



***CORPO-AFETO E ANCESTRALIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO DOS
POVOS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS: SABERES-VIVÊNCIAS DE
DOCENTES ATUANTES NA REGIÃO AMAZÔNICA***

***CUERPO-AFECTO Y ANCESTRALIDAD EN EL PROCESO EDUCATIVO DE
LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y QUILOMBOLAS: SABERES-VIVENCIAS DE
PROFESORES QUE ACTÚAN EN LA REGIÓN AMAZÓNICA***

***BODY-AFFECT AND ANCESTRALITY IN THE EDUCATIONAL
PROCESS OF INDIGENOUS PEOPLES AND QUILOMBOLAS: KNOWLEDGE-
LIVES OF TEACHERS WORKING IN THE AMAZON REGION***

Ana Kerolaine Pinho Burlamaqui¹

José Vicente de Souza Aguiar²

RESUMO

Este artigo é fruto de diálogos acerca dos saberes-vivências de docentes atuantes na Educação Indígena e na Educação Quilombola no contexto amazônico, cujo objetivo é compreender o que pode o corpo-afeto indígena e negro em processos educativos que considerem sua ancestralidade. A fundamentação teórica está embasada sob as vozes de autoras/es indígenas e negros em diálogo com Merleau-Ponty (1999), Spinoza (2009) e Ricoeur (1994), sob o aporte da fenomenologia-hermenêutica. Os resultados obtidos destacam a dissonância entre a legislação e a realidade vivenciada pelas escolas indígenas e quilombolas, o negligenciamento das corporeidades e de seus saberes, sobretudo, para que os dados possam ser articulados à Educação Escolar Indígena e Quilombola e a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo-afeto. Ancestralidade. Educação Escolar Indígena. Educação Escolar Quilombola.

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia (PGEDA/UFAM). Mestra em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. E-mail: kerolainebur@gmail.com.

² Doutor em Educação, professor adjunto da Universidade do Estado do Amazonas. Atua na graduação de pedagogia e no Mestrado em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia- UEA, no doutorado Rede Amazônica de Ensino de Ciências e Matemática- Reamec e no doutorado em Educação em Educação na Amazônia - EducaNorte. E-mail: jvicente@uea.edu.br.

RESUMEN

Este artículo es resultado de diálogos sobre los saberes-vivencias de profesores que trabajan en la Educación Indígena y Educación Quilombola en el contexto amazónico, cuyo objetivo es comprender lo que el cuerpo-afecto indígena y negro puede en procesos educativos que consideren su ancestralidad. La fundamentación teórica se basa en las voces de autores indígenas y negros en diálogo con Merleau-Ponty (1999), Spinoza (2009) y Ricoeur (1994), bajo la contribución de la fenomenología-hermenéutica. Los resultados obtenidos destacan la disonancia entre la legislación y la realidad vivida por las escuelas indígenas y quilombolas, la negligencia de las corporalidades y sus saberes, especialmente para que los datos puedan ser articulados a la Educación Escolar Indígena y Quilombola y a la formación de profesores.

PALABRAS CLAVE: Cuerpo-afecto. Ancestralidad. Educación Escolar Indígena. Educación Escolar Quilombola.

ABSTRACT

This article is the result of dialogues about the knowledge-lives of teachers working in Indigenous Education and Quilombola Education in the Amazonian context, which aims to understand what can the indigenous and black body-affect in educational processes that consider their ancestry. The theoretical foundation is based on the voices of indigenous and black authors in dialogue with Merleau-Ponty (1999), Spinoza (2009) and Ricoeur (1994), under the contribution of phenomenology-hermeneutics. The results obtained highlight the dissonance between legislation and the reality experienced by indigenous and quilombola schools, the negligence of corporealities and their knowledge, especially so that the data can be articulated to Indigenous and Quilombola School Education and teacher training.

KEYWORDS: Body-affect. Ancestrality. Indigenous School Education. Quilombola School Education.

* * *

*Vá ao encontro do seu povo,
Ame-o,
Aprenda com ele,
Comece com aquilo que ele sabe,
Construa sobre aquilo que ele tem
Kwame Nkrumah*

Introdução

Na tradição filosófica ocidental, a supervalorização do aspecto cognitivo sobressaiu-se em detrimento do corpo e dos afetos, concepção legitimada desde a Grécia Antiga. Entretanto, é possível observar fortes traços desse pensamento na atualidade, não somente na filosofia, mas em diversas áreas, como na educação.

Em contraposição à perspectiva dualista, que separa e hierarquiza mente e corpo, buscamos entender a pessoa em sua simultaneidade corpo-mente, corpo-afeto, a partir

das cosmopercepções³ indígenas e quilombolas enquanto corporeidade, considerando o desenvolvimento de suas potencialidades na liberdade de pensar, sentir e agir. Subsidiados por leituras fenomenológicas, propusemo-nos a compreender o que pode o corpo-afeto indígena e negro em processos educativos que considerem sua ancestralidade.

O estudo busca evidenciar corporeidades, vozes, sentidos e saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica, mediante encontros, diálogos e reflexões acerca do corpo-afeto e da ancestralidade no processo educativo, mediante um esforço interpretativo hermenêutico, na tentativa de compreendê-lo em seu sentido ontológico. E, posteriormente, estabelecer diálogos e articulações com a Educação Escolar Indígena e Quilombola, Educação das Relações Étnico-Raciais e formação de professoras/es.

O texto está organizado em duas partes, na primeira abordaremos a relação corpo-afeto e ancestralidade, sob as vozes de autoras/es indígenas e negras/os em dialética com a Fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) e a teoria dos afetos de Spinoza (2009). Na sequência, teceremos diálogos acerca da Educação Escolar Indígena e Quilombola e os saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo é fruto de discussões realizadas na disciplina *Saberes*, no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Associação Plena em Rede EducaNorte. Foi construído em diálogos com docentes-pesquisadores/as atuantes na Educação Indígena e Quilombola na região amazônica.

O método fenomenológico conduziu o percurso desta pesquisa, sobretudo mediante a atitude de redução e interpretação fenomenológica que fundamentaram o exercício de escuta, análises e reflexões acerca do corpo-afeto e da ancestralidade e suas relações com os processos educativos.

A aplicação rigorosa do método fenomenológico assegura a cientificidade e a obtenção de resultados que captem a essência dos fenômenos, também considera as experiências do corpo vivido, sem deslocá-lo da facticidade do mundo sensível. Em

³ “O termo “cosmopercepção” é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais. Neste estudo, portanto, “cosmovisão” só será aplicada para descrever o sentido cultural ocidental e “cosmopercepção” será usada ao descrever os povos iorubás ou outras culturas que podem privilegiar sentidos que não sejam o visual ou, até mesmo, uma combinação de sentidos” (OYEWUMÍ, 2022, p. 4).

essência, “a verdadeira filosofia é reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 19), um contínuo *repensar*.

Os sujeitos desta pesquisa são um professor-formador indígena da etnia Borari, residente em Manaus/AM, e uma professora-formadora afrodescendente, de Codó/MA. Para compreender os saberes-vivências do professor e da professora e sua relação com o corpo-afeto e a ancestralidade, realizamos entrevistas semiestruturadas individuais via *Google Meet*.

