se coloca como objeto central ao acompanhar o canto de um cantor puxador e daqueles que o respondem.” Logo após, para tirar a dúvida, inquiri a um membro da comunidade se ele era cantador, porém a resposta obtida foi que ela era um aprendiz.

Ao analisar a ótica da relação de idade e hierarquia, notamos que a fase de aprendizado é cumulativa e a fase de amadurecimento e ampliação do conhecimento é um processo demorado e valioso, pois é submetida, a todo momento, à validação e observação dos mais velhos. Mesmo estando inseridas tanto a confecção de um instrumento quanto as cantorias, o processo de transmissão da aprendizagem ancestral é um processo de amadurecimento adquirido através do tempo.

Na oralidade moram também as relações de aprendizado, que são evocadas quando se é instigado. Esse desenvolvimento a partir das memórias é um dos motivos para a criação e progressão deste trabalho. Os relatos que vamos investigar através de interlocutores aprendizes da cultura Apinajé, que estão inseridos no processo de construção do conhe-

cimento tradicional, servirão para analisar o contexto de aprendizagem de suas narrativas.

Ao realizar uma entrevista com o interlocutor 1<sup>4</sup>, ele começa exemplificando que existem tipos de fase de aprendizado Apinajé, sendo a primeira fundamental e começa em casa, com os avós principalmente. Ocorre de forma involuntária, muitas vezes no meio das matas, dos cerrados. São os pequenos aprendizados sobre plantas medicinais e conversas sobre a natureza, como exemplificado na entrevista cedida pelo Interlocutor 1:

Quando a criança, no caso seu irmão, ficar doente, o pajé vai olhar para essa criança e vai determinar alguns medicamentos, o avô dessa criança vai chamar o irmão dessa criança que está doente, para ir no cerrado na mata para colher esses remédios. Acho que é um dos primeiros contatos que a gente tem com o nosso professor do nosso meio, da nossa etnia. (INTERLOCUTOR 1, Entrevista oral, 05/05/2023)

Podemos notar que o processo transita por diferentes fases de aprendizagem, proporcionando para o jovem aprendiz uma carga cumulativa de conhecimento através do contato com esses mestres, pajé, avós e avós.

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e as experiências adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite as inovações e as invenções. Estas não são, pois, o produto da ação isolada de um gênio, mas o resultado do esforço de toda uma comunidade. (LARAIA, 2003, p. 45).

Observa-se que o processo de aprendizagem passa também por uma relação que os Apinajé têm com a terra como esse “lugar de afetividade” que é relacional com suas territorialidades, o que é definido por Paul Little (2003) como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu

---

4 A identidade dos interlocutores permanecerão anônimas no decorrer do texto, sendo representadas com indicação numérica.

ambiente biofísico e essa identificação é lugar de memória, como na passagem reafirmada na fala do Interlocutor 1:

Eu acho que as crianças elas têm essa curiosidade assim que elas se conectam com o ambiente, com esse ambiente mais próprio dela, acho ela se sente mais confortável andando pela floresta, pelas matas, pelo cerrado do que propriamente na aldeia, onde também o aprendizado é rico e prazeroso (INTERLOCUTOR 1, Entrevista oral, 05/05/2023).

A ideia de território está ligada à existência de seus vínculos materiais e imateriais, ativando a memória do lugar e proporcionando uma conexão individual e coletiva.

As demais fases de aprendizados apresentadas pelo Interlocutor 1, podem ocorrer após os trinta (30) até os cinquenta (50) anos, fase na qual haverá uma mescla entre o conhecimento tradicional e a sua carga adquirida ao longo de sua caminhada. Nota-se, também, ao ser questionado sobre os ensinamentos dos mestres, uma certa dúvida. Podemos lançar a hipótese que se desenvolve através da falta de experiência cumulativa do interlocutor, pois ele é novo e existem vários aprendizados a serem adquiridos durante sua jornada. Segundo ele, “existem histórias que os anciões carregam consigo que não pode ser repassado, a não ser que haja uma necessidade e o momento, eu acho que é uma necessidade própria dele, parte do princípio do saber, do fazer”. O desprovimento dos dados sobre determinado fato, pode carregar consigo vários elementos, o que, neste caso, é evidenciado pela ausência de informações, pois diante disso ele também é aprendiz, no processo de saberes e fazeres tradicionais. Como ele próprio citou, existem as diferentes fases e ele ainda está na inicial.

Quando perguntado sobre os instrumentos, ele cita o maracá, instrumento tradicionalmente utilizado nas suas cerimônias. Rodrigues (2015, p. 91) diz que “maracá Apinajé tem um poder sobrenatural, já que auxilia na reverência aos deuses mitológicos (sol e lua) e na aproximação com os espíritos dos mortos.” Tal instrumento é confeccionado a partir de cabaças, está conectado mitologicamente aos seres sobrenaturais (sol e lua), criadores deste povo. O interlocutor 1 cita que o maracá “é um dos

primeiros que a gente tem contato quando criança, quando a gente tem uma noção do mundo Apinajé”. Devido o material de fabricação do instrumento ser de fácil acesso na comunidade, é também um instrumento que tem uma função fundamental nas cerimônias, ao que tudo indica, é um dos principais existentes na cultura.

Apesar da descrição de poucos instrumentos que hoje estão sendo utilizados e difundidos, ainda segundo o interlocutor, ele faz parte de um projeto na Universidade Federal do Norte do Tocantins, chamado “Escolas Vivas” no qual propõe oficinas de confecção de instrumentos, mais precisamente de apitos e buzinas Apinajé. As oficinas estão ocorrendo durante todo este ano de 2023, nas quais os mestres e artesãos vão ensinar para a comunidade como se faz os instrumentos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propõe apresentar dados iniciais acerca da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) que busca trabalhar os saberes e fazeres Apinajé dentro de uma ótica que historicamente não foi evidenciada pelo conhecimento ocidental vigente em nossa sociedade.

Apesar dos contatos iniciais e os vínculos ainda estarem se firmando, foi descoberto, através da história oral e com os diálogos acerca das representações materiais e imateriais, que podemos traçar diferentes forma de se investigar as narrativas e memórias nos processos de transmissão de conhecimento Apinajé, trazendo consigo a ideia de observar o meio ao qual eles pertencem e onde os saberes tradicionais ocorrem, possibilitando que os interlocutores possam fazer e ser parte do que se propõe a desenvolver. É possível identificar também que a oralidade é uma das formas de transmissão cultural do povo Apinajé, seus modos de vida, ensinamentos sobre sua existência e sua ancestralidade. Isso é transmitido e compartilhado com os membros do grupo e vai resistindo através das gerações.

Diante dos objetivos propostos e das hipóteses construídas, podemos observar que os conhecimentos tradicionais são compostos a partir do contato natural e das vivências cotidianas com os avôs/avós, mestres e anciãos e utilizam problemas cotidianos para estarem transmitindo esses saberes aos seus netos, filhos ou membros da comunidade. O aprendizado ocorre em diferentes fases da vida e, além de ser cumulativo, é também constante: seja nas cantorias, em casa, o aprendizado nunca acaba, o que ocorre é um processo contínuo de aprendizagem dos saberes tradicionais.

## REFERÊNCIAS

CASTELNAU, Francis de. **Expedição às regiões centrais da América do Sul**. v. 1 e 2, tradução de Olivério Pinto, 1ª ed., São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1949.

DAMATTA, Roberto. **Um mundo dividido: a estrutura social dos Apinayé**. Petrópolis: Vozes. 1976.

GIRALDIN, Odair. AXPÊN PYRÁK: **História, Cosmologia, Onomástica e Amizade Formal Apinaje**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, 2000.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. ITUASSU, A. (Org.). Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Anuário antropológico, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2003.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Os Apinayé**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1983.

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Berta G. **O índio na cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 1987.

ROCHA, Raquel Pereira. O “Tempo do primeiro” e o “tempo de agora” transformação social e etnodesenvolvimento entre os Apinajé/TO. 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RODRIGUES, Wallace. **O processo de ensino-aprendizagem Apinayé através da confecção de seus instrumentos musicais**. 2015. Tese de Doutorado. Leiden University, 2015.

SEEGER, Anthony. Novos horizontes na classificação dos instrumentos musicais. In: RIBEIRO, Darcy (ed.) e RIBEIRO, Berta (coord.). **Suma Etnológica Brasileira**. Volume 3: Arte Índia. Petrópolis: FINEP/Vozes, 1987, pág. 173 a 179.

THOMPSON, P. **A voz do passado**: história oral. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

TORRES, Alves, Carina. **Mulheres indígenas Apinajé**: Trajetórias socioespaciais em Tocantinópolis (TO). Dissertação (Mestrado acadêmico), Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína, 2020.



# VALORIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE ÉTNICO RACIAL: VIVÊNCIAS E REPRESENTAÇÕES DO CABELO E CORPO NEGRO NAS AÇÕES DO PROJETO NEGRA FLOR DE GIRASSOL

María Zilma Gabino

Luciméa Santos Lima

Vinicius Gomes de Aguiar

## INTRODUÇÃO

O racismo advindo da escravidão, no contexto brasileiro, violenta a identidade e a cultura negra, petrificando inferioridade nos que trazem inscritos no corpo os sinais da negritude. Essa violação pode ser vista e vivenciada no caso dos negros, por meio das representações negativas e da inferiorização da corporeidade, em diversos locais, inclusive no território escolar. As práticas racistas naturalizadas no cotidiano, transformam o território escolar em um ambiente hostil ao promover territorialidades precárias (HAESBAERT, 2011), destoando do papel ideal preconizado para a escola.

Partimos dessa reflexão para apresentar os caminhos da pesquisa: essa investigação tem como foco demonstrar como ocorre o processo de valorização e construção da identidade étnico-racial através de projetos interventivos que contribuem para o desenvolvimento intelectual, bem como para estimular o posicionamento de alunos negros através do enfrentamento e questionamentos de suas vivências, tomando como objeto de análise o projeto Negra Flor de Girassol, realizado no Colégio Campos Brasil, situado no extremo sul da cidade de Araguaína, no Norte do Tocantins.

Entre os objetivos específicos destacamos: investigar a contribuição do projeto Negra Flor de Girassol para a transformação de alunos, no que tange aos discursos sobre o corpo e a estética negra no ambiente escolar; analisar as vivências de alunos negros, na referida escola, considerando as temporalidades; demonstrar como tem se dado a formação humana dos discentes a partir das discussões e atividades realizadas pelo projeto.

O Projeto Negra Flor de Girassol é realizado no Colégio Estadual Campos Brasil e está voltado para o desenvolvimento de ações que buscam fortalecer a identidade étnico-racial e a cultura negra, especialmente as ações de valorização da estética negra, por entender que o combate ao racismo perpassa pelo fortalecimento das características físicas do indivíduo, suas subjetividades e coletividades sócio-históricas. Desse modo, ao ver-se positivamente, bem como ter sua cultura valorizada, novas territorialidades poderão ser construídas na escola, assentes em relações mais igualitárias, nas quais os padrões de beleza são contestados, desconstruídos e reconstruídos, com a cultura negra sendo reconhecida como parte da formação do país. Nesse sentido, a pesquisa aponta reflexões acerca das vivências e representações que alunos negros, participantes do Projeto Negra Flor de Girassol, experimentam no território escolar da periferia de Araguaína - TO, por meio de ações que anseiam desconstruir a cultura do branqueamento, bem como as representações negativas do que é ser negro dentro e fora da escola, utilizando os marcadores fenotípicos de cabelo e corpo.

O Colégio Estadual Campos Brasil, localizado no Bairro de Fátima, porção Sul da cidade de Araguaína - TO, atende a 1.048 alunos matriculados no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Os alunos têm faixa etária que varia de 11 a 17 anos, moram no bairro onde a escola está situada e nos bairros vizinhos (Setor Monte Sinai I e II, Lago Azul I, II, III e IV, Vila Azul, Bairro JK, Setor Nova Araguaína, Setor Ponte, Setor Xixebal, Projeto Alegre e Assentamento Caju Manso). Segundo os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no ano de 2022, 11% dos estudantes se declaram de cor preta, 59% parda, ou seja, 70% dos estudantes se autodeclaram negros. Ao considerar a realidade do colégio onde o projeto é desenvolvido, percebe-se que os estudantes estão atravessados por questões

de classe, raça e gênero, numa tríade interseccional (CRENSHAW, 2002) que marca suas trajetórias individual e coletivamente.

Por esse viés, ao compreender essa questão como fator que interfere na estética negra, especialmente em relação às estudantes negras que estão inseridas na base da pirâmide socioeconômica, o projeto realiza oficinas, palestras formativas e rodas de conversa relacionadas com estratégias de cuidado para cabelos crespos e cacheados. Assim, foram planejadas e executadas ações que amparam as alunas quanto ao cuidado e manutenção dos cabelos cacheados e, principalmente, dos crespos, que requerem produtos e técnicas específicas. A essas ações denominou-se de Banco de Cremes e Festival de Hidratação Capilar.

Ainda idealizando a desconstrução da inferiorização introjetada no imaginário de brancos e negros, é realizado o ensaio fotográfico com o propósito de registrar as imagens, o que se torna um momento de afirmação da beleza negra. Além dessas ações desenvolvidas na escola, o projeto organiza a ida de estudantes ao cinema da cidade com a intenção de oferecer uma vivência de representação positiva do negro em filmes, ao mesmo tempo em que ocupam territórios antes negados, uma vez que as estudantes relatam nunca ter frequentado uma sala de cinema.

A compreensão dinâmica do processo de composição de si, de autoaceitação ou negação, está imbricada pela forma como nos vemos no outro, sendo que o outro eleito como modelo hegemônico, a ser seguido, é o branco. Assim, é possível afirmar que a identidade negra precisa de inter-relações para se reconstruir nesse território a que foram violentamente submetidos e tiveram sua cultura e identidades sufocadas pelo racismo, como aponta Saquet: “(...) reconstruída histórica e coletivamente se territorializa especialmente através de ações políticas de gestão e culturais a uma combinação de processualidade histórica e relacional na explicação da identidade e da formação do território” (2013, p. 149). Dessa maneira, é possível avaliar que as ações realizadas no campo de pesquisa tenham contribuído para a reconstrução da identidade individual e coletiva dos alunos de forma direta e/ou indireta, estendendo-se para o contexto da própria família, no que diz respeito à ressignificação de si, como se veem

pelo viés da beleza e da afirmação das jovens negras que participam das ações propostas no projeto.

É importante reforçar que, pelos processos vivenciados durante os séculos de escravidão, após a libertação dos escravizados e atualmente, ainda persistem em nossa sociedade, representações sociais e culturais do negro “negativas e folclorizadas, fixadas no escravismo” (RATTS, 2022, p. 36). Tais representações ocorrem na televisão, nos livros, nas escolas, onde a história do negro é associada, de forma recorrente, ao processo de escravização, desconsiderando a história no continente africano e sua bravura e resistência na construção do Brasil. Assim, a cultura negra e todos os elementos que a compõem, é vista e representada de modo inferiorizado por ser definida como cultura popular pela cultura dominante.

Quanto aos procedimentos metodológicos trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual fazemos uso do conceito de trajetórias, cunhado por Bourdieu (2006), e Escrivivências, de Conceição Evaristo (2021), tendo em vista que seja este procedimento possível para o estágio em que se encontra a pesquisa.

## IDENTIDADES E CULTURA NEGRA

A escola, como campo de investigação de nosso interesse, guarda certas particularidades que não podem ser ignoradas no decorrer dessa pesquisa. Guirado (1998) defende que o ambiente escolar é possibilitador das aprendizagens, ao mesmo tempo em que se apresenta enquanto espaço de conflitos e exclusões. Com isso, entendemos que os estereótipos que cercam a construção da identidade negra podem influenciar de modo particular o desenvolvimento social e educacional de meninos e meninas negras no ambiente escolar. Isso se assemelha ao que Gomes (2003) defende ao falar que a identidade “(...) diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social” (p. 75).

Como a escola é um ambiente onde os saberes escolares não estão reduzidos aos conteúdos formativos, torna-se perceptível que, nesse espa-

ço, ocorre o desenvolvimento de aprendizados relacionados a valores, hábitos, ética, bem como preconceitos raciais, de gênero, de classe, que contribuem com a formação da identidade das pessoas que lá vivem (MARTINS E SILVA, 2018). As discussões de Hall (2003) apontam que “há uma luta contínua e necessariamente irregular e desigual por parte da cultura dominante, no sentido de desorganizar e reorganizar constantemente a cultura popular”. E complementa afirmando que: “(...) o essencial em uma definição de cultura popular são as relações que colocam a ‘cultura popular’ em uma tensão contínua (de relacionamento, influência e antagonismo) com a cultura dominante” (HALL, 2003, p. 256). Desse modo, a cultura negra, tida como popular no nosso país, vive em constante luta por afirmação, aceitação e respeito, em meio a ataques rotineiros e violentos, que agridem as representações culturais relacionadas à negritude, da corporeidade às religiões de matriz africana. É a reificação da cultura dominante (branca e eurocêntrica) em detrimento da cultura negra.

Assim, a cultura negra presente no cotidiano da população brasileira, sobretudo da população descendente de africanos escravizados, tem forte influência na formação da identidade de quem traz inscritas em seu corpo, marcas que assim o classifiquem socialmente. “A cultura negra possibilita aos negros a construção de um ‘nós’, de uma história e de uma identidade” (GOMES, 2003, p. 79). Identidade que é atravessada pelas vivências e representações que crianças – e até mesmo adultos – têm no decorrer da sua trajetória. Neste contexto, um dos grandes avanços que o movimento negro brasileiro alcançou, diz respeito ao avanço em torno do debate envolvendo a questão racial no contexto escolar. Devido a importância da questão, o movimento negro difundiu ainda mais o assunto no início dos anos 2000, a ponto de estimular a criação da Lei Federal 10.639/2003, que inclui “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003).

Quando uma escola não aplica efetivamente a Lei 10.639/2003, permite a manutenção do “desconhecimento” relacionado à identidade negra, o que é parte dos mecanismos de desumanização do povo negro pós colonização. Como aponta Memmi (2007), “pouco importa ao colonizador o que o colonizado verdadeiramente é”. Pois a desumanização

“consiste primeiramente em uma série de negações. O colonizado não é isto, não é aquilo. Jamais é considerado positivamente.” (MEMMI, 2007, p. 122). Do mesmo modo, no livro didático, a representação do negro, quando não considera o que preconiza a Lei 10.639/2003, nega e silencia a luta dos negros que ousaram transgredir, sair do “lugar de negro” e romper com a ordem escravocrata que impera em todas as esferas sociais, especialmente nas produções literárias.

Ao analisar três livros didáticos de Língua Portuguesa escolhido por três escolas da rede pública de ensino de Araguaína - TO, Testa e Araújo (2019, p. 100) constataram “uma total ausência de textos de autoras negras brasileiras nos livros didáticos de língua portuguesa do 9º ano do ensino fundamental, adotados por três escolas da rede estadual de ensino do Tocantins”. Quando aparecem, ainda não trazem o protagonismo do povo negro, nem sua história antes da escravidão. Isso se conecta com que o rapper Emicida apresenta na música Mufete: “Esquece o que o livro diz, ele mente!”

Está arraigada em práticas cotidianas, na estrutura da sociedade brasileira, a negação do arcabouço cultural negro. A tradição de silenciamento da cultura negra na formação do Brasil, tem relação intrínseca com a forma violenta com que os negros foram sequestrados do continente africano em condições desumanas e perduraram em subjugação durante 388 anos. Portanto, não nos causa estranheza que a classe dominante não reconheça a riqueza cultural advinda da África, bem como a bravura de pessoas que ousaram mudar a trajetória dessa. Nesse sentido, percebe-se que essa negligência histórica, estrutura e solidifica o racismo em todas as esferas da sociedade, incluindo a escola, o que consideramos prejudicial, pois é sabido de que a escola é a instituição que detém os meios capazes de promover a mobilidade social, tão urgente para a igualdade racial.

## EDUCAÇÃO/ENSINO NO TERRITÓRIO ESCOLAR

A escola é território promotor de conhecimentos e agente de transformação social. Podemos considerar, de acordo com Haesbaert (2011, p. 35), que “o território aqui é antes de tudo território simbóli-

co ou um espaço de referência para a construção de identidades”. Essas construções, são baseadas no aspecto vivido do território, ou seja, nas territorialidades humanas. “A territorialidade humana envolve o controle sobre uma área ou espaço que deve ser concebido e comunicado, mas ela é melhor entendida como uma estratégia espacial para atingir e influenciar pessoas” (HAESBAERT, 2011, p. 86). Ainda seguindo com o pensamento de Haesbaert, “a territorialidade se manifesta em vários contextos sociais” (HAESBAERT, 2011, p. 87).

Desse modo, as territorialidades manifestadas na escola, estão impregnadas de resquícios da escravidão que assolou negros e negras. Nesse contexto social, amalgamam a inferiorização racial através de práticas pedagógicas racistas, excludentes e a serviço da manutenção de privilégios da branquitude.

Após séculos de muita luta, o Movimento Negro conquista a assinatura das Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena<sup>1</sup> nas escolas públicas e privadas do Brasil. A assinatura da referida lei, além de ser um ganho jurídico, também é político, pois “desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os, sua cultura, práticas e conhecimentos” (GOMES, 2017, p. 22).

Baseados na ruptura da contação de uma história única, após a aprovação da referida lei, pressupunha-se que novas territorialidades passariam a ser construídas no ambiente escolar e que o fazer pedagógico envolvendo a temática racial seria assente no protagonismo dos negros e teríamos, enfim, representações positivas. No entanto, ao completar 20 anos, reconhecemos os avanços, mas, ainda percebemos muitas fragilidades, sobretudo na sua efetiva aplicação no território escolar. Alunos negros sofrem com a naturalização do racismo por parte de professores e colegas de sala. O racismo permitido pela não punição, deixa evidente as

---

1 Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. (BRASIL, 2008).

relações desiguais de poder baseadas no critério racial. As disparidades do tratamento dispensado a negros e brancos por professores, mesmo quando pequenos, são marcantes nas memórias da sua trajetória escolar.

A escola a que nos referimos é a escola pública, “escola que se esquece que ela é a instituição que mais recebe corpos marcados pela desigualdade sociorracial” (GOMES, 2017, p. 87). Ao esquecer do seu público-alvo, ela se torna ambiente de práticas pedagógicas e/ou outras, que tolhem o desenvolvimento socioemocional e cognitivo do aluno negro, ao invés de emancipar e valorizar os diferentes seres e saberes. O professor se torna personagem principal através da sua atuação no território da sala de aula. É ele que detém o maior poder, na luta contra-hegemônica em favor da superação do racismo e da valorização das diferenças. No entanto, muitos alegam desconhecer as questões raciais e os efeitos do racismo para as crianças negras. Na maioria das vezes, é um professor negro com consciência racial que toma para si a responsabilidade de realizar atividades de enaltecimento da diversidade durante o ano letivo. Para esses, é pauta de vida combater o racismo cotidiano, quando não permitem que aconteça no espaço onde ele é a maior autoridade. Assim, “transformam aquilo que é produzido como não existência em presença, na sua ação política” (GOMES, 2017, p. 79).

Ver professora e alunas negras se apresentando de forma caricata, folclorizadas, pintadas com tinta guache preta, querendo “esconder” sua negritude, apresentando uma “negra maluca” que levava o público a sorrir em vez de refletir sobre a corporeidade do negro, foi uma das motivações a idealizar o projeto Negra Flor de Girassol. Denúncias de racismo na escola surgem durante todo o ano letivo e se intensificam na Semana da Consciência Negra, quando, muitas vezes, na tentativa de afirmar a negritude corporal, cultural e os saberes ancestrais que o povo negro resiste em guardar, as atividades acentuam ainda mais a sua negação.

O corpo negro apresentado de modo errôneo alimenta o racismo recreativo em vez de educar a todos. De acordo com Adilson Moreira, o racismo recreativo “deve ser visto como um projeto de dominação que procura promover a reprodução de relações assimétricas de poder entre grupos raciais por meio de uma política cultural baseada na utilização do

humor como expressão e encobrimento de hostilidade racial” (MOREIRA, 2019, p. 95).

O autor complementa sua argumentação demonstrando como isso opera nas relações entre brancos e negros:

O racismo recreativo permite que pessoas brancas mantenham uma representação positiva de si mesmas ao encobrir a hostilidade racial por meio do artifício do humor. Ele possibilita a perpetuação da falsa representação da irrelevância do racismo no nosso país ao classificar piadas racistas derogatórias sobre negros como atos que não expressam desprezo ou condescendência (MOREIRA, 2019, p. 96).

Mesmo com a diversidade de ações positivas promovidas por escolas, *sites* de apoio à população negra, redes de psicólogos pretos e avanços nas legislações, temos o sentimento de que as relações raciais não avançam ou avançam muito lentamente, tantos são os casos de racismo que são noticiados (e não citamos os vivenciados cotidianamente, engolidos com lágrimas de tristeza e descrença de que o racismo um dia termine). Em oposição, o que se vivencia é a valorização do eurocentrismo no padrão de beleza, na cultura e no conhecimento que é reconhecido como modelo a ser seguido. Da mesma forma, especialmente nas escolas, ao adotar práxis decoloniais<sup>2</sup> e possibilitar o contato com os saberes dos povos tradicionais, promove-se a construção do conhecimento com respeito à diversidade de culturas e de saberes e forma sujeitos com posturas democráticas, despidas de preconceitos a respeito das diferenças. Os avanços são inúmeros em favor da luta antirracista uma vez que, além dos projetos nas escolas, existem redes de afeto espalhadas por todos os lados.

