



# REVISTA DIÁLOGOS NA FRONTEIRA

(ISSN 2448-0347)

---

Revista Multidisciplinar do Campus  
Binacional de Ensino, Pesquisa e Extensão -  
ANO 6 - 2025

# ENSINO E EDUCAÇÃO TRANSFRONTEIRIÇA

Organização:

Dinaldo Barbosa da Silva Júnior (UNIFAP/UFMG-BRASIL)

Carolina Ramírez-Martínez (UNISIMON-COLÔMBIA)

Thiago Romeu de Souza (UFMG-BRASIL)

Diego Moura de Araújo (UNIFAP-BRASIL)

Revista Multidisciplinar do Campus Binacional de Ensino, Pesquisa e Extensão  
(ISSN 2448-0347)  
ANO 6 - 2025



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
**DIREITO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



**UNIFAP**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ



A Revista Multidisciplinar do Campus Binacional Diálogos na Fronteira (ISSN 2448-0347), tem como o objetivo divulgar os eventos que promove, bem como matérias relevantes em forma de artigo, resumo ou entrevista, sobre as temáticas dos vários ramos da ciência. Não obstante, a publicação de resenhas e opiniões a convite dos membros do conselho editorial.

### **Coordenação/Organização**

Dinaldo Barbosa da Silva Júnior (PPGD-UNIFAP/PPGH-UFCG/PPGFamilia-UNISIMON)

Carolina Ramírez-Martínez (PPGFamilia-UNISIMON)

Diego de Araújo Moura (PPGD-UNIFAP)

Thiago Romeu de Souza (UFCG)

### **Conselho Científico**

Zaqueu dos Santos Maia (UNIFAP-BRASIL)

Ramiro Esdras Carneiro (UNIFAP-BRASIL)

Fabírcia Sousa Montenegro (UFPB-BRASIL)

Evelane Alves da Silva (UNIFAP-BRASIL)

Thiago Romeu de Souza (UFCG-BRASIL)

Diego Moura de Araújo (UNIFAP-BRASIL)

Carolina Ramírez-Martínez (UNISIMON-COLÔMBIA)

Neida Coromoto Arias (UNISIMON-COLÔMBIA)

Rebeca Sueli Piano de Araújo (UFCG-BRASIL)

### **Expediente**

Designer gráfico: Rebeca Sueli Piano de Araújo e Dinaldo Barbosa da Silva Júnior

Diagramação: Rebeca Sueli Piano de Araújo e Dinaldo Barbosa da Silva Júnior

Capa: Rebeca Sueli Piano de Araújo e Dinaldo Barbosa da Silva Júnior

Revisão: Rebeca Sueli Piano de Araújo e Dinaldo Barbosa da Silva Júnior

Todos los derechos reservados por ley y por convenciones internacionales. La producción textual es responsabilidad exclusiva de los autores. No comercial.

## PRESENTACIÓN\*

Estimadas lectoras, estimados lectores,

Con profundo compromiso y esperanza, presentamos el primer volumen de la revista *Diálogos en la Frontera* en este año 2025, un espacio interdisciplinario que se erige como un faro crítico y propositivo en medio de las complejidades de nuestro tiempo. Este volumen no solo marca el inicio de un nuevo año, sino que también nos invita a reflexionar sobre el primer cuarto del siglo XXI, un período que ha estado marcado por la persistencia de estructuras coloniales, la crisis ecológica, la desigualdad social y la urgencia de repensar nuestras prácticas educativas, políticas y culturales desde miradas no occidentalizadas.

Desde el sustento teórico de las epistemologías del Sur (Sousa Santos, 2009), este número de la revista se compromete con la transformación de las estructuras de colonización histórica que han perpetuado la exclusión, el racismo y la invisibilización de saberes ancestrales y formas de vida no hegemónicas. Nos situamos en un horizonte de descolonización del pensamiento, tal como lo propone Aníbal Quijano (2000) con su concepto de "colonialidad del poder", y asumimos el desafío de contribuir a la consolidación de una sociedad latinoamericana que se reencuentra con sus raíces y se construye desde lógicas alternativas a las impuestas por el proyecto moderno-colonial.

En este volumen, convergen temas urgentes y necesarios que interpelan nuestras realidades y nos llaman a repensar las dinámicas sociales, económicas, políticas y ecológicas desde perspectivas situadas y críticas. Destacamos los análisis geográficos que abordan las realidades de África y el Sur global, recordándonos que la geografía no es neutral, sino un campo de disputa y resistencia (Dussel, 1993). Asimismo, las geografías escolares del siglo XXI nos invitan a cuestionar cómo los espacios educativos reproducen o desafían las estructuras de poder coloniales.

Uno de los ejes centrales de este número es la educación, abordada desde múltiples perspectivas. Los debates sobre la escolaridad indígena y sus memorias nos recuerdan la importancia de recuperar y valorar los saberes ancestrales, mientras que las historias de la formación docente nos confrontan con los desafíos de construir prácticas pedagógicas descolonizadoras. El círculo de evaluar-enseñar-aprender-evaluar es analizado críticamente, proponiendo alternativas que superen la lógica meritocrática y homogenizadora de la educación occidental. Además, el artículo "Enfoques para la enseñanza de la historia indígena" nos invita a repensar cómo la historia se enseña y se aprende, cuestionando las narrativas hegemónicas que han silenciado las voces de los pueblos originarios.

Pero *Diálogos en la Frontera* no se limita al ámbito educativo. Como revista interdisciplinaria, abordamos temas como género, historia e indigenismo, exaltando los

conocimientos y formas de vida de los pueblos indígenas, sus luchas por la salud, sus memorias y resistencias frente al racismo estructural. En este sentido, la realidad actual de una hipermodernidad que trastorna la salud mental nos invita a cuestionar el sinsentido que impone un sistema que prioriza el individualismo y el consumo sobre el bienestar colectivo y la armonía con la naturaleza.

Finalmente, este volumen no elude las problemáticas de género y exclusión social. Las investigaciones que evidencian la segregación por género y la condición histórica de marginación de las mujeres nos recuerdan que la lucha por la equidad es un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas. El artículo sobre adopción transgénero y las reflexiones sobre la exclusión de poblaciones migrantes y sin recursos nos confrontan con la necesidad de repensar la convivencia en sociedades culturalmente híbridas, donde la inclusión y el reconocimiento de la diversidad son imperativos éticos y políticos.

En este año 2025, *Diálogos en la Frontera* se consolida como un espacio de encuentro de subjetividades y narrativas que desafían el status quo y proponen alternativas desde el Sur global. Agradecemos a todas las autoras y autores que han contribuido a este volumen, así como a las lectoras y lectores que se suman a este diálogo necesario. Como bien lo expresa Sousa Santos (2018), "no hay justicia global sin justicia cognitiva", y es desde esta convicción que continuamos nuestro compromiso con la transformación social y la descolonización del saber.

Bienvenidas y bienvenidos a este diálogo fronterizo, donde las palabras se convierten en puentes hacia un mundo más justo, diverso y esperanzador.

Atentamente,

**Jovany Gomez Vohos**

Coordinador investigación posgrados  
Universidad Simón Bolívar Cúcuta Colombia

---

\* Referencias citadas:

Dussel, E. (1993). 1492: El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la modernidad. Plural Editores.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO.

Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. CLACSO.

Sousa Santos, B. (2018). Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Ediciones Morata.

# SUMÁRIO

**O PROCESSO DE (DES)COLONIZAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISES GEOGRÁFICAS POR ENTRE O CAMINHOS AMERICANOS, PROGRAMA DE INTERCÂMBIO SUL-SUL.....11**

Carlos Eduardo de Araújo Silva

**SAÚDE E BEM-ESTAR PARA INTERVENÇÃO EM ÁREAS DE BAIXA RENDA.....16**

Emerson Narciso dos Santos

Gildo Firmino Nunes

Ramiro Esdras Carneiro Batista

**MULHERES COSTUREIRAS DE OIAPOQUE-AP: RECORTES DO COTIDIANO.....19**

Evelanne Samara Alves da Silva

Vaulani de Cássia de Oliveira e Silva

Vanessa Aleixo Cardoso

**GEOGRAFIA ESCOLAR E ANARQUISMO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS PESQUISAS SOBRE O TEMA NO BRASIL NO SÉCULO XXI.....22**

Fábio Felipe de Melo

**HISTÓRIA DO BAIXO OIAPOQUE SEGUNDO A MEMÓRIA INDÍGENA: CONHECENDO O ACERVO MANUSCRITO DE KOKO TAVI.....27**

Gildo Firmino Nunes

Ramiro Esdras Carneiro Batista

Daniel da Silva Miranda

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E NEOCOLONIALISMO: MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIA ENTRE O POVO PALIKUR ARUKWAYENE.....30**

Hélio Ioió Labontê

Ramiro Esdras Carneiro Batista



**UM OLHAR ANÁLITICO-REFLEXIVO SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....33**

Jessica Pinheiro de Almeida

Jucineide Ramos Lima Aguiar

Zaqueu dos Santos Maia

**LA POBLACIÓN TRANSGÉNERO Y LA ADOPCIÓN EN COLOMBIA.....36**

Mónica Julieth Suárez Díaz

**SAÚDE E BEM-ESTAR PARA INTERVENÇÃO EM ÁREAS DE BAIXA RENDA.....39**

Paula Jeorgia Cavalcanti Nascimento

**RACISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NORDESTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA.....42**

Rebeca Sueli Piano de Araújo

**ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO: UM DIÁLOGO SOBRE OS ESTUDANTES MIGRANTES E IMIGRANTES NA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL LORE SITA BOLLMANN E A NECESSIDADE DE COMBATER A XENOFOBIA NA SOCIEDADE.....44**

Romário de Oliveira Castro

Alisson Barbosa do Nascimento

John da Silva Evaristo

**A CASA DA MULHER QUILOMBOLA NA COMUNIDADE DO GRILO EM RIACHÃO DE BACAMARTE/PB: UM LUGAR DE COLETIVIDADE E PROTAGONISMO FEMININO.....49**

Thaís Nadja Lopes de Lima

**MULHERES NOS E-SPORTS: OUTROS TERRITÓRIOS, MESMAS VIOLÊNCIAS.....54**

Thaise de Freitas Costa

Rafael Maurício dos Santos

Morgana Guedes Bezerra

**PASSADO E PRESENTE DA SEGURANÇA ALIMENTAR OIAPOQUENSE: O SURGIMENTO E A DOMESTICAÇÃO DO KANEG.....57**

Vivaldo Ioiô Iaparrá

Ramiro Esdras Carneiro Batista

**AVALIAR, ENSINAR, APRENDER E AVALIAR: CÍRCULO VICIOSO DO PROCESSO DE ENSINO.....60**

Zaqueu dos Santos Maia

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DE SE AVALIAR NO SEGUNDO PERÍODO, UM DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE.....62**

Zaqueu dos Santos Maia

Sandrea Jamilly de Moraes Pombo

**ABORDAGENS DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM OIAPOQUE.....65**

Evelanne Samara Alves da Silva

Manoel Martins de Oliveira Neto

# O PROCESSO DE (DES)COLONIZAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ANÁLISES GEOGRÁFICAS POR ENTRE O CAMINHOS AMEFRICANOS, PROGRAMA DE INTERCÂMBIO SUL-SUL

Carlos Eduardo de Araújo Silva<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

“Eu sou carvão!  
E tu arrancaste-me brutalmente do chão  
E faz-me tua mina Patrão!  
Eu sou carvão!  
E tu acendes-me patrão  
Para te servir eternamente como força motriz  
Mas eternamente não [...]”  
José Craveirinha (2010, p.15)

Na epígrafe do escrito acima, trago versos do poema Grito negro, do escritor moçambicano José Craveirinha, tal qual revela a insatisfação dos “carvão”, negros e negras moçambicanos e moçambicanas, diante dos diversos modos de exploração, humilhação e discriminação infligidos pelo “patrão”, colonizador português. Concebemos esses versos como um “grito”, à medida em que eles ecoam reminiscências de lutas e trazem anseios ancestrais em prol da libertação dos povos e descolonização dos territórios invadidos, ocupados e explorados pelos colonizadores. Opto pela literatura do poema, para introduzir o texto, por entender que, no interior dos versos fixam-se múltiplos sentidos, imagens-paisagens que enredam espacialidades e territorialidades no tocante aos processos de formação sócio-territorial dos Estados africanos. Vale destacar que, para além de Craveirinha, outros autores como Mia Couto e Paulina Chiziane (de Moçambique), José Luandino Vieira, Pepetela e Uanhenga (de Angola), Baltasar Lopes da Silva e Daniel Filipe (de Cabo Verde), também escrevem sobre o processo de colonização europeia nos seus países, bem como denunciam situações de opressão vivificados no pós-independência.

Assim sendo, confirma-se o que a renomada escritora Brasileira Conceição Evaristo, em sua obra intitulada “Olhos d’água” defende, ao dizer que escrever é uma maneira de sangrar. Um processo por vezes difícil e até doloroso, mas também ato de rebeldia através do qual colocamos nossas vozes, vivências, narrativas e existência, por vezes silenciadas ou subalternizadas, fazendo-as serem vistas e ouvidas. Escrever é indiscutivelmente uma forma de resistência, principalmente quando se vive em contextos de opressão. Nessa lógica, o presente resumo busca focar algumas reflexões advindas das experiências no “Caminhos Amefricanos”, Programa de

---

<sup>1</sup> Licenciando em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Intercâmbio Sul-Sul, concretizado na cidade de Maputo, Moçambique, entre os dias 15 (quinze) e 30 (trinta) de setembro de 2024. Ademais, também pretendemos lançar olhares geográficos sobre o processo de descolonização desse país e seu contexto político e socioeconômico do período pós-independência.

Portanto, faz-se pertinente declarar que o programa foi criado pelo Ministério da Igualdade Racial (MIR) em parceria a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de “Contribuir com o combate ao racismo e a promoção da igualdade racial no Brasil por intermédio de intercâmbios de curta duração no exterior, particularmente, em países africanos, latinoamericanos e caribenhos” (CAPES, 2023).

### **METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)**

Situando geograficamente o local onde nosso estudo se deu, destacamos que Moçambique está localizado na costa Sudeste do continente Africano, fazendo fronteira ao Norte com a Tanzânia; a Oeste com o Malawi, Zâmbia, Zimbábue e Swazilândia; e ao Sul com a África do Sul. Contando com uma ampla costa marítima banhada pelo Oceano Índico, com aproximadamente 2.515 Km de extensão, onde estão diversos portos, fundamentais para o escoamento de produtos para o interior do país e continente.

Com relação a sua divisão político administrativa, podemos afirmar que o Estado moçambicano se sub-divide em dez províncias (o equivalente aos estados brasileiros), são elas: Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Gaza, Inhambane e Maputo, mais a cidade de Maputo, capital do país e onde materializou-se a maior parte das atividades realizadas durante a visita técnica empreendida no âmbito do Programa de Intercâmbio “Caminhos Amefricanos”.

A propósito, essas atividades envolveram desde a participação em um evento acadêmico (I Seminário Internacional Caminhos Americanos) até visitas a escolas (primária e secundária), museus, monumentos e centros de interpretação em Maputo e províncias vizinhas (Gaza). A coleta de informações sobre a história, geografia, economia, cultura e política de Moçambique se deu através do método observativo e participativo (Correia, 2009) visto que na ida à campo tentamos conhecer desde a visão de dentro, mediante os exercícios de olhar e ouvir, para só então escrever. Processo comum nos estudos etnográficos, conforme aponta Oliveira (1996). Este exercício aportou na construção de um diário de bordo repleto de observações, interpretações e reflexões, que embasaram a escrita do presente texto.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Antes da chegada dos portugueses, o território Moçambicano era habitado por diversos grupos étnico-culturais, cada qual com suas formas de organização política, línguas, costumes e religiões, que perpetuaram-se através da tradição oral. Segundo Santiago (2019), mesmo após a colonização, conseguiu-se preservar boa parte de sua “diversidade cultural, [atualmente, coexistem no território] um total de 43 idiomas, dos quais se destacam o macua, tsonga, shangana, sena, lomwe, chuwabu e o nianja”.

Com o processo de descolonização, efetivado no ano de 1975, a língua portuguesa foi escolhida como idioma oficial para mediar o ensino na escola, unificar o território, garantir a integração entre instituições públicas e facilitar a administração do país. De modo similar ao plano idealizado pelos portugueses, quando quiseram viabilizar o controle, exploração e dominação, através da imposição da língua.

Nesse cenário, na contemporaneidade percebe-se que as pessoas da zona rural de Moçambique, geralmente não aprendem a falar o Português e conhecem apenas as línguas tradicionais, o que lhes gera dificuldades em compreender e se desenvolver nos estudos quando chegam à escola. Daí a importância das línguas tradicionais intervirem no espaço escolar, pois um único idioma no processo de ensino-aprendizagem acaba segregando, excluindo e subalternizando outras línguas e saberes tradicionais.

Em vista disso, a implementação da educação bilíngue, caracterizada por um ensino que parte das línguas tradicionais, para só depois incorporar o Português, é algo em experimentação no país e que levará tempo para verificar-se seus efeitos, sejam positivos ou negativos. Voltando ao contexto histórico, no século XVIII concretiza-se a partilha da África, num cenário em que as potências europeias passavam por um processo de industrialização e precisavam de mão de obra barata, mercado consumidor e de matéria-prima.