Recorremos ao aporte da fenomenologia-hermenêutica de Ricoeur (1994) para a análise de dados, mediante a atitude reflexiva que interroga a linguagem humana e as experiências do mundo vivido no sentido ontológico. Dos diálogos, apresentaremos questões relevantes para pensarmos os processos educativos indígenas e quilombolas, especialmente, no contexto amazônico.

Corpo-afeto e ancestralidade

Os povos originários e quilombolas possuem significações particulares acerca das temáticas corpo, afeto e ancestralidade, posto que são fruto da constituição histórica de suas cosmopercepções e norteiam os modos de viver, pensar, existir e resistir, opostas à cultura eurocentrada, cuja epistemologia cartesiana reverbera sobre o pensamento filosófico, científico e educacional moderno. E, apesar das inúmeras tentativas de negação das existências que se realizam pelo ser das diferenças, da cultura, da ancestralidade, os corpos resistem por seu ativismo e lutas permanentes.

Para refletir acerca dessas questões, utilizaremos o aporte fenomenológico com vistas ao rompimento de posturas objetivistas, ao compreender a realidade *perspectival* e a pessoa como um sujeito intersubjetivo. Defendemos, como Rocha e Maia (2017, p. 227), que “não existe uma maneira única de dar sentido ao mundo”.

Enquanto a filosofia ocidental forjou o dualismo corpo/mente, outorgando à mente o âmago da razão e ao corpo o caráter mecânico, subordinado a leis específicas, despojado de atos autônomos, a filosofia dos povos originários e quilombolas foge à normativa da racionalidade cartesiana e iluminista, cuja visão de mundo concebe a pessoa como parte da natureza e da dimensão cósmica, ancestral, unidade sensível e dinâmica. Esses povos promovem a conjugação do corpo, da mente e do espírito, enraizados em memórias e vivenciados nas formas de expressão da vida. De forma similar, “os fenomenólogos buscaram entender o sujeito no mundo, não separando o

corpo/mente, não estabelecendo a categoria do pensamento à relação de sujeito/mente e corpo/objeto, ação/estrutura, natureza/cultura” (LIMA, 2015, p. 21).

Sem desconsiderar a simultaneidade corpo-mente, abordaremos de forma mais específica a relação das culturas indígenas e africanas com o corpo, ao reconhecê-lo como vetor de força vital, via de conhecimentos, afetos e expressões subjetivas/coletivas.

A primeira participante da pesquisa se autodeclara “mulher negra, que têm também uma herança indígena porque minha avó materna era indígena e quebradeira de coco. Então, tenho essa multireferencialidade em termos étnicos” (OLIVEIRA, julho, 2022). Professora doutora, atua no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), desde 2016. Pesquisadora da formação de professores/as, educação étnico-racial e de gênero, história e educação de mulheres, Educação Escolar Quilombola, alfabetização de quebradeiras de coco babaçu e memórias de professoras afrodescendentes.

Para Oliveira (julho, 2022) corpo-mulher-negra, “o corpo é o lugar que ocupo no mundo, o lugar que habito, está muito relacionado com quem eu sou, com o que eu faço, com o que eu sinto. É o lugar da materialidade, da transcendência”. Este corpo é obra viva, fruto de uma história subjetiva, cultural, social e afetiva, cuja dimensão sensível é expressa a partir de múltiplas linguagens, seja através da fala, dos movimentos e das ações.

Compreendemos que “o corpo é o veículo do ser no mundo, e ter um corpo é, para um ser vivo, juntar-se a um meio definido, confundir-se com certos projetos e empenhar-se continuamente neles” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 122). Encarnado no mundo da vida, o corpo é repleto de intencionalidade e potência, cuja liberdade de expressão criadora torna este corpo ativo e dinâmico, de modo que cada corpo anuncia uma temporalidade e convive com certa espacialidade.

A pesquisadora nigeriana Bakare-Yusuf (2003, p. 11, grifo do autor) defende que “o corpo não é o que pode ser conhecido (como no discurso biológico) ou o que simplesmente conhece. Pelo contrário, é o que nos *permite* saber”. É através da corporeidade que conhecemos o mundo e as coisas, na relação entre o interno e o externo, entre o *devir-outro* e a natureza:

O corpo, portanto, pode ser considerado o território pelo qual se observa uma variedade de técnicas corporais ensinadas, transmitidas e compartilhadas entre as gerações de uma sociedade, grupo ou

comunidade, expressando costumes próprios e revelando traços particulares do indivíduo e da coletividade na qual o mesmo se insere [...] (MAROUN, 2021, p. 3).

No candomblé, sistema religioso de matriz africana, o corpo representa refúgio, *entre-lugar*, cujos afetos, movimentos, gestos e percepções permitem transcender, enraizar memórias, construir significados, ou seja, corpo conectado e em equilíbrio com a natureza, seus pares e objetos sagrados.

O corpo é templo, é sagrado e deve ser tratado, cuidado, zelado e nutrido [...]. Diferentemente de religiões judaico-cristãs, o corpo tem uma função primordial no culto de origem africana, afinal, este protagoniza, corporifica a vivência ou estadia da divindade entre os humanos. (ROCHA *et al*, 2020, p. 496).

A religiosidade africana atribui ao corpo virtuosidade, força potencial e dinamismo. O corpo representa morada e, portanto, requer cuidados, respeito, em contraposição à religiosidade cristã, que o culpabiliza pelo desvirtuamento da alma. Assim, na cosmo percepção africana, o corpo reconta as narrativas ancestrais e as entretece no plano subjetivo, ou melhor, associa memória e identidade a partir de manifestações culturais, religiosas e artísticas.

O segundo participante é indígena da etnia Borari, Assessor Pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretária Municipal de Educação de Manaus; membro de organizações indígenas; professor formador visitante pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC-AM); e doutorando em Educação na Amazônia pela rede EducaNorte. De acordo com Maduro (julho, 2022), corpo-homem-indígena:

O corpo indígena é muito simbólico, nós usamos nosso corpo como manifestação de elementos simbólicos, as pinturas têm significados, os grafismos têm significados, assim como os cocares, os brincos. Todos possuem um significado que vai muito além da estética, elemento de manifestação, de importância. Também há a dimensão cosmológica, a compreensão de que nós somos seres de espírito, nosso corpo é a manifestação material de um espírito, assim como nós temos um espírito, os animais possuem espírito, os entes não humanos possuem espírito. Todos nós temos uma origem em comum e esse é um ponto de dissonância com as cosmologias ocidentais.

O corpo é vetor de identidades e subjetividades, étnicas, cosmológicas, cuja expressividade se manifesta através da pintura do corpo, dos adornos e dos movimentos.

Esse conjunto de técnicas corporais carrega significações individuais e coletivas, de modo que o corpo é sujeito e intérprete. Nas palavras do professor indígena Daniel Munduruku (2009, p. 29):

[...] o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional). Educar é, portanto, preparar o corpo para sentir, apreender e sonhar. Pode ser também para sonhar, apreender e sentir. Ou ainda, apreender, sentir e sonhar. Não importa. É um mesmo movimento. É o movimento da Circularidade, do Encontro, do Sentido. Talvez que nada disso faça sentido para o ocidental acostumado com o pensamento linear, quadrado, senhorial, possessivo. Não importa. Nunca fomos entendidos mesmo. E ainda assim sobrevivemos.