## ESTÉTICA NEGRA E AUTOESTIMA

A relação entre estética negra e autoestima é indissociável. Mas, no Brasil, a dissociação entre estes termos é explícita, como afirma Go-

---

2 O conceito de decolonialidade é desenvolvido, em diferentes momentos, por Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Ramón Grosfoguel entre outros.

mes (2018, p. 110): “no contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquitude e fealdade e negritude”. O vilipêndio do corpo negro na sua humanidade, no seu físico e psicológico por séculos, e na atualidade, pode gerar auto ódio que se sobrepõe à autoestima e interferir no modo como as pessoas negras se veem ao se olhar no espelho ou ao olhar o seu igual. Mas, como querer que crianças e jovens negros se amem, se sintam bonitos, se vivenciam cotidianamente o contrário? Com base no racismo que regula a nossa sociedade, o cabelo crespo é associado a inúmeros termos pejorativos. É cabelo ruim, feio, à prova d’água, associado a criminalidade (cabelo de negro é igual a bandido: ou está preso ou está armado), ou comparado a produtos de limpeza. É objeto de racismo recreativo nas escolas e em vários espaços sociais frequentados por crianças e adolescentes.

No cotidiano, o racismo se manifesta utilizando principalmente o cabelo crespo para atacar a identidade negra. Logo, não querer ter cabelos crespos e ter meios acessíveis para alisá-lo, passa a ser a possibilidade mais considerada de branqueamento e afastamento do corpo inferiorizado. Como aponta Kabengele Munanga, “para alguns, mudar o cabelo negro graças as novas técnicas de ‘relaxamento’ e ao uso de novos cosméticos pode significar a fuga do corpo negro e a busca de um novo corpo que se assemelha com o referencial branco de beleza” (2020, p. 24).

Entre mulheres negras, é difícil encontrar alguém que nunca tenha tido queimaduras no couro cabeludo ou corte químico nos cabelos ao alisá-los. Mas, diante da face cruel do racismo, é preferível ter feridas no corpo que traumas na alma (ainda que, por fim, tenhamos as duas). Para se inserir no padrão estético de beleza autoproclamado pela elite branca como ideal e afirmado pela mídia e sociedade, vale qualquer sacrifício. Nesse ponto, apresentamos alguns relatos das interlocutoras de pesquisa de modo a ilustrar a discussão teórica apresentada até aqui. Margarida<sup>3</sup>, de 12 anos, argumenta que:

---

3 Os nomes das estudantes foram omitidos ao longo do texto de modo a preservar suas identidades.

O Projeto Negra Flor, acho essencial em todas as escolas, é um projeto lindo, que mostra a beleza das mulheres negras, é muito bom pois algumas mulheres/meninas não se acham bonitas por conta da cor da pele, o projeto mostra que mulheres negras são lindas e que podem mostrar essa beleza para outras pessoas, o ensaio fotográfico é ótimo, achei lindo, as meninas todas perfeitas. Com certeza é uma coisa que vai ser muito lembrada, teve uma grande importância para mim e, com certeza, também teve para as outras.

O relato acima dimensiona o quanto o racismo viola a psique humana. A estudante demonstra a importância do projeto para sua afirmação identitária e estende seu impacto para a vida de suas colegas. Marcada pela depreciação, tanto da cor da pele quanto do cabelo, ela encontrou no projeto um lugar de cuidado para dores que são coletivas. Gomes (2020, p. 138) afirma que, “a rejeição/ aceitação ao próprio corpo pelo negro, é um processo tenso e conflituoso construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta.”

No processo de rejeição de si, a menina/mulher negra, vivencia com mais frequência a não aceitação do cabelo crespo pelos outros, o que reflete no seu espelho. A necessidade de circulação em diferentes ambientes e de novas relações, agora construídas com colegas na escola, relações afetivas e inclusão no mercado de trabalho, aumenta o conflito com o próprio corpo. Em outro depoimento, a estudante aponta que:

O projeto Negra flor de girassol carrega consigo o poder da auto aceitação algo de extrema importância para nós meninas negras e crespas, é um projeto que ajuda muitas meninas a se aceitarem; E eu sou prova viva dessa auto aceitação, pois antes do projeto entrar na minha vida eu não aceitava o jeito do meu cabelo de ser eu fazia o possível e o impossível para esconder essa característica minha, tudo isto por já ter escutado muitas piadinhas sem graça sobre o meu cabelo, e minha forma de defesa era tentar esconder esse traço meu que pra mim era motivo de dor. (AMARILIS, 18 anos, egressa).

Amarilis, que não tem a pele retinta, mas, tem cabelos crespos, afirma ainda:

Quando eu cheguei no colégio Campos Brasil era como se eu estivesse me encontrado entre tantas meninas com os traços parecidos com o meu, foi algo surpreendente, visto que nas outras escolas eu sempre me senti diferente por sempre ser a amiga do “cabelo ruim” (...) hoje eu posso dizer EU SOU NEGRA FLOR DE GIRASSOL. hoje em dia as críticas sobre meu cabelo não mudaram, mas o que mudou é que já não me abala mais, pois hoje eu reconheço o poder que meu cabelo tem e como ele é belíssimo. O projeto trouxe muitos brilhos de volta e muitos sorrisos nos rostos de muitas meninas. E eu sou grata por fazer parte desse projeto. (AMARILIS, 18 anos, egressa).

Tais depoimentos evidenciam o quanto o cabelo é parte importante da identidade negra e fundamental para a autoestima. Esse elemento da corporeidade negra é utilizado pelo racismo para hierarquizar a beleza e assim determinar quem é feio ou bonito. Para os homens negros, o cabelo também tem representatividade sobre a identidade, desde o período da escravidão até os dias atuais. Além dessas relações conflituosas, o cabelo crespo assumido orgulhosamente, seja natural ou trançado, parece ser de domínio público. Pessoas desconhecidas acreditam que tem o direito de apalpar, opinar sobre a textura, a forma como o cabelo crespo é usado ou o modelo de corte, e até sobre a higienização. Essa invasão ao corpo negro “justificada” pela admiração à diferença, segundo Kilomba (2019, p. 121), “é uma experiência de invasão e violação.” Do mesmo modo, a pele negra é um fenótipo rejeitado socialmente. Quanto mais melanina, maior é a rejeição pois, para os “os racistas, a cor preta é tida como uma essência que escurece, tingindo negativamente a mente, o espírito, as qualidades morais, intelectuais, e estéticas das populações não brancas, em especial as negras” (MUNANGA, 2020, p. 25).

Assim, desconstruir a inferiorização histórica à que a corporeidade negra foi relegada, requer a resignificação das representações do ser negro na atualidade no Brasil. É evidente que o ser negro hoje não tem o mesmo significado de 30 anos atrás, mas, o abismo racial existe em

todas as esferas da sociedade. Embora existam legislações que amparem ações de enfrentamento, o que sobressai são iniciativas de negros que se movimentaram e desafiaram o lugar de subalternidade imposto pelo racismo e puderam, a partir daí, realizar atividades que contemplam a coletividade negra.

## AUTOESTIMA E ESTÉTICA CAPILAR

Para fomentar as discussões conceituais propostas inicialmente, usamos como referência as ações de valorização do cabelo das estudantes no ano de 2022, compreendendo que tais ações coadunam com a desconstrução da negação do cabelo e do corpo negro e, assim, se tornam elementos de combate ao racismo. Em discurso marcante proferido na cidade de Los Angeles em 1962, Malcom X faz perguntas que podem guiar nossa reflexão: “Quem te ensinou a odiar a textura do seu cabelo? Quem te ensinou a odiar a cor da sua pele de tal forma que você passa alvejante para ficar como o homem branco? Quem te ensinou a odiar a forma do nariz e dos lábios? Quem te ensinou a se odiar do topo da cabeça para a sola dos pés?”.

Esses questionamentos são respondidos pelo colonialismo, a escravidão e o racismo. E contra esses males que continuam a estruturar as relações, e garantem as vivências privilegiadas de brancos é preciso ações de enfrentamento. Por elas, é possível minimizar ao menos um pouco do abismo de inquietações que povoam as vivências desse público historicamente desfavorecido. Para tal enfrentamento, o cuidado coletivo e o aporte de produtos para cuidado dos cabelos sempre que as alunas precisarem, se constituem como uma pequena contribuição (i)material para fortalecer a identidade e enfrentar o racismo persistente.

O encontro formal para os cuidados coletivos, Festival de hidratação capilar (para cuidar dos cabelos das alunas), envolveu cinco alunas colaboradoras, todas estudantes da 2ª série do ensino médio, duas mães de alunas com prática em hidratação capilar e penteados, uma voluntária, moradora da comunidade onde a escola está inserida, e uma graduanda do Curso de História, trancista, cujo tema da sua pesquisa é transição ca-

pilar. As alunas participantes têm a partir de 11 anos. Além dos encontros formais, no cotidiano, sempre que é necessário, as participantes voluntárias são convidadas a cuidar umas das outras, o que é prontamente atendido. A imagem a seguir nos permite visualizar como se dá o processo.

Os materiais utilizados nessas atividades são oriundos de doações ou troca de mudas de plantas (rosas do deserto doadas por mim), por potes de creme, de modo que o estoque de cremes e *shampoo*, nunca se esvazia por completo. O Festival é uma importante ação de fortalecimento da identidade negra, sendo também ferramenta de auto-amor em oposição ao auto ódio que nos é ensinado. Além disso, o cuidado coletivo atesta o ato político e ancestral, que é a reunião para afirmar a nossa beleza por meio dos cuidados com os nossos cabelos crespos.

**Imagem 1 – Distribuição de cremes**



Fonte: Acervo de Gabino (2022).

Desse modo, elaborar ações contra-hegemônicas que corroboram para desconstruir a violência perpetrada pela ação hegemônica da branquitude como único ideal de beleza a ser seguido e valorizado, é fundamental para reparar o modo como nos vemos e enfrentamos o racismo, que oprime a nossa identidade, escamoteia nossos fenótipos e nos distancia de nós e dos nossos iguais. Seguindo o pensamento de Beatriz Nascimento (1977), formar quilombos em todos os lugares é necessário

para o enfrentamento ao abismo racial que persiste na nossa sociedade. Quilombos simbólicos, que fortalecem, que cuidam e protegem.

Afinal, “Quatro ou cinco negros reunidos também formam um quilombo. Basta um negro estar com outro negro ou consigo mesmo.” (NASCIMENTO, 1977, p. 127). Nesse sentido, hooks (2005, p. 08) coaduna com o pensamento de Nascimento ao afirmar que “em uma cultura de dominação e antiintimidade, devemos lutar diariamente por permanecer em contato com nós mesmos e com os nossos corpos, uns com os outros. Especialmente as mulheres negras e os homens negros (...)”.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem como base metodológica a pesquisa quali/quantitativa, ou seja, trata-se de uma abordagem que usa tanto os métodos quantitativos quanto qualitativos para a realização de uma análise aprofundada sobre o tema pesquisado. Além disso, por ter como objeto de análise a escola e, portanto, os estudantes participantes do projeto investigado, também se utiliza dos conceitos de Trajetórias e Escrivências de modo a mediar a relação com o campo e com os interlocutores da pesquisa. Para tanto, a seguir, discorreremos sobre cada um dos procedimentos metodológicos de modo a elucidar os caminhos percorridos.

A pesquisa Quali/Quantitativa, segundo apontam Lüdke e André (1986), é uma abordagem que tem ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas em educação, justamente por considerar os processos complexos e dinâmicos em que estão envolvidos os atores. Nesse sentido, ao fazer uso dos métodos quantitativos e qualitativos de modo complementar, enriquecemos a análise dos resultados (Minayo, 1997).

Quanto ao conceito de trajetórias, especificamente o utilizado por Bourdieu (2006) aqui ganha um sentido particular. O Colégio Estadual Campos Brasil não foi escolhido de modo aleatório, esta é a escola onde eu sou professora atualmente, onde estudei desde a alfabetização até a conclusão do Ensino Fundamental II e onde vivenciei o racismo de forma cruel, sofrendo agressões de todos os modos.

Fui transformada em bruxa logo na primeira série, quando a professora leu o conto da Moura Torta<sup>44</sup>, e eu tive minha identidade escamoteada durante o período de escolarização na infância e agredida fisicamente na adolescência, sem lembranças de intervenção por parte dos professores. Tudo isso culminou com repetência no ano em que, na minha memória, foi o mais cruel: a 7ª série (atual 8º ano). Após concluir o curso de Pedagogia, também marcado pelas dificuldades de classe, gênero e raça e pela falta de políticas de assistência estudantil, comecei a trabalhar nesta escola e senti a necessidade de promover ações de fortalecimento da identidade de alunas negras, e de cunho antirracista para os demais alunos. Assim, é possível afirmar que a minha trajetória no Colégio Estadual Campos Brasil está imbricada com a pesquisa que se inicia.

Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem a minha realidade, não com palavras que descrevam a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Escrevo da periferia, não do centro. Este é também o lugar de onde estou teorizando, pois coloco meu discurso dentro da minha própria realidade (KILOMBA, 2019, p. 58-59).

Desse modo, ao falarmos da trajetória de uma mulher negra, não falamos apenas dela, mas de uma geração após outra que segue sendo marcada pelas “desigualdades duráveis” (Lima, 2022). É preciso compreender que se trata de trajetórias coletivas pois, “se não há narrativas comuns, clara está a impossibilidade da existência de uma visão de mundo comum” (MONTAGNER, apud Benjamin, 1986).

Nesse sentido, a intenção é, com esse movimento, “(...) ir além das histórias de vida e desenvolver uma reflexão sobre os fatores sociais que circunscrevem estas experiências no contexto escolar” (LIMA, 2022, p. 82). Na encruzilhada dessa reflexão, nos aproximamos das Escrevivências, conceito cunhado por Conceição Evaristo, no âmbito da escrita literária “e embora tenha nascido originalmente no berço da literatura e da história, este conceito não se limitou a ambas as áreas mencionadas e, portanto, tornou-se passível de outras direções em campos como a fo-

---

4 Disponível em: <https://www.consciencia.org/a-moura-torta-contos-maravilhosos>.

tografia, a música, a pedagogia e psicologia social” (OLIVEIRA, 2021, p. 08). A autora define que a Escrivivências:

pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita, e muitas vezes o é. Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno. E por isso é uma escrita que não se esgota em si, mas, aprofunda, amplia, abarca a história de uma coletividade (EVARISTO, 2020, p. 36).

Evaristo nos convida a pensar a construção teórico-textual como uma interrogação, sendo, pois, “a busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrivivências não está para a abstração do mundo, e sim para a existência” (EVARISTO, 2020, p. 36). Para nós, mulheres negras, escrever sobre nossas vivências não é só um fazer acadêmico. É, sobretudo, um enfrentamento às muitas formas de cerceamento de quem carrega inscritos em seu corpo dois instrumentos de subalternização pela sociedade: ser mulher e ser negra. Durante muito tempo fomos apenas objeto de pesquisa. Sujeitas, não! Hoje, utilizando dessas teorias, podemos fazer o caminho de pesquisadoras, sujeitas das nossas histórias.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

No caminho percorrido até aqui, foi possível perceber, mesmo que de modo breve, a importância da corporeidade na formação da identidade dos estudantes negros cujos traços estão inscritos em seu corpo. Também se observou o quanto o cabelo crespo é um forte elemento da cultura e da identidade negra, e por isso é fortemente atacado.

Correlacionando as atividades vivenciadas pelos participantes do Projeto Negra Flor de Girassol, é possível afirmar que eles representam um pequeno passo para o combate ao racismo dentro e fora do território escolar, utilizando como instrumento de luta a construção da identidade negra pelo viés da valorização da cultura negra, em sua diversidade. Descolonizar corpos e mentes é urgente para a promoção da educação

antirracista da qual necessitamos. Como aponta Gomes (2021, p. 438), “A descolonização das mentes insta-nos a construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas”. E, ao construí-las, todos os sujeitos envolvidos na busca pela igualdade racial, quer sejam da comunidade escolar ou não, ganham em aprendizado, vivências e humanidade.

As ações descritas são um passo, dentre muitos possíveis, para a construção da identidade negra pelo viés da valorização da cultura negra, da diversidade de saberes, corpos, da valorização da diferença. Também coaduna com o chamado de Gomes (2021) para sairmos do estado de indignação e inércia para construir uma prática antirracista. Pensar em “*Pedagogías que trazan caminos para criticamente leer el mundo e intervenir en la reinvenición de la sociedad(...)*” (WALSH, 2013, p. 31). Ao promover ações de descolonização no ambiente escolar através do projeto em questão, nos deparamos com as diferentes faces do racismo, mas também com as diferentes formas de enfrentá-lo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. 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. Acesso em 15/05/2023. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 15 mai. 2023.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

CONCEIÇÃO, Evaristo. **Escrevivência – a escrita de nós**: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

CRENSHAW, Kimberle. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. **Revista Estudos Feministas**, n. 1, 2002.

EMICIDA. **Mufete**. Laboratório Fantasma, 4:15, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, 2003.

\_\_\_\_\_. **O movimento negro educador**. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

\_\_\_\_\_. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Rev. Filos**, Aurora, Curitiba, V. 33

GUIRADO, M. Diferença e alteridade: dos equívocos inevitáveis. In: **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: “do fim dos territórios” a multiterritorialidade. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2011.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Org.Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

hooks, bell. **Alisando o nosso cabelo**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em: 10 mai. 2023.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - episódios de racismo cotidiano**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cogogó, 2019.

LIMA, Luciméa Santos. **Oportunidades Desiguais e Trajetórias Excepcionais**: Percurso Escolar de Jovens Negras e Negros Moradores da Zona Rural na Educação Básica no Recôncavo da Bahia. Tese (Doutorado) - Universidade

Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Centro de Estudos Afro-Orientais, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MALCOLM-X. **O nariz e o pregador: quem te ensinou a se odiar**. Disponível em: <https://almapreta.com/sessao/cotidiano/o-nariz-e-o-pregador-quem-teensinou-a-se-odiar#>. Acesso em: 10 mai. 2023.

MARTINS, K. F.; SILVA, C. S. O processo de (des)construção da identidade negra na escola: o olhar de professores e alunos em uma escola do município de Quixadá-CE. **Revista da ABPN**, v. 10, ed. especial, p. 215-237, maio, 2008.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. (Parte 2 – ponto 1). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo: Feminismos Plurais**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

MONTAGNER, Miguel Angelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana **Rev. Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, nº 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MUNANGA, Kabengele. Prefácio. In. GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. Org. RATTTS, Alex. São Paulo: Ed. UBU, 2022.

OLIVEIRA, Marcelo de Jesus de. **Considerações teórico-conceituais inerentes à escrevivência evaristiana em Becos da Memória** (2017). 2021. 152f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Nacional, 2021.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RATTS, Alex, RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

TESTA, Eliane Cristina; ARAÚJO, Edileuza Batista de. A presença de Textos de autores negros no livro didático de língua portuguesa. **Humanidades & Inovação**, Palmas, V.6, n.3.

WALSH, Catherine. **Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos**. In: **Pedagogías decoloniales Prácticas Insurgentes de resistir, re(existir), y re(vivir)**. Catherine Walsh (Editora). Quito, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, 2013.



# A (DES)VIRTUDE DE SER E EXISTIR: O PROTAGONISMO NEGRO EM HOLLYWOOD, REPRESENTAÇÕES E ESTEREÓTIPOS

Marcos Douglas Lima e Silva

Plábio Marcos Martins Desidério

## INTRODUÇÃO

Segundo Turner (1997), o cinema surgiu na França por iniciativa dos irmãos Auguste e Louis Lumière, dois profissionais do ramo fotográfico. Em 1895, eles criaram um aparelho que chamavam de cinematógrafo. O cinematógrafo tinha a capacidade de filmar imagens que, quando projetadas, davam a sensação de movimento.

Em dezembro de 1895, os Lumière apresentaram no *Grand Café* em Paris alguns filmes feitos com o novo aparelho. O sucesso do evento foi imediato, acarretando a realização de novas sessões. Os primeiros filmes apresentados eram de curta duração e mostravam cenas do cotidiano da cidade e da vida privada da família Lumière.

Esse acontecimento foi o princípio do que hoje conhecemos por cinema. O cinema é um meio de expressão cultural, um veículo que contribui para a formação de consciência e mentalidades, que visa produzir e reproduzir relações sociais, econômicas e políticas.

Mascarello (2006) destaca que, no começo do século XX, o cinema inaugurou uma era de influência das imagens. Os aparelhos que projetavam filmes apareceram entre as várias invenções que surgiram no final do século XIX. Os filmes teriam, aos poucos, superado suas limitações iniciais e se transformado em arte ao encontrar os princípios especí-

ficos de sua linguagem, ligados à condução da montagem como elemento fundamental da narrativa.

Nessa perspectiva, dada a importância do cinema (PAIVA, 2005), sua utilização passou a ser operada pelos setores hegemônicos, justamente pela sua capacidade de modelar sentimentos e emoções, atuando nas ações do homem, alterando a percepção de realidade do público, produzindo categorias, sistemas epistêmicos e gerando formas de ver o mundo por meio de suas construções e desconstruções.

É o que vemos na análise feita por Zagni (2008), no processo de instrumentalização política da indústria cinematográfica nos EUA nas décadas de 1930 e 1940, quando se tinha a missão de construir, por meio do cinema, uma identidade única na qual coubessem latino-americanos e estadunidenses, no esforço defensivo para a guerra que se anunciava:

Pretendemos demonstrar que o contexto de guerra mundial acompanhou no cinema não só sua instrumentalização como bem simbólico e veículo comunicacional, como arma de propaganda de guerra voltada à cooptação e ao aliciamento aos valores estadunidenses; mas que no mesmo período estabeleceram-se mercados para sua circulação, o que foi fundamental não só para a construção e projeção das imagens do império, mas para a circulação e re-elaboração desta imagem, hegemônica no hegemônico “cinema americano”, nas décadas que se seguiram ao término do conflito. (ZAGNI, 2008, p. 69).

Nesse sentido, desde que os filmes ganharam esse espaço de grande importância, a indústria cinematográfica, principalmente a hollywoodiana, conhecida mundialmente como referência dos Estados Unidos, por ser uma potência mundial hegemônica, reforçou estereótipos e preconceitos que refletiram em todo o mundo. Paródias, personagens caricatos, ângulos de filmagens, são alguns dos elementos utilizados até hoje para reproduzir representações de uma forma totalmente depreciativa. Juliana Tao aborda isso de forma clara através de estereótipos difundidos por Hollywood.

Desse modo, os filmes hollywoodianos possuem grande impacto na cultura estadunidense e consequentemente, na cultura ocidental como um todo. Em vista disso, percebe-se que a má interpretação e representação de um grupo específico de indivíduos através de estereótipos podem incitar inúmeros tipos de problemáticas, como por exemplo, a discriminação racial e étnica. (TAO, 2022, p. 268).

A ficcionalidade de Hollywood se assemelha a uma segunda pele da cultura norte-americana, naquilo que esta cultura tem de pragmática, funcional e democrática, mas também de narcisista, compulsiva e consumista. Existe, é evidente, um componente imperialista na ideologia do cinema de Hollywood, como de resto na tessitura histórica e sócio-cultural norte-americana (PAIVA, 2005, p. 3).

Enfatizo o papel dos audiovisuais e, especificamente, do cinema americano, na medida em que este atua há mais de um século contribuindo na formação sensorial e crítica do imaginário ocidental. De certo modo, o cinema de Hollywood atualiza o repertório das mitologias antigas, e aqui focalizo esta experiência como uma modalidade de reinvenção da América tanto pelos cineastas, diretores e artistas quanto pelos telespectadores dos quatro cantos do mundo que reconstroem as suas identidades a partir dos homens e mulheres, metrópoles e cidadelas imaginadas no cinema (PAIVA, p. 7).

Constituem narrativas românticas, melodramas que permanecem no imaginário de muitas gerações de cinéfilos e são filmes premiados exaltando as paixões amorosas, mas, sobretudo, enaltecendo o ethos, a ideologia e o sonho americano (PAIVA, p. 8).

Turner (1997) apresenta aos leitores um rompimento do estudo do cinema tão somente como entretenimento, narrativa e evento cultural e passa a apresentar o cinema como uma prática social. Ele acredita que a função do cinema na cultura vai além de simplesmente um objeto estético para exibição.

Turner (1997) nos diz que o filme popular não é apresentado ao público como um único produto ou artigo isolado. Pelo contrário, esse passa a fazer parte de uma gama de artigos culturais produzidos por grandes

conglomerados multinacionais, cujo principal desejo está voltado para outros interesses, além da construção de imagens mágicas para a tela.

Dentro dessa perspectiva, a pesquisa busca analisar como o protagonismo negro ainda é representado pela indústria hollywoodiana, através das suas narrativas carregadas de estereótipos. Para tanto, tomará como base a análise das obras filmicas, a partir da teoria de semiótica apresentada por Martine Joly (1994), bem como o uso da perspectiva semiológica do conceito de representação em Hall (2016).

No primeiro momento, discutiremos como o imaginário social está sendo influenciado pelas representações presentes no cinema, e como as influências de estereótipos estão presentes nessa construção. No segundo capítulo, utilizaremos os conceitos de Sueli Carneiro (1995) e Djamilia Ribeiro (2017) para demonstrar como corpos negros são subalternizados e a luta para quebrar estereótipos. Concluiremos, então, com a análise dos filmes nos quais há protagonismo negro, e como eles são representados pela ótica da violência, tendo seus corpos subalternizados e objetificados como animais.