Desse acordo, emergiram fronteiras abstratas no continente africano, que foi dividido de acordo com os interesses das grandes potências europeias, desconsiderando-se os diferentes grupos étnicos que lá viviam, muitos inclusive, rivais. Fomentando, no contexto pós -independência, a existência de Estados sem uma nação consolidada, motivo das guerras civis e tensões étnicas e políticas em alguns países africanos, já que as fronteiras artificiais foram mantidas.

Além disso, a dificuldade de integração e comunicação entre os próprios países que constituem o continente, advém dos diversos tipos de colonização empreendidos, como a inglesa, portuguesa, francesa, belga, espanhola, italiana e alemã. Criando um mosaico de idiomas, que dificultava a articulação de movimentos libertários, fazendo a independência do continente africano ocorrer de forma bem gradual.

Outro ponto interessante na história de Moçambique, é que eles realmente lutaram pela descolonização e independência. Em uma das atividades do intercâmbio, estivemos na Aldeia Nwadjahane, localizada na província de Gaza-Moçambique, nas

terras nasceu o Eduardo Mondlane. Tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da vida, morte e legado desse herói nacional, que unificou os movimentos libertários no país e fundou a Frente de Libertação de Moçambique - FRELIMO, partido político que empreendeu a luta armada pela libertação do país, entre 1964 e 1974.

Ouvimos da história de um menino inteligente e engajado com os estudos e que, por ser filho de pais negros assimilados, teve a oportunidade de estudar, mesmo numa época em que a ascensão intelectual do negro era limitada pelos colonizadores, tomando um sistema de educação que cobrava do negro o dobro de tempo para se formar. Ainda assim, ele persiste e, com apoio dos seus pais e professores, consegue completar os estudos secundários na África do Sul e os estudos superiores, na área de Sociologia, em Portugal e Estados Unidos.

Nos Estados Unidos consegue um emprego para trabalhar na Organização das Nações Unidas (ONU), onde tinha acesso a informações privilegiadas sobre como os países africanos estavam conseguindo sua independência, o que o leva a regressar, com o intuito de ajudar seu povo a se libertar. Era um homem que pensava “fora da caixa”. Tinha em mente que o país precisaria de duas coisas para se ver livre do colonialismo.

A primeira, um exército para guerrear contra as forças armadas de Portugal e a segunda, pessoas bem formadas (doutores) para conduzir o país pós independência. Dava-se a opção às pessoas aliadas de estudarem ou então serem treinadas em centros de formação militar. Inclusive, um importante jovem militar recrutado foi Samora Machel, sujeito que liderou a Guerra pela Independência após a morte de Eduardo Mondlane(1969), vítima de uma armadilha, o “livro-bomba”. Ao obter êxito, tornou-se o primeiro presidente do País, de 1975-1986. Com a descolonização, o país, que até então era chamado de Lourenço Marques, teve seu nome mudado para “Moçambique”.

De forma análoga, todas as estátuas, monumentos e nomes de ruas que tinham como referentes nomes de portugueses foram retirados, dando lugar a nomes de pessoas e datas que tinham a ver com a história de Moçambique.

O que interpreta-se como algo positivo que ajuda a manter viva a memória coletiva de luta pela Independência e que rompe simbolicamente com as estruturas de controle, opressão e dominação decorrentes do colonialismo.

Um último ponto que queremos enfatizar é que os movimentos libertários passaram a emergir nas colônias africanas, de maneira mais consistente, após a 2ª guerra mundial, que deixou os países europeus em situação de vulnerabilidade. Contudo, a descolonização dos territórios não resultou em uma independência plena por parte dos Estados recém criados. Em virtude do cenário de desvantagem em que passam a integrar o mundo globalizado, tendo forte dependência financeira e tecnológica, que os obriga a ceder aos interesses externos, subsidiando o desenvolvimento dos países

Afirmamos isso pelo fato de que, mesmo contando com reservas de petróleo, gás natural e até mesmo ouro, Moçambique não dispõe da tecnologia necessária para extraí-los e refiná-los, deixando a atividade de mineração a cargo de empresas estrangeiras. Fazendo com que a riqueza gerada não volte inteiramente para o país e seja sentida socialmente, fato agravado por um cenário de forte concentração de renda.

Para finalizar, do ponto de vista político, apesar da democracia em Moçambique permitir aos cidadãos escolher seus representantes através do voto, ainda não possibilita o multipartidarismo, pois o presidente eleito é quem nomeia governadores para cada uma das províncias. Com isso, os diferentes grupos que compõem o país, não são plenamente representados, havendo a hegemonia por parte de um único partido, como é o caso da FRELIMO, que desde a independência está no poder.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita do presente resumo, nos possibilitou reunir algumas nuances sobre o processo de descolonização em Moçambique. Percebemos que, falar de África, pressupõe lançar um olhar heterogêneo, pois a realidade de cada Estado africano reflete bastante o tipo de colonização que sofreram, as lutas que tiveram que travar, assim como as decisões políticas tomadas no pós-independência.

As vivências em Moçambique me possibilitaram conhecer uma África cheia de vida, cor, sabor, personalidade, história e cultura. Um território rico, que assim como qualquer lugar do mundo, em decorrência de fatores históricos e políticos tem seus problemas, mas ao mesmo tempo tem muito a nos ensinar. Sobretudo em termos de preservação da identidade, cultura, idiomas e tradições, perante a opressão imposta pelo neo (colonialismo), bem como as reverberações desse processo na conjuntura atual.

**Palavras-chave:** Caminhos Amefricanos, Moçambique, Geografia, Neocolonialismo, Luta pela independência.

## Referências

- CORREIA, Maria da Conceição Batista. **A observação participante enquanto técnica de investigação**. Pensar enfermagem, v. 13, n. 2, p. 30-36, 2009.
- CRAVEIRINHA, José. Grito negro. In: Chigubo. **Lisboa**: Casa dos Estudantes do Império, 1964, p. 27.
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Pallas Editora, 2016.
- OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**: olhar, ouvir, escrever. Revista de antropologia, p. 13-37, 1996.
- SANTIAGO, Emerson. **Cultura moçambicana**. São Paulo: InfoEscola, 2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/cultura/cultura-mocambicana/>. Acesso em: 01 nov. 2024.

## SAÚDE E BEM-ESTAR PARA INTERVENÇÃO EM ÁREAS DE BAIXA RENDA

Emerson Narciso dos Santos – Graduando em Licenciatura Indígena – UNIFAP

Gildo Firmino Nunes – Graduando em Licenciatura Indígena – UNIFAP

Ramiro Esdras Carneiro Batista – Doutor em Antropologia Social – UNIFAP

### INTRODUÇÃO

Uma gama de estudos sobre os impactos do colonialismo na América demonstram que esse processo histórico resultou na degradação do modo de vida e organização social dos povos originários, acarretando uma série de efeitos sociais que reverberam até o presente (Wolf, 2005; Hemming, 2007).

Dentre tais efeitos, nota-se a ausência de saúde mental, que pode ter causa – dentre outros motivos –, no silenciamento de itinerários terapêuticos próprios, hipótese esta que aponta para o objeto de nossa investigação. Nesse sentido, nossa pesquisa guarda o objetivo de analisar narrativas orais e escritas pertencentes ao povo Galibi Marworno que digam respeito a um evento específico relacionado à sua saúde coletiva, identificado na cultura ocidental como uma patologia de fundo psíquico. A suposta patologia que aflige comunidades Marworno há várias décadas é descrita regionalmente como os “acessos” ou as “crises” nervosas que afligem crianças e jovens entre este povo, que ocorrem com algum nível de exclusividade entre os habitantes da Terra Indígena Uaçá.

Esclarecemos que a terminologia usada para referir o fenômeno ou a suposta “doença” mental, varia de acordo com o interlocutor consultado e reproduzimos aqui apenas as designações percebidas.

A iniciativa de buscar respostas na medicina tradicional para a questão veio em razão da percepção de que o repertório biomédico atualmente utilizado pela política estatal de saúde indígena não parece estar surtido efeito na mitigação da cognominada “doença dos nervos”, o que afeta o bem viver de pessoas e comunidades no interior do Amapá (Rosalen, 2017).

Nosso método de investigação recorre à tradução/escrutínio de narrativas orais e escritas, tendo em vista a necessidade de buscar um entendimento/interpretação autóctone para as chamadas crises. Em conformidade com os pressupostos dos estudos fanonianos relacionados à ausência de saúde mental no sujeito colonizado, desenvolvemos a inferência de que as práticas de saúde ocidentalizadas, quando praticadas com exclusividade, podem desmerecer os discursos e as práticas de saúde dos antigos Marworno. Desta maneira, acreditamos que um dos possíveis resultados da nossa investigação deve ser o de visibilizar itinerários terapêuticos do passado, que



servam de suporte para as práticas de saúde integradas no presente, que vão de encontro as atuais necessidades do Povo Marworno.

Um dos princípios que norteiam nossa investigação vem da produção científica do antilhano Frantz Fanon (2008, 2020), que demonstrou em seus estudos psiquiátricos como a colonização na América e no Caribe infantilizou os discursos e as práticas culturais dos povos não europeus, acarretando na baixa auto estima e em percepções negativas de si mesmos. A premissa da intoxicação das subjetividades colonizadas como propostas por Fanon, podem nos permitir alguma chave teórica para a questão, pois sabe-se que a colonização racista de subjetividades distintas causa patologias que são tomadas, de uma perspectiva ocidental, como loucura ou insanidade. Intuímos que essa premissa pode dialogar com as possíveis causas para as “crises” ou “acessos” que afligem as crianças e os jovens no território do Uaçá até o presente momento, indo de encontro à busca de procedimentos mais assertivos no âmbito de políticas públicas de saúde indígena que ultrapassem a exclusividade do uso assistido de medicação psicotrópica.

Portanto, parte-se do princípio de que a dimensão simbólica da colonização afeta a saúde física e mental daqueles que são classificados como não europeus. A história recente do povo Galibi Marworno é sintomática nesse aspecto, pois sabemos que o povo sofreu um violento processo de colonização cultural no curso do século XX, então mediado por agentes da Igreja católica, do Estado e do exército, concomitantemente (Silva, 2020).

### **Á modo de conclusão**

Na tese da antropóloga Juliana Rosalen (2017), construída a partir da interlocução com os povos indígenas do Amapá vimos o argumento de que as percepções sobre normalidade e anormalidade não são culturalmente equivalentes. Nessa medida, a noção de tratamento individual de uma pessoa que sustenta a prática biomédica ocidental não pode ser automaticamente aplicada a pessoas indígenas, porque existem distinções nas percepções de saúde, adoecimento e cura que, no caso dos povos originários são construções culturais e coletivas.

Dito isso, acreditamos que as possibilidades para o exercício do que possa ser considerada uma psiquiatria transcultural necessitam lidar com a patologia ou o distúrbio em termos êmicos, a fim de obter algum sucesso terapêutico, conhecimento/procedimento que pode ser atingido na realização de uma tradução intercultural bem sucedida.

**Palavras-chave:** Saúde indígena. Epistemologia da doença. Povo Galibi Marworno.

### **Referências**

Fanon, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.  
\_\_\_\_\_. **Alienação e liberdade: escritos psiquiátricos**. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

\_\_\_\_\_. **Alienação e liberdade:** escritos psiquiátricos. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

Hemming, John. **Ouro Vermelho:** A Conquista dos Índios Brasileiros. São Paulo: EDUSP, 2007.

Rosalen, Juliana. **Tarja preta:** um estudo antropológico sobre “estados alterados” diagnosticados pela biomedicina como transtornos mentais nos Wajãpi do Amapari. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

Silva, Meire Adriana da. **Galibi Marworno, Palikur, Galibi Kaliña e Karipuna:** demarcando territórios e territorializações - Oiapoque/AP-Amazônia. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/193410>> Acesso em: 3 mar. 2022.

Wolf, Eric R. **A Europa e os Povos sem História.** São Paulo: EDUSP, 2005.

## MULHERES COSTUREIRAS DE OIAPOQUE- AP: RECORTES DO COTIDIANO

Evelanne Samara Alves da Silva<sup>1</sup>

Vaulani de Cássia de Oliveira e Silva<sup>2</sup>

Vanessa Aleixo Cardoso<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

O resumo apresenta a análise sobre atuação de costureiras no município de Oiapoque-AP, sinalizando múltiplos aspectos sociais, culturais e econômicos, no sentido de apresentar recortes da atuação de sujeitos em seu cotidiano e possibilitar intercessões com traços da realidade da fronteira franco-brasileira. As entrevistas recorridas como instrumento metodológico podem auxiliar a compreender características do mundo do trabalho, a partir do que se configura como História local e regional, como uma nova concepção da historiografia que acessa novos objetos e sujeitos para estudos historiográficos (Silva, 2013), bem como, os relatos evidenciam o uso da História Oral (Alberti, 2003).

Considerou-se ainda uma história das mulheres que abrigue a multiplicidade de experiências (Tilly, 1994). Também a valorização de experiências cotidianas, além das próprias interpretações dos sujeitos sobre suas experiências (Willis; Trondman, 2002). As entrevistas foram feitas durante os meses de maio e junho do ano de 2022, exercendo atualmente as mulheres a mesma profissão e não se diferenciando, em linhas gerais, a dinâmica apresentada outrora.

### AS COSTUREIRAS DE OIAPOQUE E OS ASPECTOS DE SUA PROFISSÃO

Nubiane Pereira de Oliveira, 44 anos, natural de Macapá e com 27 anos, começou a costurar com 19 anos. Sua mãe foi sua inspiração e conta que sentiu vontade de aprender a fazer calcinha, ao ter uma bebê, então logo pediu ajuda de sua mãe para tal confecção. Apresenta que um dos pontos positivos de sua profissão é “que sempre tem procura pela mão-de-obra”. Sobre os pontos negativos afirma: “A gente procura materiais como tecidos e não encontra, pois tem poucos armarinhos e não oferecem variedades, sempre que preciso e não encontro aqui no município tenho que pedir de Macapá”.

A costureira ressalta a procura do seu trabalho em épocas festivas, festa junina, “07 de setembro” e Natal. Diz que se sente valorizada por seus clientes, porém acentua a falta de apoio de órgãos governamentais e falta de uma associação para a

---

<sup>1</sup> Doutora - UNIFAP.

<sup>2</sup> Acadêmica de História - UNIFAP.

<sup>3</sup> Acadêmica de História - UNIFAP.

categoria. Destaca os cursos ofertados pelo SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas). Também exerce a profissão de professora da rede municipal de ensino, na qual ocupa atualmente o cargo de Coordenadora Pedagógica. Ana Celia Portela Pontes, tem 51 anos, é natural de Santarém, no Pará e mora há 22 anos em Oiapoque. É dona do armarinho “Ac malharia”. No ateliê é possível encontrar diversos acessórios, tecidos, pedrarias e adereços para costura, além de uniformes escolares.

Especialmente, Ana Celia sofre com a dificuldade de conseguir materiais para trazer ao município para revender com um preço justo, sendo o custo de produtos em Oiapoque um dos pontos negativos apontados. Trabalha profissionalmente há 24 anos, conheceu a costura por meio de uma vizinha, na infância. Afirmo que tem serviços dobrados no início do ano letivo, para confecção do uniforme dos alunos da Educação Básica, porém é procurada o ano todo.

Ainda, Ana Celia fala da importância de uma associação de costureiras ainda inexistente na cidade, afirma que “um dos papéis da associação era intermediar o trabalho por ‘facção’”. A palavra “facção” tem a ver como uma divisão de trabalho feita por etapas destinadas a grupos de costureiras (Lobato, 2018). O que já é uma realidade em cidades maiores, nas quais lojas grandes acordam serviços feitos por outras costureiras em ambientes diversos, para montagem de uma única peça em quantidades e prazos específicos.

Já Sara Tavares Gomes, 38 anos, natural de Macapá, reside em Oiapoque há 31 anos. Sara se aperfeiçoou na área de bordados computadorizados, apontou a oscilação de fornecimento de energia elétrica como uma das dificuldades de sua rotina. A costureira conta que sua mãe tinha dificuldades para encontrar mão-de-obra em Oiapoque, então acabou se interessando pelo ofício da costura, para ajudá-la.

Destaca ainda, que Sara conta sobre sua satisfação ao ser valorizada pelos seus clientes: “Sobre a minha área os pontos positivos é a gratificação dos meus clientes, quando você chega em algum lugar e vê que fez aquele fardamento, e eles ficam contente”. Não existe, como as costureiras relataram, políticas públicas para com a categoria. Conforme as costureiras, trabalhar em casa tem suas vantagens, ao permitir flexibilidade de horário. A costureira que opta por não trabalhar em casa encontra desafios, como aluguel comercial de alto custo na cidade de Oiapoque, despesas como o pagamento de energia elétrica ou possíveis ajustes estruturais no espaço alugado.

As costureiras ressaltaram nos relatos que aprenderam seu ofício a partir do ensinamento de suas mães e avós, o que está marcado na memória, sobre sua família e necessidades econômicas que impulsionavam o exercício da costura.

## **TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As costureiras de Oiapoque tentam se adaptar às adversidades próprias da cidade,

como alta de preços em materiais de armarinhos e dificuldades de deslocamento para comprar materiais na capital Macapá, custos relacionados à entrega de encomendas, oscilação de fornecimento de energia elétrica, falta de incentivo por parte de órgãos governamentais, ou ainda a falta de uma associação que pense nas dificuldades das costureiras e ajudem a encontrar estratégias.

As mulheres são procuradas pela população e tentam encontrar soluções buscando aperfeiçoamento e sempre engajadas nas demandas da cidade. A experiência relatada dessas mulheres nos faz perceber os desafios, as gratificações e os problemas encontrados para sua atuação profissional na cidade, acentuando um espaço com características singulares.