As experiências corpóreas permitem a construção/ressignificação do olhar, processo que comporta um aprendizado ético-afetivo intransferível e singular, nos termos de Merçon (2009). Aprendemos e ensinamos continuamente através do corpo e, por meio dele, entretecemos saberes-vivências. Corpo é ritmo, poesia, ancestralidade e cultura, sujeito da experiência sensível. Para Domenici, Rodrigues e Machado (2019, p. 5), “essa dinâmica só é possível através do corpo, campo de possibilidades, produtor de conhecimento, de saber e memória, que reinventa a vida e ressalta suas potências”.

Ao enveredarmos por este caminho, uma indagação de Spinoza (2009) reverbera de forma bastante expressiva e conduz a reflexões:

O fato é que ninguém determinou, até agora, *o que pode o corpo*, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo - exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente - pode e o que não pode fazer. Pois, ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções [...] (SPINOZA, 2009, p. 101, grifo nosso).

O corpo representa *conatus*⁴, possibilidade de efetuar-se, tornar-se ativo, cuja dinamicidade e cinesia favorecem uma via de sensações duplas, que permitem afetar e ser afetado, tocar e ser tocado, ouvir e ser ouvido. No entanto, as trocas não comportam, necessariamente, relações recíprocas, a ponderar a possibilidade de um corpo acometer o outro por afecções tristes, fruto de violência, discriminação, preconceito, intolerância étnico-racial, religiosa e de gênero.

⁴ *Conatus* representa vontade de potência, força movente que possibilita a afirmação e atualização da vida.

Corpos negros e indígenas vivenciam afecções regularmente, circunscritos por narrativas de luta, de dor e de resistência, submetidos à morte e ao sofrimento do corpo provenientes do contexto diaspórico e da colonização.

Historicamente considerados inferiores e incapazes, esses corpos foram alvos de olhares, falares e gestos depreciativos, cuja visão eurocêntrica, branca, lhes atribuíram os mais diversos rótulos e estigmas. Este corpo demarcado pelo estereótipo negro e indígena teve sua liberdade usurpada de forma impetuosa e atroz. A diferença justificou as barbáries desse processo, seja pela escravização, catequização ou silenciamento dos corpos. Como consequência disso, o racismo estrutural⁵ enraizou a construção sócio-histórica da sociedade brasileira.

Todavia, esse corpo não está distante, não é pretérito, mas atual e continua a protagonizar o cenário de lutas contra o preconceito, pelo reconhecimento de suas subjetividades/identidades, modos de ser, pensar e existir. Luta por direitos, pela visibilidade, por condições igualitárias, especialmente, no que concerne o direito à educação. Esse corpo é “guerreiro, mesmo que não se sinta preparado para lutar. Mesmo que não se sinta representado nos espaços em que quer chegar. Guerreiro de seus sonhos. Combate incessante. Alvo incessante” (PEREIRA et al, 2022, p. 5).

Assim, propomos pensar o corpo em *devir*⁶, em suas potências, isto posto, convém questionar: o que pode um corpo indígena? E da mesma forma:

O que pode um corpo-negro? Tudo! Que seja eu-corpo-sabedoria-poesia-negra a decidir. Decidir pela vida, pela morte, pelos sonhos, por onde quero e quem quero ser. Pelos caminhos, bailarinos, a construir. Pelos trajetos a desbravar e esbravejar. Gritar. Sorrir. Chorar. *Livre, sem notas de rodapé a definir-relegar o lugar a calar. Livre. Sem censura, sem amarras, sem medo. Livre, para calar corporacionalidade-branco-massa. Livre, para tecer sua arte-vida-poesia. Livre, para escrever. O que pode um corpo-devir-negro?* (PEREIRA et al, 2022, p. 7, grifos nossos).

Corpo livre ao protagonizar sua história, corpo potência, luta e resistência, um contínuo *vir-a-ser* marcado por sua capacidade de atualização, carrega as marcas do passado rumo ao presente, simboliza a retificação de sua própria história de existência com a possibilidade de trilhar novos caminhos, conquistar novos espaços. De tal maneira, somos atravessados:

⁵ ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaia, 2020. O termo utilizado por Almeida (2020) nomeia o racismo decorrente das estruturas sociais que concebem padrões discriminatórios de raça a partir de aspectos sócio-históricos, econômicos e políticos.

⁶ Movimento imanente a vida, fluxo permanente que cria e transforma todas as coisas.

[...] pelos movimentos na vida (no andar e mover-se a partir de nossas conexões, existências, saberes, fazeres, memórias que o corpo pulsa e carrega) [...] pela intensidade agenciada pelos afetos pulsantes ao nos des-territorializar, territorializar e re-territorializar nesse devir-corpo-negro. (PEREIRA *et al*, 2022, p. 2).

Embalado por afetos, o *devir-corpo* da diferença, seja ele negro ou indígena, vivencia o mundo ao seu redor em graus intensivos, isto é, sofre influências continuamente, capazes de aumentar ou diminuir as potências de pensar, sentir e agir, cujo exercício incita o processo de decolonização⁷ do corpo. Por isso, reconhecemos:

Nosso corpo traz marcas sociais e históricas e, portanto, questões culturais, questões de gênero e questões de pertencimentos sociais podem ser lidas no corpo. *Por que não incluir nessa agenda, para além do controle dos domínios de comportamentos observáveis, a questão dos afetos e desafetos, dos nossos temores, da dor e do medo que nos paralisa ou nos impulsiona, do riso e do choro, da amargura, da solidão e da morte?* (NOBREGA, 2016, p. 112, grifo nosso).

À vista disso, precisamos pensar acerca da incidência dos afetos no corpo-mente, reconhecer as interações e relações construídas entre as pessoas, entre os corpos, em seus encontros, afetos e desafetos, a ponderar a viabilidade de promover diálogos ou silenciamentos, torná-lo ativo ou passivo, potente ou impotente.

Para empreender a conjugação corpo-afeto, buscaremos subsídio no pensamento de Spinoza (2009), em sua teoria dos afetos. Em ruptura com o sentido comum da palavra, Spinoza atribui ao termo uma significação intensa e viva, sob o aporte de sua filosofia ética-ontológica pautada na imanência. Ele rompe com a tradição filosófica ocidental que outrora julgou o corpo e os afetos inferiores e passíveis de regeneração, por intermédio da mente, à semelhança das cosmopercepções dos povos indígenas e quilombolas.

O afeto corresponde a um estado experienciado, cujo efeito dos encontros incide no nível de potência do corpo afetado, ou seja, repercute na transição a graus de maior ou menor perfeição. De acordo com Spinoza (2009, p. 163), “por afeto compreendo as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções”.

Os afetos tocam o íntimo, reverberam simultaneamente na experiência psicológica e corpórea, provocados por diferentes circunstâncias. Essas vivências

⁷ Atitude crítica de enfrentamento ao modelo colonial, mediante a construção de pensamentos e práticas capazes de reconhecer/potencializar perspectivas próprias que “[...] possibilitam muitas outras formas de ser, viver, pensar, saber, sentir, existir e viver.” (WALSH, 2013, p. 19, tradução nossa).

afetivas decorrem de ações, ideias, memórias, palavras proferidas, encontros. Oliveira (julho, 2022), corpo-mulher-negra, conceitua os afetos como:

Tudo aquilo que me toca, que me atravessa, que me desmonta. Poder que a gente tem no momento de se relacionar com o outro, com o mundo, com a natureza, você receber e você dar, você gerar e você sofrer essas influências na relação com outros corpos, sejam corpos que possuem vida, corpos orgânicos, ou corpos que não possuem vida. Esses afetos não se restringem às pessoas, mas também a outros seres. Aquilo que me desestabiliza, me descentra, que me move, aquilo que me impulsiona a agir.