Nesta pesquisa, que ora está em andamento, almejamos trilhar procurando a via da interdisciplinaridade, considerando as convergências de discursos que se farão necessárias, como aspectos históricos, culturais e geográficos, na intenção de produzir a reflexão acerca das representações do negro no cinema hollywoodiano.

## REPRESENTAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CINEMA

Hall (2003) desenvolve uma análise da cultura a partir da noção de representação, de significados, onde são debatidos os conceitos de cultura, significado, ideologia dentre outros. Para Stuart Hall (2016), a representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e intercambiado entre os membros de uma cultura, ou seja, representar é produzir significados através da linguagem. O significado, por sua vez, só acontece em função de convenções associadas à linguagem que funciona como sistema de codificação do mundo, reconhecido e aceito comunitariamente por cada cultura segundo suas especificidades,

isso quer dizer que o significado é produzido pela prática, pelo trabalho da representação.

Hall (2003) demonstra como os códigos e sentidos que estão nos produtos culturais são consumidos e recepcionados. A sociedade está sendo mediada por valores morais e os sentidos são apropriados de diversas formas. Uma dessas formas é pela mediação, que se dá através da família, religião, que influencia na forma que é consumida, inclusive traz para a performance da sua identidade.

Nesse contexto, Hall (2003) demonstra como o processo de colonização e o domínio do Europeu branco sobre os povos não-europeus, especialmente sobre pessoas negras, se deu a partir de um processo de opressão simbólica.

Essa opressão é feita de diversas formas, entre elas, o processo de estereotipagem. Tal processo surgiu na literatura, definindo o negro como um homem violento e a mulher negra como fácil e raivosa. Esse movimento iniciou na literatura, logo em seguida foi para a publicidade, chegando no cinema e na televisão, nos quais, esses estereótipos foram sendo reproduzidos ao longo do tempo.

Dessa forma, ao analisar as produções cinematográficas, é importante pensar nesses produtos como linguagem, bem como o significado que está expressado (construído). Há uma relação complexa com a realidade social e política. Essa relação não é direta, não é especulada. Um exemplo claro é a forma como sujeitos negros, homens e mulheres, são representados no cinema, através das suas falas, personagens, e posição social na trama.

Turner (1997) afirma que a cultura é um processo dinâmico que produz os comportamentos, as práticas, as instituições e os significados que constituem nossa existência social, ou seja, a cultura compreende os processos que dão sentido ao nosso modo de vida.

Ainda nessa perspectiva, Turner (1997) diz que nós nos tornamos membros de nossa cultura por meio da linguagem. É através dela que adquirimos nosso senso de identidade pessoal, bem como internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida.

Hall (2003) solicita uma compreensão construcionista da linguagem, pois é o sistema de linguagem que transmite significados. Isso quer dizer que as coisas são construídas a partir dos sentidos sociais, ou seja, nós construímos sentidos, damos significado através da forma como as utilizamos, ou as integramos em nossas práticas do cotidiano. É por meio do uso que fazemos das coisas, o que dizemos, pensamos e sentimos que damos significado. Ou seja, em parte, damos significado aos objetos, pessoas através da estrutura de interpretação que trazemos. As linguagens funcionam através da representação, a saber, elas são sistemas de representação.

Para Hall (2003), representar é usar a língua/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa para outrem. A representação é parte essencial do processo pelo qual o significado é produzido e permeado entre os membros de uma cultura. Desse modo, representar é produzir significados através da linguagem.

Silva (2018) nos mostra que a representação dos signos exige inúmeras releituras, dentro de uma teia de significados possíveis. Não se pode dizer que a realidade é uma só e para todos. O real físico é, eminentemente, a representação da verdade de um grupo, segundo seus valores, suas crenças, sua história.

Silva (2018) explica que o cinema é tido como um dos principais meios da indústria cultural, todavia, utiliza-se de narrativas estereotipadas que, de tão recorrentes, constituem uma experiência comum, no plano da representação. Na verdade, a produção filmica é como um sistema técnico que produz uma experiência de tempo compartilhada com o espectador, de modo que produz a impressão da realidade e credibilidade capaz de “capturar sua consciência durante o filme” e de ativar sua memória de dentro e de fora, ou seja, o cinema é uma grande influência para a consciência porque forma a parte essencial desta memória que está fora, de modo que o espectador não para de confrontar a narrativa do filme com as que tem na cabeça.

É importante questionar essa representação propagada por aqueles que estão no poder, justamente pelo fato de que essas estão carregadas de sentidos e representadas de forma deturpada, preconceituosa,

acarretando subjugação, violência ou apagamento do sujeito. Hall (2003) destaca a questão paradigmática da teoria cultural, isso quer dizer, como pensar de forma não reducionista, as relações entre o social e o simbólico.

Nessa perspectiva, a definição de cultura que parece melhor abranger as questões levantadas por Hall (2003) a configura como um processo em que ocorrem lutas pela imposição de certos significados, os quais se caracterizam por se processarem no âmbito da linguagem, que pode ser abordada pelas práticas de representação e de discurso.

Essas lutas revelam o caráter político da representação e são travadas nas mais diversas esferas da sociedade contemporânea: na literatura, publicidade, através do rádio, televisão, internet, cinema, jornais e revistas.

As representações produzidas nesses espaços compõem universos a partir dos quais damos sentido à nossa experiência e, portanto, nos posicionam enquanto sujeitos. Dessa forma, as representações estão na base da construção das identidades. A realidade-ficção do cinema promove, de fato, as leituras e interpretações das camadas sociais que controlam os meios de produção da cinematografia (HALL, 2003).

No Centro de Estudos Culturais, Hall (2003) destaca, ainda, que uma das questões centrais se baseia em como estudar as formas diversificadas nas quais as novas manifestações de raça e racismo eram representadas na mídia. Segundo ele, o foco dos Estudos Culturais era pensar a estereotipagem racial, a imagem negativa de raça na mídia, a ausência de relatos sobre a vivência negra como parte central da história inglesa e a veiculação na mídia de uma forma simplificada de representar a história, a vida e a cultura negra.

Neste sentido, Hall (2003) evidencia que foram as transformações dentro do campo dos Estudos Culturais que supriu, através de certos métodos de análise e estudo para o entendimento de raça e racismo, levando-os a focalizar e compreender a forma como a mídia constrói e representa a raça. De acordo com Hall (2003), essas representações estão contidas nas mais diversas esferas, e continuam a ser produzidas no cinema e nas telas da televisão.

As discussões teóricas sobre racismo e representações de negros na mídia podem contribuir tanto para (re)pensar o racismo, como também para refletir sobre como essa população têm sido representada na cultura.

Ao abordar a violência da representação do negro em Hollywood, Silva (2018) acredita que, sob o signo da crueldade, a representação hollywoodiana visibiliza alguns grupos sociais, ao mesmo tempo que desqualifica outros. A partir disso, entende-se que a violência está na própria construção da representação cinematográfica, em que os valores dominantes aparecem, seja de forma sutil e/ou escancarada, podendo propagar injustiça, ódio racial e descaso.

A autora traçou esse perfil da representação do negro no cinema hollywoodiano, e, para tanto, adotou o termo “outro não-hegemônico” para se referir à identidade atribuída aos não-brancos no cinema estadunidense. Ela faz uma análise dos filmes “Django Livre” e “Histórias Cruzadas” e, sobre o processo de escolher como abordar as duas obras, ela diz:

Finalmente, entendi que para escrever sobre esses dois filmes, com mais propriedade, era necessário traçar um perfil de representação do negro/ da negra desde o início de Hollywood, já que está é a maior indústria de entretenimento, comprometendo-se com o contexto sócio-econômico dos Estados Unidos, formatando nosso olhar sobre o mundo e sendo formatado por ele. (SILVA, 2017, p. 13).

O cinema norte-americano, particularmente de Hollywood, introduziu um sistema clássico de narrativa que define uma estética única “de modo a fazer cumprir através dele necessidades correlatas aos interesses das classes dominantes”. A indústria hollywoodiana torna-se em um espaço de propagação dos ideais do *American way of life* [modo de vida americano], de seus princípios fundamentais para a sustentação do capitalismo lá desenvolvido e adotado. (SILVA, 2018).

Deste modo, a percepção generalizada que se tem é de que a vida urbana está associada aos crimes cometidos pela juventude negra, uma vez que a estética do audiovisual reitera sua desordem e patologia nas representações dos guetos, das escolas decadentes, dos professores desanimados, dos arrastões, do desemprego e do ódio social. (SILVA, 2018).

Também dialogamos com Thompson para compreendermos o conceito de ideologia. Segundo Thompson (2011), ideologia pode estar presente, por exemplo, em qualquer programa político, independentemente de estar ele orientado para a revolução, a restauração ou a reforma, independentemente de desejar a transformação ou a preservação da ordem social.

Thompson (2011) destaca um segundo tipo geral, que descreve como “concepções críticas de ideologia”, que são aquelas que possuem um sentido negativo, crítico ou pejorativo. Ao contrário das concepções neutras, as concepções críticas implicam que o fenômeno caracterizado como ideologia, é enganador, ilusório ou parcial, e que seus fundamentos derivam de um sentido negativo. Podemos descrever esses fundamentos diferentes como critérios de negatividade, associados com concepções particulares de ideologia.

Nesta obra, Thompson (2011) faz uma análise da ideologia baseada nas maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam nas relações de poder, bem como a forma como o sentido é mobilizado, no mundo do social, e serve, por isso, para reforçar pessoas e grupos que ocupam posições de poder.

[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. (THOMPSON, 2011, p. 76).

Thompson (2011) também deixa claro que fenômenos simbólicos não são ideológicos como tais, mas são ideológicos tão somente enquanto servem, em situações particulares, para manter relações de dominação.

O filme reproduz tanto a ideologia do grupo dominante, quanto do grupo dominado. A supremacia de um determinado grupo eurocentrista, dos grupos privilegiados da sociedade, reproduz várias representações a partir das quais a identidade do outro passa a existir. Silva (2018), quando disserta sobre violência da representação, corrobora com essa afirmação:

Os axiomas de Verdade estão aprisionados em moldes eurocêntricos de representação e a consequência desse processo é o emudecimento do sujeito oprimido. O indivíduo e seu entorno são detratados pelas estruturas de dominação que autenticam ou, em contrapartida, desautorizam o poder de certos grupos, geralmente à guisa de preconceitos. (SILVA, 2018, p. 28).

A ideologia é compreendida através dos referenciais mentais, linguagens, conceitos, categorias, conjunto de imagens e pensamentos e sistemas de representação, empregados pelas diferentes classes sociais para dar sentido, definir, decifrar e tornar inteligível a forma como a sociedade funciona.

O problema da ideologia se encontra na apropriação das formas que a mentalidade social das pessoas toma conta, se tornando uma força material capaz de alterar a percepção de realidade da massa, produzindo categorias, sistemas epistêmicos, gerando formas de ver o mundo por meio de suas construções.

Nesse viés, fica claro que o negro se encontra na condição subalterna nessa relação, contribuindo para que Hollywood difundisse estereótipos que fariam parte da identidade de uma etnia em detrimento da outra.

## A SUBALTERNIZAÇÃO DO CORPO NEGRO

Para a contribuição desta pesquisa, dialogamos com a filósofa e escritora Djamilia Ribeiro, especificamente na sua obra *Pequeno manual antirracista* (2019), no qual ela propõe um desafio/reflexão de questionarmos qual cultura estamos consumindo.

Para tanto, ela destaca que a valorização da cultura branca advém de um processo de colonização, onde a visão de cultura do colonizador foi imposta, e que o interesse pela cultura de certos povos não caminha lado a lado com o desejo de restituir a humanidade de grupos oprimidos.

Ribeiro (2019) enfatiza a importância de não desrespeitarmos os símbolos de outras culturas. Entende que há urgência em debater racismo na mídia e nas produções audiovisuais, devido à influência desses produtos culturais no imaginário coletivo. O autor apresenta de forma

didática como os atores e atrizes negras são estereotipados nas produções, e quando são representados, ficam marcados por essas violências simbólicas, enquanto atores brancos e atrizes brancas recebem amplas oportunidades de representação na indústria audiovisual, e tais representações não são abordadas com alteridade.

Na mesma perspectiva, trouxe às discussões dessa pesquisa, a filósofa e escritora Aparecida Sueli Carneiro (2003), que, apesar de em seus estudos fazer o recorte específico de gênero, a representação da mulher, suas contribuições são de grande importância para reiterar o lugar de subalternidade em que o corpo negro ocupa dentro do imaginário cultural.

Carneiro (2003) menciona que os estereótipos surgem através de uma lógica transmitida por meio do imaginário social, construindo memórias, valores, simbologias, modelos e códigos sociais que manifestam significados importantes sobre a identidade de um povo, sobre relações de poder e representação social.

Segundo Carneiro (2003), na relação entre imaginário social e estereótipos, é possível analisar como a ideia de valorização do branco é uma perspectiva dominante e que reforça um lado negativo da figura da mulher negra, tendo sua imagem vendida em filmes como: a empregada doméstica, a favelada, a dona de casa, sofredora, que sofre violência doméstica do seu companheiro, e, muitas vezes, a amiga da protagonista, mas nunca protagonizada. Esses são só alguns estereótipos difundidos que constroem o direito de imagem da mulher. Essa violência ocorre pela falta de poder dos grupos historicamente marginalizados que não podem controlar e construir sua própria representação.

A partir das contribuições de Carneiro (2003), depreende-se que ser negro no cinema é conviver com um processo doloroso de uma visão deturpada de suas narrativas, nas quais a mulher negra e o homem negro, em sua grande maioria, são colocados em um lugar de exclusão ou de inferioridade em relação ao branco. O que significa dizer que corpos negros tiveram e têm suas histórias distorcidas pela visão de uma indústria majoritariamente branca, permitindo assim, que esses estereótipos sejam difundidos.

Ademais, dialogamos também com Fanon (2008), especificamente na sua obra “Pele negra, Máscaras Brancas”, na qual o autor faz uma análise na busca de entender a relação entre o homem negro e o homem branco.

Segundo Fanon (2008), o negro tem duas características comportamentais distintas, conseqüentes de uma ideologia colonial, ou seja, sua atitude ao se relacionar com outro negro é diferente da sua atitude com um homem branco. O autor sugere que, quando o homem possui uma linguagem, carrega consigo o mundo de significados e as culturas que essa possui.

Fanon (2008) identifica que toda população que teve sua cultura inferiorizada por uma nação civilizadora, encontra na linguagem da metrópole uma forma de se afastar do estado de selvageria no qual se encontrava antes do processo colonial se estabelecer.

O autor ora mencionado também defende que a inferiorização racial ocorre por ação do racista, e que a oposição entre o negro e o branco começa no momento em que este questiona a humanidade daquele. E, como o negro é desumanizado, ele tenta se igualar ao branco para ter sua humanidade reconhecida.

Fanon (2008) narra um sentimento de despertencimento ao próprio corpo negro, e isso advém de uma crise existencial de saber que, ao estar perto de brancos, será discriminado e julgado como feio, violento, assustador, não civilizado. E se ele errar, sua punição será mais severa do que a que o branco sofreria.

Assim, o autor reflete acerca das imposições sociais dos colonizadores brancos que o compõem, bem como compõem os outros negros. Isso porque o referido escritor viveu numa estrutura social organizada aos moldes de uma supremacia branca, que se manifestava de forma velada em uma dominação étnica formalmente construída por um colonialismo, donde se impunha como a classe dominante.

Na referida obra de Fanon, é possível perceber a cultura francesa de fundo. A cultura europeia representa, em sua base, preconceitos, mitos, atitudes de um grupo dominante servindo de estrutura pessoal,

social e psíquica, na qual o “Ser” colonial francês diz respeito às vivências com toda sua gama de excelência, aqueles que atingiram um grau altíssimo de conhecimento e de virtuosidade, enquanto que ao negro, resta a limitação de indivíduos de pouca inteligência e de comportamentos extravagantes, identificados por europeus como comportamentos padrões de seres primitivos.

Desse modo, percebe-se que a condição do negro perante o europeu foi baseada em arquétipos pejorativamente construídos. Não cabia ao negro escolher seus destinos, seu existir e o seu Ser. O negro foi aquilo que tentaram moldá-lo a ser, um ser inferior sempre zeloso a obedecer, agradecer e se submeter. Nisso, dentro da sociedade, ele sofre um processo de alienação da sua própria existência, as suas escolhas e preferências são escondidas atrás das cortinas do racismo e do colonialismo, que acaba por construir sujeitos subordinados.

## **PANTERA NEGRA: REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA**

No filme *Pantera Negra* (2018), notamos o prisma da representação da violência ligada aos negros. O enredo da trama se desenvolve a partir da ascensão de T’Challa, interpretado por Chadwick Boseman, ao trono de Wakanda, se tornando um rei amado pelo seu povo. Outra personagem presente na trama é Erik Killmonger, interpretado por Michael B. Jordan, que, por sua vez, traz em sua história um passado cheio de angústia, abandono, raiva e com ânsia de vingança pelo assassinato de seu pai, o príncipe N’Jobu, irmão de T’Chaka.

O filme *Pantera Negra* discute e aborda um panorama voltado à diferenciação de seus interesses, suas identidades e na estrutura social dos personagens T’Challa e Erik Killmonger. Enquanto que, de um lado, temos o povo de Wakanda tentando manter seu país isolado do resto do mundo, no intuito de proteger suas riquezas naturais da ganância que os demais países apresentariam sobre o vibranium, de outro lado, temos Erik Killmonger, ex-SEAL1 da Marinha dos Estados Unidos, cujo pai, príncipe N’Jobu, havia nascido em Wakanda. Erok segue sua jornada

para vingar a morte de seu pai e utilizar da tecnologia, e das forças armadas de Wakanda.

Conseguimos notar que os personagens do filme se inserem em contextos sociais distintos, influenciando, assim, nos diferenciais ideológicos dos personagens, o que emerge na disputa pelo trono de Wakanda, entre Erik Killmonger e T'Challa, Pantera Negra e rei de Wakanda. Ambos possuem objetivos distintos para Wakanda.

O personagem Erik Killmonger, antagonista da trama, estrutura sua jornada com princípios distintos dos Wakandianos, mesmo sendo da mesma origem. Ele viveu quase toda sua vida nos EUA, não tendo contato com a cultura e a tradição do povo de origem de seu pai, que era o responsável por lhe transmitir os conhecimentos sobre a região.

Esse personagem é colocado, em diferentes narrativas, como super vilão ou como um herói incompreendido. O personagem foi isolado de Wakanda desde sua infância, cresceu em Oakland, no estado da Califórnia, nos Estados Unidos, convivendo em uma sociedade com disputas raciais por diretos iguais, violência policial, pelo racismo desencadeado do processo de colonização.

Podemos analisar um embate entre a ideia de herói e vilão apresentada no filme Pantera Negra. Enquanto Killmonger quer combater a subjugação racial, por meio da violência e do enfrentamento ao opressor, T'Challa age por meio da diplomacia, evitando determinados conflitos e representando os interesses wakandianos.

## ESTEREÓTIPO DO NEGRO ANIMALESKO

Outros filmes que também servirão como análise de como o protagonismo negro está em posição de subalternização são *A princesa e o Sapo* (2010), e *Um espião animal* (2019).

Na mesma perspectiva, esse estereótipo foi repetido em outras animações, como *A Princesa e o Sapo* (2010), com a primeira princesa negra da Disney, Tiana, que passa a maior parte da trama como um anfíbio. No mesmo sentido, o agente Lance, protagonista negro de *Um espião*

*animal* (2019), também da Disney, que se transforma em um pombo e aparece quase metade do enredo no corpo do animal.

Nesse viés, fica claro que o negro se encontra na condição subalterna nessa relação, contribuindo para que Hollywood difundisse estereótipos que fariam parte da identidade de uma etnia em detrimento da outra.

## ESTEREÓTIPO DO NEGRO MÁGICO

O filme *Soul* (2020) é o primeiro filme da Pixar a apresentar um protagonista negro. Nessa produção, vemos um padrão de representatividade estereotipado, a desumanização do protagonista negro, Joe, que passa boa parte do enredo como uma alma azul, onde também é estereotipado na figura do negro mágico, que, nada mais é, que um personagem branco de aura mística, sem muita instrução, que tem apenas um objetivo: salvar um homem branco. Esse estereótipo também se encontra presente no filme *À espera de um milagre* (2000).

Além disso, outra discussão em torno de *Soul* diz respeito à morte do personagem negro na trama, uma vez que é comum ver personagens negros desaparecendo em meio à narrativa, seja após algum tempo figurando sob a justificativa de “representatividade”, seja pela morte do personagem no enredo.

## ESTEREÓTIPO DO NEGRO BENEVOLENTE

Na década de 1920, no alvorecer do cinema sonoro, a indústria do cinema passa a enxergar uma oportunidade promissora, através da incorporação da cultura do Harlem em suas produções (SILVA, 2018). No entanto, apesar da inclusão do jazz, do blues e da dança, os papéis atribuídos aos negros continuam rebaixados, já que a temática desses filmes, em sua maioria, se resume à escravidão, como empregados da lavoura que dançava geralmente, descalços e tocavam instrumentos para o regozijo dos latifundiários (SILVA, 2018, p. 93).

Neste contexto, uma das figuras mais emblemáticas foi Tomás, da obra *A cabana do pai Tomás*, que foi às telas, primeiramente, em 1852 no cinema preto e branco e, posteriormente, representado em outra adaptação em 1927. Na trama, um velho escravo é retratado como o negro de alma branca, sempre subserviente ao seu mestre branco, que demonstrava uma escravidão travestida de benevolência (SILVA, 2018, p. 95).

Pai Tomás serviu de alegoria para reconfortar os brancos a respeito da imagem do negro perigoso e lascivo, trazendo a possibilidade de que o negro também poderia servir de forma dócil, submissa e fiel, justificando assim, o controle da elite que precisava de uma mão de obra barata (SILVA, 2018, p. 97).

Outro exemplo do espaço que o negro passa a figurar dentro da indústria cinematográfica, é a figura da mãe preta, que se consagra no filme *E o vento levou*, de 1939, dirigido por Vitor Fleming, como se extrai do trabalho de pesquisa de Cotrim Silva (2018):

A Mammy, variação linguística de Mommy, mamãe em inglês, amamentava e cuidava dos filhos dos senhores da Casa Grande, dedicando-se a eles, ao longo da vida, como se fossem seus próprios filhos; era gorda demais para trabalhar nas plantações e, portanto, restavam-lhe as prendas da cozinha; usava um lenço na cabeça e se comportava de maneira rabugenta e assexuada. (SILVA, 2018, p. 100).

Aqui, percebe-se o comportamento estigmatizado da Mammy, que se distanciava do refinamento da sinhazinha. Sendo que a primeira é uma mulher forte que zela pelos outros e facilmente se irrita quando seus conselhos são ignorados, e a segunda, uma figura que se escondia em uma redoma protetiva, longe dos espaços que não o da Casa Grande, sempre representada de forma delicada e feminina, desde as suas vestes (SILVA, 2018, p. 101). Mammy ou Tia Jemima são o equivalente feminino do Pai Tomás e fizeram parte do discurso ideológico que manteve as mulheres negras no trabalho doméstico, sem grandes pretensões profissionais (SILVA, 2018, p. 102).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos conduzidos pelos autores, ajudam a perceber que as políticas da representação estão presentes em todos os âmbitos da cultura, tanto na sua dimensão econômica e política, quanto na educação, na arte, na publicidade, e também no cinema.

A representação cinematográfica não foge desse padrão. Ela tem o intuito de criar um debate sobre um tema específico, questionar a forma como um determinado grupo de indivíduos lida com o outro, mostrar como determinados grupos ou pessoas devem ser lidos, podendo ser tratados de forma errônea, marginalizando-os ou até mesmo apagando-os.

As imagens e sons veiculados pelos meios de comunicação, que tantas vezes reproduzem o cotidiano, reduzindo diversas identidades e estereótipos, contribuem para olharmos o mundo a partir daquela representação, internalizando ativamente os sistemas de interpretação e as versões da realidade que nos são oferecidos pelos meios de comunicação. Estas representações extrapolam não só os debates sobre cinema, invadindo os campos político e econômico, interferindo também nas construções identitárias.

Ao analisarmos as representações do negro, podemos avaliar em que medida estes personagens estão sendo estereotipados, além de observar se estão sendo representados sem alteridade, ou de forma depreciativa, garantindo que não sejam invisibilizados nas produções cinematográficas, e se forem representados, que suas identidades não sejam transmitidas de forma deturpada.

Diante desse contexto, se a cultura das populações negras não é valorizada, conseqüentemente, isso repercutirá nas suas representações nos produtos culturais, e no cinema. Diante de tudo que foi abordado, percebe-se que a cultura do negro não foi legitimada pelos setores hegemônicos. Há uma oposição binária, na qual os projetos privilegiados são imperialistas, eurocêtricos, valorizando o homem branco e (re)produzindo o racismo.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, RANIELLY. Por que personagens negros viram animais ou morrem em filmes e na TV? **Metrópoles**. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/entretenimento/por-que-personagens-negros-viram-animais-ou-morrem-em-filmes-e-na-tv>>. Acesso em: 14 mai. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Gênero, raça e ascensão social**. *Estudos Feministas*. v. 3, n. 2, p. 544, 1995.

Carneiro, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**. v. 17, n. 49. São Paulo: Sept./Dec, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142003000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300008). Acesso em: 14 mai. 2023.