**Palavras-chave:** Costureiras. História Local. História Oral. Oiapoque.

### Referências

- AUDACES. **História da costura:** Uma breve linha do tempo. Disponível em: <https://audaces.com/historiadacostura/> Acesso em: 10 de mai. 2022.
- ALBERTI, Verena. **O fascínio do vivido, ou o que atrai na história oral**, Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Brasi/Amapá/Oiapoque. Disponível em: <https://ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/oiapoque.html> Acesso em: 7 de jan. 2025.
- SILVA, Luís Carlos Borges da. **A importância do estudo da história local e regional na educação básica**. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415\\_ARQUIVO\\_Artigo-HistoriaRegional\\_NATAL\\_.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1372277415_ARQUIVO_Artigo-HistoriaRegional_NATAL_.pdf) Acesso em: 09 de mai. 2022.
- TILLY, Louise A. **Gênero, história das mulheres e história social**. Cadernos Pagu (3). São Paulo - SP: UNICAMP, 1994. p. 29-62.
- WILLIS, Paul; TRONDMAN, Mats. **Manifesto por uma etnografia**. Educação, Sociedade & Culturas, n° 27, 2008, 211-220.
- LOBATO, Elvira. **Mulheres de "facção"**. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/mulheres-de-facciao/> Acesso em: 01 jun. 2022.

# **GEOGRAFIA ESCOLAR E ANARQUISMO: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE AS PESQUISAS SOBRE O TEMA NO BRASIL NO SÉCULO XXI**

Fábio Felipe de Melo<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Este resumo foi elaborado a partir de artigo homônimo e realiza um breve levantamento bibliográfico das pesquisas realizadas no entroncamento da Geografia Escolar com as correntes de pensamento anarquistas no Brasil no século XXI.

A redescoberta dos geógrafos anarquistas, como Elisée Reclus e Piotr Kropotkin, impulsionada pela Geografia Crítica nos anos 1960, conforme aponta Vesentini (2007) tem inspirado investigações sobre as contribuições desses autores para a geografia, buscando entender seu papel na história do pensamento geográfico. No entanto, as pesquisas sobre esses autores no contexto da Geografia Escolar especificamente são escassas. Isso acontece porque, como Chervel (1990) explica, as disciplinas escolares são frequentemente vistas como simplificações das disciplinas acadêmicas, de modo que as especificidades das disciplinas escolares são negligenciadas na pesquisa científica.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada foi a revisão bibliográfica, focando em fontes de informação confiáveis, como artigos científicos. O objetivo desse levantamento foi mapear o que já foi investigado sobre o tema, identificar lacunas de conhecimento e embasar novos estudos. Os procedimentos incluíram a definição do tema, o estabelecimento dos parâmetros de busca, a pesquisa bibliográfica e a análise quali-quantitativa das fontes encontradas.

A restrição do levantamento às obras a partir dos anos 2000 se justifica por duas razões: primeiro, os estudos fundamentais sobre disciplinas escolares são da década de 90 (Chervel, 1990 e Goodson, 1990); segundo, ainda não foram publicados livros de referência sobre o tema. Para investigar o estado atual das pesquisas, foram utilizados artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Devido à dispersão das pesquisas e a questões logísticas, a busca foi feita em plataformas digitais (Google Scholar, SciELO e bibliotecas digitais de universidades brasileiras), onde a maioria das obras digitalizadas é recente. A abordagem metodológica foi quali-quantitativa, buscando o maior número de publicações para avaliar o nível de interesse sobre o assunto.

---

<sup>1</sup> Mestrando - ProfGEO/UFCG.

## Análise

A pesquisa se desenvolveu no entroncamento de dois campos de pesquisa, a saber: a Geografia Escolar e o Anarquismo, este delimitado à sua contribuição dentro do campo da Geografia.

Da Geografia Escolar, retoma-se Chervel (1990) para se compreender o conceito. Para o autor, imagina-se equivocadamente que as disciplinas escolares são simplificações de suas ciências de referência, quando, na realidade, o conhecimento produzido na escola, ou seja, escolar, trata-se de um novo saber, criado na/pela/para a escola. Essas disciplinas têm finalidades que variam de acordo com o contexto histórico [e geográfico, destaque]. Além disso, o autor compreende que fenômenos de ordem sócio-cultural podem ser explicados pela evolução da disciplina escolar, ou seja, o autor inova ao considerar que as disciplinas escolares não são apenas produtos da sociedade, mas que dialeticamente também desempenham papel importante na própria constituição da sociedade.

Para falar sobre o Anarquismo, é necessário citar a Geografia Crítica, pois é dentro dela que se desenvolveram e podem se desenvolver as principais contribuições do pensamento anarquista. Para Vesentini (2007), as geografias críticas buscaram fontes diferentes de pensamentos, outros métodos, teorias e formas de pensar os seus objetos de estudo.

Desde o seu nascedouro, a Geografia Crítica encetou um diálogo com a Teoria Crítica (isto é, com os pensadores da Escola de Frankfurt), com o anarquismo (Reclus, Kropotkin), com Michel Foucault, com Marx e os marxismos (em particular os não dogmáticos, tal como Gramsci, que foi um dos raros marxistas a valorizar a questão territorial), com os pós-modernistas e inúmeras outras escolas de pensamento inovadoras. (VESENTINI, 2007).

Segundo Sobreira (2009), o anarquismo, diferente do marxismo, não tem um teórico definitivo, o que permite a existência de derivações que exigem distinções. Suissa (2006 citado por Sobreira, 2009) distingue cinco tendências anarquistas: anarquismo mutualista, anarquismo federalista, anarquismo coletivista, anarco-comunismo e anarco-sindicalismo. Como ponto em comum, Suissa identifica: 1- Todo anarquista compartilha o princípio de rejeição do Estado e de suas instituições; 2 - Não rejeitam a noção de organização social e ordem, em si; 3 - Não consideram necessariamente a liberdade individual como primeiro valor, mas sim o objetivo de mudança social mais ampla; 4 - Não propõem sociedade futura previamente definida. (2006 citado por Sobreira, 2009, p. 125).

O autor trabalha com o termo anarquismo social para abrigar as discussões que encaminha para o debate educacional, baseando-se em Mikhail Bakunin e Piotr Kropotkin e em novos teóricos do anarquismo, os diferenciando das correntes conhecidas como individualistas. Entre esses dois, Piotr Kropotkin é o único geógrafo, o qual era bastante próximo de outro geógrafo anarquista importante, Elisée Reclus.

Segundo Sobreira (2009), não há referências de dois geógrafos anarquistas tão próximos e recíprocos quanto esses dois. É a partir da obra deles que têm se desenvolvido a reflexão sobre uma possível contribuição anarquista para a geografia escolar.

### **Resultados relevantes**

Através do levantamento bibliográfico, 18 pesquisas relacionando os campos de educação, geografia e anarquismo foram encontradas, sendo 1 tese de doutoramento, 2 dissertações de mestrado, 3 trabalhos de conclusão de curso e os demais artigos científicos publicados em revistas. Destaca-se a natureza diversa dessas pesquisas, as quais partem de conceitos e campos teóricos diferentes.

As teorias anarquistas, na maior parte das pesquisas (Sobreira (2009), Ataídes e Mateus (2022), Ferretti (2013, 2014)) estão mais imbricadas com a pedagogia do que com a geografia, como fica explícito no uso de conceitos como pedagogia anarquista, educação libertária, práticas pedagógicas libertárias, prática anarquista de educação e pensamento libertário. Tal configuração, de certa forma, reforça as teorias de transposição didática, ao colocar as metodologias de ensino apartadas da ciência geográfica.

A geografia, por sua vez, aparece estudada a partir de abordagens diferentes, como a Geografia acadêmica (ou ciência geográfica, ou pensamento geográfico) (Coelho, 2020), Paula (2014), Alderete (2023)). Sem se afastar muito desta abordagem, ainda aparece a ideia de uma geografia libertária, conceito geralmente utilizado por aqueles que têm pensado a possibilidade de uma escola anarquista dentro da história do pensamento geográfico (Giroto e Rech(2016, Ferretti (2013, 2014), Rosa e Gomes (2020)). Em algumas pesquisas veremos a abordagem do ensino de geografia, de caráter mais prescritivo. Só mais recentemente se encontram pesquisas no campo da geografia escolar, na qual o saber aparece como algo único, desenvolvido no chão da escola e para a escola, sendo importante destacar o papel de Eduardo Donizeti Giroto (USP), como pesquisador e orientador neste campo.

Elisée Reclus, seguido de Piotr Kropotkin, são os autores mais estudados e citados(Soliz (2018), Para De Paula (2022)) o que traz uma discordância parcial por parte deste estudo sobre a afirmação feita por Sobreira (2009), sobre o campo libertário da geografia não ter um teórico definitivo. De fato, a obra de Reclus não se destaca pela formulação de novas teorias, mas definitivamente foi através da redescoberta das obras deste autor que o interesse por esse campo de pesquisa se formulou e ele tem até hoje uma grande centralidade, sendo objeto de estudo de muitas pesquisas no tema.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



A relação entre a Geografia Escolar e o Anarquismo no Brasil do Século XXI é um tema em ascensão na pesquisa educacional, abrindo caminho para reflexões e debates que impulsionam o avanço da educação geográfica no país. Foram localizados 18 estudos publicados entre 2000 e 2023 no Brasil que exploram essa conexão.

A pedagogia anarquista, com ênfase na educação libertária, se destaca como foco central das pesquisas. Essa abordagem propõe um ensino fundamentado na autonomia, na auto-organização e na cooperação, em contraposição aos métodos tradicionais.

Na Geografia, as pesquisas assumem diferentes abordagens, desde a acadêmica até a libertária. Da teoria da transposição didática acadêmica, que busca simplificar e popularizar o conhecimento científico para a educação básica, até uma Geografia libertária, conceito que defende a criação de uma escola anarquista dentro da história do pensamento geográfico.

Autores como Élisée Reclus e Piotr Kropotkin se consolidam como referências nesse contexto, com suas produções geográficas, lutas políticas e críticas à Geografia tradicional e seus métodos de ensino.

Apesar dos avanços significativos, algumas lacunas de conhecimento ainda persistem: a pouca exploração da contribuição do anarquismo para a Geografia escolar e um maior desenvolvimento do conceito de uma Geografia anarquista ou libertária. Superar a visão limitada do anarquismo à pedagogia e construir uma proposta de Geografia escolar coerente com seus princípios são desafios que se colocam para os pesquisadores e educadores. Aprofundar essas pesquisas é crucial para construir uma proposta de Geografia escolar mais justa, autônoma e emancipadora, capaz de formar cidadãos críticos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e livre.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. A. M. **Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil**. Interfaces Científicas – Educação, v. 2. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1374>. Acesso em: Mar./2024.
- ALDERETE, E. S. **Educação e geografia libertária: uma centelha na geografia escolar**. Rio Claro: Estudos Geográficos, 2023.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Porto Alegre: Revista Teoria & Educação, 1990.
- DE PAULA, A. E. H. **Lev Tolstoy e Piotr Kropotkin como críticos da educação geográfica**. Rio de Janeiro: Geo UERJ, 2014.
- DE PAULA, A. E. H. **A crítica anarquista de Piotr Kropotkin e Elisée Reclus à geografia escolar no final do século XIX**. São Paulo: Interfaces Científicas – Educação, 2015.
- FERRETTI, F. **Geografia, educação libertária e escola pública: um programa de emancipação através do saber**. Goiânia: Revista de Geografia da UEG, 2014.
- FREITAS, G. L. A. **O legado do pensamento libertário de Reclus para a geografia escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia). Goiânia:

Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2023.

GIROTTO, E. D.; RECH, R. C. **Educação e Geografia em Élisée Reclus**. São Paulo: Terra Brasilis, 2016.

GOODSON, I. **Tornando-se uma matéria acadêmica**: padrões de explicação e evolução. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1990.

CONTI, J. B. **A reforma do ensino em 1971 e a situação da Geografia**. São Paulo: Boletim Paulista de Geografia, 1976.

RECH, R. C. **Os princípios da educação geográfica para Élisée Reclus**: uma contribuição à história do pensamento geográfico. Dissertação (Mestrado em Geografia). Francisco Beltrão: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

ROCHA, G. O. R. **O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no**

**Brasil Império**. Rio de Janeiro, Giramundo, 2014.

ROSA, C. P. da S.; GOMES, J. R. **Geografia Libertária**: das bases teórico-conceituais ao debate atual. Recife: Revista De Geografia, 2020.

SOBREIRA, A. E. G. **Geografia cínica e pedagogia anarquista como bases do Mutuório**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOBREIRA, A. E. G. **Pedagogia anarquista e ensino de geografia**: conquistando cotas de liberdade. São Paulo: Cortez, 2009.

SOLIZ, V. H. **A contribuição do pensamento libertário em Reclus na prática do ensino de geografia**. 236 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2018.

SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. **Geografia e Pedagogia**: saberes historicamente determinados. In: SOUZA, J. G.; JULIASZ, P. C. **Geografia**: ensino e formação de professores. Marília: Lutas Anticapital, 2020.

PEREIRA, D. C.; PEZZATO, J. P. **Movimento Escola Nova e Geografia Escolar Moderna**: entre a vanguarda e a manutenção dos costumes. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; DIAS, A. M. L.; CARVALHO, L. E. P. **História da Geografia escolar**: fontes, professores, práticas e instituições – Vol. 1. Curitiba: Editora CRV, 2021.

VESENTINI, J. W. **Geografia e ensino**: textos críticos. São Paulo: Papirus, 2007.

VESENTINI, J. W. O método e a práxis (nota polêmica sobre geografia tradicional e geografia crítica). In: VESENTINI, J. W. **Para uma Geografia Crítica na Escola**. São Paulo, Ática, 1992.

# HISTÓRIA DO BAIXO OIAPOQUE SEGUNDO A MEMÓRIA INDÍGENA: CONHECENDO O ACERVO MANUSCRITO DE KOKO TAVI

Gildo Firmino Nunes<sup>1</sup>

Ramiro Esdras Carneiro Batista<sup>2</sup>

Daniel da Silva Miranda<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

O resumo trata das nuances do processo de transcrição das memórias de Koko Tavi (Manoel Firmino), liderança indígena pertencente aos Galibi Marworno do alto rio Uaçá, Oiapoque, Amapá, Brasil. Consta que o memorialista indígena legou ao presente um acervo documental de manuscritos, fotos e gravuras produzidos desde meados do século XX, que permanecem sob a guarda da família do falecido.

Há alguns anos com o acesso consentido pela família de Tavi, tem-se realizado um cuidadoso processo de transcrição de dois cadernos do sobredito acervo (Tavi, 19--), sob os auspícios institucionais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) por meio do projeto de pesquisa intitulado “Diários Índios: escrutínio, salvaguarda e publicação de memórias e manuscritos indígenas na região do Baixo Oiapoque”. A ação congrega pesquisadores indígenas e não indígenas em um esforço para garantir que o acervo em tela seja difundido para outros espaços, questionando perspectivas históricas consolidadas (Pratt, 1999), e, muito importante, exemplificando um processo inventivo de apropriação da língua hegemônica - no caso, o português brasileiro imposto pelos agentes indigenistas - e sua mediação para a concretização de um processo de representação histórica e mnemônica autóctone (Batista, 2023).

Desse modo, a pesquisa/estudo percorre as nuances de uma etnografia de papéis amarelados, concomitante ao processo de tradução intercultural, a partir de um trabalho coletivo de transcrição e publicação de fontes primárias, ao tempo que trás à lume algumas das opções utilizadas no curso dos trabalhos.

Os textos escrutinados até aqui apontam para diferentes tensões constantes entre a produção de uma história efetivamente indígena e a hegemonia histórica do indigenismo brasileiro, onde a aquisição da lectoescrita parece se apresentar como uma faculdade que confere aos povos subalternizados a possibilidade de retomar e/ou recontar sua própria história, além de conferir-lhes o poder de descrever o outro a partir de um suporte de saberes particular (Santos, 2007).

A ambivalência desse processo é interessante para a reflexão antropológica, pois

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura Indígena - UNIFAP.

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia Social - UNIFAP.

<sup>3</sup> Doutorando em História Social da Amazônia - UFPA.

permite um vislumbre de como pessoas etnicamente diferenciadas desmontam, crioulizam e ressignificam as ferramentas do colonialismo, acionando-as em proveito da própria reafirmação étnica. Um olhar cuidadoso sobre os manuscritos também tem permitido perceber a dinâmica em curso de uma memória indígena, em princípio sem representação escrita, e o paciente trabalho de um homem-memória guianense que transforma a si mesmo em livro, a fim de resguardar sua história e a História de seu povo. Neste processo de transcrição documental estamos atentos à crítica de Roger Chartier (2010), em que ao autor considera que não são “anjos” os que produzem os livros, o que nos leva a gastar tempo discutindo e negociando um “como fazer” a publicação, questionando-se continuamente quais opções poderiam ser classificadas como procedimento ético mais acertado, tendo em vista a integridade da memória do autor e as etiquetas internas do povo Galibi Marworno.

Nesse caminho, enfrentamos dúvidas sobre os procedimentos quanto à supressão e/ou complementação de frases e palavras cujo sentido não se podia alcançar, quer pelo estilo gráfico; quer pelas várias palavras e sentenças em Galibi-antigo (língua considerada extinta) que adentram o texto em português; quer pelo desgaste e as intempéries que se encarregaram de engolir palavras e fragmentos do texto. Mesmo assim, assumimos a responsabilidade de auxiliar o futuro leitor/a indicando com a inserção de colchetes a complementação de termos, além de lançar mão de notas de rodapé a fim de explicar parágrafos e sentenças confusas.