Podemos classificar os afetos em passivos, aqueles que promovem tristezas, motivados por circunstâncias externas, especialmente pela ausência de atos espontâneos, esse é um estado de submissão à realidade que refreia ou diminui as potências; e afetos ativos, que promovem alegrias, oriundas de motivações internas, mediante gestos espontâneos, atitudes próprias, conscientes e autênticas, no qual corporeamente se esforçam para elevar suas potências. Oliveira (julho, 2022), corpo-mulher-negra, pontua:

A gente tem afetos positivos, que são agradáveis, e outros nem tanto, e todos eles me tocam. A gente passa a vida toda tentando se educar para não ser dominado pelos afetos de tristeza, para não se sentir menor, então a gente aprende a conviver com esses afetos.

A variação afetiva citada por Oliveira (julho, 2022), corpo-mulher-negra, é qualificada pela natureza dos encontros ocasionados. Se afirmativa, decorre de encontros de composição; se negativa, encontros de decomposição, como detalharemos.

Encontros de composição fomentam a criatividade, os interesses e a potência de pensar, sentir, agir, causam afecções alegres, “quando um corpo encontra outro corpo, uma ideia outra ideia, tanto acontece que as duas relações se compõem para formar um todo mais potente [...]” (DELEUZE, 2002, p. 25).

Por outro lado, há encontros de decomposição, capazes de diminuir ou refrear as potências, cujas consequências são afecções entristecedoras, provenientes de constrangimentos, depreciação, medo, ausência de liberdade, limitação e despotencialização dos modos de ser, pensar, sentir e agir. Cabe salientar que corpos enfraquecidos têm suas potências refreadas, diminuídas, silenciadas e, pouco a pouco, tornam-se passivos ao despir-se do caráter criativo, inventivo e desprendido.

A nomenclatura corpo-afeto empreendida neste estudo não exclui a simultaneidade corpo-mente, mas busca compreendê-la mediante a incidência dos afetos, em defesa da formação integral do ser. Assim, é preciso reconhecer a dinamicidade e cinesia corpóreo-afetiva, buscando compreender como esses afetos impactam a vida, quais vestígios, cicatrizes, memórias, saberes-vivências podem ser lidos no corpo.

A força ancestral dos povos indígenas e quilombolas

O conceito de ancestralidade dialoga diretamente com os estudos pós-coloniais e com a filosofia da diferença, recebendo papel de destaque nas últimas décadas. A ancestralidade remonta às raízes do ser, representa a força de resistência dos povos originários e quilombolas, circunscritos por territórios corpóreo-afetivos a partir do compartilhamento de tradições, narrativas e memórias.

Esses povos delegam à ancestralidade a tarefa de articular o plano imanente e o transcendente, o visível e o invisível, o pretérito e o porvir, cuja experiência é, sobretudo, um ato de resistência histórico-cultural. No entanto, Maduro (julho, 2022), corpo-homem-indígena, chama atenção para um aspecto importante:

Existe uma tendência muito reducionista de relacionar a ancestralidade somente à língua, ou seja, um indígena que não fala mais sua língua materna perdeu sua ancestralidade, sua identidade. É algo que tem sido, aos poucos, desconstruído, porque existem muitos outros elementos da ancestralidade que são importantes e que são mantidos, a própria forma de relações são ancestrais e perduram. Nossa ligação ancestral nunca vai romper, nunca vai se quebrar enquanto houver a possibilidade de nascerem crianças Borari.

A ancestralidade é experienciada de forma multifacetada, através dos saberes-vivências, das danças, ritos, grafismos, cantos. É um sistema simbólico e espiritual que propicia o encontro consigo e com o outro, com a natureza e com o sagrado, em tempos imemoráveis, cujas marcas corpóreo-afetivas remetem a expressões comportamentais, sociais e culturais.

A questão da ancestralidade reporta à ética da coletividade, a uma visão coexistente que permite caminhar, constituir-se, sem perder de vista o passado. É olhar para trás e reconhecer que partes infinitamente pequenas constituem o todo que compõem seu corpo, sua trajetória, sua existência. Assim, no contexto afrodiaspórico:

[...] a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sociopolítico fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. (OLIVEIRA, 2009, p. 3-4).

A cultura africana Iorubá compreende que a vivência das práticas ancestrais potencializa a ação do ser no mundo, tanto de forma individual quanto coletiva, sendo o corpo o vetor de comunicação ancestral, via de conhecimentos e referência histórica, pois “carrega uma força ancestral imensurável, saberes de seus povos, de seus corpos, dos seus cantos, dos seus orixás, das suas danças, das rezas, das tramas crespas de seus cabelos, do compartilhar, do estar no mundo, do inventar muitos outros” (PEREIRA et al, 2022, p. 5).

A ancestralidade favorece o processo de construção/afirmação da identidade e revigora o sentido de pertencimento ao grupo. De tal modo, os povos indígenas e quilombolas concebem “a ancestralidade como estratégia de luta, de enfrentamento, de provocação e de força de continuidade” (DOMENICI; RODRIGUES; MACHADO, 2019, p. 21), o que permite ressignificar modos de ser, viver, sentir e pensar.

Neste plano de preservação e compartilhamento da história e da memória indígena e negra, a oralidade representa uma importante fonte de veiculação da ancestralidade, da cultura, dos saberes-vivências:

É, pois, através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, preenche seu vazio, por aquilo que a memória evoca do tempo imemorial. (MUNDURUKU, 2009, p. 27).

As narrativas transmitem ensinamentos a respeito da natureza e da vida, seja via conhecimentos acerca do cultivo de alimentos, utilização de plantas medicinais, histórias de luta, seja por meio de mitos e lendas. Nas comunidades, cada pessoa se torna um/a coautor/a da memória coletiva, responsável por nutrir os conhecimentos e tradições, mantendo-os vívidos. Munduruku (2009, p. 27) reafirma sua tese:

Educa-se, portanto, para a compreensão do mundo tal qual ele nos foi apresentado pelos espíritos ancestrais. Educa-se para viver esta

verdade que para nossa gente é plena e nos mostra o caminho do bem estar, da alegria, da liberdade e do sentido.

Isto é, na cosmopercepção indígena, corpo-afeto e ancestralidade estão imbricados, pois são elementos que constituem as identidades individuais e coletivas. Assim, defendemos uma educação para as corporeidades, para os afetos, considerando a ancestralidade destes corpos multiétnicos e suas experiências. Nesses movimentos, dialogamos e fortalecemos a Educação das Relações Étnico-Raciais, com vistas a combater a discriminação, o preconceito, a intolerância.

É importante que as escolas, sobretudo de Educação Básica, abordem as temáticas indígenas e quilombolas de forma contextualizada e crítica, sem reduzi-las a datas “comemorativas”, pois tal atitude favorece a visão folclórica dos corpos. Antes de tudo, é preciso reconhecer as diferenças para valorizá-las e potencializá-las, em um processo educativo que não esteja alheio a estes saberes-vivências, mas que seja construído *com* eles e *por* eles, em diálogos.