Carneiro, Sueli. O movimento Negro no Brasil: novos e velhos desafios. **Caderno CRH**, Salvador, n 36, p. 209-215, jan/jun. 2002.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2006.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Liv Sovik (org); Trad. Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

MONTEIRO, Adriano Domingos. A Emergência de um (Novo) Cinema Negro Brasileiro: Representações, Identidades e Negritudes. **Intercom, XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo-SP, 05 a 09/09/2016.

PAIVA, Cláudio Cardoso. **O cinema de Hollywood e a invenção da América: Mídias e interculturalidades locais e globais**. Universidade Federal da Paraíba, 2005.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SILVA, Eduardo Antonia da. “**That’s a ‘nigger’ on a horse!**”: Django Livre (2012) entre representatividade, racismo e estereótipos no cinema hollywoodiano. Instituto História, Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

SILVA, Andréa Antonieta Cotrim. **O sensível (não) partilhado**: a violência poética e política da (ir) representação do negro em hollywood. Universidade de São Paulo, 2018.

TORRES, Raynara Escala Ribeiro; SOUZA, Allana Helen Peixoto de. (Des) construção das identidades negras: estereótipos e clichês sobre o continente africano na narrativa fílmica “Pantera Negra”. **XIII Encontro Estadual de História e Mídias: narrativas em disputa**. UFPE, 2020.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. Summus editorial, 1997.

TAO, Juliana. A formação da identidade étnica racial asiática através de estereótipos: Hollywood como ficção ou realidade? **Revista Eletrônica Trilhas da História**, v. 12, n.23 - ISSN: 2238-1651.



# DESTERRITORIALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA COMUNIDADE ESCOLAR TEREZA HILÁRIO RIBEIRO NO PERÍODO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS

Mary Pereira da Rocha Marinho

Elias da Silva

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como proposta analisar os impactos causados pela pandemia do Coronavírus no processo ensino-aprendizagem na comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro no período 2020 a 2021, sendo que os alunos ingressantes no referido período cursam, atualmente, o 4º ano do ensino fundamental, ou seja, cursaram o primeiro e o segundo ano fisicamente longe da escola, estudando através de apostilas. Este foi o período de alfabetização, sendo assim, de fundamental importância a mediação do professor.

Tendo em vista a necessidade da concepção conceitual dos impactos causados nesta comunidade, nos apropriamos dos conceitos de território e suas derivações – (des)reterritorialização e territorialidade (i) material – tratados pelos autores Raffestin (1990), Haesbaert (1997) e Saquet (2007). Como conceitos, entendemos que oferecem uma aproximação à cultura escolar no processo de ensino-aprendizagem e, sob esse aporte, fundamentam situações como a importância da presença dos alunos na escola, suas vinculações cotidianas de pertencimento à comunidade escolar e, principalmente, as possíveis perdas e recomeços no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, e como parte

da nossa abordagem, vale abarcar a perspectiva da recuperação das perdas como impactos na aplicação da avaliação, mediante determinação da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Araguaína, considerando que as aulas aconteceram na forma híbrida<sup>1</sup> ao longo do período pandêmico, cujos levantamentos apontam graus de defasagem de aquisição de conhecimentos pelos alunos.

Achamos necessário, na escolha desta comunidade escolar como território da educação, sua contextualização territorial local na sequência de nossa proposta. A Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro está instalada no setor Raizal, bairro periférico da cidade de Araguaína, que está localizada na região norte do estado do Tocantins, e conta com uma população de 186.245 habitantes, população estimada em 2021 pelo Instituto Brasileiro de Geografia-IBGE. Esta cidade está localizada às margens da BR-153, no norte do estado de Tocantins, distante da capital Palmas 383 quilômetros, sendo a principal cidade do norte do estado, se colocando em destaque em alguns segmentos econômicos como agronegócio bovino, comércio no atacado e varejo, serviços médicos e educacionais, construção civil e acessórias voltadas à produção no campo (SILVA, 2016).

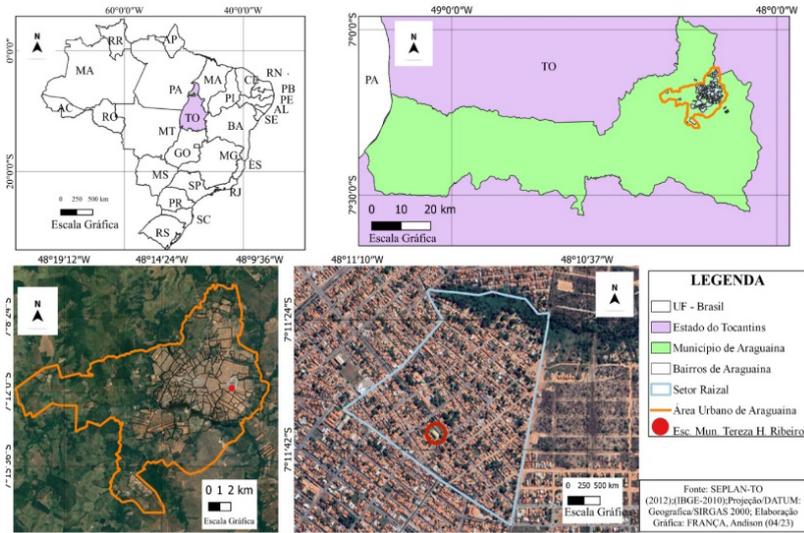
A rede municipal de ensino de Araguaína é composta por 33 creches, 33 escolas na zona urbana e 13 na área rural. Entre estas escolas, nosso interesse foi pela Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro, cuja escolha (tanto do tema quanto da escola como local de pesquisa) se deu com base na vivência próxima dos problemas enfrentados pelos segmentos dos docentes, discentes e pais de alunos.

Esta comunidade escolar é composta por um público de alunos oriundos das periferias mais carentes desta cidade. A referida escola tem funcionamento nos turnos matutino e vespertino, com 47 funcionários, sendo uma gestora, uma secretária, um auxiliar de secretaria, duas coordenadoras, um assistente financeiro, um auxiliar administrativo, dois agentes de meio ambiente e patrimônio, nove auxiliares de alunos com deficiência, dois funcionários de apoio pedagógico, quatro merendeiras, seis auxiliares de serviços gerais e dezesseis professores. Um total de 383 alunos, sendo 192 no matutino e 191 no vespertino, divididos entre o En-

sino Fundamental (Anos Iniciais - 1º ao 5º Ano) e o Atendimento Educativo Especializado (AEE) que funciona no contraturno. (PPP, 2019).

No mapa a seguir, pode-se observar a situação geográfica da comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, na cidade e no estado.

**Mapa 1 - Localização da Escola Tereza Hilário Ribeiro em Araguaína, Tocantins e Brasil**



Fonte: Marinho (2023).

A Escola Tereza Hilário Ribeiro está localizada no setor Raizal, um bairro de periferia, onde a maioria dos moradores estão desempregados. Os alunos que frequentam a escola são oriundos dos bairros no entorno, a saber, Araguaína Sul, Tereza Hilário Ribeiro e setor Morada do Sol. Todos estes bairros têm o mesmo perfil socioeconômico.

Pensando a cultura escolar em sua amplitude, nos parece plausível concebê-la no âmbito do território como uma territorialidade (i) material cujos apontamentos sequenciais nos parecem oportunos e assim o fazemos, mesmo que de forma introdutória, abordando nossos conceitos em diálogos com os autores.

Para se compreender a cultura escolar no processo de ensino-aprendizagem, deve-se levar em consideração mais que o sistema escolar com suas burocracias, costumes e disciplinas, é preciso considerar também as ações da comunidade nas relações com a escolarização. Como relata Cândido (1964, p. 107), “A escola é uma totalidade mais ampla, compreendendo não apenas relações ordenadas conscientemente, mas, ainda, todas as que derivam de sua existência enquanto grupo social”.

A cultura escolar se refere a um conjunto de normas, valores, crenças e práticas que caracterizam uma instituição educacional e que influencia na forma em que se levam a cabo as atividades e as relações entre os diferentes atores que dela participam, como estudantes, docentes, diretivos e administrativos.

No âmbito da cultura escolar, a escolarização é o processo pelo qual uma pessoa adquire conhecimentos, habilidades e competências através da educação formal, geralmente em uma escola. Esse processo envolve a participação em diferentes etapas da educação, como a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio e o ensino superior. A escolarização pode ser vista como uma forma de preparação para o mundo adulto, para o mercado de trabalho e, principalmente, para desenvolver cidadãos críticos, criativos e com potencial de iniciativas ao trabalho criativo. É, geralmente, considerada parte essencial da educação formal em muitos países.

A escola Tereza Hilário Ribeiro, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Conselho Tutelar e Secretaria da Saúde, promove palestras para a comunidade com o objetivo de esclarecer e conscientizar sobre temas relevantes. No mês de junho, por exemplo, há a festa de São João; em outubro, a festa da Primavera; em novembro, a semana da Consciência Negra, e todas essas atividades são feitas nas dependências da escola com o apoio da comunidade escolar do setor Raizal. Lembrando que, no período pesquisado (2020-2021), essas ações foram suspensas.

Cândido (1964) afirma que a escola vai além do seu papel principal, que é o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro tem uma finalidade social por estar

inserida na sociedade e não se justifica nenhuma possibilidade de atuação de forma neutra.

O ano de 2020 foi atípico para a educação, tendo em vista que, no dia 16 de março de 2020, foram suspensas, por decreto estadual, as aulas do ano letivo recém-iniciado. Este decreto foi determinado após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado pandemia os vários casos de infecção pelo Coronavírus em vários países. Estas ações afetaram diretamente a comunidade escolar mundial. Particularmente no Brasil, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Ministério de Saúde orientaram sobre a necessidade de, nos primeiros 15 dias de março de 2020, as pessoas ficarem em isolamento social. E, partindo destas orientações, foi necessária a suspensão das aulas de forma presencial com o objetivo de diminuir a transmissão do Coronavírus. O Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou, em 28 de abril de 2020, um parecer favorável às práticas educacionais de forma remota, não presencial, regulamentando o cumprimento da carga horária mínima anual, autorizando a reorganização do calendário escolar. Estas recomendações foram homologadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 29 de maio de 2020 (ALMEIDA e MARTINS, 2020).

Nesse sentido, pensando nas perdas quanto ao processo ensino-aprendizagem, podemos afirmar que a pandemia do Coronavírus provocou uma desterritorialização da cultura escolar resultando numa quebra de paradigmas no que se refere a este processo. Podemos aproximar isso à ideia de desterritorialização vinculada ao território no âmbito relacional, na tridimensionalidade pertinente às territorialidades (i)materiais referentes às aquisições e perdas como, por exemplo, o campo da educação e da cultura. Haesbaert (1996), Saquet (2013) e Raffestin (1993) atribuem ao conceito de território e suas derivações as relações sociais em suas múltiplas escalaridades, temporalidades dimensões sociais, o que nos leva a refletir o campo educacional como uma das dimensões em que essas relações acontecem.

Embora a educação superior tenha se utilizado da metodologia do ensino à distância (EAD), por sua vez, a educação básica sempre se ocupou da territorialidade das aulas presenciais, e a escola faz parte dessa

cultura escolar da educação formal. Assim, os pais e/ou cuidadores e a família como um todo, se inserem nesse território da cultura escolar no processo ensino-aprendizagem vivenciando essa prática para a qual seus filhos necessitam da mediação do professor e do sistema escolar para serem formados cidadãos.

O isolamento social e a suspensão das aulas presenciais provocaram uma mudança nessa cultura, tendo em vista que escola e comunidade mudam os papéis que nos levam a um questionamento: Quais as consequências deste afastamento do território da escola provocado pelo isolamento social e como os(as) alunos(as) se comportaram com a suspensão das aulas presenciais e adaptação às aulas remotas? Este questionamento nos leva ao tema de pesquisa que são os impactos da pandemia do Coronavírus no ensino-aprendizagem na comunidade escolar da Escola Tereza Hilário Ribeiro.

O que se pode afirmar como um fecho de nossas incursões nos diálogos teóricos, é que a educação e, particularmente, as unidades escolares, especificamente a comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro, em sua cultura escolar, sofreu no período pandêmico da Covid-19, uma desterritorialização no processo ensino-aprendizagem como uma territorialidade (i)material afetando alunos, professores, direção, coordenação, bem como as famílias dos alunos, indo além do processo ensino-aprendizagem, afetando também a convivência e afetividade devido à sensação de isolamento.

O objetivo deste estudo foi analisar os impactos e desafios dos processos de ensino-aprendizagem nos estudantes das turmas dos 4º anos do ensino fundamental na escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro que, no período de 2020 a 2021 estavam cursando o 1º e 2º anos do ensino fundamental. Isso será feito por meio da análise dos dados verificadores de ensino-aprendizagem e das percepções dos professores acerca do referido processo.

Levando em consideração que a pesquisa está em andamento, os resultados da análise são apenas parciais. Verificamos os resultados da avaliação externa que demonstra que as condições de 50 % dos alunos dos 4ºs ano ficaram abaixo da média. Nossa hipótese é que este baixo

desempenho seja consequência do distanciamento das atividades presenciais durante a pandemia.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Todo trabalho científico é produzido de forma coletiva, como relata Luna (1997), por entender que a pesquisa possibilita que outros pesquisadores possam continuar analisando o mesmo tema sob novas perspectivas. A relevância teórica de uma pesquisa se dá, principalmente, no sentido de que pesquisar “é uma atividade social de caráter coletivo” (p.26), que proporciona novos estudos e, ao mesmo tempo, constrói conhecimento para a sociedade.

Compreendemos que, para construir conhecimento sobre esse tema, é necessário um embasamento teórico e conceitual sobre os conhecimentos que envolvem a comunidade escolar Tereza Hilário Ribeiro e toda a sociedade no entorno da referida escola. Os diálogos com os teóricos a seguir é que possibilitarão entendermos sobre o tema escolhido para pesquisa.

Para Geertz (1978), a cultura é uma teia de significados construída pelo homem, formada por um sistema de símbolos que possibilita a compreensão entre os indivíduos. Assim, para o antropólogo, todo ato, objeto, acontecimento ou relação representa um significado e, compreender a humanidade e a sua cultura, é conhecer essa teia de significados.

No entanto, neste trabalho precisamos compreender sobre a cultura escolar que também não está distante da cultura como um todo, pois deve ser vista como sendo mais uma das formas de saberes a ser apropriada, como nos coloca Boaventura de Sousa Santos (2007) ao defender a necessidade da produção do discurso pós-abissal, considerando que toda a tradição brasileira do currículo está pautada na modernidade colonial europeia, como uma forma de pensamento único, excludente em sua racionalidade científica, subjugadora das várias formas de saberes de outros povos que não se enquadram nos padrões dos colonizadores.

Em relação ao conceito de cultura escolar, nos baseamos no pensamento de Barroso (1995), que o discrimina em três abordagens: funcionalista, estruturalista e interacionista. Na perspectiva funcionalista, a cultura escolar é vinculada à escola como transmissora de uma cultura produzida no exterior através de normas e diretrizes com princípios, finalidades e normas determinados pelo poder político, social, econômico e religioso na construção dos conteúdos escolares visando à construção de uma cultura que modela jovens e crianças. Neste sentido, acreditamos que a escola é uma forma sistematizada de aculturação em que o conhecimento requer a participação de vários atores sociais que são identificados como mediadores entre a criança e o aprendizado. A educação escolar é definida pelo Estado e é sistematizada levando em consideração a ideologia política econômica e religiosa.

Na abordagem estruturalista, a cultura escolar é produzida através da sistematização da escola, considerando suas formas e estruturas como: planos de estudos, projeto político pedagógico, disciplinas escolares com as metodologias de ensino-aprendizagem, incluindo o ambiente territorial da escola (BARROSO, 1995). Entendemos que essa vertente da cultura escolar, em relação à escola ora analisada, sofreu uma grande alteração tendo em vista as mudanças territoriais e as relações de poder, mesmo a escola tendo definido a metodologia de ensino, houve modificações no comportamento dos alunos, bem como a forma do professor produzir seu material didático e ainda na necessidade da participação direta dos pais, incluindo então vestígios de uma nova cultura escolar.

[...] Perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. Nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (BARROSO, 1995, p. 182).

No entanto, entendemos que a abordagem interacionista, levando em consideração a organização da Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro, em que mesmo o Estado definindo as diretrizes metodológicas e a grade

curricular, esta sofreu a influência direta da subjetividade da equipe pedagógica, levando em consideração a comunidade do entorno da escola e o seu público alvo, não somente no processo de ensino-aprendizagem, mas como unidade educacional, engajada à sua comunidade de entorno.

Pensando no discurso assumido, compreendemos a interdisciplinaridade nessa proposta levando em consideração a abordagem de Fazenda (2011), que a considera como uma ampliação do conhecimento e não como uma negação da disciplinaridade. Para isso, é necessário levar em consideração as práticas históricas devendo-se considerar o processo interdisciplinar e não o produto. A antropóloga Ivani Fazenda defende que a interdisciplinaridade é o compartilhamento ou a relação entre várias disciplinas dialogando entre si.

Dentro dessa perspectiva interdisciplinar está a nossa intenção de proposta, tendo em vista que a pesquisadora tem como formação a Pedagogia. Além disso, são envolvidos na pesquisa aspectos da sociologia para analisar o ensino-aprendizagem no 4º ano. Abordamos o processo histórico no processo de ensino-aprendizagem, o conceito de território e suas derivações numa leitura relacional tridimensional para abordar a socioespacialidade da cultura escolar da unidade pesquisada. Percebemos, assim, que a riqueza da pesquisa se dá no entrecruzamento do conhecimento interdisciplinar.

Sobre o conceito de território e territorialidade nessa proposta, dialogamos com Saquet (2013), que traz sua contribuição historiográfica sobre o conceito de território, e dentro deste, passa da geografia física, às relações de poder numa visão de território relacional, tridimensional. Segundo o autor, o território não está composto apenas de um espaço, mas também é composto de vários atores sociais que se relacionam.

Saquet (2013) corrobora com o pensamento de Raffestin (1993), que compreende o território como uma quadrícula do poder, e que os atores sociais se relacionam e desempenham papéis de poder, não apenas um poder vindo de cima ou imposto pelo Estado, mas considera que todos os atores em certo momento da relação detêm o poder. Essa relação de poder tem Foucault (1979) como matriz, sendo um poder que pode produzir efeitos de saber e verdade, mas também conflitos, uma vez que

este não é nem atribuído, nem apropriado, mas, simplesmente, exercido, portanto, oriundo da sociedade.

Nesse sentido, entendemos que, no território do conhecimento escolar, do ensino-aprendizagem com a pandemia, vários sujeitos sociais mudam de lugar dentro das relações de poder. Os professores desempenharam seu papel indiretamente relacionado ao aluno, necessitando da mediação dos pais ou responsáveis, fora dos muros da escola, no que podemos afirmar como uma relação tridimensional do exercício do poder. Na escola Tereza Hilário Ribeiro, a educação remota se deu na entrega de atividades e orientações impressas para que os pais levassem para casa e trabalhassem com os alunos, lembrando que o público da escola é composto por pessoas que não têm condições socioeconômicas de ter uma aula através das tecnologias.

Em nossas afirmações de conhecimento prévio nesta proposta, entendemos que os alunos se sentem protegidos na construção do conhecimento, tanto dentro do território físico da escola, quanto amparado pela mediação do professor como elemento que compõe a cultura escolar. No caso do isolamento social imposto pela pandemia, estas crianças perderam a segurança de ambos os territórios relacionais, sendo desterritorializadas da cultura escolar e afastadas da escola como sua territorialidade (i)material cotidiana. Houve, assim, uma espécie de desterritorialização em primeiro momento e o esforço de reterritorialização em segundo momento no nivelamento impetrado pela medida da Secretaria Municipal de Educação no que podemos conceber como nova territorialidade (i)material como processo possível.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho está sendo realizado em várias etapas sendo que a primeira delas são as pesquisas em materiais publicados sobre a pandemia do Coronavírus. Nesta pesquisa, buscaremos fontes nos artigos científicos e outras obras nas plataformas digitais como Google Acadêmico, Scielo, ou nos próprios sites de revistas que tratem dos temas: educação em tempos de pandemia, cultura escolar, política educacional. A análise

desse conjunto de informações será feita à luz dos conceitos de território, (des)reterritorialização e territorialidades (i)materiais, no processo ensino-aprendizagem na escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro.

Para análise das fontes, propomos trabalhar com a metodologia quali-quantitativa, levando em consideração a necessidade de analisar as informações estatísticas referentes às avaliações; atribuição de notas nas diversas disciplinas; índices de aprovação tendo como indicador o quantitativo de alunos do 4º ano; e em que medida o processo ensino-aprendizagem foi afetado pela pandemia do Coronavírus. O aspecto qualitativo se dará na coleta de relatos de professores e apoio pedagógico, abrangendo o caráter argumentativo e subjetivo da análise, em cujas informações têm-se a premissa da valorização de situações de vulnerabilidade social, considerando o contexto de marginalidade versus centralidade (RAFFESTIN, 1993) sócio-educacional desta comunidade escolar.

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa traz uma dimensão nas questões mais particulares dentro das ciências sociais, buscando analisar temas que não são possíveis de entender apenas na quantificação dos dados, entre estes, analisar os significados que motivam as aspirações, crenças, valores e atitudes dentro dos processos e fenômenos sociais que não estão presentes nas probabilidades. Quantitativo e qualitativo não se opõem, antes se complementam interagindo de forma dinâmica, eliminando qualquer tipo de divisão.

Assim, na natureza quali-quantitativa, espera-se reunir tanto os dados estatísticos compostos em documentos (como fonte secundária), quanto da pesquisa oral em que a oralidade deverá ser afirmada nas impressões colhidas junto aos alunos, professores e apoio pedagógico, com a finalidade de verificar as consequências da pandemia do Coronavírus na formação cognitiva, mas também afetiva dos alunos do 4º ano do ensino fundamental.

Verena Alberti (2013) chama atenção para a valorização e respeito às ideias expressas nas entrevistas orais, respeitando as opiniões e a visão de mundo de cada participante da pesquisa. A realização de uma pesquisa oral requer um preparo do pesquisador, não é apenas sair com um gravador coletando as conversas das pessoas. É necessário que tenhamos um planejamento e que as entrevistas sejam conduzidas com muito profissionalismo.

Os entrevistados serão selecionados a partir de alguns critérios de inclusão, entre eles, professores e colaboradores que estavam trabalhando no período da pandemia e pós-pandemia. Selecionaremos três alunos de cada turma, levando em consideração o desenvolvimento de aprendizagem de cada um deles: um aluno com nível alto, outro mediano e um que esteja com baixo desenvolvimento. Entrevistaremos os pais destes alunos com a finalidade de compreender como se deu as aulas remotas desses alunos. Nas entrevistas utilizaremos, a técnica de formulário semiestruturado com perguntas abertas e fechadas possibilitando a liberdade de expressão dos interlocutores (ALBERTI, 2013). A técnica instrumental do questionário semiestruturado se baseia em Macedo et al. (2006), que defende a utilização do questionário semiestruturado como técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa com a finalidade de entender a subjetividade dos indivíduos participantes da pesquisa. Compreendemos, assim, que as perguntas abertas propiciarão aos sujeitos, pais e/ou cuidadores, expressarem livremente seus sentimentos durante o processo da pandemia no que se refere às dificuldades que tiveram para conduzirem seus filhos no processo ensino-aprendizagem.

Em relação aos alunos que participarão desta pesquisa, iremos analisar as avaliações externas e internas que avaliam o conhecimento atual destas crianças. A avaliação externa será através do sistema Aprova Brasil, do Ministério da Educação (MEC).

O resultado do Aprova Brasil é utilizado pelas escolas como uma ferramenta para o diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem, permitindo a identificação de alunos com dificuldades e a adoção de medidas pedagógicas para a melhoria da qualidade da educação.

Neste sentido, iremos analisar avaliações dos alunos que estão cursando, na atualidade, o 4º ano, tendo em vista que estes alunos em 2020 e 2021 estavam cursando o 1º e 2º anos. Já foram selecionados e acessados os documentos relativos a estas avaliações que serão analisadas na próxima etapa.

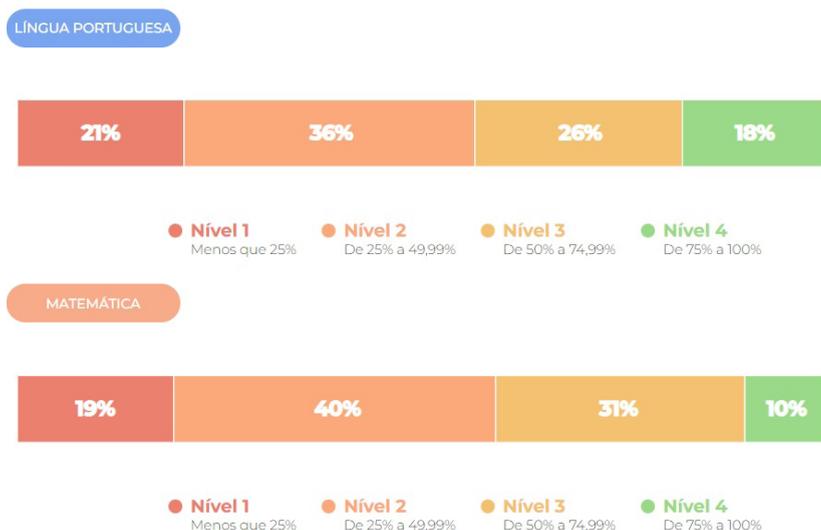
## RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

Neste item trazemos alguns dados e resultados de análise, com base no documento Aprova Brasil (documento oficial do Ministério da Educação-2023). Os primeiros trabalhos realizados nesta pesquisa foram a seleção de fontes bibliográficas, logo após buscamos entrar em contato com professores e colaboradores para participar da pesquisa e analisamos os resultados das avaliações internas e externas dos alunos do quarto ano. Em relação a essa análise, já temos resultados parciais que são: as turmas do 4º ano da Escola Municipal Tereza Hilário Ribeiro contam com 80 alunos matriculados; esses alunos realizaram avaliação externa e, dentre eles, 21 % obtiveram apenas 21% de acertos em português, 36 % dos alunos tiveram nível dois de acerto que vai de 25% a 49%. Ainda em Língua Portuguesa, 26 % dos alunos acertaram entre 50 % e 79%; e apenas 18% tiveram de 75 a 100 % de acerto.