## CONCLUSÃO

Para a região do Baixo rio Oiapoque, conhecida fronteira franco-brasileira do presente, já é possível inferir pela generalização de que as identidades de homens e mulheres uaçauáras são complexas e multifacetadas, completamente adaptadas à condição multiétnica e transfronteiriça peculiar a suas territorialidades em curso. Nesse sentido, enganam-se os quem supõem a inadequação dos sistemas sociológicos indígenas em lidar com os colonialismos advindos de diferentes nações e agências em diferentes níveis e espaços, e a história pessoal e os manuscritos do muchê Koko Tavi é sintomática nesse aspecto, pois que uma demonstração prática de como pessoas indígenas desde sempre habituadas à convivência em fronteiras físicas e epistêmicas, zonas de contato difusas e instáveis, elaboram soluções próprias de movimentar-se na história, acionando diferentes identidades e engendrando criativas formas de resistência e registro engendrado nos próprios termos.

**Palavras-chave:** História indígena. Acervos documentais. Povo Galibi Marworno.

## REFERÊNCIAS

Batista, R. E. C. **De Colonialismos e Memórias Sitiadas:** história, antropofagia e tecnologia bélica nas guerras guianenses. 346 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2023 (Inédita).

Chartier, R. **Escutar os mortos com os olhos**. Revista Estudos Avançados 24, (69):6-30, 2010.

Pratt, M. L. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

Santos, E. N. **Fontes históricas nativas da Mesoamérica e Andes**. Conjuntos e problemas de entendimento e interpretação. XXIV Simpósio Nacional de História- História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/clioarqueologica/article/view/246846/35793> Acesso em 12, jan. 2021.

Tavi, K. [Manoel Firmino] (Galibi Marworno). Manuscrito não datado [19--]. **História dos Galibi Marworno do Rio Uaçá**: no passado de ontem - no presente de hoje. Oiapoque-AP: Brochura não publicada.

# EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E NEOCOLONIALISMO: MEMÓRIAS DE RESISTÊNCIA ENTRE O POVO PALIKUR ARUKWAYENE

Hélio Ioio Labontê<sup>1</sup>

Ramiro Esdras Carneiro Batista<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Um vislumbre sobre a história da inauguração da cultura escolar entre povos e populações etnicamente distintas em território brasileiro necessita ser escrutinada em uma perspectiva de longa duração, observando-se sempre seu caráter particular e idiossincrático. Não obstante, é possível postular uma generalização entre os seus objetivos, pelo menos para boa parte do século XX, momento em que se pode admitir a instituição da cultura escolar ocidentalizada como frente ideológica do Estado, no sentido de que se esta apontando e/ou pretendendo a “nacionalização” de populações indígenas e camponesas (Assis, 1981; Baldus, 1962; Tassinari, 2001).

Nesse sentido, a cultura escolar, pode ser interpretada como parte do aparato neocolonizador de cunho nacionalista, o que, de uma perspectiva originária, pode situar a instituição e as práticas escolares no bojo das práticas etnocidas, o que parece ter sido o caso no histórico de implantação da escola entre os Palikur do rio Urucaú na primeira metade do século XX. Isto, a julgar por uma primeira análise das narrativas e memórias de resistência à escolarização de suas crianças e jovens, representações autóctones ora visibilizadas por meio da pesquisa etnográfica. Não sendo possível abranger a significação do aparato escolar por parte dos povos indígenas do Oiapoque em todo o curso do período novecentista, detemo-nos em um suposto momento de ruptura do estado com a antiga estratégia de “civilização” dos povos da hinterlândia. Processo que cambia principalmente a partir da década de 1930, quando o Estado Novo de Vargas imprime o movimento de “marcha para o oeste”, ao pretender a “integração” do território nacional por meio de uma nova política indigenista, doravante de inspiração laica e militarizada (Tassinari, 2008).

É nesse contexto que ocorre a potencialização do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) na região, que passa a financiar a política de “incorporação dos índios a sociedade nacional” também por meio da escolarização compulsória de suas crianças e jovens – processo regionalmente caracterizado no Baixo rio Oiapoque como o “abrasileiramento” de seus povos, considerados demasiado “afrancesados” até aquele período, segundo o relatório do próprio Marechal Rondon (Rondon, 2019).

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura Indígena - UNIFAP

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia Social - UNIFAP.

Esse novo processo “civilizatório” de cunho nacionalista não pode ser proposto como um movimento em que os povos indígenas do Baixo Oiapoque participaram sem resistências, mas por meio da revisão bibliográfica percebe-se que os relatórios da Comissão Rondon não fazem essa menção, apontando, como era de se esperar, para os “ótimos resultados [com a manutenção das escolas para índios que] dentro de um breve tempo, será a população mais útil ao novo Território do Amapá” (Rondon, 2019, p. 257). Os supostos bons resultados obliteram a perspectiva indígena e também as estratégias de resistência ao aparato ideológico chamado de escola pública, desconsiderando a perspectiva indígena que por razões óbvias não comunga do ideário de nacionalização de seus valores, nem tampouco parece corroborar com os “ótimos resultados” iniciais.

É assim que as narrativas dos velhos palikur recolhidas na pesquisa de Labontê (2015) sobre a implantação da educação escolar em comunidades do rio Urukauá no período análogo, denotam a afirmação dos narradores de que a educação de seu povo independe do contato dos brancos-parnã; e, ainda, de que a instituição dos calendários e rotinas escolares foram inicialmente percebidos pelos palikur como uma estratégia de escravização de suas crianças por parte dos brancos. O que não aparece nos relatórios da Comissão Rondon é que os Palikur resistiram por mais de duas décadas a deixar seus filhos frequentarem as escolas do SPI, por associarem o empreendimento à escravização de pessoas indígenas, interpretação realizada em atenção a sua própria história de longa duração de contatos com pessoas de origem lusófona (Batista, 2019).

## **Conclusão**

Sabe-se que projetos de colonização não se realizam sem a resistência e/ou participação dos povos a que se pretende dominar (Mbembe, 2019), o que nos leva a conclusão de que a escola compulsória dirigida aos povos considerados minoritários não pode se efetivar conforme as intenções originais do colonizador.

Nesse sentido, considera-se que o processo de universalização do ensino deve ser precedido do tempo de tradução intercultural, permitindo que as comunidades e pessoas-alvo da política perguntem-se porque e para que querem o aparato em sua aldeia e, mais importante que isso, qual(is) modelo(s) de cultura(s) escolar(es) guardam pertinência com as perspectivas próprias de etnodesenvolvimento e civilidade.

Conclui-se que a escola do passado que pretendeu “civilizar os índios” do Uaçá não se consolidou sem resistências a seu ideário racista/nacionalista, o que no presente pode ser mesurado por meio da pesquisa histórica que leve em consideração a memória cultivada pelos anciãos/ãs indígenas, depositários da história étnica arukwayene.

**Palavras-chave:** Educação Escolar. História da Educação no Oiapoque. Povo Palikur Arukwayene

## Referências

- Assis, Eneida Corrêa de. **Escola indígena, uma Frente Ideológica?** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da UnB, Brasília, 1981.
- Baldus, Herbert. **Métodos e resultados da ação indigenista no Brasil.** Comunicação feita em simpósio sobre Métodos e resultados da ação indigenista da América do XXXV Congresso Internacional de Americanistas. México, 21 de agosto de 1962. p. 1-36. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/jsa\\_0037-9174\\_1999\\_num\\_85\\_1\\_1738](http://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1999_num_85_1_1738). Acesso em 18 de agosto de 2017.
- Batista, Ramiro Esdras Carneiro. **Keka Imawri: narrativas e códigos de guerra entre os Palikur-Arukwayene.** Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém, 2019.
- Rondon, Cândido Mariano da Silva. **Índios do Brasil – das cabeceiras do Xingu, Rios Araguaia e Oiapoque – Tomo II.** Brasília: Senado Federal, 2019.
- Labontê, Hélio Ioiô. **Trajetórias Históricas do Povo Palikur do Urukauá: contatos, evangelização e escolarização em processo.** Licenciatura Intercultural Indígena – Área de Ciências Humanas/UNIFAP. Oiapoque, 2015.
- Mbembe, Achille. **Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2019.
- Tassinari, Antonella Imperatriz Maria. **Da Civilização a tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá.** In: Silva, Aracy L. da e Ferreira, Mariana Kawall Leal (orgs). *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.* São Paulo: Global, 2001. p. 157- 95.
- \_\_\_\_\_. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. In: **Ilha Revista de Antropologia** V. 10 n 01, 2008. p. 218-244.



# UM OLHAR ANÁLITICO-REFLEXIVO SOBRE A HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Jessica Pinheiro de Almeida<sup>1</sup>

Jucineide Ramos Lima Aguiar<sup>2</sup>

Zaqueu dos Santos Maia<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como foco a trajetória histórica da formação de professores no Brasil, com ênfase nas metodologias de ensino empregadas em diferentes períodos. Utilizando uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, descritivo e explicativo, a investigação foi conduzida a partir de uma análise crítico-reflexiva de textos, livros, artigos, monografias e vídeos que versam sobre a temática educacional. A pesquisa considera o papel desempenhado pelos jesuítas como os primeiros formadores no território brasileiro, destacando sua contribuição para o ensino e a formação de professores em um modelo baseado na catequização e no disciplinamento social.

Além disso, a pesquisa visa analisar criticamente como os avanços nas políticas educacionais e os exercícios para fortalecer a formação docente têm sido, em muitos momentos, atravessados por dificuldades estruturais, como a falta de valorização do profissional da educação, desafios na implementação de práticas pedagógicas inovadoras e as pressões sociais e econômicas que impactam o trabalho dos professores. Esta abordagem analítica permite uma melhor compreensão do cenário contemporâneo, onde é urgente promover um currículo formativo pautado nas demandas reais do contexto educacional, valorizando a experiência e o saber prático dos docentes na formação e no exercício.

A formação de docentes no Brasil remonta ao Período Jesuítico (1549-1759), quando os jesuítas se estabeleceram com o objetivo de catequizar os indígenas, formando-os sob a ótica moral e religiosa. A educação jesuítica, fortemente baseada em princípios escolásticos, visava uma transformação cultural profunda. Durante quase dois séculos, os jesuítas dominaram o sistema de ensino até sua expulsão em 1750, o que deixou um vazio educacional preenchido, parcialmente, com as Reformas Pombalinas (1760-1808), que transferiram a responsabilidade educacional para o Estado, ainda que de forma desorganizada.

Com a chegada da família real em 1808, o Período Joanino (1808-1821) trouxe

---

<sup>1</sup> Pedagoga - UNIFAP.

<sup>2</sup> Pedagoga - UNIFAP.

<sup>3</sup> Professor - UNIFAP.

algumas inovações, como a criação de academias militares e cursos superiores, sem, contudo, um foco específico na formação de professores. Durante o Período Imperial (1822-1889), a educação sofreu mudanças com a Constituição de 1824, que previa a instrução primária gratuita, mas a formação docente ainda era vista como uma vocação. Somente ao longo da República Velha (1889-1929) e da Segunda República (1930-1936), surgiram novas demandas educacionais. Durante o Estado Novo (1937-1945), o Estado intensificou o controle educacional, e na Nova República (1946-1963), embora houvesse avanços, a formação docente ainda carecia de estruturação adequada. Durante o Regime Militar (1964-1985), a educação foi centralizada e tecnicista, dificultando um ambiente de crítica e inovação pedagógica.

Com o advento da Nova República (1986-2003) e o fim do regime militar, a promulgação da Constituição de 1988 e a LDB de 1996 foram marcos na valorização da formação docente, prevendo a importância de uma formação específica e contínua para os profissionais da educação. Segundo Tardif (2002), durante muito tempo a profissão docente foi tratada como um ofício leigo, sem grandes critérios de formação. A LDB trouxe um novo patamar para a formação docente, com critério de qualificação específica e contínua, em sintonia com a evolução social, científica e tecnológica.

A crítica da pesquisadora Bernadete Gatti destaca que as licenciaturas ainda carecem de uma formação que integra didáticas práticas e conhecimentos específicos. A formação docente precisa preparar educadores para serem críticos, empáticos e capazes de compreender a realidade dos seus alunos. Reformas curriculares nas universidades, sem uma mudança de postura e concepção, tendem a ser insuficientes.

### Conclusão

A formação de professores no Brasil passou por diferentes fases, estruturando-se conforme as demandas de cada período histórico. No entanto, a valorização e o fortalecimento da formação docente têm se intensificado nas últimas décadas, refletindo uma necessidade de adaptação ao mundo globalizado. O educador não pode mais ser visto como mero transmissor de saberes fragmentados; deve ser reconhecido como produtor de conhecimentos, cujas experiências e saberes específicos para o aprimoramento do ensino. É necessário que as instituições formadoras se alinhem com práticas e currículos que dialoguem com a realidade educacional, proporcionando o desenvolvimento de saberes críticos e práticas pedagógicas eficazes. Diante das complexidades e desafios enfrentados, a formação e valorização dos professores permanecem como temas centrais para garantir um ensino de qualidade e promover transformações na sociedade. Assim, torna-se essencial refletir, planejar e implementar políticas que viabilizem uma formação sólida e contínua de professores no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Metodologias de Ensino e Políticas Públicas.

### **Referências**

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

# LA POBLACIÓN TRANSGÉNERO Y LA ADOPCIÓN EN COLOMBIA: UN ESTUDIO DESDE EL MUNICIPIO CÚCUTA - NORTE DE SANTANDER

Mónica Julieth Suárez Díaz<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

El desarrollo del presente proyecto de investigación analiza la adopción transparental en Colombia, basada en el estudio de los requisitos exigidos para adoptar en el territorio nacional, y su viabilidad socio-jurídica para la población transgénero de Cúcuta, Norte de Santander. Se aborda desde un paradigma hermenéutico, un enfoque cualitativo y el diseño metodológico de los estudios de género. Empleando el análisis documental y entrevistas semiestructuradas como técnicas de recolección de datos, a funcionarios del área de adopciones del ICBF que laborasen en la Regional Norte de Santander, y miembros de la población transgénero, que se encontraran domiciliados en la ciudad de Cúcuta, y tuvieran un contexto amplio del municipio. Permitiendo comprender los, avances y vacíos jurídicos con relación a esta tipología familiar, y las representaciones e imaginarios sociales existentes sobre ella.

Lo anterior, a partir de la examinación de cuatro categorías analíticas: 1) transformaciones familiares, 2) transgenerismo, 3) adopción y 4) viabilidad socio-jurídica frente al cumplimiento de los requisitos exigidos para adoptar, como elementos fundamentales que permiten apropiarse el conocimiento frente a este tipo de adopción, como una nueva forma de constituir familia, en el marco de la diversidad familiar.

Ahora bien, si se tiene presente que, al ser la familia una creación cultural, los componentes que la conforman han sido objeto de diferentes transformaciones, impulsadas por los cambios sociales (Sánchez, 2020; Valencia, 2020; Prieto, 2020). De esta forma, la extensión de los derechos hacia las diferentes clases de arreglos familiares es una realidad que ha de ser abordada, dado que "(...) la sociedad occidental contemporánea vive transformaciones socioculturales profundas, que han derivado en que el modelo heterosexual normativo de familia empiece también a transformarse de composición, estructura y dinámicas" (Bohórquez et al., 2020, p. 2).

En ese orden de ideas, puede comprenderse la familia como un sujeto político, público y de derechos, que experimenta constantes cambios derivados de los movimientos sociales, que desembocarán su transformación normativa. Brindando así legitimación social y jurídica a la diversidad de tipologías familiares, pregonando la

---

<sup>1</sup> Magister en Familias - Universidad Simón Bolívar.

construcción de nuevos derechos y la ampliación de los ya existentes. Es por ello que, el estudio de la adopción, desde la perspectiva de las familias diversas y, concretamente, de las personas transgénero, constituye una visión innovadora de la institución familiar. Pues si bien es cierto, la figura de la adopción ha existido a lo largo de la historia humana; actualmente su análisis adquiere una importancia significativa, motivada en las características particulares de una sociedad que pregona el igual reconocimiento de derechos para todas aquellas personas con orientaciones sexuales e identidades y expresiones de género no hegemónicas.

En Colombia, se han presentado avances por la igualdad de derechos para las personas con orientaciones sexuales, identidad de género, o expresión de género diversa (OSIGEGD). Sin embargo, la figura de la adopción ha sido poco regulada frente a las familias diversas pues, su reconocimiento e inclusión social en el país, constituye aún un desafío, llevando a cuestionar el ejercicio de múltiples derechos, como la adopción.

Jurídicamente hablando, la evaluación de los requisitos para adoptar presenta una escasa enunciación normativa para homosexuales, y aún más para la comunidad transgénero. Lo anterior, dado que los vacíos legales en la interpretación de la norma, puede llegar a generar afectaciones para las personas OSIGEGD que deseen llevar a cabo este proceso. Específicamente, frente a la comunidad transgénero, estas lagunas jurídicas pueden acarrear una complejidad mayor debido a temas como el de la patologización de su identidad, debido a la inclusión de su condición, como disforia de género, en el Manual de Diagnóstico de Trastornos Mentales (DSM por sus siglas en inglés), implicando una posible dificultad adicional, frente a aspectos como la idoneidad mental o moral exigida legalmente para adoptar.