Educação Escolar Indígena e Quilombola: entretecendo saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica

No cenário educacional brasileiro, a conquista de políticas públicas destinadas à Educação Escolar Indígena e Quilombola é contemporânea e ainda em construção⁸, tais como a Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Decreto nº 4.228 (2002), Lei nº 10.639 (2003); Lei nº 11.645 (2008); Lei nº 12.711 (2012); Resolução nº 8 (2012). Tais políticas foram empreendidas por esforços coletivos, mas que partiu, em especial, da militância das próprias comunidades através dos movimentos reivindicatórios, ao exigir do Estado maior visibilidade e garantia de direitos, com vistas a superar a exclusão⁹ educacional, e consequentemente social, vivenciadas por estes sujeitos, corpos das diferenças.

⁸ Embora constantemente sofra ameaças e retrocessos.

⁹ Acerca da exclusão educacional e social indígena e negra consultar:

GARLET, Marinez; GUIMARÃES, Gleny; BELLINI, Maria Isabel Barros. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?. *Educação*, v. 33, nº 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5208>.

GUERRA, Vania Maria Lescano. *Povos Indígenas: Identidade e Exclusão Social*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2015.

FERNANDES, Viviane; SOUZA, Maria. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 63, p. 103-120, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/114868>.

A oferta educacional destinada aos povos indígenas desponta do vínculo entre o Estado português e a igreja católica por meio da catequização, dos processos assimilacionistas e integracionistas, perspectiva que data do século XVI à metade do século XX (BURATTO, 2007). A ruptura desse paradigma deu-se através da Constituição de 1988, marco histórico no que concerne ao direito dos povos indígenas, principalmente pelo reconhecimento de uma educação escolar diferenciada, perspectiva fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9.394/1996).

Os povos africanos vivenciaram um encadeamento similar, todavia, esse projeto colonial teve início ainda em solo africano e perdurou durante a travessia dos navios negreiros, com intuito de convertê-los, explorá-los, controlar os corpos e mentes, ambicionando obediência ao Estado. No caso negro, o estímulo ao processo de integração ocorreu, sobretudo, pela promulgação da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888 (PEREIRA, 2018). Entretanto, sem estudos, moradia e trabalho, a exclusão pós-abolicionista fortaleceu as desigualdades.

Do período Colonial à década de 60, pessoas negras foram alijadas do acesso educacional, cuja rigorosa proibição dos estudos sem distinção entre escravos e libertos foi oficializada pela Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837. A partir de 1870, iniciativas filantrópicas e da sociedade civil fundaram escolas noturnas que admitiam a matrícula de pessoas escravizadas, desde que apresentassem licença de seu/sua possessor/a.

A década de 60 marcou a expressiva expansão do sistema público de ensino que possibilitou o acesso das “minorias sociais”. No entanto, as escolas para atendimento específico ao público foram regulamentadas somente em 2012, com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

A Educação Escolar Indígena e Quilombola objetiva a articulação entre os saberes-vivências historicamente construídos pelos sujeitos e os conteúdos escolares, assegurando as especificidades do processo de ensino-aprendizagem, a espacialidade e temporalidade, os aspectos culturais, linguísticos, alimentares e religiosos.

A educação está relacionada à construção da consciência acerca de si e do mundo, cujo objetivo central visa ao pleno desenvolvimento do/a educando/a partir da

PASSOS, Joana Célia dos. As Desigualdades na Escolarização da População Negra e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista EJA em debate*. Florianópolis, Santa Catarina. v. 1 n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>.

elevação de suas aptidões, ao respeitar a relação corpórea, cognitiva e afetiva, as subjetividades e expressões dos sujeitos. Para Daniel Munduruku (2009, p. 25) “Aprender é, portanto, conhecer as coisas que podem preencher os vazios que moram em nosso corpo. É fazer uso dos sentidos, de todos eles”.

No que concerne à Educação Escolar Indígena, a Constituição Federal de 1988, no artigo 210, inciso 2º assegura aos povos a utilização das línguas maternas, bem como os processos de aprendizagem próprios, enquanto a LDB, no artigo 78 (grifo nosso), estabelece a educação escolar bilíngue e intercultural, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Assegurar esta valorização das identidades, memórias, línguas e ciências representa, sem dúvida, uma das conquistas mais expressivas, a ponderar que outrora a língua portuguesa foi imposta mediante a proibição das línguas maternas. Além disso, as epistemologias indígenas, tal como as africanas, foram historicamente desqualificadas e subjugadas, processo que resultou no epistemicídio das comunidades ancestrais amazônicas, na tentativa de dominação dos corpos e vozes (PACHECO, 2012).

Por todo processo educacional violento, tardio e desigual, os movimentos negros e indígenas lutaram/lutam em defesa da criação e implementação de políticas públicas, com vistas à construção de uma sociedade com equidade. Nesse sentido, o Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, institui o Programa Nacional de Ações Afirmativas, iniciativa governamental de natureza reparadora e redistributiva que busca garantir os direitos historicamente alijados, objetivando o combate às discriminações raciais, étnicas, religiosas, de gênero e de classe.

Em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639, responsável pela ampliação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos oficiais da rede de Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas e privadas. Em março de 2008, a redação da LDB foi novamente revista pela Lei nº 11.645, dessa vez, com vistas a acrescer a História e Cultura Indígena.

No Ensino Superior, a homologação da Lei Federal nº 12.711/2012 foi responsável pela implementação do sistema de cotas nas universidades e instituições federais do país para estudantes de escola pública, pessoas de baixa renda, negros/as, pardos/as, indígenas e pessoas com deficiência. Ação que só foi efetivada após um decênio de sua implementação nas primeiras Instituições de Ensino.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) foi a pioneira na adoção da política de cotas sociais e étnico-raciais, em 2002. A anuência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) ocorreu no ano seguinte, assim como da Universidade de Brasília (UNB), no âmbito Federal. Enquanto a Universidade Estadual de Londrina (UEL) aderiu ao sistema em 2005 (SOUZA, 2017). Todavia, mesmo com o aumento expressivo de matrículas em razão da política de cotas, pessoas negras e indígenas ainda representam a minoria, especialmente, em cursos elitizados¹⁰ e no que tange à conclusão dessa etapa de ensino.

Neste estudo, propusemo-nos a compreender o lugar do corpo-afeto na Educação Escolar Indígena e Quilombola, além dos desafios/possibilidades a partir de saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica.

Para tratar da questão do corpo, Maduro (julho, 2022), corpo-homem-indígena, retoma algumas experiências pessoais¹¹ e mescla a suas experiências profissionais:

Tem um livro de um linguista que ele é muito crítico em relação à educação indígena no Brasil, ele escreveu um livro cujo título é *Aprisionando sonhos: a Educação Escolar Indígena no Brasil*¹², mas nós poderíamos escrever um artigo *Aprisionando corpos*, porque a escola hoje é isso. Retomo minha fala inicial quando disse que saia correndo desesperado da escola, porque o meu corpo estava sendo aprisionado ali, em um mundo, em um universo que não era o meu. O projeto escolar não faz parte da dimensão cultural indígena, ele é externo, é um dos elementos de controle do Estado sobre os corpos indígenas. Quando a gente pensa a partir da dimensão curricular, a maioria das escolas trabalham nessa perspectiva de tolher a liberdade, de manter os corpos sob controle. Apesar da legislação assegurar que sejam pensados projetos que estejam alinhados com as realidades e

¹⁰ Termo utilizado para designar os cursos que possuem o menor número de matrículas destinadas a alunos/as negros/as ou indígenas, mesmo com a implementação do sistema de cotas, tal como Medicina, Direito, Engenharia, entre outros. Frequentemente é possível observar nesses cursos pouca ou nenhuma representatividade em relação aos discentes e docentes.