Observa-se, sobre os dados analisados, que a metade dos alunos ficou abaixo da média em Língua Portuguesa. Acredita-se que essas condições foram consequências dos estudos remotos e da falta de mediação dos professores nesse período.

Em relação à matemática, esse índice cai ainda mais: 19 % dos alunos ficaram com menos de 25 % de acertos; 40 % acertaram entre 25 e 49 %; 31 % tiveram de 50% a 74.99 % de acertos; e apenas 10% atingiram 75% a 100 % de acertos. Observa-se que 58 % dos alunos não atingiram a média. A imagem abaixo traz o demonstrativo de Resultado da Aprova Brasil.

**Figura 1 – Distribuição dos alunos por nível de acerto**



Fonte: Aprova Brasil (2023)

Nesta fase da pesquisa, buscamos, ainda, selecionar as fontes para entrevistas, as quais irão nos fornecer dados sobre como se deu a educação na Escola Tereza Hilário Ribeiro durante o período da pandemia, que se deu por meio das apostilas. Os participantes desse processo estão elencados no Quadro 1 abaixo:

**Quadro 1 – Relação de participantes da pesquisa**

Nome	Cargo	Série
P1	Professora	3º Ano
P2	Professor	3º Ano
P3	Professor	3º Ano
P4	Professora	3º Ano
P5	Professora	3º Ano
SE	Secretária escolar	Responsável pela entrega das apostilas
AP	Apoio Pedagógico	Responsável pela entrega das apostilas

Fonte: elaborado pelos autores (2023)

Entre as pessoas convidadas a participar do estudo, entrevistamos duas nessa etapa da pesquisa, as quais nos relataram sobre as dificuldades enfrentadas com os alunos durante a pandemia, conforme trecho abaixo retirado da fala de P5<sup>1</sup>:

*Durante os dois anos de pandemia, nós professores fomos sobrecarregados com o desafio das aulas remotas, onde os professores precisaram planejar e elaborar as apostilas sem conhecer os alunos e suas habilidades (P5, Entrevista realizada em maio de 2023).*

Através dessa narrativa, pode-se compreender as dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos neste período, além dos desafios enfrentados pelas professoras em produzir materiais didáticos para serem realizados em casa sob a mediação dos familiares, onde muitos não têm condições de atuar como mediadores.

Em entrevista com a professora Luana Gomes, ela nos relatou os desafios de avaliar os alunos, tendo em vista que algumas apostilas mostravam claramente que não era o aluno que tinha respondido as atividades, o que não podia ser questionado.

*Não tinha contato com o aluno diretamente, tudo era feito por meio de apostila. O desafio era enorme porque alguns pais respondiam as atividades e muitos nem mesmo vinham à escola para pegá-las. Neste contexto desafiador o que era ainda mais difícil era colocar as notas aprovativas para esse tipo de situação, éramos orientados a corrigir as apostilas e não questionar quem de fato a respondeu (LUANA GOMES, Entrevista realizada em maio de 2023).*

Diante da fala da professora, ficam evidentes as causas do mau desempenho dos alunos na atualidade. Pode-se dizer que, durante a pandemia, o conhecimento foi postergado, pois, mesmo no caso das crianças que devolviam as apostilas, não se pode ter certeza de quem realmente respondeu as questões.

---

1 Nesta pesquisa substituímos os nomes dos entrevistados por iniciais da profissão acompanhados de números sequenciais: P para professor; SE para secretária escolar, AP para apoiador; A para aluno; e PAI para os pais dos alunos.

Ao longo da pesquisa e atendendo aos aspectos qualitativo e quantitativo, serão abordadas, no âmbito das fontes oficiais da avaliação institucional e também da história oral, em torno de 15 famílias referentes ao universo de alunos do 4º ano do ensino fundamental da escola em questão, procurando apreender informações de caráter socioeconômico e sociocultural, considerando que, durante os dois anos analisados (2020-2021) período da pandemia em que foi recomendado distanciamento social, foram as famílias que auxiliaram os seus filhos na realização das atividades que eram elaboradas pelos professores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, há alguns resultados construídos durante a revisão bibliográfica e análise dos documentos, não tendo, ainda, dados de pesquisa de campo.

Considerando o exposto, levando em consideração os dados levantados nas estatísticas produzidas a partir das avaliações externas como a prova Brasil e Saeb, compreendemos que durante a pandemia do Covid-19, a suspensão das aulas presenciais provocou uma lacuna no desenvolvimento dessas crianças, tendo em vista as notas obtidas nas avaliações externas.

Importar ressaltar, que nesta etapa entrevistamos algumas professoras que nos narraram as dificuldades de aprendizagem dos alunos do quarto ano. Esses alunos durante a suspensão das aulas estavam na fase de alfabetização, um período importante da vida das crianças e carente da mediação profissional. Assim fica clara a relevância desta pesquisa que possibilitará a criação de estratégia que venha melhorar a qualidade do conhecimento destas crianças.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2013.

ALMEIDA, Joelma. MARTINS, Vivian. Educação em tempos de pandemia no Brasil: saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. **Rev. Docência e Cibecultura**. Rio de Janeiro v. 4 n.2 p. 215 maios/ago 2020 ISSN 2594- 9004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Aprova Brasil**. Disponível em <<https://projetoaprovaBrasil.com.br/>> Acesso em: 10 mar. 2023.

BARROSO, João. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. In. BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido do sistema público de escolarização obrigatória. Portugal. **Revista portuguesa de educação**, v. 21, n. 1, 2008.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro. Editora Zahar, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo. Atlas. 2002.

HAESBAERT Rogério. **Dos Múltiplos Territórios à Multiterritorialidade**. Porto Alegre Universidade federal do Rio Grande do Sul. 2004. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>>. Acesso em: jul. 2023.

HESBAERT, Rogério. Território e Mutliterritório: um debate. **GEOgraphia** - Ano IX - No 17 – 2007.

HAESBAERT, Rogério. O mito da desterritorialização e as “regiões-rede”. **Anais do V Congresso Brasileiro de Geografia**. Curitiba: AGB, 1994.pp. 206-214.

MINAYO, Maria Celia Souza. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec/ABRASCO, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagem e Concepções sobre territórios**. 3 ed. São Paulo: Outras expressões, 2013.

# MULHER, NEGRA E POBRE: BREVE ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES NEGRAS COTISTAS DA UFNT

Bruna de Souza da Silva

Olivia Macedo Miranda de Medeiros

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa está sendo construída sob a ótica dos processos de territorialização simbólica (HAESBAERT, 2012) experienciados pelas estudantes negras cotistas do ensino superior no campus da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) / Araguaína, Unidade Cimba, localizada no norte do estado do Tocantins. Partindo da abordagem das interseccionalidades (COLLINS, 2019; AKOTIRENE, 2019), buscaremos compreender como essas estudantes articulam, no âmbito das relações entre identidade étnico-racial e políticas públicas, suas experiências de territorialização enquanto cotistas.

Para atingir esse objetivo, pretendemos discutir alguns aspectos que configuram essas relações: em primeiro lugar, buscaremos compreender a formação da identidade étnico-racial das estudantes negras cotistas da UFNT / Araguaína por meio da análise das suas trajetórias de vida a partir das territorializações no espaço acadêmico. Apoiando-nos nas categorias de análise da interseccionalidade de gênero, raça e classe, pretendemos entender a questão representativa do “ser negra”, bem como as especificidades da condição da mulher negra. Para a revisão da literatura, enfatizou-se as pesquisas dedicadas aos estudos das cotas raciais na Universidade Federal do Tocantins (UFT) das autoras Grigório (2015) e Germano (2018).

Em nossa concepção, para entendermos como essas territorializações acontecem e interpelam essas estudantes, é necessário compreendermos suas trajetórias de vida e, em especial, os instrumentos que sistematicamente as marginalizam em uma estrutura racista e sexista, que determina a sua exclusão de espaços privilegiados, construídos a partir do teor social, econômico e educacional, tal como as universidades.

Desse modo, por ser um tema sensível e que envolve nuances traumáticas, optamos por trabalhar metodologicamente com a História Oral (THOMPSON, 1992), visando reconstruir dialogicamente as trajetórias de vida dessas estudantes. Mobilizando o procedimento da história de vida, pretendemos reconstruir suas experiências, as quais evocarão memórias que nos auxiliarão a compreender como suas identidades étnico-raciais foram sendo constituídas em meio aos violentos processos de racismo e sexismo. Levando em consideração a diversidade das existências, optamos por realizar as entrevistas somente com os cursos situados no Campus CIMBA/UFNT, dando prioridade às licenciaturas que se encontram em sua maioria nesse espaço. Logo, será necessário constituir uma amostra significativa de, no mínimo, dez interlocutoras, para conseguirmos caracterizar a representatividade dos relatos. Sobre isso, Paul Thompson esclarece que a História Oral, “em muito maior amplitude do que a maioria das fontes, permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista”. (1992, p. 26). No entanto, esse capítulo foi construído a partir de uma pesquisa de dissertação em andamento, portanto, esse breve trabalho terá como foco duas entrevistas de estudantes cotistas da área de humanas.

A partir da reconstrução das trajetórias que derivam de uma multiplicidade de perspectivas e também dos elos comuns das experiências, poderemos subsidiar nossas interpretações de como se dão os processos de territorialização dessas estudantes negras e cotistas na UFNT/ Araguaína, especialmente no que diz respeito às injunções e disjunções entre resistências, identidades e disputas em torno da implementação das políticas de cotas raciais, como ação afirmativa para promover a equidade racial no ensino superior.

As territorializações no espaço acadêmico são pautadas em disputas e mediadas pelos processos de afirmação e construção da própria identidade étnico-racial relacionada com o ingresso na universidade pelo sistema de cotas raciais, constituindo-se um dos problemas dessa pesquisa compreender como políticas públicas de cota, além de promover a ocupação de espaços privilegiados, acabam atuando enquanto fio condutor para a criação de significados a partir das transformações epistêmicas que a diversidade étnico-racial possui, mas também como espaço de poder e disputa.

Nesse sistema, a autodeclaração consiste na categorização racial do pardo e do negro, sendo exigida para a ocupação das vagas destinadas às cotas raciais. Atualmente, a Heteroidentificação, um termo considerado novo, é o único procedimento utilizado para monitorar a autodeclaração étnico-racial. Porém, uma das grandes dificuldades encontradas com o branqueamento da população, além da estratificação social, foi a negação da própria negritude, bem como a dificuldade de propor critérios para justificação da identidade racial.

E, quando tratado do lugar social da mulher negra, essa violência é potencializada, sendo definido como um espaço da exclusão dentro da estrutura racista, seja pela exclusão do mercado formal de trabalho, seja da educação formal. “Ainda que muitas de nós saibamos como raça, gênero e classe operam separadamente para estruturar as desigualdades, meu foco está em como esses três sistemas se entrelaçam para estruturar a dimensão institucional da opressão.” (COLLINS, 2015, p. 20-21).

Nossa proposta é apresentar um diálogo interdisciplinar que esclareça como articularemos, na pesquisa, o conceito e teoria de interseccionalidade, teoria étnico-racial, e discussão acerca da implementação das políticas públicas de ação afirmativa na instituição de referência. Propomo-nos a compreender a formação da identidade étnico-racial das estudantes negras cotistas da UFNT/Campus Cimba por meio da análise de suas trajetórias de vida.

## A TERRITORIALIZAÇÃO DA ESTUDANTE NEGRA ATRAVÉS DAS COTAS RACIAIS

Esse estudo tem como objetivo compreender como se desenvolveu a questão representativa do “ser negra” na vida dessas estudantes e como isso afeta a vida acadêmica e as percepções e experiências acerca das relações entre identidade étnico-racial associadas a políticas públicas raciais na Universidade Federal do Norte do Tocantins, campus Araguaína/TO, o que culminaria com um tipo específico de territorialização simbólica.

Inicialmente, a UFT aderiu somente as cotas em função dos indígenas, sem ampliar essa ação afirmativa aos negros e quilombolas que faziam/fazem parte desse contexto. As discussões a respeito de inclusão e questões étnico-raciais se iniciou na instituição após a pressão de movimentos militantes a favor da causa, o que ocasionou positivamente a criação da “Comissão Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial” (Ceppir), que foi uma comissão com finalidade de debater esse tema e nomeada enquanto “especial” justamente por se tratar de algo atípico. (GRIGÓRIO, 2015).

Desse modo, em 2004, ocorreu o processo de implementação das cotas indígenas na UFT. Sendo apenas em 2012, que a discussão voltou à tona, mas dessa vez em âmbito nacional, com a aprovação da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas. A Lei nº. 12.711 prevê que qualquer instituição federal de educação superior reservará no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, tornando obrigatória a reserva em cada instituição federal de ensino superior, a disponibilização de vagas da cota racial, para serem preenchidas por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, de acordo com a proporção que está inserido, ou seja, o número de vagas de acordo com a presença de população negra em cada estado. Além do teor racial, que incluiu pessoas pardas e negras, a lei de cotas estendeu seu horizonte para estudantes de baixa renda e com deficiência. Na UFT, as cotas para povos quilombolas só aconteceu no ano seguinte, em 2013, com a ampla participação dos quilombolas que reivindicaram o seu direito. (GRIGÓRIO, 2015).

A política de cotas raciais possui o intuito de promover a igualdade racial dentro das universidades federais, enquanto medida reparadora de um espaço institucionalizado de disputa. Partindo da autodeclaração, o procedimento que tem sido adotado por diversas universidades federais, é o da heteroidentificação, que dispõe de métodos e critérios para avaliar a veracidade da identidade étnico-racial dos participantes, a fim de evitar fraudes.

A questão cultural é essencial para compreendermos como ocorrem as práticas que legitimam o racismo estrutural e institucional<sup>1</sup>, mas são diversos os argumentos em torno da racialização da população para deslegitimar ou defender o sistema de cotas. Desse modo, a construção da identidade está intrinsecamente ligada às relações sociais e culturais a partir de um processo cotidiano das representações. Hall explica

Que a identidade unificada e coerente é uma fantasia. Sendo assim, tanto a construção como o fortalecimento da identidade se dão por meio das relações estabelecidas pelos sujeitos durante a sua vida. Nesse sentido, trazemos as considerações dos estudos culturais que definem o sujeito como um ser sociável que recebe influências culturais do ambiente em que está inserido. Para Hall (2006, p. 7), “as velhas identidades são desestabilizadas pelo novo que faz surgir novas identidades no contexto contemporâneo”. (HALL, 2006, p. 13).

Para o autor, a afirmação ou não de uma identidade passa por um processo político de reconhecimento, é como ocorre com a questão da

---

1 A tese central é de que o racismo é sempre estrutural, pois ele integra a organização política e econômica de uma sociedade (ALMEIDA, 2018, p. 15). Em resumo, o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. (ALMEIDA, 2018, p. 38). As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus comportamentos orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista. (ALMEIDA, 2018, p. 36).

negritude, uma identidade que tem sido historicamente negada inclusive pelas próprias pessoas que a detêm, em função da tentativa de apagamento da identidade negra por meio do racismo sistêmico. A negritude é amplamente divulgada por meio de uma simbologia negativa e estigmatizada. Nesse sentido, não nascemos negros, até porque “ser negro” foi estabelecido inicialmente enquanto uma categoria inferior e de negação:

Portanto, a palavra em si (negro) não possui uma conotação de classe específica, embora sua história seja longa e nem tão facilmente desmontável. (...) Ao invadir o amago da definição negativa, o movimento negro tentou “roubar o fogo” do próprio termo. Porque “negro” antes significava tudo que devia ser menos respeitado, agora pode ser afirmado como “Lindo”, a base de nossa identidade social positiva, que requer e engendra respeito entre nós. “Negro”, portanto, existe ideologicamente somente em relação a contestação em torno dessas cadeias de significado e as forças sociais envolvidas nessa contestação. (HALL, 2003, p. 194-195).

Hall (2003) discute sobre a “luta ideológica”, na qual uma cadeia ideológica específica pode ser deslocada sendo construída por um novo conjunto de termos e significados para uma categoria já existente, logo, podendo ser contestada. Isso ocorre com o próprio termo “negro” ao ser resignificado positivamente a partir de um coletivo de sujeitos. Desse modo, o autor entende que há articulação entre os “sistemas de discurso” que são formados através do campo ideológico. O discurso ideológico é resultado de um processo de “sistemas de representação”, os quais são atribuídos ao discurso e à semiótica por meio de significados; portanto, a ideologia é resultante das práticas sociais. Esses sistemas de discurso se articulam entre si, mas sua relação não é fixa, tendo sido alterados historicamente.

Essa complexidade encontrada na identidade, ou mesmo na cultura, está diretamente ligada à multiplicidade dos indivíduos; essa multiplicidade em torno da negritude se distribuiu entre o negro, o pardo, o preto, o afrodescendente. “Toda relação social implica uma interação territorial, um entrecruzamento de diferentes territórios. Em certo sentido, teríamos vivido sempre uma ‘multiterritorialidade’”. (HAESBAERT, 2011, p. 344).

Nesse sentido, tal prática pode ocorrer em nível material e/ou simbólico, estando associada com a própria territorialização do sujeito, a qual se constitui a partir do domínio/apropriação do espaço, a partir das relações de poder, como sugere Haesbaert (2011):

Entendendo território em sentido amplo, percebemos que essa “necessidade territorial” ou de controle e apropriação do espaço pode estender-se (...) até um nível mais imaterial ou simbólico (enquanto seres dotados do poder da representação e da imaginação e que a todo instante re-significam e se apropriam simbolicamente do seu meio), incluindo todas as distinções de classe socioeconômica, gênero, grupo etário, etnia, religião, etc. (HAESBAERT, 2011, p. 340).

Tradicionalmente, caracterizava-se a territorialização como uma “experiência total do espaço”. Hoje se discute a “experiência integrada do espaço” no sentido de ser um território descontínuo, móvel e fragmentado, como afirma Haesbaert (2011, p. 341). Nesse sentido, o autor propõe pensar-mos o território a partir de seus múltiplos territórios, a “multiterritorialidade”.

Mais do que de “território” unitário como estado ou condição clara e estaticamente definida, devemos priorizar a dinâmica combinada de múltiplos territórios ou “multiterritorialidade”, melhor expressa pelas concepções de territorialização e desterritorialização, principalmente agora que a(s) mobilidade(s) domina(m) nossas relações com o espaço. Essas dinâmicas se desdobram num continuum que vai do caráter mais concreto ao mais simbólico, sem que um esteja dicotomicamente separado do outro. No caso de um indivíduo e/ou grupo social mais coeso, podemos dizer que eles constroem seus (multi)territórios, integrando, de alguma forma, num mesmo conjunto, sua experiência cultural, econômica e política em relação ao espaço. (HAESBAERT, 2011, p. 341).

Relacionando-se à discussão da identidade, as identidades negras representam a multiterritorialidade. A negritude passa a ser ressignificada através da disputa de território simbólico, que é a universidade. Assim, para compreendermos esse processo de disputa do território simbólico, precisamos contextualizar o racismo através da articulação ideológica e

conjunto de práticas apresentada a uma divisão racial do trabalho extremamente útil e compartilhada pelas formações socioeconômicas capitalistas e multirraciais contemporâneas. (GONZALEZ, 2020). Essa desigualdade se estende quando se trata da equidade no acesso ao sistema educacional, e possui seu agravamento se relacionado à mulher negra.

Sendo assim, apoiando-nos em uma análise interseccional entre gênero, raça e classe, buscamos compreender como a mulher negra, marginalizada e territorializada em condições subalternizadas e sustentadas por uma estrutura racista e sexista, se move em espaços que determinam sua exclusão a partir do social, econômico e educacional. Essa conjuntura estabeleceu relações raciais na divisão do trabalho, pela exploração capitalista da “esfera pública branca masculina.” (COLLINS, 2019, p. 136).

## EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DAS ESTUDANTES COTISTAS A PARTIR DA CONSTRUÇÃO DA NEGRITUDE

A trajetória da estudante cotista é marcada por diversas variantes a partir do tempo e espaço, de modo descontínuo e flexível, perpassando a história de vida até a construção da identidade. Para Hall (2006), a manifestação da identidade ocorre por meio das relações sociais influenciadas pelo contexto cultural que está inserida. Dessa forma, apresentamos as trajetórias das estudantes cotistas Niara e Kalifa<sup>2</sup> e suas experiências que se deram com a territorialização no espaço acadêmico.

Niara ingressou na universidade por cotas raciais, no Curso de Licenciatura em História, logo que completou 18 anos. Nascida em Baçafulândia, município localizado a 70 km de distância da cidade de Araguaína, onde está situada a UFNT, e o que equivale a aproximadamente uma hora e meia de viagem. É filha de professora e criada majoritariamente por mulheres, como a sua vó e suas tias que expressam grande influência em sua vida. Enquanto que Kalifa, moradora da cidade de Araguaína, possui 23 anos e, atualmente, cursa Geografia, é estudante cotista

---

2 Entrevistas concedidas em 17 de abril de 2023 e 14 de agosto de 2023, respectivamente. Foi optado pela escolha dos pseudônimos de Niara e Kalifa que fazem referência à África.

e mora com sua mãe e seus quatro irmãos mais novos. As estudantes compartilharam os receios, as dificuldades, bem como as resistências e alegrias de terem conseguido adentrar em uma universidade federal e como isso influenciou na identificação enquanto mulher negra.

Niara, em seu relato sobre como descobriu as cotas, destacou de antemão a ausência de se trabalhar sobre o tema das cotas na escola que estudava, uma escola pública e municipal, em Babaçulândia. Segundo ela, o foco era terminar o ensino médio e não uma preocupação em cursar o ensino superior. Outro agravante teria sido a pandemia da Covid-19, período que fez com que não tivesse contato nenhum acerca do Enem ou vestibular, devido às circunstâncias de isolamento provocadas, assim como as demais dificuldades advindas desse evento traumático.

A entrevistada narra como foi o processo de descoberta de que poderia ingressar na universidade pelas cotas étnico-raciais relacionadas a própria formação da identidade. Afinal, a identidade é uma construção social e o termo Raça, não pode ser retirado do seu contexto histórico e cultural. Nas palavras de Niara:

Eu parei pra pensar, foi nesse momento que eu parei e falei, e agora? Sou eu quem realmente sou? Porque era o que eu tinha falado, eu tinha mudado ja tanto, eu ja era uma pessoa totalmente diferente de quem eu era a cinco anos atrás. E ai foi aquele momento que eu parei e falei assim, quem eu sou agora nesse exato momento? Àquela hora que a gente se olha no espelho e fala que não queria ter mudado, queria ter continuando quem a gente era. Porque a gente muda por outras pessoas. E foi ai que eu parei e pensei, e a mãe me deu muito apoio em tudo. Ela falo -Niara, vamo respirar, a gente sabe as nossas origens, a gente tem tudo, entendeu? E a mãe, ela também desde pititiquita, porque ela era moreninha, ela tinha o cabelo cacheado e sofreu muito bullying por conta do cabelo, alisou o cabelo quando era jovem. Então assim, a gente vai se desvalorizando por conta de outras pessoas e chega o momento que a gente repensa quem sou eu, porque a gente não sabe mais quem a gente é, entendeu? (Entrevista oral concedida em 17 de abril de 2023)

Nessa fala, é possível observar uma possível dificuldade de reconhecimento da sua identidade quando a estudante se questiona “sou eu quem realmente sou?”. A autora Grazielly Germano (2018) discute sobre os efeitos que o racismo gera na vida de grupos subalternizados:

Para os grupos subalternizados que estão lutando pelos seus direitos e para se libertar de classificações preconceituosas e de identidades cristalizadas, a questão - quem sou eu? | toma uma importância contínua. Serve, sobretudo, para contestar os estereótipos dominantes, eurocêtricos, alicerçados pelo capitalismo, colonização e o patriarcalismo. (2018, p. 56-57).

O momento essencializante que provoca esse questionamento é explicado por Hall no sentido de Frantz Fanon (2003, p. 336) sobre o impacto dos direitos civis e as lutas negras pela descolonização das mentes dos povos da diáspora negra. Desse modo, a instituição da política de cotas para a população negra possui o intuito de equidade racial, mas também colabora para a construção da própria identidade. Sendo assim, a partir do momento em que a estudante decidiu ingressar como cotista, a mesma começa a fazer uma reflexão sobre a própria negritude. E segue narrando as mudanças que fez no próprio corpo, ao ponto de se olhar no espelho e não se reconhecer mais.

A entrevistada também faz uma comparação à situação similar que sua mãe viveu ao sofrer “bullying” devido aos cabelos cacheados, tendo a mesma decidido alisar o próprio cabelo ainda jovem. Porém, é necessário destacar que o ato aqui caracterizado como bullying é na verdade, racismo recreativo<sup>3</sup>, manifestado através de piadas discriminatórias mascaradas como “humor”.