Es así que la temática objeto de estudio del presente proyecto, constituye una ventana a la visualización y análisis de los vacíos legales e interpretativos surgidos de un problema jurídico-social digno de ser discutido académicamente, con el ánimo de propiciar un cambio frente al imaginario actual sobre de la viabilidad de la norma. Construyendo un aporte fundamental a la consolidación de las familias diversas, al explorar las barreras jurídico-sociales para personas solas y parejas transgénero (hetero/homosexuales), que deseen ejercer su parentalidad por vías civiles.

Desde el punto de vista del derecho, la elaboración del presente trabajo aporta una mayor claridad frente a si los elementos requeridos para adoptar son jurídicamente viables para la población transgénero. Igualmente, el determinar la manera como quienes direccionan la ejecución del proceso en mención evalúan y determinan el cumplimiento de dichos requisitos, permite detectar si existe o no discrecionalidad frente a la interpretación y aplicación de la normatividad vigente.

Socialmente, el ahondar en el tema de la adopción transparental, contribuye tanto a la defensa de los derechos, como a la visibilización de las familias transgénero;

constituyendo una base en el camino para el reconocimiento, abordaje y expansión de derechos entre hombres y mujeres, propulsando cambios y transformaciones sobre una concepción más amplia de familia. Sin embargo, el camino hacia la igualdad aún tiene un largo trayecto que recorrer. Por lo cual, el estudio de las familias, en este caso, de aquellas compuestas por personas transgénero y su viabilidad frente a la conformación de su grupo familiar, a través de los procesos de adopción, adquiere una importancia significativa para la visibilización de las familias transparentales.

En ese orden de ideas, el estudio de las transformaciones familiares y la diversidad familiar, dirigida en la presente investigación, hacia la comprensión de la viabilidad socio-jurídica que tienen las personas transgénero frente a su posibilidad de construir una familia a través de la adopción; permite, por medio de una discusión académica entre lo social y lo normativo, propiciar un cambio frente al imaginario que rodea a la concepción de familia y a la interpretación de las normas que la regulan.

**Palabras-chave:** Adopción, diversidad familiar, género, transformaciones familiares, parentalidad.

### Referências

- American Psychiatric Association, (2013). **Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5.** (Burg Translations, Inc, Trad.). American Psychiatric Association (Original work published 2013). <https://www.eafit.edu.co/ninos/reddelaspreguntas/Documents/dsm-v-guia-consulta-manual-diagnostico-estadistico-trastornos-mentales.pdf>
- Bohórquez, C. P., Grisales, K. M., Jaramillo, J. J., & Pineda, J. R. (2020). **De la invisibilidad al continuum de homofobia:** Barreras socioculturales para las familias LGBTI en Colombia. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-13. <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2099/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1758>
- Prieto, F. (2020). **La familia en los tiempos de la diversidad.** *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 4(1), 1-9. En Memoria Académica. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.11588/pr.11588.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11588/pr.11588.pdf)
- Sánchez, S. (2020). Cambio de paradigmas en el derecho de familia. *Cuadernos del CLAEH*, 39(111), 153-165. <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2099/10.29192/claeh.39.1.8>
- Valencia, S. M. (2020). **Crisis familiares:** una oportunidad para transitar de la catástrofe y el caos, al despliegue de capacidades para el cambio. *Diversitas*, 16(1), 169-180. <http://ezproxy.unisimon.edu.co:2099/10.15332/22563067.4115>

## SAÚDE INDÍGENA E O CONHECIMENTO DOS ANTIGOS: ITINERÁRIOS TERAPÊUTICOS ENTRE O POVO GALIBI MARWORNO

Paula Jeorgia Cavalcanti Nascimento- UNIFACISA - [paulageorgiac@gmail.com](mailto:paulageorgiac@gmail.com)

### INTRODUÇÃO

A saúde e o bem-estar são direitos fundamentais garantidos pela Constituição e essenciais para o desenvolvimento humano e social. No entanto, a desigualdade socioeconômica no Brasil resulta em disparidades significativas no acesso e na qualidade dos serviços de saúde, especialmente em áreas de baixa renda. Estes locais frequentemente enfrentam desafios como infraestrutura inadequada, falta de recursos e profissionais de saúde, além de um alto índice de doenças crônicas e infecciosas. Diante desse cenário, a implementação de programas de intervenção focados na promoção da saúde e bem-estar torna-se crucial. Este resumo expandido discute a importância desses programas, os desafios enfrentados e os impactos observados em comunidades de baixa renda.

Os programas de intervenção em saúde em áreas de baixa renda geralmente envolvem uma abordagem multifacetada, que inclui educação em saúde, prevenção de doenças, promoção de hábitos saudáveis e fortalecimento do sistema de saúde local. A seguir, são destacados alguns dos principais componentes desses programas e seus impactos:

#### **1. Educação em Saúde:**

A educação em saúde é uma estratégia fundamental para empoderar as comunidades e promover mudanças comportamentais sustentáveis. Em áreas de baixa renda, programas educativos podem abordar temas como higiene pessoal, nutrição, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, e cuidados básicos de saúde. Oficinas, palestras e campanhas de conscientização são ferramentas eficazes para disseminar informações e incentivar a adoção de práticas saudáveis.

#### **2. Prevenção de Doenças:**

A prevenção é um dos pilares mais importantes da saúde pública. Programas de intervenção frequentemente incluem ações de vacinação, triagens periódicas para doenças crônicas como diabetes e hipertensão, e campanhas de prevenção contra doenças infecciosas, como dengue, zika e chikungunya. A detecção precoce e a intervenção rápida podem reduzir significativamente a incidência e a gravidade dessas condições.

#### **3. Promoção de Hábitos Saudáveis:**

A promoção de hábitos saudáveis envolve incentivar a prática regular de atividades físicas, alimentação balanceada e redução do consumo de substâncias nocivas, como álcool e tabaco. Em comunidades de baixa renda, criar espaços seguros para a prática de exercícios e fornecer acesso a alimentos saudáveis pode ser um desafio. Programas de intervenção podem colaborar com organizações locais para desenvolver hortas comunitárias, grupos de caminhada e atividades recreativas.

#### **4. Fortalecimento do Sistema de Saúde:**

○ fortalecimento do sistema de saúde local é essencial para garantir a continuidade e a eficácia das intervenções. Isso inclui capacitar profissionais de saúde, melhorar a infraestrutura das unidades de saúde e garantir o abastecimento contínuo de medicamentos e insumos. Parcerias com universidades, ONGs e governos podem ajudar a suprir essas necessidades e promover um atendimento mais integrado e abrangente.

#### **Impactos Observados:**

Os impactos dos programas de intervenção em saúde e bem-estar são amplos e significativos. Em comunidades de baixa renda, observa-se uma melhora na qualidade de vida, com a redução da incidência de doenças preveníveis, aumento da expectativa de vida e maior satisfação com os serviços de saúde. Além disso, a educação em saúde e a promoção de hábitos saudáveis contribuem para o empoderamento das comunidades, fortalecendo sua capacidade de enfrentar desafios e buscar soluções coletivas.

#### **Conclusão**

Os programas de intervenção em saúde e bem-estar são essenciais para reduzir as desigualdades e promover a equidade em áreas de baixa renda. Através de uma abordagem integrada e colaborativa, é possível enfrentar os desafios estruturais e proporcionar melhorias significativas na qualidade de vida dessas comunidades. A continuidade e a expansão dessas iniciativas dependem do comprometimento de diversos atores sociais, incluindo governos, organizações não governamentais e a própria comunidade. Investir em saúde e bem-estar não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia eficaz para o desenvolvimento sustentável e inclusivo. ○ fortalecimento dos programas de intervenção em áreas de baixa renda é, portanto, um caminho promissor para um futuro mais saudável e equitativo, onde todos os indivíduos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

**Palavras-chave:** Saúde, Sistema de Saúde, Programas de Intervenção.

#### **Referências bibliográficas**

Brasil. **Ministério da Saúde**. (2013). Política Nacional de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde.



- Freire, P. (2000). **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.
- Gwatkin, D. R., Wagstaff, A., & Yazbeck, A. S. (2005). **Reaching the Poor with Health, Nutrition, and Population Services**: What Works, What Doesn't, and Why. Washington, DC: World Bank.
- Marmot, M., & Wilkinson, R. G. (2006). **Social Determinants of Health**. Oxford: Oxford University Press.
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (2010). **Ação global pela saúde dos adolescentes**: Orientações para um programa abrangente de saúde sexual e reprodutiva de adolescentes. Genebra: OMS.
- Sen, A. (1999). **Development as Freedom**. New York: Knopf.
- Victora, C. G., Aquino, E. M., Leal, M. C., Monteiro, C. A., Barros, F. C., & Szwarcwald, C. L. (2011). **Saúde de mães e crianças no Brasil**: progressos e desafios. *The Lancet*, 377(9780), 1863-1876.
- Vlahov, D., Galea, S., & Freudenberg, N. (2005). **The urban health advantage**. *Journal of Urban Health*, 82(3), 421-432.
- World Health Organization. (2008). **Closing the Gap in a Generation**: Health Equity through Action on the Social Determinants of Health. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health. Geneva: WHO.
- Wolf, S. H., & Aron, L. (Eds.). (2013). **U.S. Health in International Perspective**: Shorter Lives, Poorer Health. Washington, DC: National Academies Press.

# **RACISMO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO NORDESTE: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA**

Rebeca Sueli Piano de Araújo<sup>1</sup>

## **INTRODUÇÃO**

Este resumo expandido surgiu diante de uma provocação feita pela professora doutora Rosilene Dias Montenegro no componente curricular Estudos de História do Nordeste durante a minha graduação em História na Universidade Federal de Campina Grande. A professora nos estimulou a pensar o racismo na região que era nosso objeto de estudo, a partir do contato com diversas leituras, que nos possibilitaram compreender a construção de um imaginário social pejorativo em relação ao Nordeste e aos nordestinos e, em que medida isso se relaciona com as questões étnico-raciais.

## **LEITURAS POSSÍVEIS**

O ponto de partida foi a obra *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930* (1993), na qual a historiadora Lilia Schwarcz nos apresenta como as teorias raciais de origem europeia e estadunidense são recepcionadas e adaptadas ao Brasil do século XIX e XX. A vinda da família real e a interiorização da metrópole acentua o processo de modernização e de deslocamento do eixo central do país da região Norte para o centro-sul, que se destacava na economia cafeeira. Nesse momento, as elites intelectuais e políticas brasileiras queriam transformar a representação internacional do país em uma imagem moderna, industriosa, civilizada e científica (e branca), e encontram no branqueamento, a partir da imigração europeia intensa, a solução.

Deste modo, as distinções regionais se acirram: o Nordeste é criado como um contraponto ao centro dinâmico do país, o lugar do atraso, da pobreza e de pessoas inferiores – sendo elas em sua maioria negras e pardas. Jessé Souza trabalha em *Como o racismo criou o Brasil* (2021) como essa nova identidade brasileira, moderna e republicana é construída aos moldes excepcionais e superiores paulistas. Ainda que o Nordeste tenha tido papel fundamental na formação do Brasil e os nordestinos tenham forte contribuição na construção de São Paulo. Gilberto Freyre, por sua vez, no *Manifesto regionalista* (1996) critica o movimento modernista e seus estrangeirismos que rejeitam o “verdadeiramente” brasileiro, embora defenda uma percepção problemática de democracia racial no Brasil, o sociólogo contribui ao destacar a importância do Nordeste para a formação do Brasil, bem como a sua cultura, fruto dessas relações pluriétnicas.

---

<sup>1</sup> Graduada em História pela Universidade Federal de Campina Grande/PB.

## CONCLUSÃO

A partir desse trabalho desenvolvido na disciplina de Estudos de História do Nordeste, a pergunta que fica é: o que nós, professores de história, podemos fazer para trazer o debate para sala de aula e contribuir para a construção de novas percepções sobre o Nordeste e os nordestinos? O último texto contribuiu para pensarmos essa aplicação: *Racismo na escola e a Lei 10.639/2003* de Cinthia Nolácio de Almeida (2016) nos convoca a conhecer os aparatos legais conquistados pela luta dos movimentos negro e indígena no Brasil, bem como nos oferece reflexões acerca dos desafios de sua aplicação. Ainda que o artigo se refira a lei anterior a atual Lei nº 11.645 de 10 março de 2008, a autora traz importantes reflexões acerca do papel de ações afirmativas como essa em combater as discriminações e marginalização de ordem cultural, social e econômica. Tendo o ensino de história no Brasil tradicionalmente o caráter eurocêntrico, alterações legais acerca da obrigatoriedade do estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio favorecem a valorização da diversidade racial e cultural do país, em detrimento da perpetuação do silenciamento, da invisibilidade e da desvalorização das culturas e histórias afro brasileiras e indígenas.

**Palavras-chave:** Nordeste; Racismo; Lei 10.639/2003.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cinthia Nolácio de. **Racismo na escola e a Lei 10.639/2003**: algumas reflexões. *Revista Paraibana de História*. Jan-Jul, 2016, p.26-48.
- FREYRE, Gilberto. **Manifesto regionalista**. Recife: FUNDAJ, Ed. Massangana, 1996, p.47-75.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p.1-55.
- SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021, p.204-236.

# **ESCOLA COMO ESPAÇO DE ACOLHIMENTO: UM DIÁLOGO SOBRE OS ESTUDANTES MIGRANTES E IMIGRANTES NA ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL LORE SITA BOLLMANN E A NECESSIDADE DE COMBATER A XENOFOBIA NA SOCIEDADE**

Romário de Oliveira Castro  
Alisson Barbosa do Nascimento  
John da Silva Evaristo

## **INTRODUÇÃO**

O fenômeno da migração sempre esteve presente na história da humanidade, manifestando-se em diferentes momentos e contextos. No Brasil, a migração e a imigração desempenharam um papel central na formação da sociedade. A dinâmica migratória, que é parte da identidade nacional, tem também gerado tensões, preconceitos e desafios, como a xenofobia, que reflete resistências e discriminações baseadas na origem espacial de indivíduos. Dados da Safernet, organização de defesa dos direitos humanos no ambiente virtual, revelaram um aumento alarmante de 874% nos casos de xenofobia em 2021 no Brasil.

Nesse contexto, a escola surge como um espaço essencial para discussão e intervenção, promovendo o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva. Pois, o ambiente escolar tem como objetivo formar cidadãos críticos, capazes de enfrentar problemas sociais como o preconceito e a intolerância. Este projeto, realizado na Escola Básica Municipal Lore Sita Bollmann, visa destacar a importância da escola como agente de mudança no combate à xenofobia, utilizando abordagens pedagógicas que promovam o acolhimento e a inclusão de estudantes migrantes e imigrantes. Como destaca o Currículo da Educação Básica de Blumenau (2021):

Assim, cabe ao professor promover uma formação humana ao estudante através de situações de aprendizagem conexas à contemporaneidade no contexto social. Ao propiciar conhecimentos sistematizados e meios que promovam a inclusão social, oportuniza-se a emancipação do estudante. A construção do conhecimento, neste contexto, promove a participação do indivíduo como sujeito capaz de agir de forma solidária, resolvendo os problemas através do diálogo permeado pelos valores humanos. (BLUMENAU, 2021. P 241).

Essa perspectiva reforça a importância do papel do educador na formação de indivíduos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Ao incentivar o diálogo e a reflexão sobre questões sociais atuais, como a xenofobia, o professor contribui para que os estudantes se tornem cidadãos mais justos, capazes de transformar a realidade ao seu redor.

Segundo Freire (1987, p. 81), “a educação, então, como prática de liberdade, exige um diálogo constante entre o educador e o educando, em que ambos se reconhecem

## **Objetivo Geral**

Promover meios para que os estudantes da Escola Básica Municipal Lore Sita Bollmann se tornem sujeitos críticos e protagonistas na luta contra a xenofobia, fomentando o diálogo e a conscientização sobre o tema.

## **Objetivos Específicos**

Realizar um censo na escola para identificar o número de estudantes migrantes e imigrantes, analisando suas experiências e desafios no contexto escolar. Viabilizar um ambiente de diálogo sobre migração, imigração e xenofobia, destacando a importância da escola como agente de mudança. Implementar ações e estratégias de conscientização sobre o tema para criar um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Propor atividades interdisciplinares que integrem as culturas dos estudantes migrantes ao currículo escolar, favorecendo a valorização da diversidade cultural. Promover a formação continuada dos professores para capacitá-los a lidar com a diversidade cultural e os desafios do acolhimento.

## **Metodologia**

A metodologia adotada baseia-se na abordagem qualitativa e na observação participante, alinhando-se à perspectiva histórico-cultural que coloca os estudantes como protagonistas do processo educativo. Buscando colocar os estudantes como sujeitos ativos do início ao fim da pesquisa, realizando debates em sala de aula a partir de artigos que trabalham o tema migração, imigrante e xenofobia com ênfase no território de Santa Catarina, realizando um estudo no espaço escolar para verificar a ocorrência deste preconceito e realizando intervenções como cartazes informativos, peças de teatro e curta-metragem.

Este projeto foi estruturado em cinco momentos: Introdução aos conceitos de migração, imigração e emigração, por meio de discussões em sala de aula com as turmas do 8º ano do ensino fundamental. Estudo de artigos e reportagens sobre a dinâmica migratória em Santa Catarina, com ênfase na cidade de Blumenau, para compreender os fenômenos em nível local e sua repercussão na sociedade e no ambiente escolar. Realização de um levantamento para identificar estudantes migrantes e imigrantes, coletando informações sobre suas experiências e eventuais episódios de preconceito no cotidiano escolar. Desenvolvimento de atividades práticas, como teatro, músicas, entrevistas, cartilhas e informativos, com o objetivo de promover o diálogo e sensibilizar a comunidade escolar. Organização de palestras, debates e atividades coletivas sobre migração, imigração e xenofobia, visando disseminar informações e fortalecer a inclusão.