¹¹ Enquanto estudante, Maduro frequentou grupos escolares no Ensino Fundamental I e II organizados a partir de iniciativas da própria comunidade e mantidos pelo município de Santarém, cujos processos educativos não apresentavam perspectivas diferenciadas da realidade comunitária. Além disso, o ensino era ofertado mediante classes multisseriadas. No Ensino Médio, estudou em regime modular, formou-se no Magistério e posteriormente cursou Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

¹² D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

demandas indígenas, mas existe um processo de resistência muito grande.

A escola aprisiona os corpos ao desrespeitar as conexões afetivas; a relação com o saber, ao padronizar as temporalidades e espacialidades, ao supervalorizar a escrita em detrimento da oralidade e ao inserir um ensino descontextualizado, cujos conteúdos curriculares estão deslocados das vivências, da cultura, da comunidade. Trata-se de aspectos que deixam à margem a criação/expressão diminuta e capturam a liberdade deste corpo.

Sobre o lugar do corpo, no contexto escolar quilombola, Oliveira (julho, 2022), corpo-mulher-negra, declara:

Penso que não tem lugar, falo isso porque esse é um corpo que continua sendo invisibilizado e silenciado, porque os currículos, as práticas, é o que resta da educação escolar urbana que é levado para a Educação Escolar Quilombola. Chega a ser violento como eles pegam um livro que é trabalhado em uma escola urbana, e aquele livro é levado para a Educação Escolar Quilombola, então são restos, são migalhas. Aquelas crianças não têm seus sonhos, suas aspirações, seus saberes contemplados nessas práticas.

Ao proceder desta forma, o Estado emudece os corpos, despotencializa, obstaculiza e acentua as desigualdades sociais, cuja violência simbólica fortalece as relações de saber-poder, o eurocentrismo, sem ponderar aspectos étnico-raciais, culturais e os regionalismos (FOUCAULT, 2007). A fala da professora demonstra a transgressão do artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, que responsabiliza a União, os Estados, os Municípios e os sistemas de ensino a ofertar:

- I) apoio técnico-pedagógico aos estudantes, professores e gestores em atuação nas escolas quilombolas;
- II) recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas;
- c) a construção de propostas de Educação Escolar Quilombola contextualizadas.

O documento descreve que a produção dos materiais didáticos e de apoio pedagógico voltados à realidade quilombola resultarão de diálogos entre a comunidade, sistemas de ensino e Instituições de Ensino Superior, ou seja, fruto de uma construção coletiva, o que não ocorre. Mas, de acordo com Oliveira (2022, grifo nosso), corpo-mulher-negra:

E o que ainda é mais violento, é esse processo de nucleação que acontece muito nas zonas do campo. O Estado, ao se desresponsabilizar pela oferta da educação, promove a nucleação, deixa de oferecer escolas em todas as comunidades para oferecer a escola somente em uma comunidade central. Então, as crianças das comunidades vizinhas precisam se deslocar para ir lá.

As crianças precisam pegar o transporte escolar, saem de casa de madrugada, interrompendo o horário do sono, com duração aproximada de três horas de viagem. Saem de casa sem tomar café, chegam na escola-sede para tomar um copo de suco de pacote com bolacha de água e sal. Em uma estrada de chão que não tem pavimentação, sobe a poeira, a criança chega suja, com fome, com sono. *Então, se a gente não pode cuidar da nutrição desse corpo, como que ele vai ter um espaço pedagógico dentro do currículo? Se a gente não consegue suprir o mínimo possível para que o corpo se mantenha vivo, como nós podemos pensar em processos de ensino-aprendizagem que contemplem este corpo-criança?*

No relato da professora, é possível observar a omissão do Estado, bem como a violação de direitos básicos, imprescindíveis e indispensáveis a qualquer cidadão/ã, tais como o direito à igualdade, à alimentação e à educação pública, gratuita e de qualidade. Em ambos os casos, indígena e quilombola, as realidades indicam que, apesar de termos avançado significativamente no que concerne às políticas públicas, esses corpos ainda sofrem, são acometidos por afecções entristecedoras, longe de exercerem protagonismo no ambiente escolar. Assim, os relatos justificam a escolha da temática e sua emergência.

Consideramos as indagações de Oliveira (julho, 2022), corpo-mulher-negra, fundamentais, afinal, é preciso ofertar condições favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem, assegurando não somente a garantia do direito à educação, mas, principalmente, a permanência e a conclusão. É preciso zelar pelo bem estar deste corpo-criança, respeitando-o enquanto ser em desenvolvimento.

O tratamento ofertado a este corpo, fruto da marginalização, da negação de direitos e do epistemicídio, causa marcas, cujos afetos reverberam diretamente na vida e são capazes de potencializar ou despotencializar corpo-mente. Enquanto algumas pessoas silenciam sua voz e corporificam os discursos, outras se empoderam e decolonizam seus corpos, embora reconheçamos que esse não seja um movimento simples de empreender. No primeiro caso, este corpo subjugado, por vezes, não se reconhece enquanto produtor de conhecimentos. Por essa razão, Oliveira (julho, 2022), corpo-mulher-negra, aponta este processo de ressignificação do olhar como o principal desafio da Educação Escolar Quilombola:

O maior desafio é fazer com que as pessoas entendam que elas sabem, sim! Ela (a pessoa) aprendeu a vida toda que não tem saber, que ela é inferior, então quando a gente chega na comunidade quilombola, o primeiro grande desafio é este: mostrar que aquelas pessoas sabem, que elas produzem conhecimento, pode ser que não seja o mesmo da educação escolar. Mas, elas sabem, elas têm valor! É fazer as pessoas se amarem, apesar da dor, da luta, da história, de tanta invisibilidade, de tanta violência.

Para isso, é preciso refletir e dialogar acerca das marcas ocasionadas pelos afetos, como forma de a pessoa reconhecer seu potencial expressivo, cognitivo-corpóreo-afetivo e se perceber enquanto sujeito produtor/a de conhecimentos, de cultura. Oliveira (julho, 2022), corpo-mulher-negra, acrescenta “acho que podemos pensar sobre uma educação dos afetos, no sentido de entender a importância, a influência que esses afetos têm na nossa vida, o que eles deixam de bom, de ruim, as marcas”. Educação que enseja utilizá-los como força potencial no processo de ensinar-aprender, que não silencia as dores, prazeres, alegrias, tristezas, mas busca tecer um trabalho interpretativo hermenêutico na tentativa de compreender os significados atribuídos à vida, considerando sua experiência vivida de corpo negro e corpo indígena.

Por outro lado, a subversão deste olhar que desqualifica o corpo e as epistemologias diferentes requer um espaço para problematização, escuta, diálogos e compartilhamento dos saberes-vivências, sobretudo, de modo a torná-los pauta nas escolas e universidades.