Eu me considero parda por conta das minhas origens. Mas eu acho que quando eu era criança, tinha tanto preconceito comigo mesma, tão tanto que parei de pegar sol real por conta de piadi-

---

3 Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc. (ALMEIDA, 2018, p. 37).

nhas e alisei o cabelo por conta de piadinha, meu cabelo era muito cacheado mesmo, um 3c doidão, e assim, é eu mudei muito de quem eu era, vestimenta, modo de falar, por conta de piadinhas dos outros. Então hoje eu acho que abandonei minhas origens por conta de outras pessoas, origens minhas como meu cabelo foda, gigantesco, cacheado, quase um black que eu fiz questão de alisar e passar muita química pra ficar esse boi lambeu. (VOCÊ TEM VONTADE DE VOLTAR?) Tenho, eu já to voltando pra cor natural dele. (Entrevista oral concedida em 17 de abril de 2023)

Niara é uma menina que se identifica como parda e demonstra algumas de suas inseguranças e tentativa de esconder a própria negritude, ao ponto de que começa a parar de tomar sol a fim de esconder a cor da pele mais escura, começa a alisar o cabelo, muda até o modo de falar por consequência do racismo recreativo. É necessário pontuar, que pessoas pardas possuem passibilidade nos espaços sociais que pessoas pretas retintas não possuem. Isso significa que essas pessoas, a partir do embranquecimento, conseguem se passar mais facilmente como brancas conseguindo maior acesso a espaços sociais. O embranquecimento faz com que pessoas negras tentem assimilar a branquitude<sup>4</sup> através das mudanças da aparência e dos hábitos como tentativa de serem aceitas por essa sociedade racista, “vítimas do colonialismo moderno” (AKOTIRENE, 2019, p. 17) .

Niara apresenta uma conscientização sobre ter “abandonando as origens” refletida, inclusive, na decisão de voltar ao cabelo natural. A tentativa de “branquear-se” para se enquadrar em uma sociedade racista, perpassa a maioria dos corpos negros que são excluídos e marginalizados

---

4 Nesse sentido, estudos como os de Matthew Hughey são interessantes, pois destacam conceitos ligados ao posicionamento dos brancos diante da branquitude que ele tratou como o privilégio branco e a prerrogativa branca. Privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. Por sua vez, o conceito de prerrogativa branca diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude. (HUGHEY, 2014, z’ apud BENTO, 2022, p. 42).

sistematicamente. Os pardos, porém, conseguem atingir melhor essa resolução, por possuírem características fenotípicas que se aproximam da branquitude, devido à miscigenação. Munanga (2009) explica esse processo de embranquecer-se:

Um produto fabricado pelo colonizador, uma palavra dada por ele são recebidos com confiança. Hábitos, roupas, alimentos, arquitetura são rigorosamente copiados, mesmo sendo inadequados. Prefere-se comprar joias de baixa qualidade nas butiques europeias em vez de objetos artísticos, abandonados aos turistas europeus. As negras desesperam-se, alisando os cabelos e torturando a pele com produtos químicos, a fim de clareá-la um pouco. Escondem-se o passado, as tradições, as raízes. (MUNANGA, 2009, p. 20-21).

Dessa forma, uma das grandes dificuldades encontradas com o branqueamento da população, além da estratificação social, foi a negação da própria negritude, a partir do “mito da democracia racial”. “Pense, no caso brasileiro, nos efeitos da ideologia do branqueamento articulada com o mito da democracia racial.” (GONZALEZ, 2020, p. 26-27). O mito da democracia racial aqui exposto é o mito de que todas as raças vivem em completa harmonia e igualdade, pois se há uma mistura das raças, não existe “tecnicamente” uma diferenciação.

Sendo assim, como resultante desse embranquecimento forçado, ora negamos a nossa negritude, ora não sabemos em qual categoria nos encontramos. Como é o caso do pardo, uma categoria negra de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que ocorre em maior divergência na autoidentificação. É fato que pessoas pardas passam por racismo de forma distinta a pessoas negras retintas, que sofrem o racismo de forma mais violenta ainda. Mas, ao mesmo tempo, o pardo se sente deslocado, já que são escuras demais para serem brancas e claras demais para serem consideradas negras.

Logo, o racismo possui diversas faces, podendo ser a partir da discriminação disfarçada de “piadinhas” e humor, mas pode também ter seu lado mais agressivo que evoca a violência física como foi o episódio que ocorreu com a aluna Kalifa, quando tinha 13 anos e estava no ensino fundamental:

Eu na minha época, eu não fui desse jeito, eu reagia sim. A criança vinha me encher o saco eu batia nela sim, uma vez quando eu era pequena, quando era comigo eu não reagia de forma tão forte, mas na época quando começaram a atacar a minha mãe eu quebrei a vassoura na cabeça de uma menina. Na época também, ela levou até um ponto, mas tipo assim todos nós explodimos. Mas meu irmão, meus irmãos, não passou pra eles essa agressividade, que a gente criou eles pra reagir de outra forma ne? ( Entrevista oral concedida em 14 de agosto de 2023)

Quando uma mulher negra se defende do racismo, ou mesmo demonstra conhecimento ou posicionamento sobre um assunto, sem o uso da violência física, a mesma deixa de ser vítima e passa a ser estereotipada enquanto agressiva. É o mito da mulher negra agressiva, isso ocorre quando não há argumentos para contrapor a intelectualidade da mulher negra. bell hooks (2019) relata uma experiência pessoal na qual foi vista como agressiva, durante um debate com uma estudante branca:

Muitas vezes, em situações em que as feministas brancas atacavam agressivamente as mulheres negras individualmente, consideravam-se elas próprias as vítimas do ataque. Durante um debate aceso com outra estudante branca, num grupo de mulheres racialmente diverso que organizei, ela disse-me que tinha ouvido falar sobre a forma como eu tinha “arrasado” as pessoas do seminário de teoria feminista e que ela tinha medo de ser “arrasada” também. Recordei-lhe que eu era uma pessoa a falar para um grupo grande de pessoas indignadas e agressivas; dificilmente teria sido eu a dominar a situação. Fui eu que saí da aula em lágrimas e não as pessoas que eu supostamente teria “arrasado”. Os estereótipos racistas sobre as mulheres negras serem fortes e super-humanas são mitos que atuam nas mentes de muitas mulheres brancas, permitindo-lhes ignorar a vitimização das mulheres negras nesta sociedade e o papel que as mulheres brancas desempenham na conservação e perpetuação dessa vitimização. (HOOKS, 2019, p. 11).

Sendo fundamental para compreendermos os efeitos dessas opressões, nos debruçarmos na categoria de análise da interseccionalidade, a fim de alcançar as desigualdades sociais associadas a uma teoria que tem como

proposta a justiça social e que amplia as discussões feministas, incluindo o fator raça, que se relaciona intrinsecamente com a opressão da mulher negra. bell hooks (2019) propõe uma intelectualidade que seja insurgente, em que a mulher negra possa avaliar-se profundamente, tornando sua jornada um ativismo, uma epistemologia passível de compartilhamento para encorajar outras mulheres negras que passem por problemáticas semelhantes. Nesse sentido, o estudo e a luta a partir da interseccionalidade possui o desafio de conseguir ocupar seu espaço epistêmico na academia por meio do compromisso com as políticas emancipatórias.

### AS TRAJETÓRIAS QUE SE ENTRECruzAM, ASSIM COMO A INTERSECCIONALIDADE

As experiências são infinitas, porém os comportamentos de opressão que se dão de modo interseccional se fundem a partir do contexto histórico, político e cultural, e possui suas nuances na diversidade de contextos de países de terceiro mundo que são vítimas do racismo e sexismos do colonialismo moderno. Dessa forma, para além das experiências individuais também é possível observar os pontos em comum que grupos excluídos, como a população negra, possuem, tendo como destaque, nessa pesquisa, a mulher negra. O ponto de fusão encontrado em ambas as histórias de vida das estudantes Niara e Kalifa, está na relação que as estudantes possuem com as mães. Sendo as mães as grandes motivadoras para as mesmas terem decidido cursar um ensino superior, conforme narra Niara: “Foi minha mãe que falo, vai atrás, porque ela sempre teve esse foco, - Niara tu vai fazer faculdade! e eu falava vou fazer faculdade porque é o meu sonho, é o seu sonho, era um sonho em conjunto.”

As duas estudantes de humanas possuem uma formação familiar que foge do padrão tradicional patriarcal, pois as chefes das suas famílias, bem como as provedoras do lar, são mães solo. Nesse sentido, são também as grandes responsáveis pelo incentivo ao estudo desde cedo, isso também está ligado a uma tentativa estratégica de ascender na vida profissionalmente através da educação, pois são jovens em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, escolar, de discriminação racial

e de gênero. Kalifa também expressa a importância da mãe para a sua decisão de cursar um ensino superior.

Bom, a minha história desde quando eu me entendo por gente foi a minha mãe me incentivando a estudar né, porque ela, desde que eu sou pequena, de que eu acho que comecei a entender as coisas ela falo pra mim –você vai estudar, você não vai ficar no mesmo lugar que eu. Porque a minha mãe de todo mundo que eu conheci que conheceu a minha mãe na juventude diz que ela sempre foi muito inteligente, só que veio várias adversidades da vida atrapalhando ela e ela não pode né conseguir chegar ao ensino superior, sempre foi o sonho dela, sempre foi o sonho dela e eu tenho isso em mim desde que eu tenho isso em mim desde que eu sou pequena, desde pequenininha, eu lembro que todo mundo ficava com aquilo de –ah que pena que ela não pode fazer um curso né, infelizmente ela teve um monte de filhos e eai tinha a família que não ajudou e ela não teve nenhum apoio, ela não teve apoio de ninguém. Então ela teve que se virar por ela mesma, tanto que minha mãe é uma das pessoas que eu mais admiro na vida, ela é a pessoa mais forte que eu conheço e ela é minha inspiração pra tudo. Eu lembro dela trabalhando, dela ralando em dois empregos, em várias coisas, ela não tinha tempo pra nada e o tempo que ela tinha livre ela falava você não vai fazer a mesma coisa que eu, você vai estudar! (Entrevista oral concedida em 14 de agosto de 2023)

Essas desigualdades são atribuídas a partir dos marcadores interseccionais entre as opressões de gênero, raça e classe, que se refletem no acesso ao sistema educacional, em que as dificuldades presentes são um empecilho desde a educação infantil até a tentativa de entrar em uma universidade. “Os graus de desigualdade educacional se acentuam ainda mais quando se trata de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade (...) e isso significa que os negros já nascem com menos chance de chegarem ao segundo grau e praticamente nenhuma de atingirem a universidade.” (GONZALES, 2020, p. 87). É possível notar esse entendimento na fala da entrevistada Kalifa sobre as suas preocupações:

Então, ainda mais pra nós homens e mulheres pretos, negros, pardos, a gente tem uma dificuldade, não é que a gente não tenha a mesma capacidade dos outros é porque eles não entendem que as nossas dificuldades empurram a gente pra trás ne. Porque eu to aqui eu to no curso superior mas ao mesmo tempo eu to preocupada e lá em casa? Eu tenho o RU pra mim comer mas e a minha família ta comendo? Ai tipo assim, a gente tem essas coisas que vai atrapalhando a gente, vai nublando a nossa cabeça, então a gente precisa de alguma coisa pra tentar chegar numa igualdade, equidade né? Que o pessoal comenta, que é pra você ajudar a ficar, tentar pelo menos, não dá certo. Eu ainda, nós estamos muito longe de tudo isso, então pra mim minha mãe foi a pessoa que me falo das cotas foi a pessoa que me incentivou a utilizar as cotas, porque antigamente eu ainda era levada pelo discurso popular ne? Que eu ficava assim: eu, porque que eu tenho que entrar por cotas? Eu tenho a mesma capacidade de qualquer outra. (Entrevista oral concedida em 14 de agosto de 2023)

Kalifa deixa claro de modo muito consciente sobre “as dificuldades que empurram a gente pra trás”, falando também sobre a necessidade de haver equidade. Quando a estudante faz essa menção, ela faz uma reflexão a essa marginalização, “estar à margem significa pertencer ao todo, mas estar fora do corpo principal.” (BELL HOOKS, 2019, p. xi), sendo potencializada quando se trata da mulher negra, para a qual as opressões de gênero, raça e classe são intensificadas. Como quando as estudantes relatam sobre as mães que se esforçaram para que as filhas tivessem um futuro melhor através do estudo, não há menção da presença do pai, são as mães que se desdobram e se sacrificam para criar seus filhos sozinhas. “Cultura da pobreza, anomia social, família desestruturada, enquanto efeitos atuais desse salto, explicariam as desigualdades raciais vigentes.” (GONZALES, 2020, p. 26).

No início das discussões sobre as cotas para a sua implementação de modo constitucional, vários intelectuais como também figuras públicas se posicionaram defendendo o discurso contra as cotas, pois acreditavam que isso poderia diminuir o nível de qualidade das universidades. Hoje esse argumento foi contestado por dados que mostram que, após 10 anos da lei, as universidades não somente continuam com o seu padrão

de qualidade, como também estão mais diversificadas. Isso só foi possível graças à contribuição epistemológica dos alunos cotistas.

O ingresso dos estudantes nas universidades através das cotas tem estabelecido uma tentativa de ruptura com a estrutura racista histórica e promovido a presença de pessoas negras na universidade. E, em se tratando da condição da mulher negra, esse quadro se aprofunda, como a mãe da Kalifa que teve que abrir mão dos estudos para sustentar os filhos sozinha, fato que ocorre com boa parte das mulheres negras. “Quando se trata das profissionais de nível superior, das empresárias e das administradoras, a presença da mulher negra é quase de invisibilidade: 2,5% para 8,8%. (GONZALES, 2020, p. 88).

Mas não é porque eu consegui estudar tranquilamente que tem outra pessoa que também consiga estudar. Não é porque na escola a gente passa de ano que a gente ta adquirindo os conhecimentos de cada série. Ainda mais agora eu me formando professora, eu que não é assim, é muito complicado o ensino. Acredito que é isso. (KALIFA, entrevista oral concedida em 14 de agosto de 2023)

Kalifa agora compreende a importância das cotas raciais como um espaço que deve ser ocupado por mulheres e homens pretos e pardos, e entende que o discurso de meritocracia não funciona para a realidade de grupos minoritários. Ser cotista não tem a ver com a capacidade cognitiva de aprender, mas com os muros que são impostos por uma ideologia hegemônica que dificulta a emancipação de pessoas negras nos espaços considerados privilegiados, como a universidade. Portanto, quando uma pessoa em situação de exclusão consegue ter acesso a espaços negados historicamente e ter sucesso profissionalmente, não quer dizer que essa experiência seja dominante, na verdade se trata da exceção à regra, sendo esse o principal intuito da política de cotas: contribuir para uma maior acessibilidade dos estudantes marginalizados à universidade, a partir da reserva de vagas para essas minorias.

No caso da mulher negra, ela foi legitimada enquanto corpo subalternizado, tomando novas formas de exploração no novo sistema capitalista que se iniciava, mas agora possuía a designação de “liberta”. Suas

funções dentro no mercado de trabalho permaneceram semelhantes às dos séculos de escravização, tendo como foco o papel de empregadas domésticas, babás, cozinheiras, lavadeiras, prostitutas, mantendo, inclusive, violências como abusos sexuais e exploração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grande problemática em torno da identidade racial foi gerada pelo Mito da democracia racial, no qual ora negamos a nossa negritude, ora não sabemos em qual categoria nos encaixamos, promovido pelo projeto político-cultural de inferiorização da identidade negra, expandido pelas estruturas institucionais como o Estado e a Universidade. Como as diversas nuances que existem em torno das relações raciais que foram invisibilizadas pelo Mito da Democracia racial, intensificou-se a exclusão de pessoas negras dos espaços de disputa do privilégio branco.

Propomos abordar, a partir da racialização encontrada no contexto histórico e cultural, a institucionalização das cotas e prol da equidade racial no sistema educacional. Nesse sentido, é importante destacar a importância de se investigar o engajamento de mulheres negras no ensino superior como ato de resistência, atentando-se a todas as amarras do sistema institucional racista e desigual e o próprio posicionamento das estudantes diante esse desafio, que deve ser uma luta coletiva.

Nesse sentido, para a permanência das políticas públicas de cotas raciais e o engajamento de negros em espaços privilegiados, torna-se indispensável a reflexão em torno da identidade étnico-racial, da mestiçagem, e do racismo. É preciso reconhecer as lutas, as desigualdades e as resistências motivadas pelas ações afirmativas, resistências essas que buscam construir um território simbólico de visibilidade para essas mulheres, pois não são mais objetos observados somente por uma historiografia excludente, mas personagens ativos manifestados pela ocupação de espaços negados historicamente

Assim, por meio do sistema de cotas raciais, buscamos investigar as perspectivas e expectativas em torno dessa política pública, bem como a construção e reafirmação da identidade. Desse modo, torna-se

fundamental para compreendermos o processo de instituição das cotas, a reflexão sobre o discurso racial por trás da representação estereotipada e estigmatizada do negro que promove a sua exclusão de espaços institucionalizados dentro da estrutura social, bem como a tentativa de apagamento da negritude legitimada pelo mito da democracia racial, que é potencializado quando se trata da mulher negra.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

CARVALHO, J. J. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico “; In: SILVA, P. B. G., SILVÉRIO V. R. (Ed.), **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In. MORENO, Renata. **Reflexões e práticas de transformação feminista (org.)**. Coleção Cadernos Sempre Viva. Série Economia e Feminismo, 4, São Paulo: SOF, 2015, p.13-42.

\_\_\_\_\_. **Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória**. Tradução de Bianca Santana. n. 5, n. 1. EUA: Universidade de Maryland, College Park, 2017.

\_\_\_\_\_. Trabalho, família e opressão das mulheres negras. In: COLLINS, Patricia. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019, p. 129-178.

FERNANDES, Nathaly Cristina; NATIVIDADE, Carolina dos Santos. Capítulo 3: Trajetórias de Mulheres Negras no Ensino Superior. In: FELIPE, Delton; CARVALHO, Lílian; CONCEIÇÃO, Marivânia. **Trajetórias Negras na**

**Universidade:** o impacto das cotas raciais no ensino superior. Maringá/PR: Uniedusul Editora, 2020, p.52-62.

GONZALES, Lélia. **Por um Feminismo Afro Latino Americano:** ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

\_\_\_\_\_. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, 1984.

HAESBAERT, Rogerio. Da Desterritorialização à Multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, 2003.

\_\_\_\_\_. **Des-territorialização e identidade:** a rede “gaúcha” no Nordeste. Niterói: EDUFF, 1997.

\_\_\_\_\_. **O mito da desterritorialização:** do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 6. ed, Bertrand: Rio de Janeiro, 2011.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKE, Bell. **Teoria feminista:** da margem ao centro. Trad. de Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

\_\_\_\_\_. **Ensinando a transgredir:** a educação como a prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**. IFCS/UFRJ; PPCCIS/ UERJ. Rio de Janeiro, v. 3 n.2, p. 464-478, 1995.

NOGUEIRA, Carolina. Ingresso de negros em universidades aumenta 205% com Lei de Cotas. **Poder 360**. 2023. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/educacao/ingresso-de-negros-em-universidades-aumenta-205-com-lei-de-cotas/>>. Acesso em: jul. 2023.

MANOEL, Jones. **O negro no mundo (intelectual) do branco**: breve nota sociológica. São Paulo: Blog Boi Tempo, 2020.

MARQUES, Eugenia Portela. O acesso à educação superior e o fortalecimento da identidade negra. **Revista Brasileira de Educação** v. 23. Mato Grosso do Sul, 2018.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**. v. 4, 2001.

\_\_\_\_\_. **Negritude**: Usos e Sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GERMANO, Grazielly dos Santos. **A universidade como território de resistências**: Trajetórias socioespaciais de mulheres cotistas do câmpus de Araguaína – UFT. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Araguaína, 2018.

SOUZA, Marina Grigório Barbosa de. **Histórias e Memórias das Cotas Raciais na UFT**. 2015. 181 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Palmas, Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Educação, Palmas, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>>. Acesso em: jul. 2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: História oral. 3. ed. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



# OS/AS ESTUDANTES INDÍGENAS APINAJÉ NO ENSINO SUPERIOR DO CENTRO DE EDUCAÇÃO, HUMANIDADES E SAÚDE (CEHS-TOCANTINÓPOLIS) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS (UFNT) (2005-2023)

José James Torres da Silva

Kênia Gonçalves Costa

## INTRODUÇÃO

O Brasil é caracterizado por possuir uma diversidade cultural indígena representativa, com mais de 305 etnias, situadas nas cinco regiões do território nacional, com uma população de 896,9 pessoas e 274 línguas (IBGE, 2010). No Tocantins, 20.023 segundo censo de 2022. Em 2022, o número no Brasil subiu para 1.693.535 de pessoas indígenas, um aumento de 88,82% em relação ao anterior, o que representa 0,83 do total de habitantes (IBGE, 2022). Essa população vem resistindo historicamente às diversas formas de exploração cultural e invasões territoriais, pois, ao longo dos séculos, os contatos interétnicos são estabelecidos através do processo colonial, massacres, e políticas de retrocesso aos direitos conquistados dessas etnias nas últimas décadas. Há uma diversidade e diferentes características e modos de vida, além disso, os povos indígenas possuem uma riqueza cultural abundante no Brasil. Os dados mostram a necessidade de redescobrir o Brasil, que, durante muito tempo, ficou oculto no eu se refere à implementação de políticas públicas.

No governo atual, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas (TERENA, 2023) se constituindo uma das vias de luta do movimento indígena. O ministério é representado pela deputada federal do estado de

São Paulo, Sonia Guajajara, do povo Araribóia do estado do Maranhão. Sonia tem a trajetória de vida marcada por inserção na política através da militância no movimento indígena, sendo uma das mulheres em destaque da atualidade. Esse acontecimento marca uma nova fase, que conta ainda com a reestruturação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), presidida por Joênia Wapichana, ex-deputada federal, para dialogar diretamente com os povos originários.

Uma das pautas relevantes do movimento indígena brasileiro é a educação diferenciada em todos os níveis. Contudo, para essa pesquisa, iremos discorrer acerca da pauta da luta ao acesso e permanência à universidade, para que esses sujeitos possam dispor de elementos que contribuam na resistência ao modelo de sociedade hegemônica posta, revigorando o modo de vida específico, pertencentes aos povos indígenas. A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012) conhecida como Lei de Cotas, deve ser entendida como conquista dos movimentos populares, pois é fruto das lutas estabelecidas nas últimas décadas pelos movimentos indígenas e negros, com o acesso resguardado na forma da lei, a luta atual é para garantir a permanência na universidade.

A presente pesquisa pretende debruçar-se sobre os desdobramentos do acesso e permanência dessa etnia no ensino superior, na Universidade Federal Norte do Tocantins, no Centro de Educação, Humanidades e Saúde, localizado da cidade de Tocantinópolis - TO, por meio das políticas estabelecidas na UFT/UFNT, dando destaque para o Programa Bolsa Permanência (PBP-MEC) (BRASIL, 2013) e o Programa de Política de Cotas – resolução 3A/2004 – (UFT, 2004).

Art. 1º - Aprovar a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT. § 1º - Serão oferecidos aos estudantes indígenas 5% (cinco por cento) do total das vagas em todos os cursos e campi da UFT. § 2º - Terão direito a usufruírem do sistema de cotas os estudantes indígenas que apresentarem a documentação exigida no edital do processo seletivo da UFT. *(Redação dada pela Resolução nº10/2011 do Consepe)*. (PALMAS, 2004; grifo do original).

Seguindo a perspectiva das políticas sociais de cotas e programas de permanência à universidade, situa-se a problemática dessa pesquisa com a seguinte pergunta norteadora: Como se dá o acesso e permanência dos/as alunos/as indígenas Apinajé na Universidade Federal do Norte do Tocantins, no Centro de Educação, Humanidades e Saúde de Tocantinópolis?

O objetivo geral da pesquisa é analisar o processo de acesso e permanência dos/as alunos/as indígenas Apinajé na UFNT, no Centro de Educação, Humanidades e Saúde, de Tocantinópolis, através do recorte temporal do ano de 2005 ao ano de 2023. Tendo estabelecido como objetivos específicos: construir um enredo a partir de dados quantitativos de entrada, evasão, egresso e permanência dos/as alunos/as Apinajé; observar as práticas interculturais e as trajetórias socioespaciais dos/as estudantes indígenas Apinajé na Universidade; identificar as políticas sociais, afirmativas e programas que a universidade dispõe para os/as discentes indígenas. Para o desenvolvimento, da pesquisa será utilizada a história oral como referencial teórico-metodológico, através de entrevista com os interlocutores, membros do povo Apinajé.

Parte-se de uma perspectiva decolonial, fazendo referência a Carvalho e Ramos (2020, p. 10):

A pedagogia de(s)colonial é um fazer que se coloca dentro e entre os âmbitos do Ser e do conhecer, empoderando sujeitos e comunidades e formando as condições de possibilidades para a criação de um mundo verdadeiramente humano. Isso envolve uma abordagem de questões que desafiem a colonialidade e que exponham seus limites e perversidades.

Nessa perspectiva, situa-se teóricos para caminhar tecendo um percurso decolonial, rompendo com a visão eurocêntrica e colonizadora que se perpetua na construção do conhecimento. Cita-se referências a trabalhos realizados sobre a etnia Apinajé, por autores indígenas e não-indígenas, para entender as dinâmicas sociais, culturais, territoriais, econômicas e políticas dos/as alunos/as indígenas Apinajé na universidade durante a trajetória acadêmica, como o etnólogo Nimuendajú (1983) em “Os Apinayé”; Saquet (2009) na obra “Territórios e Territorialidades”; Al-

buquerque (2011) quando versa sobre a questão da linguística; Cassiano Apinajé (2017) que discute elementos do conceito de território e meio ambiente; Júlio Apinajé (2019) que discorre sobre a preservação dos saberes tradicionais e contexto educacional; e Giraldi e Apinajé (2019), que transitam na construção da perspectiva histórica e cultural.