## **Contextualização Teórica**

○ trabalho iniciou-se com a apresentação dos conceitos de migração e xenofobia.

As aulas exploraram as diferenças entre migração interna e externa, os motivos que levam à mobilidade humana e as consequências culturais, sociais e econômicas desses processos. Debates em sala de aula estimularam os estudantes a refletirem sobre como o preconceito contra migrantes e imigrantes se manifesta no cotidiano. Segundo Albuquerque Jr. (2006)

O preconceito, como a própria palavra deixa entrever, é um conceito prévio, um conceito sobre algo ou alguém que se estabelece antes que qualquer relação de conhecimento ou de análise se estabeleça. É um conceito apressado, uma opinião, uma descrição, uma explicação, uma caracterização, que vem antes de qualquer esforço verdadeiro no sentido de se entender o outro, o diferente, o estrangeiro, o estranho, em sua diferença e alteridade. O preconceito quase sempre fala mais de quem o emite do que daquele contra qual é assacado, pois o preconceito fala dos conceitos da sociedade ou do grupo humano que o utiliza. (Albuquerque Jr, 2006. P. 11)

Para introduzir a discussão, foram apresentadas situações reais que evidenciam casos de migrantes no mundo:

Os migrantes são mais de 250 milhões em todo o mundo, representam 3% da população global e contribuem com 10% do Produto Interno Bruto mundial. No entanto, mais de 60 mil pessoas em movimento morreram desde 2000 - no mar, no deserto e em outros lugares - e muitas vezes migrantes e refugiados são demonizados e atacados". (AGÊNCIA BRASIL, 2018, p.1).

Para aprofundar a discussão, foram apresentadas situações reais que evidenciam a xenofobia no Brasil, casos como o preconceito contra venezuelanos em Roraima no artigo "a "cordialidade" do povo brasileiro frente à imigração de venezuelanos em Roraima: uma discussão sobre a xenofobia", dos autores Mina e Lima (2018), onde trazem relatos preconceituosos que ocorrem na mídia e na internet até casos que levam a violência física contra os imigrantes venezuelanos em Roraima.

A resistência contra haitianos em Santa Catarina ilustraram como essas dinâmicas sociais afetam diretamente a vida dos migrantes, dados do Ministério Público do Trabalho em Santa Catarina mostram que uma parcela significativa das denúncias de discriminação racial no ambiente de trabalho envolve haitianos e africanos, principalmente do Congo e Senegal (CARTA CAPITAL, 2021).

Os estudantes puderam compartilhar suas opiniões, ampliando o diálogo e desenvolvendo empatia em relação aos desafios enfrentados pelos migrantes.

Em seguida, os estudantes investigaram a presença de comunidades migrantes em Santa Catarina, especialmente em Blumenau, onde a história é marcada pela imigração europeia, mas também pelo crescimento de comunidades vindas de outros estados e países. Reportagens e artigos foram analisados para identificar episódios de discriminação e exemplos de inclusão bem-sucedida.

Esse exercício trouxe à tona dados importantes, como o aumento de comunidades haitianas, senegalesas e venezuelanas na região. Apesar de serem bem recebidas em algumas situações, essas comunidades frequentemente enfrentam barreiras culturais e preconceitos. Os estudantes analisaram como o legado cultural e histórico da cidade contribui para a construção de identidades e, por vezes, alimenta tensões sociais.

O censo revelou o número de estudantes migrantes e imigrantes na escola, suas origens e experiências. As entrevistas destacaram desafios como barreiras linguísticas, adaptação cultural e episódios de preconceito. Essas informações serviram de base para ações direcionadas. Os dados revelados no censo foram, estudantes que relataram dificuldades em se adaptar ao português, enquanto outros mencionaram que já foram vítimas de piadas ou comentários preconceituosos na escola, alguns estudantes se sentem excluídos na escola por causa da sua origem e episódios de exclusão em atividades escolares.

Esses relatos foram utilizados para conscientizar a comunidade escolar e promover mudanças no ambiente educacional.

A criação de materiais como cartilhas e peças teatrais permitiu aos estudantes expressar suas compreensões e soluções para os problemas levantados. Uma peça teatral encenou situações de discriminação e como combatê-las no dia a dia. Além disso, foram elaborados murais interativos que destacavam a contribuição de diferentes culturas para a sociedade brasileira. Esses materiais não apenas ampliaram o entendimento do tema, mas também incentivaram a criatividade e o protagonismo dos estudantes.

Essas atividades incentivaram a troca de experiências e a elaboração de propostas para um ambiente escolar mais inclusivo. Um dos momentos mais marcantes foi a palestra de um imigrante haitiano, que compartilhou sua trajetória e os desafios enfrentados ao chegar ao Brasil. Esse relato trouxe à tona questões de solidariedade, empatia e a importância do acolhimento.

O projeto gerou transformações significativas no ambiente escolar. Os estudantes migrantes e imigrantes relataram sentir-se mais acolhidos e respeitados, enquanto os demais estudantes demonstraram maior compreensão e empatia. As atividades também favoreceram o desenvolvimento de habilidades críticas, verbais e escritas, contribuindo para a formação cidadã dos participantes. O protagonismo juvenil foi uma conquista central, com os estudantes assumindo papéis ativos na promoção da inclusão.

Além disso, professores e gestores escolares relataram mudanças na dinâmica da sala de aula. Houve maior engajamento dos estudantes em atividades coletivas e uma redução significativa de comentários discriminatórios ou atitudes excludentes. A construção de uma escola mais inclusiva também influenciou as famílias dos estudantes, que passaram a discutir o tema em casa e a participar mais ativamente das ações propostas.

### **Considerações Finais**

Diante do aumento dos casos de xenofobia no Brasil, é imprescindível que a escola assuma seu papel como espaço de acolhimento e formação cidadã. Este projeto demonstrou que é possível criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor por

O combate à xenofobia exige um esforço conjunto entre escola, família e sociedade. Apenas com diálogo, empatia e ações concretas é possível superar as barreiras do preconceito e construir uma convivência democrática e plural. A experiência vivenciada na Escola Básica Municipal Lore Sita Bollmann serve como inspiração para outras instituições, reafirmando o papel transformador da educação.

**Palavras-chave:** Xenofobia. Migração. Imigração. Protagonismo Juvenil. Inclusão.

### Referências bibliográficas

**AGÊNCIA BRASIL.** Países da ONU assinam primeiro Pacto Global sobre Migração. 2018. Disponível em: <https://www.agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 01 out. 2024.

**ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de.** *Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção preconceitos; v. 3). ISBN 978-85-249-2605-1.

**CARTA CAPITAL.** Em Santa Catarina, um terço dos casos de discriminação no trabalho são contra haitianos e africanos. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/em-santa-catarina-um-terco-dos-casos-de-discriminacao-no-trabalho-sao-contr-haitianos-e-africanos/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

**FREIRE, Paulo.** *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

**MINA, Renan Vidal de; LIMA, José Rodolfo Tenório.** A "cordialidade" do povo brasileiro frente à imigração de venezuelanos em Roraima: uma discussão sobre xenofobia. *Revista Del CÉSLA. International Latin American Studies Review*, n. 22, p. 327-346, 2018.

**SAFERNET BRASIL.** Xenofobia no Brasil em 2021: aumento alarmante de 874% nos casos. 2021. Disponível em: <https://www.safernet.org.br>. Acesso em: 17 dez. 2024.

**SUENES, Regina Célia da Silva; KRÜGER, Tânia R.** Migração contemporânea: características e indicadores de Santa Catarina. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, XVII, 2022, Londrina. *Anais...* Londrina: [s.n.], 2022.

**BLUMENAU (SC).** Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Currículo da Educação Básica do Sistema Municipal de Ensino de Blumenau*. 1. ed. Blumenau: SEMED, 2021. 440 p. : il. ISBN 978-65-993590-0-2.



# A CASA DA MULHER QUILOMBOLA NA COMUNIDADE DO GRILLO EM RIACHÃO DE BACAMARTE/PB: UM LUGAR DE COLETIVIDADE E PROTAGONISMO FEMININO

Thaís Nadja Lopes de Lima<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa em questão é uma monografia que aborda a criação da Casa da Mulher Quilombola, no Quilombo do Grilo, fundada em 2017 no município de Riachão de Bacamarte, Paraíba, configura-se como um espaço de reuniões semanais e um centro de convergência para a coletividade feminina. Além de sediar encontros regulares, busca promover ações sociais visando fortalecer e compartilhar a cultura local. A Comunidade do Grilo “[...] está abarcada territorialmente pelos municípios de Ingá e Riachão de Bacamarte [...]” (Batista, 2013, p. 133).

A princípio, a Casa parecia ser um local voltado para debates e diálogos em prol das questões femininas, porém, sua realidade revelou-se mais complexa e abrangente. Pesquisas preliminares indicaram que a iniciativa representa a concretização dos anseios das mulheres locais, juntamente com a determinação de Maria Brasil, uma figura externa ao quilombo que desempenhou papel articulador em sua criação. Inicialmente, as reuniões ocorriam semanalmente, incluindo atividades práticas como um curso de preparação de alimentos (massas, como coxinhas e pastéis).

No entanto, o espaço ficou fechado por um período de quatro anos, devido ao afastamento de Maria Brasil e por seguinte às restrições impostas pela pandemia de Covid-19. As reuniões foram retomadas apenas em maio de 2023, passando a ocorrer quinzenalmente e incluindo novas atividades, relacionadas a um projeto de extensão “Psicologia Social Comunitária e Saúde mental em Contextos Rurais: Ciranda de Mulheres Quilombolas na Comunidade do Grilo (PB)” realizado pelo Núcleo de Psicologia Comunitária e de Saúde da UFCG. E ainda, um curso de renda labirinto, promovido pelo Senai.

Ademais, é necessário destacar que, o Quilombo do Grilo é uma comunidade quilombola marcada por grandes esforços para conquista do direito ao uso da terra, fruto do empenho dos moradores. A partir da liderança feminina de Leonilda Coelho Tenório (Dona Paquinha), que desempenhou papel central tanto na busca de direitos para a comunidade, quanto na iniciativa de abrir caminhos, participando e organizando a abertura da estrada na comunidade, para melhorar o acesso da parte mais alta do quilombo (Silva, 2017). Com isso, percebe-se a relevância do protagonismo feminino, característico da comunidade.

---

<sup>1</sup> Pós-graduanda/UFCG.

Quando se propõe abordar os protagonismos femininos na Casa da Mulher Quilombola da comunidade do Grilo-PB, leva-se em consideração a sistemática negação de direitos e situação de marginalização social que as mulheres negras foram submetidas no Brasil. E apesar de todo o silenciamento (Kilomba, 2019) presente na ausência de registros sobre sua presença na formação sociocultural brasileira, elas exerceram papéis de extrema importância, resistência e luta (Silva, 2017).

Não obstante, as mulheres quilombolas por sua vez, em muitos momentos estiveram dentro e a frente de diversos movimentos políticos em defesa de direitos, território e cultura, como nos casos das lideranças dos quilombos de Pedra D'Água, Matão, Matias e outros, que essas mulheres seguem atuantes ainda na reprodução e organização social e espacial das comunidades quilombolas na Zona da Mata Paraibana, Agreste Paraibano e Borborema (Monteiro, 2013). Ou seja, historicamente estiveram e estão à margem de uma sociedade dominante e dos grandes espaços de poder, mas sempre engajadas nas ações políticas, lutando por direitos, persistindo e procurando formas de romper com os modelos hegemônicos.

Partindo da perspectiva da Teoria Feminista: da margem ao centro (Hooks, 2019) aponta como as mulheres negras com suas interseccionalidades de gênero, raça e questões socioeconômicas estão na base da pirâmide social, sofrem mais efeitos problemáticos, exploração e violências decorrentes do machismo e patriarcado. Nesse sentido, Casa da Mulher Quilombola seria um lugar de coletividade e protagonismo de mulheres negras quilombolas, uma iniciativa que poderia vir a despontar no futuro e se alinhar a esse feminismo que visibiliza as experiências de mulheres negras. Portanto, a temática necessita de estudos e discussões mais aprofundadas.

Diante dessas considerações, é pertinente refletir qual a funcionalidade da Casa da Mulher Quilombola, partindo do conceito de lugar, que acolhe o novo, mas também permite agrupar a cultura, a sociabilidade, a vizinhança, a solidariedade e a resistência (Santos, 1997). Do mesmo modo, seria um espaço de trocas, uma rede, na qual fortalece o protagonismo da mulher negra quilombola. Então é fundamental investigar quais as demandas dessas mulheres, que em sua maioria são evangélicas. E quais são as implicações sociais e culturais desse contexto.

Nesse contexto, a proposta de trabalho científico teve como objetivo analisar a função da Casa da Mulher Quilombola na comunidade do Grilo na produção de territorialidade (Haesbaert, 2007), sua existência enquanto lugar (ou formadora de lugaridade [Relph, 1976]) e suas potencialidades. Descrever como se deu a criação do espaço em questão. Avaliar os benefícios das reuniões que envolveram o projeto de Psicologia comunitária do NUCS. Além de examinar o contexto das mulheres a partir do perfil religioso da comunidade e de que forma isso impacta na participação nas reuniões.

Como tratou-se de uma pesquisa exploratória, a metodologia seguiu o perfil de análise qualitativa e o método fenomenológico, que de acordo com Gil (2008), foi apresentado por Husserl (1859-1938). Optou-se por seguir as etapas de: observação - elaboração do problema - levantamento de hipóteses - descrição - análise de resultados - conclusão. As etapas próprias do Estudo de caso, que para Yin (2005, p. 32) é uma investigação empírica que “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

No mais, a utilização do estudo de caso é abrangente, podendo ser aplicado em diversas ocasiões, contempla vários métodos e se tornou uma estratégia de pesquisa bastante usada pelos pesquisadores dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo. Para isto, foram realizados levantamentos bibliográficos, além de entrevistas com as mulheres que frequentam as reuniões. A história oral, “um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações” (Delgado, 2006, p. 15), também foi utilizada na pesquisa.

Em razão dos poucos registros sobre a criação do espaço, se fez necessário recorrer a história oral realizada com a Luciana Tenório dos Santos, a mulher quilombola que está desde o início da criação da Casa, com o intuito de obter dados precisos e adicionais sobre como se deu a fundação do espaço. Além da interação por meio de roda de conversas, proposta pela pesquisadora e realizada com as 10 mulheres que normalmente frequentam as reuniões, para conhecer como são as dinâmicas das atividades e ações realizadas na Casa da Mulher Quilombola.

Portanto, a organização do trabalho se dividiu em três capítulos, no primeiro: A mulher negra no contexto econômico e sociocultural brasileiro, aprofundaremos o entendimento a respeito dos elementos que explicam as diversas condições socioculturais que englobam a realidade das mulheres negras desde a escravidão. Aborda-se a relação da mulher negra rural com os conceitos fundamentais da Geografia, espaço, lugar e território, além de fazer um apanhado histórico do Feminismo Negro nacional e descrever a trajetória da liderança feminina no quilombo do Grilo, Leonilda Coelho Tenório dos Santos (Dona Paquinha).

No segundo capítulo “E se a gente se juntasse para fazer nascer uma casa para as mulheres quilombolas?": Criação da Casa da Mulher Quilombola, tratou como se deu a articulação entre Maria Brasil, as mulheres da comunidade e a AACADE para a criação do espaço, as atividades desenvolvidas no local, os momentos de pausa e retorno Pós-Pandemia. Bem como, a avaliação dos benefícios do Projeto de extensão “Psicologia comunitária e saúde mental em contextos rurais: ciranda de mulheres quilombolas na comunidade Grilo (PB)” realizado na Casa.

E o terceiro capítulo sobre as igrejas evangélicas nos quilombos e as implicações

socioculturais dissertou-se a respeito da presença evangélica no quilombo, além de descrever o perfil das mulheres que frequentam a Casa, o impacto da religião evangélica nas práticas culturais da comunidade e nas reuniões. Por fim, tratou-se dos anseios, planos e coletividade das mulheres quilombolas que fazem o lugar existir.

## **Conclusão**

A Casa da Mulher Quilombola na comunidade do Grilo, embora inicialmente imaginada como um espaço para debates e diálogos em prol das questões femininas, revelou-se uma instituição complexa e de grande alcance social. Através de uma imersão proporcionada pelo Laboratório de Estudos em Política, Território e Cultura (LEPoLiTC), houve a oportunidade de testemunhar não apenas a resistência e determinação das mulheres quilombolas, mas também o papel central que ocupam na luta por direitos, território e cultura.

A história da Casa da Mulher Quilombola é entrelaçada com a história de resistência e protagonismo das mulheres negras quilombolas, lideradas por figuras como Maria Brasil e Dona Paquinha. Essas mulheres, à margem de uma sociedade dominante, persistiram na busca por visibilidade e reconhecimento, demonstrando que a luta por direitos e a valorização da cultura negra são indissociáveis.

A retomada das atividades da Casa, em meio aos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, representa um marco de resiliência e adaptação. A inclusão de novas atividades, como o curso de renda labirinto e o projeto de psicologia comunitária do NUCS, demonstram um compromisso em atender às demandas e necessidades das mulheres quilombolas, especialmente em um contexto de marginalização e violência estrutural.