No contexto da Educação Escolar Indígena, Maduro (julho, 2022), corpo-homem-indígena, destaca como principais desafios:

Insistir no processo de organização das escolas indígenas tendo como referência escolas não indígenas.

Tentamos discutir a dimensão pedagógica e curricular das escolas. Mas, ainda estamos no problema embrionário que é o prédio escolar. No Amazonas, 60% das escolas indígenas não possuem sequer prédio escolar, ou funcionam no barracão comunitário, na igreja, na casa do professor, ou, na sombra de uma árvore.

A política é pensada no princípio da igualdade, a mesma renda per capita de um aluno que está próximo a uma logística de transporte, é a de um aluno que mora nos interiores afastados.

No PNAE¹³ é definido a per capita diária por aluno, em escala nacional. Mas, embora tenhamos o reajuste financeiro em relação aos alunos não indígenas¹⁴, não levam em conta os regionalismos, a per

¹³ Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

¹⁴ R\$ 0,36 (trinta e seis centavos de Real) para os estudantes matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio; R\$ 0,64 (sessenta e quatro centavos de Real) para os estudantes matriculados em escolas

capita de um aluno indígena de São Paulo que está praticamente na área urbana, é a mesma de um aluno indígena de São Gabriel da Cachoeira, das comunidades mais distantes que leva sete dias para chegar de barco, por exemplo. Não considera a logística de distribuição dessa merenda, o transporte de barco é bem mais caro em relação ao transporte terrestre. O mesmo acontece com os materiais didáticos.

Além disso, é preciso organizar o calendário específico, nas escolas do Rio Negro, o ano letivo inicia em janeiro em razão do período de cheia e vazante dos rios.

Desafios e problemáticas similares são enfrentados em demais estados da região amazônica em virtude da acentuada diversidade vivenciada pelas territorialidades das florestas, das águas e das terras, cujos sistemas educacionais comumente demonstram dificuldade/incapacidade em ofertar infraestrutura adequada, recursos financeiros equitativos, profissionais qualificados, material didático específicos para atender as demandas das comunidades. O relato de Maduro (julho, 2022), corpo-homem-indígena, revela quão longe estamos de minimizar as desigualdades étnico-raciais e sociais no estado do Amazonas.

Atuantes na região amazônica, Oliveira e Maduro construíram saberes-vivências individuais e coletivos a partir de experiências de vida, sejam elas pessoais, profissionais ou acadêmicas, enquanto professoras/es-formadoras/es e pesquisadoras/es. Assim, dialogamos acerca do principal saber-vivência construído no decorrer de suas práticas docentes. A respeito da questão, Maduro (julho, 2022), corpo-homem-indígena, ressalta:

De fato, a escola é importante, mas ela precisa ser repensada, precisa se aproximar mais da nossa realidade, precisa ser atraente para que o aluno possa aprender e trazer para vida. A escola não dá conta da vida, então ela precisa avançar nesse sentido de tentar propor elementos que sirvam para a dimensão da vida do ser.

O processo formativo não implica acumulação de saberes, ao contrário, solicita colocação em prática, movimentação. Afinal, para que serve um conhecimento aprendido e inutilizado, deslocado do mundo da vida? Representa um capital simbólico morto, esvaziado de sentido. A fala de Maduro (julho, 2022), corpo-homem-indígena,

de Educação Básica localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos; R\$ 1,07 (um Real e sete centavos de Real) para os estudantes matriculados em Creches, inclusive as localizadas em áreas indígenas e remanescentes de quilombos (BRASIL, 2020).

leva-nos a questionar acerca da distância entre o saber ensinado e o saber aplicado à vida, e que extrapola, segundo ele, a mera obtenção de um diploma.

Oliveira (julho, 2022, grifo nosso), corpo-mulher-negra, indica como principal saber-vivência construído no decorrer de sua prática docente a:

Disponibilidade de ouvir o outro, não somente um ouvir sensorial, mas no sentido de entender a vida do outro, entender o saber que é do outro, para poder dialogar com ele. Somente quando eu me colo nessa postura de ouvir aquela mulher quebradeira de coco, é que eu vou aprender como é que eu tenho que ser professora, como é que eu tenho que lidar com os meus alunos. *A escuta promove a descolonização do saber. Quando me coloco para escutar estou quebrando esse ciclo reprodutivo que a gente tem na nossa formação.*

É preciso empreender a escuta atenta, subsidiada pelo exercício da redução fenomenológica, isto é, livre de pré-conceitos e julgamentos, tendo em vista o desvelamento do ser no mundo. Ao promover um esforço interpretativo hermenêutico, buscamos entender o saber do outro através de suas narrativas, descentralizamos saberes, rompemos barreiras. Sob esse viés, a professora defende:

Quando a gente abre para a escuta e deixa as pessoas falarem o que elas sabem, o que elas sentem, o que elas pensam, a gente descobre as potencialidades, os caminhos que a gente precisa construir e como trazer isso de volta para a universidade, para as escolas (OLIVEIRA, julho, 2022).

A escuta promove o reconhecimento das subjetividades e potencialidades, saberes e fazeres, cujo desafio dialético incita movimentação e diálogos para além da vivência com os pares. Após ouvir, é preciso falar para outras pessoas, trilhar caminhos em direção às escolas, às universidades e à sociedade civil, como forma de favorecer o reconhecimento dos saberes-vivências construídos por estes sujeitos, as potencialidades socioculturais e educacionais indígenas e quilombolas.

Nesse sentido, Maduro (julho, 2022, grifo nosso), corpo-homem-indígena, destaca como potencialidades da Educação Escolar Indígena:

Formatar a escola para atender as demandas dos povos originários, aquilo que de fato estão precisando.

Quando discutimos a dimensão da decolonização de saberes, a escola indígena pode mostrar para a ciência ocidental que a escola é uma instituição que tem espaço para outros saberes, para outras ciências, para outras epistemologias, para outras cosmologias, que estes saberes podem dialogar de uma forma horizontal.

A Educação Escolar Indígena e Quilombola demonstra a possibilidade de pensar um processo formativo plural, interdisciplinar e multifacetado, subsidiado pela promoção de diálogos entre saberes e fazeres. Ambos fundamentam a construção de uma escola em defesa da liberdade de agir, pensar, ensinar e aprender, sobretudo, que atue como espaço de afirmação da vida em suas mais diversas manifestações.

Em suas cosmopercepções, os povos originários demonstram a viabilidade de convivência harmônica com o corpo que habitamos e com a natureza, cujo dualismo corpo/mente não impera. A pessoa é uma unidade, compreendida em suas formas de expressão e potência. Logo, o corpo-afeto representa oportunidade de efetuação.

Nos processos de ensino-aprendizagem, reconhecer o corpo-afeto simboliza uma valiosa fonte de compreensão do/a educando/a, ao mesmo tempo que propicia estratégias para lidar com os afetos e com o encontro dos corpos da forma mais adequada possível. Circunscrito por causas adequadas, o corpo-afeto é capaz de produzir, de se expressar e de inovar, ente singular e dinâmico, cuja liberdade se expressa diante do mundo por meio de atitudes de afirmação da vida.

Considerações Finais

Neste estudo, debatemos o corpo em *devir* sob o aporte da filosofia dos povos indígenas e quilombolas, da fenomenologia de Merleau-Ponty (1999) e da teoria dos afetos de Spinoza (2009). Analisamos o lugar do corpo-afeto na educação escolar desses povos, apontando seus desafios e potencialidades a partir de saberes-vivências de docentes atuantes na região amazônica.

Evidenciamos que, embora a filosofia dos povos indígenas e quilombolas contrastem à visão ocidental acerca das temáticas corpo, afeto e ancestralidade, o projeto de educação escolar ofertado é fortemente influenciado por fatores externos aos povos originários e quilombolas e às suas cosmopercepções. Nos espaços educativos em diversas situações, o corpo é negligenciado, silenciado, despotencializado, deslocado de seus saberes-vivências.

Contra esse processo, indicamos duas possibilidades de enfrentamento: a primeira com vistas a reafirmar/fortalecer a luta pela Educação Escolar Indígena e Quilombola, no que tange ao acesso, à permanência, à finalização dos ciclos formativos, através da qualidade do ensino ofertado e das condições equânimes; a segunda, voltada ao reconhecimento deste corpo em *devir*, como forma de propiciar uma educação que

não esteja deslocada do mundo da vida, dos saberes-vivências, mas, que seja construída com os sujeitos, entre diálogos, mediante o exercício do ouvir.

Afinal, o que pode o corpo-afeto indígena e negro em processos educativos que considerem sua ancestralidade? Acreditamos que não há limites para o corpo, pois ele pulsa *devenir*. É, portanto, imanentemente criador, potente, dinâmico. Este corpo pode ser o que quiser, pode ocupar os espaços que desejar, desde que lhe sejam garantidas as condições para isso, sobretudo, relacionadas à educação.

Assim, defendemos uma educação que instigue as potências, de modo a tornar o corpo ativo e, na mesma intensidade, tornar o pensamento afirmativo. No sentido de propiciar as/aos estudantes uma formação integral voltada à liberdade, à expressividade, ao fortalecimento do *conatus*, aos encontros de composição, como forma de superar uma vida passiva, irrefletida, triste, refém da servidão e das paixões entristecedoras, fruto de um aprendizado ético-afetivo.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Editora Jandaia, 2020.

BURATTO, Lucia Gouvêa. *A Educação Escolar Indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais*. Universidade Estadual de Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2022.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 03 jul. 2022.

BRASIL. *Lei nº 12.711*, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 23 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 jun. 2022.

BRASIL. *Resolução nº 06, de 08 de maio de 2020*. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13511-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-6,-de-08-de-maio-de-2020>. Acesso em 23 jun. 2022.

BRASIL. *Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002*. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4228.htm. Acesso em 25 jun. 2022.

DELEUZE, Gilles. *Espinosa – Filosofia prática*. Trad. Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

DOMENICI, Eloisa; RODRIGUES, Éder; MACHADO, Lara. (Orgs.). Corpo, poética e ancestralidade. *Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade*. Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA, nº. 42, dez. 2019. Disponível em: http://www.ppgac.tea.ufba.br/wp-content/uploads/2019/09/cad_gipe_cit-42.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

FERNANDES, Viviane; SOUZA, Maria. Identidade Negra entre exclusão e liberdade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo, n. 63, p. 103-120, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/114868>. Acesso em: 01 jun. 2023.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 24.ed. São Paulo: Edições Graal, 2007. GARLET, Marinez; GUIMARÃES, Gleny; BELLINI, Maria Isabel Barros. Cotas para estudantes indígenas: inclusão universitária ou exclusão escolar?. *Educação*, v. 33, nº 1, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5208>. Acesso em: 01 jun. 2023.

- GUERRA, Vania Maria Lescano. *Povos Indígenas: Identidade e Exclusão Social*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2015.
- LIMA, Fábio. Corpo e Ancestralidade. *Repertório*, Salvador, nº 24, p.19-32, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/14826>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- MADURO, Rossini Pereira. *Corpo, afeto e ancestralidade no processo educativo dos povos indígenas*. [jul. 2022]. Manaus, 2022. 1 arquivo, vídeo. (92 min.).
- MAROUN, Kalyla. Corpo, educação e identidade em comunidades quilombolas. *Educação Unisinos*, v.25, p. 10-16, 2021. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/23114>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- MERÇON, Juliana. *Aprendizado ético-afetivo: uma leitura spinozana da educação*. Campinas: Editora Alínea, 2009.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MUNDURUKU, Daniel. Educação indígena: do corpo, da mente e do espírito. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 21-29, jan./ jun. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/324>. Acesso em: 03 jul. 2022.
- NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. *Corporeidades: Inspirações merleau-pontianas*. Natal: IFRN, 2016.
- OLIVEIRA, Eduardo. Epistemologia da Ancestralidade. *Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins*, v. 1, p. 1-10, 2009. Disponível em: <http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-resumo.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- OLIVEIRA, Kelly Almeida de. *Corpo, afeto e ancestralidade no processo educativo dos povos quilombolas*. [jul. 2022]. Manaus, 2022. 1 arquivo, vídeo. (60 min.).
- OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. “Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects”. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). *The African Philosophy Reader*. New York: Routledge, 2002, p. 391- 415. Tradução para uso didático de Wanderson Flor do Nascimento.
- PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias afroindígenas na Amazônia marajoara. *Projeto História - Diásporas*. São Paulo, n. 44, p. 197-226, jun. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10219/9821>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- PASSOS, Joana Célia dos. As Desigualdades na Escolarização da População Negra e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista EJA em debate*. Florianópolis, Santa Catarina. v. 1 n. 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998>. Acesso em: 01 jun. 2023.

PEREIRA, Tulio Augusto de Paiva. A igreja católica e a escravidão negra no Brasil a partir do século XVI. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 03, Ed. 05, Vol. 05, p. 14-31, 2018. ISSN:2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/historia/igreja-catolica>. Acesso em: 20 jun. 2022.

PEREIRA, Paula Bertoluci Alves. et al. O que podem corpos negros? Navegando pelas existências que habitam narrativas-rizoma-visceral. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. v. 26, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/interface.210196>. Acesso em: 5 jul. 2022.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa – Tomo 1*. Trad. Constança Marcondes César. Campinas: Papirus, 1994.

ROCHA, Damião; MAIA, Marcos. A pesquisa implicada de inspiração fenomenológica para estudos in situ de/com sujeitos sociais da diversidade sexual e de gênero. *Revista Ensino de Ciências e Humanidades - Cidadania, Diversidade e Bem-Estar*. RECH/UFAM. Manaus/AM, ano 1, v. I, n. 1, p. 220-237, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/4740>. Acesso em: 17 jun. 2022.

ROCHA, Damião. et al. O corpo negro dos filhos de santo como “entrelugar” do orixá nos terreiros de candomblé. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas/TO: UNITINS, v. 7, n. 15, p. 322-339, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3074>. Acesso em: 17 jun. 2022.

SOUZA, Nilda Rodrigues de. *Ações Afirmativas em Universidades Públicas Brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais*. Tese – (Doutorado em Ciências Sociais) Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150895>. Acesso em: 01 jun. 2023.

SPINOZA, Baruch. *Ética*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

WALSH, Catherine (Org.). *Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver - Tomo I*. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Agradecimentos

À agência de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo subsídio que viabilizou a pesquisa.

Recebido em março de 2023.
Aprovado em agosto de 2023.