## O TERRITÓRIO APINAJÉ E A UNIVERSIDADE

A etnia Apinajé está situada nas fronteiras territoriais da seguintes cidades: Tocantinópolis-TO, São Bento do Tocantins-TO, Maurilândia-TO, Cachoeirinha -TO, fazendo limite com os municípios de Luzinópolis-TO e Itaguatins-TO. A Terra Indígena Apinajé tem atualmente 141.904 hectares e incide sobre quatro municípios do estado do Tocantins: ocupa 59% da área de Tocantinópolis, 70% de Maurilândia, 41% de Cachoeirinha e 18% de São Bento.

Os projetos de globalização, como a BR-230 (Transamazônica), a usina hidrelétrica de Estreito e as plantações de eucalipto introduzidos nas proximidades dos limites da Terra Indígena Apinajé provocaram impactos nas relações de território e cultura. Seus efeitos podem ser notados no campo educacional, com a necessidade dos membros do povo Apinajé acessarem o sistema educacional para lidar com as imposições postas no seu território, tendo provocado alterações sociais e, sobretudo, culturais no modo de vida e organização do povo Apinajé.

Um marco relevante para o acesso ao ensino superior dos estudantes Apinajé foi a chegada da Universidade Federal do Tocantins – UFT, em Tocantinópolis -TO, que teve sua criação em 23 de outubro de 2000, com a Lei de Criação nº 10.032/2000 (BRASIL, 2000), no estado do Tocantins. Em 2004, homologou o Estatuto da Fundação Universidade Federal do Tocantins através da Portaria nº 658, de 17 de março de 2004 (BRASIL, 2004). Comportando sete unidades distribuídos no estado do Tocantins, nas cidades de Arraias, Gurupi, Porto Nacional, Miracema, Palmas, Araguaína e Tocantinópolis, marcando presença em todas as regiões do estado.

Em meados de 2003, ocorreu a criação da Universidade Federal do Tocantins (UFT), posteriormente, em 2019, foi sancionada a Lei nº 13.856, de 8 de julho de 2019 (BRASIL, 2019), de criação da UFNT. Com o processo de implantação da UFNT, desmembrada da UFT, foi decidido de forma colegiada que a universidade não mais se estruturaria em campi, mas seria constituída de 04 (quatro) centros: Centro de Ciências Agrárias (CCA); Centro de Ciências Integradas (CCI) e Centro de Ciências em Saúde (CCS), em Araguaína, e o Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS) em Tocantinópolis, com previsão de novos centros nos municípios de Guaraí e Xambioá.

O Centro de Educação, Humanidades e Saúde (CEHS), em Tocantinópolis, possui estrutura composta por duas unidades, uma no centro da cidade e outra no bairro Vila Santa Rita, apelidado de Babaçu, devido aos babaçuais que existem no terreno. Abriga quatro cursos de licenciatura: Pedagogia; Educação Física; Ciências Sociais; Educação do Campo, com habilitação em Artes e Música; e bacharelado em Direito.

## CONTEXTO HISTÓRICO E ENSINO SUPERIOR

Preliminarmente, destaca-se, o etnólogo Curt Nimuendajú que esteve no território na década de 1920, quando visitou as quatro aldeias existentes: Cocal, Mariazinha, Bacaba e Gato Preto. Nesse período, as invasões territoriais eram comuns, com o crescimento da cidade de Tocantinópolis, antiga Boa Vista do Padre João, além dos contatos interétnicos com mais recorrência, através do pequeno comércio e festividades. O autor delinea os primeiros contatos pessoais dessa etnia com a população não indígena por meio das navegações:

Os primeiros civilizados a alcançar essas alturas foram os jesuítas PP, Antônio Vieira, Francisco Velloso, Antônio Ribeiro e Manoel Nunes, que, entre 1633 e 1658 empreenderam quatro entradas. Tocantins acima, a fim de descerem índios para as aldeias do Pará. Já na primeira dessas viagens, passaram além da boca do Araguaia. (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 01).

Um fato que chamou a atenção de Curt Nimuendajú foi o número de indígenas representado por 150 (cento e cinquenta) pessoas em 1928, reflexo das epidemias, invasões territoriais, pois em momentos históricos anteriores houve decréscimo populacional, como pontua os dados do Instituto Socioambiental (LADEIRA e AZANHA, 2023). Quase foram exterminados outrora, em 1824, quando foram contabilizados em cerca de 4.200 (quatro mil e duzentos) por Cunha Matos. Após do contato interétnico, os Apinajé começaram a sofrer os impactos dos colonizadores, como a contração de doenças, reflexo das epidemias e invasões territoriais, pois tinham resistência imunológica frágil.

Posteriormente, na série histórica do recorte temporal de 1967 a 2022, observa-se o crescimento populacional, saindo de 253 (duzentos e cinquenta e três) pessoas no ano 1967, para 2.698 (dois mil, seiscentos e noventa e oito) pessoas no ano de 2022. Esse aumento populacional a partir da década de 1970 ocorre com a presença do estado no território indígena, através do antigo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) operando em diferentes esferas da comunidade Apinajé, como na área da saúde e educação.

Uns dos eventos que demarcam a luta desse povo, são as reivindicações em defesa do território, pautado no boletim do Museu Nacional do Rio de Janeiro, pelo pesquisador Carlos Estevão de Oliveira com o texto “Os Apinajé do Alto-Tocantins: Costumes, Crenças, Artes, lenda, Contos e Vocabulário” (1930) ao abordar a luta de quatro indígenas dessa etnia ao denunciar as invasões territoriais no final da década de 1920. Estes foram a Belém, capital do Pará, a fim de falar com os representantes políticos sobre as invasões territoriais. Na ocasião, eles narraram os mitos, histórias, contos e cotidiano nas aldeias, como festas, casamento e corrida da Tora.

No contexto histórico-social e cultural do povo Indígena Apinajé, corroboramos com o entendimento dos pesquisadores Giraldi e Apinajé (2019), quando afirmam que as reflexões etnográficas permitem perceber a existência de uma perspectiva histórica do povo Apinajé, em outra ótica da estabelecida pela cultura ocidental. Uma perspectiva histórica contada por eles próprios, trilhando um percurso a partir de seus códigos e crenças mitológicas compartilhadas de seus ancestrais.

A análise teórica dessa pesquisa está versada na análise territorial, situada em Saquet (2007; 2009), por abordar as discussões sobre territorialidade, espacialidades e trajetórias, pois, são nítidas as temporalidades, mudanças sociais e culturais nas quais se constituem o território Apinajé, como a territorialização no processo demarcatório territorial e conflitos ao longo dos contatos interétnicos, marcados por invasões.

Os/As alunos/as indígenas Apinajé constroem trajetórias socioespaciais da aldeia à cidade, especificamente para a universidade, permeadas através dos contatos interétnicos e espacialidade no território universitário, através das espacialidades e processos interculturais. Nesse percurso, de acordo com Saquet (2007, p. 70),

[...] A definição de territorialidade extrapola as relações de poder político, os simbolismos dos diferentes grupos sociais e envolve, ao mesmo tempo, a dinâmica econômica centrada em seus agentes sociais. A noção de territorialidade significa materialidade e imaterialidade em unidade, na(s) territorialidade(s) e no(s) território(s), no movimento de TD [...] (grifo nosso).

As trajetórias que o/a aluno/a indígena constrói na educação superior, são elementos essenciais para delinear barreiras, deslocamentos, adaptações, políticas sociais afirmativas e práticas interculturais que tais sujeitos enfrentam no território universitário.

A partir dessa acepção, Costa (2015) observou que, na realidade acadêmica, a questão linguística se torna um dos empecilhos de permanência dos/as alunos/as indígenas Apinajé na educação superior: “No entanto, no ato de avaliar a redação, é desconsiderado o fator cultura, haja vista que não é levado em consideração que são povos de formas de vida e possuem uma língua materna distinta.” (COSTA, 2015, p. 57). O tronco linguístico desse povo é o macro Jê, a língua materna é o Apinajé. Na educação Apinajé, as crianças são alfabetizadas até o 3º ano na língua materna Apinajé e, só a partir do 4º ano, aprendem a língua portuguesa, como destaca (ALBUQUERQUE, 2011).

De acordo com o pesquisador Júlio Kamêr Apinajé (2019), as escolas indígenas localizadas no território Apinajé adotam o calendário pa-

drão da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, organizado para atender outra matriz de conhecimento e outros modos de vida diferentes do universo indígena. A preocupação institucional é para seguir o que está escrito no papel, como o cumprimento de carga horária, avaliações externas e demais atividades que estão no rol das obrigações estabelecidas.

A própria metodologia escolar segue um raciocínio específico eurocentrado, nem sequer se busca ouvir outras metodologias que possam contribuir no processo de aprendizagem. Não adianta querer impor um modelo hegemônico para uma sociedade indígena que tem outro processo de aquisição de mundo. A imposição institucional busca apenas apagar a memória ancestral contribuindo nas crises que vivemos. (APINAJÉ, 2019, p. 94).

Logo, fica nítido que as contribuições com a elaboração de um conhecimento contra-hegemônico, valorizando os saberes ancestrais do povo Apinajé, precisa ser pautado pelos sujeitos do local e não pelos agentes do Estado que priorizam o conhecimento da sociedade hegemônica.

Como acrescenta Júlio Kamêr Apinajé (2019) quando defende o uso da língua materna do seu povo no currículo educacional,

[...]a Secretaria de Educação (SEDUC) trata a educação escolar indígena Apinajé apenas do ponto de vista quantitativo. Um exemplo claro é o modo como se gerenciam aulas de língua materna e de língua Portuguesa. Pensa-se que há 5 aulas para cada língua, mas não é verdade, já que a maioria das outras disciplinas é na língua Portuguesa. A língua materna fica em desvantagem para língua Portuguesa, assim como a epistemologia indígena é deixada de lado no planejamento realizado por não-indígenas [...]. (APINAJÉ, 2019, p. 94).

É através da língua materna que se comunica entre os membros da etnia para desenvolver e articular os saberes ancestrais, daí a importância de valorizar a presença dessa língua no momento de selecionar o currículo que será desenvolvido nas escolas indígenas, escutando as tradições do modo de vida do povo Apinajé.

Na dissertação de mestrado “Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé” (2017), do pesquisador indígena Cassiano Sotero Apinagé, há a relação dessa etnia com o meio ambiente, como as trajetórias no território e as formas de contato:

[...] é andando, caçando e pescando pelo território que se aprende a conhecer o meio ambiente e também praticando algo acerca do mundo indígena. Foi assim que os Apinajé se adaptaram ao meio ambiente, por fatores sociais e culturais, que permitiram desde então o conhecimento sobre o seu território. Os próprios lugares em diferentes espaços do território, como a formação das aldeias e os acampamentos, geralmente os lagos, os rios ou igarapés e as matas são pontos de referências para caçar, pescar e a coleta de frutas silvestres como tradicionais atividades de subsistência. (APINAJÉ, 2017, p. 63).

É notável que as aldeias sejam construídas próximas aos ribeirões, além de espaços estratégicos para o cultivo de roças. O autor situa a relação com as plantas e os animais focado na cultura. O cultivo de hortas nos quintais faz parte da cultura dessa etnia, pois são práticas cotidianas de cuidado, as quais são atividades exclusivas das mulheres. As matas e cabeceiras das aldeias são locais específicos para a caça, o que complementa a alimentação através dos animais silvestres.

O autor destaca que, na atualidade, as pessoas costumam caçar em grupos, levando a família no verão, além de montarem acampamentos para se protegerem dos perigos da natureza, como ataque de onças. Os ribeirões que se destacam para a pesca são: Água Branca, Seco Grande, Regal, Patizal, Matrinchã e Cocalinho, pois o curso de água é expressivo, possibilitando a pesca tradicional e lazer. A atividade de pesca é realizada em córregos, lagos e rios, as pessoas pescam principalmente com anzóis artesanais. Dentre os frutos explorados do cerrado, estão o bacuri, o caju, o cajuí, a bacaba, a juçara e o buriti, que são colhidos na mata. No cerrado, há várias árvores típicas como cita o autor:

[...] madeira como aroeira da mata e do cerrado, a cacha morra preta do cerrado e cacha morra branca da mata, pindaíba da mata e do brejo e tantas outras madeiras brancas da mata existentes em terra indígena. Outros recursos muito utilizados é o coco babaçu que é aproveitado as amêndoas, para extrair azeite, que no passado fazia parte da culinária dos Apinajé. Do coco é aproveitada a casca para fazer a queima (carvão), a palha serve para cobrir as casas e do caule se faz as toras par fazer a corrida que é uma atividade cultural como parte da festa da tradição. (APINAJÉ, 2017, p. 68).

O coco babaçu é a principal árvore utilizada no território, para a construção de casas, fabricação de azeite, leite, carvão e bolos. As mulheres quebram o coco babaçu no cotidiano com a coleta do fruto no cerrado, sendo uma atividade simbólica passada de geração em geração.

As escolas localizadas no interior da Terra Indígena também são espaços que devem ser utilizados para cultivar as experiências culturais do seu povo, como bem coloca Odair Giralдин e Cassiano Sotero Apinagé (2018), as tradições orais não são suficientes para preservar os conhecimentos históricos e culturais produzidos.

No campo da interdisciplinaridade, atesta-se Olga Pombo (2008), que afirma ser este um conceito multidimensional, pois possibilita construir conceitos a partir do compartilhamento de saberes locais, apoiando-se de forma complementar nos diferentes ramos dos saberes epistêmicos.

Ao discorrer sobre o acesso e permanência dos povos indígenas no ensino superior, Paladino (2012) afirma que as contribuições da formação acadêmica em nível de graduação, constituem-se como uma ferramenta de atuação política, cultural e social.

[...] não havia uma reflexão sobre as possibilidades de uma formação superior contribuir na aquisição de ferramentas para uma atuação mais efetiva dos próprios indígenas em projetos e ações de interesse para as suas comunidades. Por outro lado, ainda era pouco problematizada a desigualdade educativa no acesso dessa população à educação superior, sendo que parecia mais urgente resolver os baixos índices de acesso à educação básica. (PALADINO, 2012, p. 99).

Até o final da década de 1990, a educação superior indígena não fazia parte das pautas das agendas governamentais, no período, o acesso à educação básica é que estava em tela.

A dissertação de mestrado “*Mê Ixpapxà mẽ ixàhpumunh mẽ ixu-jahkrexà: Território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar panhĩ*” (2019), de Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé, traz elementos acerca dos processos educacionais de luta e resistência pelo território. O autor parte da premissa da desconstrução sistemática e hierárquica da imposição do estado no que tange à educação, na qual se efetiva o anseio cosmológico da etnia Apinajé a partir da interculturalidade e viés decolonial. Nessa perspectiva, o autor cita que, entre os *Panhĩ* (como os Apinajé se autodenominam), ocorre a preservação dos conhecimentos tradicionais e organização social, apesar de algumas mudanças ao longo dos contatos interétnicos. No contexto atual, são praticados os seguintes rituais:

Atualmente, entretanto, apenas algumas partes de nossa cultura são praticadas como *gôhtàx ho mẽ ôkrepôx* (cantoria de maracá), *mẽ àmnênh* (ritual de ordem<sup>3</sup>), *Pàrkapê* (ritual de tora grande para finalização de luto) e, poucas vezes, o Ôhô (ritual de corrida entre dois grupos que disputam na rua radial da aldeia) e cerimônia de casamento. (APINAJÉ, 2019, p. 32; grifo nosso).

Os rituais citados podem ser presenciados em dias festivos, como casamentos, batizados, no pátio da aldeia, em escolas e reuniões. Sobre a sociedade Apinajé, ele situa a história de origem:

A sociedade Apinajé se compreende através desta história de origem. Compreendemos que fomos criados por esses dois demiurgos, *Myyti* e *Mytwrÿre*. Porém, não os consideramos como entidades superiores, como o DEUS cristão, por terem nos criado. Apenas acreditamos que eles nos criaram a partir das cabaças. Em síntese, a história de *Myyti* e *Mytwrÿre* (dois seres compreendidos como seres supremos) é a de que vieram a terra e decidiram então fazer uma grande roça. Foi quando criaram as pessoas. *Myyti* (Sol) chama *Mytwrÿre* (Lua) de *Pahkràmre* e *Mytwrÿre* chama *Myyti* de *Kràmgêt*. Dessa forma, surgiu também toda a estrutura de organização *panhĩ* em relação às metades *Kooti* (filhos do sol)

e *Koore* (filhos da lua). A organização *panhĩ* é baseada no Sol e da Lua. (APINAJÉ, 2019, p. 48) (grifo nosso).

Essa narrativa é presente, atualmente, principalmente pelos anciãos que detêm saberes tradicionais, situação que as pessoas se reúnem no pátio da aldeia para ouvir histórias, contos e cânticos.

O autor traz as informações do processo de luta pela demarcação territorial, através dos conflitos e memórias. Esse período foi marcado por violências, pois os políticos da região lutavam e articulavam para que não se findasse o processo de demarcação, com redução da reserva em 25 mil hectares, alegando que a demarcação resultaria no atraso econômico para a região. O processo de demarcação ocorreu no ano de 1985, com 142 mil hectares, não atendendo as demandas e reivindicações dessa etnia. No período em que Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé realizou a pesquisa, constatou-se que havia 70 aldeias, segundo os dados da FUNAI, em Tocantinópolis, como aponta o autor, situando que a tendência é aumentar, como medida de proteção do território.

No contexto atual, são notórias as mudanças, tais como: na cultura, na educação, na religião e na política, pois os contatos interétnicos possibilitaram o uso mais rotineiro das tecnologias nas aldeias, como celular e televisão. Carina Torres (2020) destaca as características dessa população na atualidade:

Um fato interessante deste povo é o número de pessoas que são cristãs, sendo comum encontrar missionários, pastores e outras pessoas que compõem as denominações de religiões que adentram ao território. É comum ocorrer festas nas aldeias com contratação de bandas da cidade de Tocantinópolis (TO), com músicas de forró, reggae e sertanejo. Em várias casas têm televisão, geladeiras, rádio e um número mínimo de pessoas que possuem carros e motos. Alguns Apinajé cursam faculdades na UFT-Tocantinópolis (TO) e cursos técnicos em outras instituições da cidade além de cursarem faculdade e mestrado fora do estado como na UFG [em] Goiânia (GO). (TORRES, 2020, p. 37).

Em várias aldeias, há igrejas construídas, situando traços da colonialidade persistente nos dias atuais, pois o contato com a religião se deu por meio do processo de colonização e suas raízes na catequização. No contexto atual, é comum encontrar a presença das igrejas pentecostais e neopentecostais no território Apinajé, com pastores e missionários em várias aldeias.

Nesse universo, o pesquisador Júlio Kamêr Apinajé e a pesquisadora Rosilene Apinajé (2018) afirmam:

O povo Apinajé possui ainda a maior parte de sua organização sociocultural. Além disso, ainda pratica rituais e cantorias, utiliza adornos e pinturas e é falante da língua *panhĩ kapêr*. Temos orgulho de nossa língua e nossa cultura. Dessa forma, permanecemos fortes, lutando e impondo nosso modo de pensar e agir dentro dos currículos e grades escolares. Isso enriquece a ciência Apinajé. Mas temos enfrentado muitas dificuldades, e, ainda assim, continuamos propondo e enfatizando novas propostas de educação escolar *panhĩ* (APINAJÉ e APINAJÉ, 2018, p. 44; grifo nosso).

A resistência do seu povo é quanto aos mecanismos de regulação impostos pelos colonizadores que influenciam na dinâmica de organização da comunidade, com a valorização da língua materna e rituais, de forma que os vínculos ancestrais permanecem.

## TRILHOS METODOLÓGICOS DOS/AS ESTUDANTES APINAJÉ NO ENSINO SUPERIOR

Para direcionar os desdobramentos quantos aos objetivos e fins do trabalho proposto em tela, a pesquisa será feita a partir de uma pesquisa exploratória guiada por uma abordagem qualitativa. De acordo com Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo aproximar o pesquisador com o problema do seu objeto de pesquisa, possibilitando a construção de caminhos que permitam entender a problemática.

A tessitura do fazer metodológico para entender o acesso e permanência do povo Apinajé na UFNT/Tocantinópolis será constituída por três etapas. Na primeira etapa realizaremos o levantamento de dados

secundários produzidos em dois momentos: no primeiro momento reúne-se a bibliografia, legislação e demais documentos institucionais que discorrem a temática; e, no segundo momento, organiza-se os dados para realizar o levantamento dos dados estatísticos de indígenas ingressantes, egressos, evadidos, desligados e vinculados, essencialmente da etnia Apinajé, submetidos na análise.

Adota-se referenciais teóricos do povo Apinajé como forma de representatividade dos saberes tradicionais e ancestrais, entendendo o recorte ser uma decisão política para cruzar o percurso da pesquisa, sem os interlocutores sujeitos que valorizam o campo da oralidade. Por isso, “[...] a história oral é, principalmente, um modo de deixar a política e as condições sociais vivas e tangíveis, evidenciando seu impacto sobre a vida de determinadas pessoas” (Portelli, 2010, p. 27). Assim, permite-se articular os saberes da comunidade e dissuadi-lo fora do seu território.

A segunda etapa analítica será constituída em dois momentos, sendo as entrevista feitas sob a luz da história oral, a partir da história de vida na busca de memórias dos interlocutores no percurso formativo. Conforme enfatiza Portelli (2016, p. 18), “A história oral, então, é história dos eventos, história da memória da interpretação dos eventos através da memória”. No primeiro momento, faz-se a coleta de dados primários da pesquisa por meio de: questionários para todos os estudantes indígenas com o status de matriculados em 2023; formulário eletrônico enviado por e-mail; e entrevista semiestruturada com 15 (quinze) estudantes, dos 5 (cinco cursos) em funcionamento, sendo 3 (três) por curso, selecionando 1 (um) de cada fase acadêmica: inicial, intermediária e final.

Corroboramos com o entendimento de Venturi (2005, p. 168) quando afirma que “o questionário é um bom e, por vezes, insubstituível instrumento para a obtenção de dados quantitativos, embora nada impeça que sirva ao propósito de obter informações qualitativas”. É, portanto, um instrumento útil no levantamento de dados para subsidiar a execução da pesquisa.

Corroborando com Thompson (2005, p. 264), “[...] um entrevistador qualificado pode aprender a reter o suficiente das informações principais e das frases essenciais para lançá-las no papel logo depois, e fazer uma entrevista que valha a pena”. Para isso, o entrevistador precisa

exercer a postura de escuta do interlocutor, organizando o ambiente de modo que esse se sinta à vontade para falar.

No segundo momento da etapa analítica, faz-se a análise dos dados direcionada por Thompson (2005) para interpretar as narrativas dos interlocutores, entendendo que esses fazem parte da história, tecendo suas trajetórias e não apenas observando o percurso.

Na terceira etapa, será feita a observação participante a partir do trabalho de campo que será desenvolvido em três momentos: junho de 2023, para contato inicial com o local e interlocutores da pesquisa; setembro/outubro de 2023, quando serão realizadas as entrevistas; e novembro de 2023, quando da qualificação da pesquisa, procedimentos comuns dentro do campo.

## A PRESENÇA DO POVO APINAJÉ NO ENSINO SUPERIOR

No campo da educação, se destaca a entrada do povo Apinajé no ensino superior, iniciada no ano 2004, com os dois primeiros nos cursos de Pedagogia em Tocantinópolis-TO, e de Direito, em Palmas-TO. E, posteriormente inúmeros outros continuaram a ingressar nos cursos da UFT/UFNT em Tocantinópolis.

Nota-se que o ingresso no ensino superior tem ocorrido em várias outras instituições de ensino superior, na Universidade Federal de Goiás (UFG) no curso de Educação Intercultural, na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) no curso de medicina e na Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT), nos cursos de Direito e Odontologia, mostrando as novas dinâmicas dessa etnia em outras cidades e estados, sendo notado o aumento no número de indígenas Apinajé cursando o ensino superior.

Destaque-se ainda que, atualmente, dois Apinajé concluíram a pós-graduação em nível de mestrado: Cassiano Sotero Apinajé, em Ciências do Ambiente na UFT, no ano de 2017, e Júlio Kamêr Ribeiro Apinajé, em Antropologia Social pela UFG, em 2019.

No contexto universitário, cabe destacar o ingresso de 79 (setenta e nove) indígenas até o período em análise (primeiro semestre de 2023), desses, 69 (sessenta e nove) são do povo Apinajé. No momento, estão vinculados 59 (cinquenta e nove) estudante indígenas, sendo 46 (quarenta e seis) Apinajé e 13(trezes) de outras etnias, como mostra a Tabela 1.

**Tabela 1 - Estudantes indígenas e a situação do vínculo na UFNT Tocantinópolis (2005-2023)**

Curso	Educação do Campo	Educação Física	Ciências Sociais	Pedagogia	Direito	Total
Ingresso etnia Apinajé	42	4	11	12		69
Ingresso outras etnias	2	8		6	3	19
Evasão/ Desvinculado etnia Apinajé	7		8	4		19
Evasão/ Desvinculado outras etnias		1		3		4
Egressos etnias Apinajé	1			3		4
Egressos outras etnias		2				2
Vinculado/ matriculado etnia Apinajé	34	4	3	5		46
Vinculado/ matriculado outras etnias	2	5		3	3	13

Fonte: Secretaria acadêmica, UFNT-Tocantinópolis (2023).