Para além disso, o projeto de psicologia comunitária e a vontade de aprender melhor a prática de trançar os cabelos são dois elementos disruptivos das atividades e ações realizadas ou pensadas no espaço, ao mesmo tempo são progressistas e extremamente necessárias para o contexto local. No mais, ainda se reforçam os papéis femininos de gênero tradicionais em demais ações.

Em linhas gerais, analisando a Casa da Mulher Quilombola, as circunstâncias da criação, a utilidade e uso do espaço, percebe-se que a Casa se configura como um espaço político, um campo de possibilidades, incompleto, em constante construção, se faz nas inter-relações e busca um desenvolvimento coletivo. Um lugar "reúne" ou aglutina qualidades, experiências e significados em nossa experiência imediata, [...] uma reunião específica e única (Relph, 2012, p. 22). A metodologia escolhida para este estudo, baseada em análise qualitativa e método fenomenológico, permitiu uma compreensão mais profunda das experiências e perspectivas das mulheres que frequentam a Casa da Mulher Quilombola. Através de entrevistas, roda de conversa e história oral, foi possível captar não apenas os dados objetivos sobre a criação e dinâmica do espaço, mas também as narrativas e vivências que dão significado às atividades ali desenvolvidas.

Em última análise, este trabalho científico não apenas buscou analisar a função e potencialidades da Casa da Mulher Quilombola na comunidade do Grilo, mas também contribuir para a valorização e reconhecimento do protagonismo das mulheres negras quilombolas. Ao dar voz e visibilidade a essas mulheres e suas lutas, esperamos contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

De certo modo, ao evidenciar a importância e as realizações da Casa da Mulher Quilombola, buscamos amplificar sua voz e impacto, promovendo seu reconhecimento dentro e fora da comunidade. Essa iniciativa não apenas fortalece o papel central das mulheres quilombolas, mas também fomenta um ambiente de empoderamento e solidariedade que reverbera além de suas fronteiras físicas. Ao passo que evidencia as mudanças comportamentais dos moradores que se converteram ao evangelicalismo, conseqüentemente isso acaba impactando na realidade local e ocasiona mudanças culturais e territoriais na comunidade quilombola do Grilo.

**Palavras-chave:** Casa da Mulher Quilombola. Empoderamento Feminino. Feminismo Interseccional. Promoção Cultural.

## Referências

- BATISTA, Mércia Rejane Rangel. Grilo: das memórias de assujeitado ao direito quilombola. In: BANAL, Alberto; FORTES; Maria Ester Pereira. **QUILOMBOS DA PARAIBA** A realidade de hoje e os desafios para o futuro. João Pessoa: Imprell Gráfica e Editora, 2013.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História Oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas. 2008.
- HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade:** um debate. GEOgraphia; v. 9, n. 17, 2007.
- HOOKS, Bell. **Teoria feminista:** da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 244 p., 2019.
- LIMA, Thaís Nadja Lopes de. **A Casa da Mulher Quilombola na Comunidade do Grilo em Riachão de Bacamarte/PB:** um lugar de coletividade e protagonismo feminino. Monografia (Licenciatura em Geografia). Orientação: Prof Dr. Thiago Romeu de Souza. UFCG/CH, 67 p. 2024.
- MONTEIRO, Karoline dos Santos. **As mulheres quilombolas na Paraíba:** terra, trabalho e território. Dissertação de Mestrado em Geografia. UFPB/CCEN: João Pessoa, 2013.
- RELPH, Edward. **Place and placelessness.** London: Pion, 1976 [2010].
- RELPH, Edward. Reflexões sobre a emergência, aspectos e essência de lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Lívia. **Qual o espaço do lugar? Geografia, epistemologia, fenomenologia.** São Paulo: Perspectiva, 2012.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SILVA, Alcione Ferreira da. **Nas trilhas da ancestralidade e na força da cor:** protagonismo social de mulheres da comunidade quilombola do Grilo-PB na luta pelo direito social à terra. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. UEPB: Campina Grande, 2017.
- YIN, R.K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## MULHERES NOS E-SPORTS: OUTROS TERRITÓRIOS, MESMAS VIOLÊNCIAS

Thaise de Freitas Costa<sup>1</sup>  
Rafael Maurício dos Santos<sup>2</sup>  
Morgana Guedes Bezerra<sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

Segundo Israel (2021) a Internet como ciberespaço, a partir dos estudos da geografia, produz trabalhos que analisam diretamente os espaços online, concebidos como espaços virtuais ou ciberespaço. São trabalhos que deslocam o interesse pelas infraestruturas, redirecionando-o para um interesse pelo que se passa concretamente no ciberespaço, abrangendo as ações dos usuários no que se refere a quais sites frequentam, seus hábitos, ambientes virtuais mais frequentados, as interações sociais e espacialidades que se criam a partir dos usos da Internet (Israel 2021).

Sendo assim, a evolução dos jogos eletrônicos, impulsionada pelas transformações tecnológicas e pelo avanço da internet, deu origem a uma nova categoria, classificada como e- Sports. Esses jogos possuem características que se aproximam dos esportes tradicionais, sendo disputados profissionalmente por jogadores em competições nacionais e internacionais, com confederações próprias e grandes patrocínios. Embora a maior capacidade de interação proporcionada pelos e-Sports permita a participação de diferentes grupos etários e de gênero, as experiências vivenciadas pelas mulheres nesse contexto são marcadas por diversas formas de violência, reproduzindo a lógica de desigualdade e exclusão presentes na sociedade. Nesse sentido, o movimento *My Game, My Name* surgiu com o objetivo de destacar as múltiplas formas de violência de gênero sofridas pelas mulheres no cenário dos e-Sports.

A campanha convidou jogadores do sexo masculino a jogarem com nomes de usuários femininos, com o intuito de relatar e compartilhar suas experiências. Esses relatos foram divulgados por meio de vídeos publicados no canal da campanha. Consideramos que o sujeito feminino, mesmo estando em um território como o ciberespaço, pode sentir os impactos dos preconceitos e discriminações presentes na sociedade, como aponta Monteiro (2019). De acordo com Souza e Rost (2019), essas dinâmicas refletem a lógica de exclusão social.

Desse modo, nosso objetivo foi evidenciar as diferentes formas de opressão vivenciadas pelas mulheres, enquanto grupo subalternizado no cenário dos e-Sports. O

---

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Bacharelado em Educação Física (UEPB).

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Bacharelado em Educação Física (UEPB).

<sup>3</sup> PPGLE/UFCEG.

corpus de análise selecionado foi o vídeo da campanha mencionada anteriormente, disponibilizado na plataforma YouTube. A partir da análise de conteúdo (Bardin, 1977), destacamos categorias relacionadas aos comentários de jogadores masculinos sobre aqueles que utilizavam nomes e/ou personagens femininos. Foram identificados e categorizados dois tipos de violência de gênero (Saffioti, 2011): a violência psicológica (Silva, 2022) e a violência sexual (Directiva 2004/113/CE).

Segundo Saffioti (2011), no sentido geral, a violência de gênero abrange a violência familiar, intra-familiar e a doméstica e é utilizada quando a relação de exploração/dominação masculina presente estruturalmente na sociedade, não consegue ser mantida apenas pela ideologia do patriarcado, servindo como um suporte para mantê-la em execução.

Com análise dos conceitos de Silva (2022), a violência psicológica refere-se à atos ou condutas que causem danos emocionais e diminuem a autoestima de quem a sofre, por meio de ameaças, constrangimentos, humilhação, ridicularização, chantagem, xingamentos (insultos), comentários presentes no vídeo reforçam esse tipo de violência como: "Você está exagerando como uma mulher" e "Cala a boca, você é menina. Mulheres não podem falar". Já a violência sexual corresponde a uma situação em que um comportamento indesejado de caráter sexual se manifesta sob a forma física, verbal ou não verbal, com o objetivo de violar a dignidade da pessoa e de criar um ambiente intimidativo, hostil, humilhante ou ofensivo, como exemplo do comentário encontrado na análise do vídeo: "Você só é boa para fazer sexo" (Directiva 2004/113/CE).

Dessa forma, com a profissionalização dos games, é importante que as relações de gênero que surgem a partir do trabalho sejam investigadas, tendo em vista que as atividades profissionais que são originadas pelos e-Sports atendem aos conceitos pré estabelecidos de trabalho (Laneiro, Ribeiro e Cirino, 2019).

Assim, conclui-se que a presença de mulheres nos e-Sports é marcada por diferentes tipos de violência e dificuldades, que não diferem daquelas enfrentadas no cotidiano e que têm o machismo e o sexismo como pilares dessa estrutura desigual e excludente.

Ressaltamos que os esportes eletrônicos geram relações de trabalho, fazendo-se necessário também investigar e analisar as relações de gênero presentes nas diversas atividades profissionais criadas a partir desse ciberespaço (Costa 2021) e a relevância da campanha em provocar nos jogadores masculinos uma reflexão sobre a vivência das mulheres, incentivando a empatia e o respeito. Por fim, apontamos a necessidade de ampliar o debate para possibilitar a construção de horizontes que deem voz e legitimidade ao discurso das mulheres violentadas nesses espaços.

**Palavras-chave:** Assédio; Discriminação; Jogos eletrônicos; Machismo; Sexismo.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 1977.
- CALLOU, Regiane Clarice Macedo et al. **Cyberbullying e violência de gênero em jogos online**. Saúde e Pesquisa, v 14, n. 3, p. 1-15, 2021.
- COSTA, Cláudia Piazza Rodrigues Tavares. **Casting e-Sports**: A vivência das mulheres nos esportes eletrônicos. 2021. Directiva 2004/113/CE, de 13 de Dezembro de 2004.
- ISRAEL, Carolina Batista. **Um excuro sobre a Geografia da Internet e do ciberespaço**: revisitando os legados teóricos. Boletim Campineiro de Geografia, v. 11, n. 2, p. 221-236, 2021.
- LANEIRO, Tito; RIBEIRO, Luísa; CIRINO, Graziela. eSports: **Trabalho ou diversão? Uma perspectiva luso-brasileira**. Comunicação Digital: media, práticas e consumos, p. 157-181, 2019.
- SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. Edição 2. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2011.
- SILVA, Carlie Costa. **A violência de gênero no cenário do e-sports**: A percepção das jogadoras brasileiras no mundo dos games. 2022.
- B. d. V. de Souza and L. R. Rost, "**Front line**: Machismo nos campos de justiça do league of legends."



## PASSADO E PRESENTE DA SEGURANÇA ALIMENTAR OIAPOQUENSE: O SURGIMENTO E A DOMESTICAÇÃO DO KANEG

Vivaldo Ioiô Iaparrá<sup>1</sup>  
Ramiro Esdras Carneiro Batista<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

O estado de arte da história ambiental amazônica admite a região como sendo um importante centro de domesticação de plantas no planeta, o que tem provido a segurança alimentar de diferentes grupos humanos no passado e no presente, considerando as redes de relações e trocas de tecnologias de produção de alimentos entre os povos, em uma perspectiva de longa duração (Neves e Heckenberger, 2019). Importantes para a segurança alimentar de indígenas e não indígenas habitantes da Amazônia oriental no presente, pode-se inventariar como tecnologia alimentar indígena a domesticação de plantas essenciais para a existência humana como o milho, o amendoim e o celebrado açaí, destacando-se, dentre outros produtos agroecológicos, a mandioca de índio (*Manihot esculenta crantz*), planta que alcançou status de maior importância alimentar no mundo atual, tendo uma vasta variabilidade genética e poder de adaptação a diferentes condições climáticas e de solo.

Tendo sua domesticação sido realizada por agricultores indígenas entre 5.000 à 7.000 anos A.C no sudoeste amazônico (Olsen & Schall, 1999), a domesticação e processamento da mandioca para sustentação humana detêm narrativas de sua conformação na paisagem ambiental e inauguração no mundo da cultura por meio de diferentes referenciais mnemônicos e cosmológicos dos originários, especialmente dentre os povos de presumida origem Aruaque (os comedores de farinha), a exemplo dos Palikur Arukwayene da região do Baixo rio Oiapoque, territorializados na disputada fronteira guianense desde a colonização do Circum-caribe. Por meio da experiência etnográfica e da consulta etnicamente referenciada a história e a memória indígena, acadêmicos de diferentes áreas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá tem produzido sínteses e traduções que situam o surgimento e a domesticação/familiarização dessa planta desde uma perspectiva autóctone, o que pode contribuir para preencher lacunas da história socioambiental da região em tela.

Para além da perspectiva de preencher lacunas nos rudimentos de história

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura Indígena - UNIFAP

<sup>2</sup> Doutor em Antropologia Social - UNIFAP.

ambiental até então conhecidos sobre essa porção da Amazônia, o acesso e adequada tradução intercultural pretendida em direção aos saberes agroecológicos dos povos originários na/da região também proporcionam importantes debates teóricos, visto que a domesticação de plantas e animais não é assim admitida pela ciência do concreto ameríndia, sendo mais coerente pensar no uso e processamento de tecidos de outros seres para o benefício humano a partir do entendimento dado pelos agroecologistas indígenas como um processo de familiarização, já que para as culturas ameríndias etnografadas o que o fazer científico ocidental cognomina como a “domesticação” é na verdade um processo de familiarização do mundo humano em direção/relação aos outros seres, processo devidamente explicado pelas premissas teóricas do perspectivismo ameríndio (Viveiros de Castro, 1996).

Em trabalhos de conclusão de curso como o dos acadêmicos palikur Azarias laparrá (2018) e Vivaldo laparrá (2019), fica explicitada a possibilidade de correlação entre as narrativas sobre a celebração de alianças cosmologicamente demarcadas entre humanos, plantas e animais, a exemplo da mandioca “domesticada”; que propõem e demonstram que a história ambiental da região está “grafada” na memória originária, já que a antropogenia dos territórios e dos diferentes seres amazônicos que nele existem atualmente são de autoria de sua própria civilização.

## **Conclusão**

As narrativas Palikur que referenciam a inauguração do Kaneg (mandioca) como o momento em que uma aliança celebrada entre humanos e não humanos é provedora de segurança alimentar para os aruaque do Baixo Oiapoque, demonstram que os conceitos de natureza e cultura são posicionados de forma diversa entre a epistemologia ocidental e as epistemologias ameríndias, uma vez que, da perspectiva Palikur Arukwayene, não existe uma divisão rígida entre humanos e não humanos mas que antes há uma humanidade comum ou uma “familiaridade” possível entre os seres da floresta, que pode ser celebrada com a inauguração de novas relações de parentesco.

Nesse sentido, compreende-se que a história ambiental da Amazônia está diretamente relacionada à invenção e ao desenvolvimento de agroecossistemas que experimentam de grande profundidade histórica e espacial, e ainda, que o arcabouço conceitual da ciência ocidental é insuficiente para explicitar tal cadeia de relações, alianças e parentescos. A “domesticação” de plantas e animais ao longo da epopeia humana suscita interessantes debates interdisciplinares e, nada mais coerente que consultar os autores/produtores da agrobiodiversidade amazônica a fim de melhor percebê-los.

**Palavras-chave:** História Ambiental. Segurança Alimentar. Povo Palikur Arukwayene.

## Referências

- Neves, E. G., & Heckenberger, M. J. **The call of the wild**: rethinking food production in ancient Amazonia. In *Annual Reviews*, n. 48, p. 371-388, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev-anthro-102218-011057> Acesso em 11 jan. 2023.
- Olsen, K. M. & Schall, B. A. Evidence on the origin of Cassava: Phylogeography of *Manihot esculenta*. In **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, p. 5586-5591, 1999. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/pnas/96/10/5586.full.pdf> Acesso em: 18 jan. 2021.
- laparrá, A. Ioió. **Representação zoológica nas narrativas Palikur-Arukwayene, Terra Indígena Uaçá - Oiapoque**, 15 p. (Monografia). Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, Campus Oiapoque, AP, Brasil, 2018.
- laparrá, V. Ioiô. **Narrativa de Surgimento e Domesticação do Kaneg (Manihot esculenta) entre o Povo Palikur do Rio Urukawá - Amapá - Brasil**. (Monografia). Licenciatura Intercultural Indígena, Universidade Federal do Amapá, Campus Oiapoque, AP, Brasil, 2019.
- Castro, E. V. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. *Mana*, v. 2, p. 115-144, 1996. Mbembe, Achille. **Sair da grande noite**: ensaio sobre a África descolonizada. Petrópolis, RJ. Vozes, 2019.
- Tassinari, Antonella Imperatriz Maria. **Da Civilização a tradição**: os projetos de escola entre os índios do Uaçá. In: Silva, Aracy L. da e Ferreira, Mariana Kawall Leal (orgs). **Antropologia, História e Educação**: A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 157- 95.
- \_\_\_\_\_. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira**. In: Ilha Revista de Antropologia V. 10 n 01, 2008. p. 218-244.

## **AVALIAR, ENSINAR, APRENDER E AVALIAR: CÍRCULO VICIOSO DO PROCESSO DE ENSINO**

Zaqueu dos Santos Maia<sup>1</sup>

### **INTRODUÇÃO**

A avaliação da aprendizagem tem sido um tema central nas discussões educacionais ao longo das últimas décadas. Apesar de amplamente difundida, permanece cercada de interpretações redutoras que a associam apenas à atribuição de notas e médias. Este trabalho busca ampliar essa compreensão, destacando a avaliação como um elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem. Sob essa ótica, propõe-se uma reflexão crítica sobre o ciclo contínuo de avaliar-ensinar-aprender e avaliar, enfatizando sua relevância na construção do conhecimento. Utilizando uma abordagem bibliográfica, são explorados conceitos de teóricos renomados, como Cipriano Luckesi (2000), Jussara Hoffmann (2015) e Pedro Demo (1999), além de marcos legais como a LDBEN (1996), para discutir os aspectos históricos, metodológicos e futuros da avaliação.

A avaliação da aprendizagem escolar, conforme abordada pelos teóricos citados, é um processo multifacetado e dinâmico que vai além da simples mensuração de resultados acadêmicos. Luckesi (2000) destaca a avaliação como uma ferramenta formativa, que deve estar alinhada aos objetivos educacionais e ser orientada para o desenvolvimento integral do aluno. Nesse sentido, a avaliação correta assume um papel central, conectando a metodologia de ensino aos resultados esperados de forma orgânica e intencional. Nos últimos 30 anos, a literatura sobre avaliação enfatiza a necessidade de superar práticas tradicionais que focam apenas em notas. Hoffmann (2015) defende uma perspectiva qualitativa, onde a avaliação é vista como um instrumento de acompanhamento contínuo, capaz de identificar avanços, dificuldades e potencialidades dos estudantes. Da mesma forma, Demo (1999) argumenta que ensinar e avaliar são ações inseparáveis, uma vez que a avaliação não só mede o aprendizado, mas também orienta e reflete a prática docente.

A relação entre objetivos de ensino e avaliação é igualmente indissociável. Como aponta Libâneo (1994), a clareza dos objetivos educacionais é essencial para o planejamento de práticas avaliativas efetivas. Isso implica na necessidade de o professor adotar uma metodologia de ensino que esteja alinhada com esses objetivos, promovendo uma avaliação integrada e significativa. Godoi (2010) e Both (2008)

---

<sup>1</sup> Professor - UNIFAP.

corroboram essa visão ao defender que o ato de avaliar deve ser um reflexo das estratégias pedagógicas utilizadas, garantindo que o processo educativo seja consistente e eficiente.

Além disso, uma reflexão sobre o ciclo de avaliar-ensinar-aprender e avaliar a evidência da complexidade desse processo. Pilletti (1986) já alertava para o caráter contínuo e cumulativo da avaliação, que deve ser planejado para permitir não apenas a mensuração de resultados, mas também a interpretação e o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos. Assim, a avaliação deixa de ser um fim em si mesma e se torna parte de um processo maior, que visa garantir o sucesso escolar e promover o crescimento intelectual, emocional e social dos estudantes.

### **Conclusão**

O ato de avaliar transcende a aplicação de provas e a atribuição de notas. Ele faz parte de um ciclo ininterrupto que envolve ensinar, aprender e reavaliar, consolidando-se como um elemento indispensável para a construção do conhecimento. Este trabalho reforça que a avaliação da aprendizagem deve ser compreendida como um processo qualitativo, cumulativo e planejado, que está intrinsecamente ligado aos objetivos educacionais e à metodologia de ensino.

Ao refletir sobre a indissociável relação entre avaliar-ensinar-aprender e avaliar, torna-se evidente que a avaliação não é apenas uma ferramenta de verificação, mas um instrumento essencial para o planejamento e o acompanhamento do educacional. Essa abordagem integrada é fundamental para garantir que o ensino não seja restrito à transmissão de conteúdos, mas promova um aprendizado significativo e duradouro.

Portanto, a avaliação da aprendizagem deve ser continuamente revisitada e aprimorada, buscando atender às demandas de uma educação específica para o desenvolvimento pleno dos alunos. Como contribuição, este estudo reafirma a importância de um olhar crítico e reflexivo sobre as práticas avaliativas, convidando educadores a repensar suas abordagens e considerar a avaliação como um processo essencial no ciclo pedagógico.

**Palavras-chave:** Avaliar. Ensinar. Aprender.

### **Referências**

- BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida:** é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. 2ª ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases.** Ministério da Educação: Brasília, 1996.
- GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na educação infantil:** um encontro com a realidade. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 20. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

# **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS DE SE AVALIAR NO SEGUNDO PERÍODO, UM DIAGNÓSTICO DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE OIAPOQUE**

Zaqueu dos Santos Maia<sup>1</sup>

Sandra Jamilly de Moraes Pombo<sup>2</sup>

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como propósito discutir e refletir sobre os desafios de avaliar a aprendizagem na educação infantil, com foco no segundo período, em escolas do município de Oiapoque-AP. A avaliação educacional, especialmente na pré-escola, é um campo de complexidade e relevância crescente, exigindo compreensão sobre as práticas e critérios que melhor atendem às necessidades de crianças de cinco anos (SALLES; FARIA, 2013). Esta pesquisa surgiu da experiência pessoal em 2014, ao lecionar na escola Educandário do ABC e enfrentar dificuldades na elaboração de relatórios individuais dos alunos.

Essa situação gerou inquietações sobre os instrumentos e critérios adequados para a avaliação de crianças na educação infantil, questões que não eram exclusivas, mas compartilhadas com outros docentes da rede municipal.

Diante dessa problemática, este estudo propõe-se a questões específicas como: Por que avaliar? Como avaliar? Que tipo de avaliação usar? Quais instrumentos e critérios são mais adequados? O estudo tem base em pesquisa bibliográfica documental qualitativa, utilizando materiais como leis, parâmetros curriculares, obras literárias, artigos científicos, planos de aula, relatórios individuais e fichas descritivas. A investigação foi realizada nas escolas Educandário do ABC, Rui Marques Lobo e Onédia Pais Bentes, trazendo uma análise contextual, jurídica e teórica sobre a avaliação na educação infantil.

O contexto histórico da Avaliação da Aprendizagem na Educação Infantil remonta a um período em que a infância não era compreendida como fase digna de direitos e participação ativa na sociedade (ARIÈS, 2016). A abordagem nas crianças, no início, era predominantemente assistencialista, com ênfase no cuidado físico em detrimento do ensino.

O avanço das legislações educacionais e a promoção dos direitos das crianças transformaram essa realidade, assegurando um papel mais proativo e relevante na

---

<sup>1</sup> Professor - UNIFAP.

<sup>2</sup> Professora - SEMED - Oiapoque - AP.

sociedade brasileira (BOTH, 2008). No entanto, persiste o desafio de aplicar uma avaliação que respeite e atenda às características do desenvolvimento infantil. Avaliar crianças de cinco anos requer metodologias sensíveis, que permitam enxergar cada criança como sujeito único em seu desenvolvimento.

Neste sentido, o trabalho apresenta diferentes tipos de avaliação aplicada à educação infantil:

- Avaliação Diagnóstica: busca identificar as potencialidades e dificuldades das crianças no início do processo educacional, orientando o planejamento pedagógico (ARIÈS, 2016).
- Avaliação Mediadora: propõe uma abordagem contínua e interativa, acompanhando a evolução da criança e ajustando práticas pedagógicas conforme as necessidades (ARIÈS, 2016).
- Avaliação Processual: enfatiza a observação ao longo do tempo, reconhecendo os avanços, as limitações e o contexto em que a criança está inserida (ARIÈS, 2016).

A aplicação desses tipos de avaliação requer instrumentos adequados, como relatórios individuais, fichas descritivas e planos de aula. Esses documentos não apenas registram o progresso da criança, mas também fundamentam práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas às necessidades do grupo (LUCKESI, 2000). No caso das escolas pesquisadas – Educandário do ABC, Rui Marques Lobo e Onédia Pais Bentes –, os professores utilizam esses documentos para refletir sobre suas práticas e garantir que a avaliação respeite as individualidades das crianças.

## **Conclusão**

A avaliação na educação infantil é um processo delicado, que vai além da simples mensuração do conhecimento das crianças. Envolver a compreensão dos contextos que estão inseridos, o reconhecimento de suas potencialidades e o uso de metodologias e instrumentos que respeitem suas especificidades. Por meio da análise documental de planos de aula, relatórios e fichas descritivas das escolas pesquisadas em Oiapoque-AP, fica evidente a necessidade de capacitar os docentes para lidarem com os desafios avaliativos. Com uma abordagem que promove a aprendizagem de forma respeitosa e reflexiva, é possível transformar a prática avaliativa em uma ferramenta que contribui para o pleno desenvolvimento das crianças, sem causar prejuízos ou pressão indevida em sua trajetória escolar.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem. Educação Infantil. Ensino.

## **Referências**

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.  
SALLES, Fatima; FARIA, Vitória. **Currículo na educação infantil**. 2 ed. rev. Brasília: Ática, 2013.



## ABORDAGENS DO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA EM OIAPOQUE

Evelanne Samara Alves da Silva<sup>1</sup>

Manoel Martins de Oliveira Neto<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Como hipótese para o estudo, aponta-se haver uma diferença de abordagem sobre História Indígena em uma escola pertencente à área indígena e uma da área urbana de Oiapoque. Para instigar a reflexão, buscou-se aplicação de questionário semiestruturado com duas professoras da rede de ensino das duas escolas. A escola da área urbana elencada foi a Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva. Localizada na Rua Coaracy Nunes, nº 40, Centro. A outra escola trata-se da Escola Indígena Jorge Iaparrá, localizada na Aldeia Manga, fundada em 1973, a 24 km da cidade de Oiapoque, situada na Terra Indígena Uaçá. Antes mesmo da Lei 11.645/08, que torna obrigatório a cultura e História Indígena no âmbito da educação, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), ainda de 1997, acentuam a importância de abordagem da diversidade local, que em tese abre espaço para a cultura indígena. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BNCC, 2018) faz as seguintes orientações para trabalhar o 6º ano do ensino fundamental, como o alcance da habilidade de "Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas" (Brasil, p.421).

Para Silva e Ferreira (2021), apesar da Lei 11.645/08 trazer em sua redação que "incluirá diversos aspectos da história e da cultura", a BNCC ainda deixa lacunas quanto a sua aplicabilidade ao pensarmos os indígenas e as suas representações. Pauta-se ainda supervalorizar a colonização, mais do que falar da história dos povos originários.

Para a área ciências humanas do ensino fundamental, nos anos finais disciplina de História 6º ano, do Referencial Curricular Amapaense (RCA), apresenta como objetivos de conhecimento, "os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais e culturais" (RCA, 2020, p.285), tendo como habilidades "identificar espaços ocupados no estado do Amapá por povos indígenas" (RCA, 2020, p.285) no entanto, no cotidiano escolar, ainda se despreza a diversidade e especificidade de tais povos.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, ressalta que "o ensino de História não pode assumir a mesma característica do ensino nas escolas

---

<sup>1</sup> Doutora - UNIFAP.

<sup>2</sup> Acadêmico de História - UNIFAP.

convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre professor, aluno e a comunidade são fundamentais para explicar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas” (RCNEI, 1998, p.198). Tendo em vista que, para os povos indígenas, o ensino de História, de acordo com RCNEI (1998), significa dar a oportunidade para a valorização de suas próprias narrativas históricas. Sendo uma ocasião para abordar as conexões de cada povo com a sociedade nacional, em prol dos direitos que garantam a sobrevivência física e cultural destes povos. Para verificar como se dá, em Oiapoque, o ensino de uma História Indígena, analisamos os questionários submetidos às professoras a qual denominamos como professora A, para o docente da Escola Estadual Joaquim Caetano da Silva, e Professora B, para o docente da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, ambas lecionam a disciplina História.

A professora A, possui 36 anos, tem sua formação em graduação em Licenciatura em História, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA) e trabalha há 7 anos na cidade de Oiapoque, leciona para 8 turmas do ensino fundamental II.

A professora B, possui 45 anos, é indígena, com formação no Magistério e na área de Ciências Humanas pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Campus Binacional de Oiapoque, trabalha há 21 anos na escola indígena na cidade de Oiapoque/Aldeia Manga, leciona para 5 turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Apresenta-se o resultado da aplicação dos questionários contendo perguntas abertas e fechadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Sobre a pergunta 1, que se refere ao conhecimento da Lei 9.394/96, as professoras A e B responderam conhecerem, assinalando a alternativa “sim”. Sobre a pergunta 2, que se refere ao conhecimento da Lei 11.645/08, as professores A e B responderam que conheciam assinalando a alternativa “sim”. Conforme a professora A, as leis mencionadas são importantes “Para o conhecimento da sua história, cultura e sua participação na construção histórica do Brasil”. Enquanto para a professora B é importante “Porque é mais um direito nosso conquistado, para que o não indígena conheça também a cultura indígena”.

Na questão 3, perguntou-se para as professoras se acreditam que a Lei 11.645/08 alterou a forma de trabalhar a História Indígena nas aulas da disciplina História. A professora B respondeu, “Sim, mas ainda não aprofundado, mas já é um bom começo, como o modo de vida, produção, etc.” A professora A disse: “Não, pois está somente na teoria, pois tem muitos profissionais da educação que se quer conhecem a lei”. A pergunta 4, foi sobre a existência de investimentos da direção da escola para que seus docentes de História tenham mais apoio para trabalharem os conteúdos sobre História Indígena; a professora A disse que “Sim, projetos voltados para as datas comemorativas”.

Já a professora B respondeu: “Sim, fazemos seleção de conteúdos junto com pedagogo, livros de nossa própria escola, do CIMI, Iepé, internet e outros”. A indagação de número 5, sobre como as professoras dedicam suas aulas ao ensino de História Indígena, a professora A respondeu “O assunto aparece apenas com tema em algumas aulas”. A professora B afirmou que “Dedica mais de uma aula inteira sobre povos indígenas, o quantitativo referente a 2 aulas”. A pergunta de número 6 traz a indagação de quais os períodos históricos em que a temática indígena é trazida em suas aulas. A professora A afirma “antes de 1500” e “Brasil Colônia (1500-1822)”. A professora B afirma que “De todos (os períodos) se trabalha um pouco”.

A pergunta 7: Como você considera a participação e o protagonismo dos indígenas na construção da História do Brasil? Foram respondidas da seguinte forma pelas duas professoras: “tiveram grande participação/protagonismo, do período colonial aos dias atuais”. Na pergunta 8, sobre como os indígenas são abordados nas aulas, as professoras assinalaram “em ambas temporalidades, no passado e no presente”. Logo após, foi perguntado na questão 9, sobre as temáticas trabalhadas em sala de aula, foi assinalado que existe a problematização sobre o termo “índio”, com vistas a discutir sobre o termo reconhecido hoje pelo movimento indígena, que é “indígenas”.

Foi ainda colocado que discutem sobre impressões que os portugueses tiveram sobre esses povos ao chegarem ao Brasil, mas também sobre as impressões que os indígenas tiveram sobre os portugueses. Foi colocado pelas duas professoras que o tema escravidão indígena é considerado, bem como é discutido o conceito de raça relacionado aos indígenas, como construção social. Foi também colocado que as professoras discutem as atuais políticas de demarcação de terras e disputas de terras entre indígenas e fazendeiros. A questão 10 expõe uma indagação sobre as fontes para se trabalhar os conteúdos com temática indígena nas aulas de História, a professora A utiliza como referência “Silva, Daniel Neves. Povos Indígenas do Brasil, [brasilecola.uol.com.br/brasil/o-indigena-no-brasil](http://brasilecola.uol.com.br/brasil/o-indigena-no-brasil)”. A professora B cita “Livros: Esta terra tinha dono, Povos indígenas do Amapá e Norte do Pará, RCNEI e livros didáticos da própria escola, na internet, Constituição Federal 1988 e estatuto dos povos indígenas”.

Após as respostas, compreende-se que a vivência da professora B, como indígena, facilita o entendimento de questões contemporâneas desses povos, o que é dialogado em sua comunidade abertamente e no ambiente escolar. Docentes não indígenas, porém, não podem se furtar das discussões relacionadas às populações indígenas, como recomendam normativas educacionais e a docente A demonstra tal intenção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos presumir que, mesmo que as duas professoras afirmem a importância da

História Indígena no currículo, enquanto a escola não indígena ainda destaca o processo de colonização e estereótipos, como o que limita o indígena à figura do escravizado e abordagem em momentos eventuais, na escola indígena, se tem a intenção de apresentar a cultura no presente e em toda a sua pluralidade, como uma forma de fortalecer a comunidade. Uma formação que contemple uma discussão sobre a História Indígena pode ser uma saída para uma aproximação de perspectivas entre as escolas, visto que professores não indígenas muitas vezes não possuem acesso às discussões contemporâneas sobre os povos indígenas de Oiapoque, por exemplo. Não se pretendeu fazer neste artigo uma mera conclusão de desprezo ou não da temática indígena por parte das professoras. Compreende-se que se tratou de interpretação de duas experiências docentes diversas, buscou-se, sobretudo, chamar a atenção para a pertinência em se pensar sobre os problemas para a efetivação de uma História Indígena nas escolas de Oiapoque.

**Palavras-chave:** História. História Indígena. Oiapoque. Professor.

### Referências

BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. Presidência da República - Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 19 de nov. de 2023.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 70 de 29 de março de 2012. Disponível em: [http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988\\_29.03.2012/CON1988.shtm](http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_29.03.2012/CON1988.shtm). Acesso em: 19 de nov. de 2023.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 19 de nov. de 2023. BRASIL, BNCC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 19 de nov. de 2023.

BANIWA, Gersem. **EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS NO LIMAR DO SÉCULO XXI: DEBATES E PRÁTICAS INTERCULTURAIS**. Antropologia & Sociedade - Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE, v.1, n.1, 2023.

**LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL** - nº 9394 de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf> Acesso em 20 de nov. de 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