Adpatada por José James Torres da Silva (2023).

Outro destaque é quanto ao vínculo com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Artes e Música em Tocan-

tinópolis-TO, que segue uma proposta pedagógica com princípios freireanos com a Pedagogia da Alternância, em que os/as estudantes têm o tempo universidade e o tempo comunidade, tendo 34 (trinta e quatro) estudantes com a matrícula ativa. Cabe mencionar dois alertas: um em relação ao quantitativo elevado de desistentes/desvinculados – 23 (vinte e três), sendo 19 (dezenove) Apinajé; e o outro é que poucos têm conseguido concluir o ensino superior diante das adversidades – 4 (quatro) Apinajé e 2 (dois) de outras etnias, sendo necessário um estudo detalhado posteriormente.

No cenário nacional, a presença de indígenas no ensino superior tem sido notada. De acordo o Censo Demográfico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em 2000, a presença de indígenas no ensino superior era de 4.397 pessoas em nível nacional. Nos últimos anos, notamos um crescimento significativo, conforme aponta o Censo da Educação Superior, sendo cerca de 7.000 (sete mil) matriculados em 2010, 57.000 (cinquenta e sete mil) matriculados em 2018, 72.000 (setenta e dois mil) matriculados em 2019, 47.000 (quarenta e sete mil) matriculados em 2020, e 46.000 (quarenta e seis mil) em 2021. Os dados apresentam que o ano de 2019 teve o maior número de indígenas matriculados. Mas, após esse período, mesmo mantendo-se um quantitativo significativo quando comparado com o início da década de 2002, houve uma diminuição de indígenas matriculados no ensino superior.

## **POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA**

Identifica-se que, paulatinamente, o número de indígenas que conseguem a entrada no ensino superior tem crescido significativamente. O acréscimo é reflexo das políticas de cotas, incorporadas pelos sistemas de ensino, na esteira da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) que reconhece a valorização identitária dos povos originários.

Tendo em vista a demanda pelo acesso e permanência de alunos/as indígenas na Universidade Federal do Norte do Tocantins, surge a necessidade da implementação de políticas que permitam a inclusão para

indígenas na UFNT, e, na mesma medida, que contribuam para permanência na universidade.

Nesse contexto, vale destacar que, mesmo antes da vigência da Lei nº 12.711/12 (BRASIL, 2012), conhecida como Lei de Cotas, a UFT/UFNT já disponibilizava vagas por meio de cotas para alunos/as indígenas ingressarem na graduação. Em 2004, aprovou-se a resolução nº 03A/2004 (UFT, 2004) do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que implanta o Sistema de Cotas para indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins, sendo reservado 5% das vagas ofertadas. Assim, a UFT/UFNT deixa registrado no seu histórico a sua parcela de contribuição com a política de acesso ao ensino superior para os povos indígenas bem antes da obrigatoriedade legal.

A implementação da Lei nº 12.711/12, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), em nível nacional, que torna obrigatória a reserva para pretos, pardos, indígenas, alunos de escolas públicas e com vulnerabilidade econômica, nas instituições federais de ensino superior e no ensino técnico federal, teve como objetivo combater as desigualdades sociais, pois com condições desiguais, os/as estudantes não teriam as oportunidades de acesso ao ensino superior de forma justa.

Com isso, ocorreu a elevação do número de alunos/as indígenas matriculados/as no ensino superior. Desse modo, a presença deles nos espaços universitários, conseqüentemente, aumenta a responsabilidade em acompanhar a trajetória desse público, com apoio de suporte pedagógico, social e econômico para mantê-lo vinculado visando a conclusão do curso superior.

Embora a Lei de Cotas reserve um coeficiente de vagas específicas para indígenas, alguns alunos/as indígenas ingressaram na UFT/UFNT pela ampla concorrência, devido à gama de documentos exigidos nos editais, que os fazem desistir de concorrer pelas cotas mesmo tendo esse direito garantido em lei.

As políticas de acesso para indígenas adotadas no âmbito da UFNT, a partir do ano de 2004 contribuíram de modo expressivo para a entrada desses sujeitos no ensino superior, de acordo Cândia, (2020, p. 11), observa-se,

[...] Ainda no ano de 2004, fora elaborada uma resolução interna que reservou 5% das vagas do vestibular do ano seguinte para população indígena. Desta forma, nos últimos quatorze anos, ou seja, do ano de 2005 até o ano de 2019, a UFT já recebeu mais de 800 alunos e alunas provenientes de diversas etnias de todo país.

No que versa sobre a permanência no ensino superior, no ano de 2010 foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), pelo decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), executado no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal, sendo reservado anualmente no orçamento geral da união, um valor destinado a ações específicas para atender as demandas que contribuem para manter os estudantes no ensino superior.

Outra política relevante para manter a presença indígena no meio acadêmico, é o Programa de Bolsa Permanência (PBP-MEC) (BRASIL, 2013), que, com as bolsas, ajuda na segurança financeira durante o período em que os estudantes se encontram nas universidades. O Programa de Bolsa Permanência foi criado com a portaria MEC nº 389, de 9 de maio de 2013 (BRASIL, 2013), destinado à concessão de bolsas permanências a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior.

A UFT/UFNT possui o Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), cujo principal objetivo é facilitar a inclusão dos/as alunos/as indígenas nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para a sua permanência e sucesso acadêmico a partir da melhoria do rendimento acadêmico dos estudantes facilitando uma melhor adaptação dos estudantes no ambiente universitário.

Dentre as ações implementadas, destaca-se, ainda, as de normatização do Programa de Acesso Democrático à Universidade (PADU) e do Programa de Acesso Democrático de Indígenas e Quilombolas (PADIQ) que têm como finalidade estabelecer a igualdade de acesso e oportunidade de egressos de escolas públicas, indígenas e quilombolas, minimizando as consequências históricas de exclusão sócio educacional desses segmentos da sociedade.

Outras políticas que merecem destaque é implantação da Casa do Estudante e o Restaurante Universitário, que ajudam os/as estudantes que precisam desse apoio para seguir na graduação e concluir o curso. Nota-se a existência de Casa do Estudante em algumas cidades que a UFT/UFNT está localizada para, assim, disponibilizar a moradia e a alimentação aos que requerem um olhar específico, o que pode ser um passo significativo para a permanência desses no espaço universitário. A implantação do Restaurante Universitário para os/as estudantes é essencial para que eles possam se alimentar dentro da universidade, pagando um preço mais em conta, no entanto, até o momento ainda não foi implantado o Restaurante Universitário em todas unidades da UFT/UFNT, sendo necessário realizar um levantamento sobre a situação do funcionamento dessa política.

Na mesma perspectiva de inclusão da política de ações afirmativas na graduação, a UFT/UFNT estendeu para a Pós-Graduação *Stricto Sensu* através da Resolução nº 14, de 22 de março de 2017 (UFT, 2017) que dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas para pretos, pardos, indígenas, quilombolas e/ou pessoas com deficiência na Pós-Graduação *stricto sensu* na UFT/UFNT, reconhecendo no âmbito da pós-graduação os direitos dos povos originários em participar da construção de uma trajetória acadêmica até outrora negada a tais sujeitos.

Além disso, outras atividades de valorização da cultura e saberes tradicionais, que são promovidas e podem ser exploradas com mais frequência dentro da universidade, contribuem para mantê-los e fortalecê-los no pertencimento ao espaço universitário, sendo o ponto de encontro. Em novembro de 2019, por exemplo, foi realizado o I Encontro das Culturas Indígenas da UFT/UFNT em Tocantinópolis-TO, tendo como tema “A Luta e a Permanência na Universidade Pública”. Leia-se tal evento como um espaço para partilha de saberes entre os povos originários Apinajé e de outras etnias e a Universidade que precisa estabelecer uma convivência com esses sujeitos, de modo que não os coloque para fora devido sua diversidade cultural e possíveis dificuldades que podem ser sanadas no decorrer do curso.

Conforme Cância (2020), a organização do evento surgiu a partir dos estudantes indígenas matriculados em Tocantinópolis da UFT/UFNT, em 2019, sendo 33 estudantes autodeclarados indígenas, na perspectiva de se fazer presente e serem vistos no espaço universitário, mostrando-se resistentes às adversidades existentes dentro da universidade.

Para que os/as alunos/as indígenas ingressos permaneçam vinculados à universidade, e posteriormente concluam o ensino superior, evitando a desistência, é preciso dispor de ações efetivas que forneçam para os indígenas as condições necessárias de permanência e conclusão. O processo de sair da aldeia custa um preço caro nas esferas cultural, socioespacial, linguística, ambiental e econômica.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As lutas dos povos indígenas para acessar o ensino superior, foram sendo incorporadas com ampliação de oferta de vagas criadas no cenário nacional, sobretudo em função das políticas de ações afirmativas adotadas pelo governo federal. Tendo ganhado destaque, a partir da implementação da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) e demais políticas adotadas dentro das instituições de ensino superior.

Assim, aumentou consideravelmente o número de indígenas nas Universidades. Com isso, surgiram desafios que requerem um esforço das instituições para manter tais alunos vinculados ao ensino superior, pois são várias as dificuldades de adaptação, começando com a língua para comunicação e compreensão dos textos, habilidade com o uso da informática e o contato direto com os não-indígenas, no local onde se considera a cultura eurocêntrica como a padrão.

Nesse sentido, os impactos causados com a presença no novo local de inteiração, os pés pisando em um local alheio, longe do seu espaço de domínio e do contato com a natureza, distante dos familiares e de sua moradia, são elementos que provocam diversas inquietações. Trata-se de transgredir o universo das políticas de acesso e permanência, é preciso considerar o lugar do indígena como parte da construção da história.

Ao tratar dos desafios para cursar o ensino superior, Cândia (2020) aponta

Vale destacar que, ao contrário das escolas localizadas em territórios indígenas, o acesso às Universidades exige do estudante o seu deslocamento para as grandes cidades, onde elas estão localizadas, o que representa mais um significativo desafio a ser enfrentado e que está condicionado a outras situações sociais, para além das questões relacionadas à educação [...] (CÂNCIO, 2020, p. 31).

Enveredando nesse contexto, percebe-se a necessidade de criar espaços para mostrarem sua cultura e seus rituais. Isso faz com que percebam sua cultura sendo valorizada dentro de um local de representação de poder, a universidade, através dos rituais, pinturas, cantorias e artesanato produzidos pelo povo Apinajé. Um momento de mostrar a sua cultura para os demais atores do espaço universitário, compartilhando saberes que são específicos do seu povo.

Para que a permanência seja efetivada, é preciso acolhimento no currículo universitário, é necessário epistemologias que respeitem a identidade e a cultura dos indígenas, considerando a universidade como um espaço para repensar as fronteiras, conhecer os rituais e valores dos povos originários sob a sua perspectiva, notando dessa forma, outras dinâmicas de regras sociais que podem ser compartilhadas como espaços de aprendizagens.

## REFERÊNCIAS

APINAJÉ, Júlio Kamêr Ribeiro. **Mê ixpapxà mê ixâhpumunh mê ixujhkrexà: território, saberes e ancestralidade nos processos de educação escolar**Panhĩ. 2019. 130 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

APINAGÉ, Cassiano Sotero. **Escola, meio ambiente e conhecimentos: formas de ensinar e aprender na teoria e na prática entre os Apinajé**. 2017. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Tocantins-UFT, Palmas, 2017.

APINAJÉ, Júlio Kamêr Ribeiro; APINAJÉ, Rosilene Fernandes da Costa. **Processo de Educação Apinajé**. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/55370/26443>. Acesso em: 04 mar. 2023.

ALBUQUERQUE, Francisco Edvirges (Org). **A Educação Escolar Apinayé na perspectiva bilíngue e intercultural**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. **Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Portaria MEC Nº 389/2013, de 9 de maio de 2013. **Cria o Programa de Bolsa Permanência**. Brasília, 2013.

CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua. (Org). **Reflexões sobre acesso ingresso e permanência de estudantes indígenas na Universidade Federal do Tocantins**. Tocantinópolis, TO: EDUFT, 2020.

COSTA, Oliveira, Miguel. **A presença indígena na Universidade: um estudo exploratório acerca do ingresso e permanência dos estudantes indígenas Apinajé nos cursos de graduação oferecidos pela UFT campus de Tocantinópolis**. Monografia de Graduação – Universidade Federal do Tocantins (UFT) –Campus Universitário de Tocantinópolis- Curso de Ciências Sociais, 2015.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIRALDIN, Odair; APINAJÉ, Cassiano Sotero. Perspectivas históricas sob a perspectiva dos Apinajé. **Revista Tellus**, n. 38, p. 237-288, jan./abr.2019. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/547> Acesso em: 14 mai. 2023.

KAYAPÓ, Aline Ngrehntabare Kaxiriana Lopes; KAYAPÓ, Edson Bepkro; PEREIRA, Flávio de Leão Bastos. **Acesso povos indígenas ensino superior**. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/o-acesso-dos-povos-indigenas-ao-ensino-superior/>. Acesso em: 05 mar. 2023.

LADEIRA, Maria Elisa; AZANHA, Gilberto. **Apinajé**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apinaj%C3%A9>. Acesso em: 04 mar. 2023.

LIMA, T. C. S; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

MYNAIO, Cecília de Souza et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994

NIMUENDAJÛ, Curt. **Os Apinayé.** Belém: Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém, 1983. 146 p.

OLIVEIRA, Estevão, Carlos: **Os Aspinagés no alto do Tocantins:** Museu Paraense Emilio Goeldi, Belém, 1930.

PALADINO, Mariana. Um mapeamento das ações afirmativas voltadas aos povos indígenas no ensino superior. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida; NABARRO, Edilson; BENITES, Andréa (Orgs.). **Estudantes Indígenas no Ensino Superior uma abordagem a partir da experiência na UFRGS.** Porto Alegre -RS: Ed. UFRGS, 2013.

PALMAS. Resolução nº 3A/2004, de 3 de setembro de 2004. **Aprova a implantação do sistema de cotas para estudantes indígenas no vestibular da Universidade Federal do Tocantins – UFT.** Palmas, 2004.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista Ideação,** Cascavel, v. 10, n. 1., p. 9-40, 2008.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral.** Tradução: Fernando Luiz Cássio e Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta.** Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

SAQUET, Aurélio, Marcos; SPOSITO, Savério Eliseu. **Territórios e Territorialidades: Teorias Processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

SAQUET, Aurélio Marcos. As diferentes abordagens do território e a apreensão do movimento e da (i)materialidade. **Geosul,** Florianópolis, v. 22, n. 43, p 55-76, jan./jun. 2007.

TERENA, Gilmar. **O novo Ministério dos Povos Indígenas**. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/o-novo-ministerio-dos-povos-indigenas>. Acesso em: 04 mar. 2023.

TORRES, Carina Alves. **Mulheres indígenas Apinajés**: trajetórias socioespaciais em Tocantinópolis (TO). 2020. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), Universidade Federal do Tocantins-UFT, Araguaína, 2020.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VENTURI, Luis Antonio Bittar. **Praticando a geografia**: técnicas de campo e laboratório em geografia e análise ambiental. São Paulo: Oficina de Textos, 2005.



# ÍNDICE REMISSIVO

## A

ações afirmativas | 238  
agricultura familiar | 53  
alfabetização | 112  
ambiente | 35, 40, 45, 55, 120, 132, 140, 143, 144, 180, 186, 201, 222, 227, 233, 237

## C

CINEARTE | 15  
cinema | 175  
colonização | 168  
Cosmografia | 120  
cotas raciais | 214  
cultura patriarcal | 29  
currículo | 56, 63, 64, 65, 66, 70, 73, 75, 76, 78, 103, 105, 113, 143, 154, 226

## D

Desigualdades | 13  
diversidade | 42, 45, 51, 56, 144, 153, 154, 198, 199, 210, 219, 238

## E

educação | 23, 24, 30, 55, 62, 69, 75, 76, 98, 100, 103, 107, 108, 110, 111, 143,  
151, 153, 154, 175, 180, 182, 183, 184, 188, 190, 192, 195, 199, 210, 211,  
217, 224, 225, 226, 228, 230, 231, 233, 237, 240  
ensino superior | 239  
espaço social | 25  
Estado | 55, 62, 64, 84, 96, 186, 187, 214, 226  
estereótipos | 173

## I

identidade negra | 153  
isolamento social | 99

## L

lugar | 15, 35, 36, 48, 58, 63, 92, 93, 101, 120, 130, 131, 132, 142, 149, 152, 169,  
176, 188, 199, 207, 211, 239

LUGAR | 36

## M

Ministério da Educação | 56

mulher negra | 215

## N

Novo Ensino Médio | 56, 58, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 74, 77, 78

NOVO ENSINO MÉDIO | 67

## P

pandemia | 98

pedagogias decoloniais | 61

plantas medicinais | 131

povos indígenas | 122

produção cartográfica | 35

## S

segurança alimentar | 39, 54

## T

territorialidade | 81, 83, 121, 134, 179, 181, 184, 225

## V

violências simbólicas | 169

## **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

### **BRUNA DE SOUZA DA SILVA**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT). Licenciada em História pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) - Campus de Araguaína (TO). Tem interesse na área de História com ênfase em Ensino de História; Interseccionalidade entre Gênero/ Raça/ Classe; Questões Étnico-raciais; Memória; História Oral; Cultura e Território.

### **DIONE CLEY BENTO DE ABREU**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT). Graduado em Gestão de turismo (UFT/2016). Licenciado em Geografia (UFT/2021). Pós-graduado em *lato sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS) (UFT/2017). Pós-graduado em *lato sensu* em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocentEPT/IFES).

### **DERNIVAL VENÂNCIO RAMOS JÚNIOR**

Historiador. Pesquisador do NEUZA-UFNT/UFT e professor da Universidade Federal do Norte do Tocantins e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult), UFT/UFNT.

### **EDVAN DA SILVA OLIVEIRA**

Graduado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2014). Bacharel em Administração Pública pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA/2021). Especialista em Educação Pobreza e Desigualdade Social (2017) e Economia

Solidária (2016) pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Fundador da Companhia de Teatro e Dança Arte Livre (CIATDAL). Secretário municipal de cultura em Porto Franco (2013-2016), conselheiro estadual de cultura (biênio 2015-2016) e presidente do fórum de gestores da mesorregião Chapada das Mesas (2022-2023).

### **EDILEILA SANTOS DE SOUSA**

Mestranda em Estudos de Cultura e Território pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT). Professora da educação básica da rede pública estadual do Tocantins. Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS/2003), e Pedagogia (2022). Especializada em Gestão Ambiental pela ESEA/FTD, (2007), Administração e Supervisão Escolar (2004) pela FIA e Orientação Escolar (2022). Atuou como professora no Ensino Superior nas instituições UFT, CESTEP, ESEA e IPEF em Araguaína - TO. Exerceu as funções de supervisora educacional e gestora de escola pública. Grande parte da sua trajetória profissional está voltada para docência na educação básica. Desempenhou, de 2018 a 2023, a função de coordenadora pedagógica junto ao currículo de ciências humanas e, posteriormente, na coordenação pedagógica geral.

### **EDICLEIA MARIA FERNANDES DE SOUSA**

Professora das Redes Municipais de Nova Olinda e Araguaína, no Tocantins. Especialista em Pedagogia Escolar pelo Instituto de pós graduação e extensão (IBEPEX). Graduada em Biologia (UFT) e Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Humanas de Anicuns (FECHA/GO). Possui experiência na alfabetização de crianças e na educação de jovens e adultos (EJA). Atuou na tutoria EAD da UFT no curso de Ciências Biológicas. Possui experiência de mais 25 anos como docente na educação básica.

### **ELIAS DA SILVA**

Professor Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP), professor e pesquisador pelo Programa de Pós-graduação em Cultura e

Território (PPGCult) onde pesquisa e orienta nas linhas do território, comum e comum urbano. Professor pelo Departamento de Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins.

### **JOSÉ RICARTO DA SILVA NETO**

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT) Campus Cimba, Araguaína - TO. Atualmente, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT) com pesquisas voltadas para arte, espacialidade, paisagem, território e cultura.

### **JOSÉ JAMES TORRES DA SILVA**

Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (2013). Especialista em Legislação Educacional pela Faculdade UniBF (2020). Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Tocantins. Pesquisa a educação intercultural da etnia Indígena Apinajé, localizada na região norte do estado do Tocantins. Tem experiência na educação básica, avaliação da educação básica e do ensino superior.

### **KÊNIA GONÇALVES COSTA**

Professora adjunta do Curso de Geografia e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFT), Araguaína - TO.

### **LUCIMÉIA SANTOS LIMA**

Bolsista Capes de Pós-Doutorado pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (2023). Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (2014), Mestre em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2017), Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (2022). Atualmente, estuda trajetórias de jovens meninas e meninos negros em escolas de campo e

seus deslocamentos para o ensino superior, bem como questões de raça, gênero e sexualidade no contexto da Educação do Campo.

### **MARCOS DOUGLAS LIMA E SILVA**

Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário de Araguaína (UNITPAC/2019). Atualmente, é mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT), com ênfase nas áreas de cinema, mídia e cultura popular.

### **MARIA ZILMA GABINO**

Mestranda em Estudos de cultura e Território na Universidade Federal do Norte do Tocantins. Possui graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia – Docência Séries Iniciais pela Universidade Estadual do Tocantins (1999). Pós-Graduada em Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo (FIA/2001). Atualmente, é professora de Atendimento Educacional Especializado na rede pública de ensino do estado do Tocantins. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem e Educação Inclusiva.

### **MARY PEREIRA DA ROCHA MARINHO**

Licenciada em Pedagogia pela UNITINS, Palmas - Tocantins. Pós-graduada em Educação especial Inclusiva pela Faculdade Rio Sono. Professora efetiva na Rede Municipal de ensino de Araguaína - TO. Diretora da Escola Tereza Hilário Ribeiro.

### **MARTHA VICTOR VEIRA**

Doutora em História social. Professora associada do Colegiado de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína, atuando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT).

**OLÍVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS**

Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do curso de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professora do Programa de Pós-graduação em Cultura e Território (PPGCult/UFNT). Professora do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História (ProfHistória/UFNT).

**PLÁBIO MARCOS MARTINS DESIDÉRIO**

Doutor em Comunicação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Colegiado de História e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT) Câmpus de Araguaína – TO.

**REJANE CLEIDE MEDEIROS DE ALMEIDA**

Doutora em Sociologia (UFG), Mestre em Educação (UFG). Especialista em Educação do campo e Agroecologia (UEG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, atua no curso de educação do campo, Câmpus de Tocantinópolis, vice-coordenadora e professora do Programa de Pós-graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT), câmpus Araguaína. Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA).

**RENATA RAUTA PETARLY**

Doutora em Desenvolvimento Regional (UFT), mestra em Extensão Rural (UFV) e bacharel em Gestão de Cooperativas (UFV). Atua com cooperativas da agricultura familiar e da economia solidária e pesquisa temas relacionados à divisão sexual do trabalho, ruralidades e aspectos sociais da economia. Trabalha com metodologias participativas em pesquisa e em extensão. Atualmente, é professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) e do Curso de Graduação em Gestão de Cooperativas, ambos na Universidade Federal do Norte do Tocantins.

### **WEMERSON MARINHO DE SOUSA**

Mestrando no programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult) pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Possui Especialização em Metodologia do Ensino de Arte: Arte Visual, Música e Movimento pela Universidade da Lapa. Graduado no curso de Licenciatura em Educação do Campo com Habilitação em Artes e Música pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

### **VANESSA LECIO DINIZ**

Doutora em Geografia pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra pela Unicamp (2014). Possui bacharelado e licenciatura em Geografia pela mesma universidade (2011). Professora do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) - campus Araguaína. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult /UFNT). Trabalhou na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como professora efetiva da Educação Básica II (PEB II) de Geografia entre os anos de 2013 e 2015. Atuou como bolsista CAPES no Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa - PQLP (2014-2015), cooperação internacional em Timor-Leste, atuando principalmente como docente e codocente em disciplinas da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL).

### **VINÍCIUS GOMES DE AGUIAR**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, professor do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT).

## **SOBRE OS/AS ORGANIZADORES/AS**

### **ADRIANA FEITOSA FREIRE**

Mestre em Demandas Populares e Dinâmicas Regionais pela UFT, Especialista em Enfermagem do Trabalho (UNIRG) e Educação Ambiental (IBPEX). Graduada em Ciências Biológicas pela FAFOPA-PE e Bacharel em Enfermagem (ITPAC). Servidora Pública Federal lotada na Secretaria do PPGCult, UFT/UFNT.

### **MARTHA VICTOR VEIRA**

Doutora em História social. Professora associada do Colegiado de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Câmpus de Araguaína, atuando no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território na UFT (PPGCULT).

### **OLIVIA MACEDO MIRANDA DE MEDEIROS**

Doutora em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do curso de História da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Professora do Programa de Pós-graduação em Cultura e Território (PPGCult/UFNT). Professora do Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de História (ProfHistória/UFNT).

### **REJANE CLEIDE MEDEIROS DE ALMEIDA**

Doutora em Sociologia (UFG), Mestre em Educação (UFG). Especialista em Educação do campo e Agroecologia (UEG). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins, atua no curso de educação do campo, Campus de Tocantinópolis, vice-coordenadora e professora do Programa de Pós-gra-

duação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT), campus Araguaína. Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia.

### **VINÍCIUS GOMES DE AGUIAR**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, professor do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult/UFNT).





# EDUFNT

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS

