

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ISABÔ MENDES CAVALCANTE

**ENTRE VITÓRIAS-RÉGIAS, IARAS E UIRAPURUS:
AS IDENTIDADES CULTURAIS AMAZÔNICAS NA ESCOLA**

**MANAUS-AM
2013**

ISABÔ MENDES CAVALCANTE

**ENTRE VITÓRIAS-RÉGIAS, IARAS E UIRAPURUS:
AS IDENTIDADES CULTURAIS AMAZÔNICAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nídia Regina Limeira de Sá.

**MANAUS-AM
2013**

ISABÔ MENDES CAVALCANTE

**ENTRE VITÓRIAS-RÉGIAS, IARAS E UIRAPURUS:
AS IDENTIDADES CULTURAIS AMAZÔNICAS NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Nídia Regina Limeira de Sá.

Aprovada em 07 de Outubro de 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nídia Regina Limeira de Sá – Presidente
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof^a. Dr^a. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Universidade Federal do Amazonas – FAGED

Prof^a. Dr^a. Cláudia Regina Brandão Sampaio F. da Costa
Universidade Federal do Amazonas - FAPSI

Dedico à minha família, meu verdadeiro alicerce, aos/as meus/minhas alunos/as do Curso de Pedagogia – PROIND/UEA, por ter possibilitado a mim, através das reflexões e convívio, conhecer um pouco das múltiplas identidades culturais amazônicas e aos/as estudantes que participaram da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

a Deus, pelo dom da vida
aos meus pais, pelo amor e incentivo constantes
ao meu querido companheiro, pela paciência e
compreensão
aos meus irmãos, meus primos, meus tios e minha
amada afilhada Mikaela, pelas risadas e momentos de
descontração
a minha orientadora prof^a. Dr^a. Nídia Regina Limeira
de Sá, pela confiança em mim depositada, pela dedicação
incansável e por sua valiosa orientação.

É claro que heróis existiram, mas a maioria das pessoas que compôs as melhores páginas da história da Amazônia, não era nada de excepcional, heroica ou virtuosa. Mas foram essas pessoas simples que construíram os alicerces da sociedade que engendrou a Amazônia de hoje e que mal começamos a compreender (SOUZA, 2009, p.48).

RESUMO

Esta pesquisa visou analisar os processos de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte de estudantes na escola. Esta temática denota o significativo anseio por aprofundar o conhecimento sobre a relação existente entre educação, identidades culturais amazônicas e cultura, pois, é sabido que não há práticas pedagógicas neutras, isentas de intencionalidade, sobretudo em se tratando da influência do pensamento hegemônico, que, no geral, de maneira tácita, atua nas escolas por meio de um sistema que visa homogeneizar os saberes. De acordo com os sujeitos da pesquisa, esta problemática sociocultural está presente na escola, principalmente na prática pedagógica do/a professor/a que prioriza outros tipos de conhecimentos em detrimento das culturas regionais. Assim questionamos: de quais modos ocorrem os processos de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte de estudantes na escola? A pesquisa foi desenvolvida com 13 (treze) estudantes da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede estadual, localizada na zona norte da cidade de Manaus. Para a obtenção dos dados foram realizados grupos focais, a fim de conhecer, por meio dos enunciados dos participantes, concepções, impressões, conceitos e motivações sobre a temática abordada. A pesquisa evidenciou as dificuldades que a escola tem demonstrado para integrar na dinâmica escolar as “vozes silenciadas”, neste caso, especificamente as “vozes amazônicas silenciadas”, as quais, apesar de existirem nos espaços informais e minimamente na dinâmica da sala de aula, não coexistem, na mesma grandeza, com a “voz da escola”. Nesse sentido a intenção é contribuir para a reflexão sobre exclusão cultural na escola, sobretudo a exclusão cultural das “vozes e identidades amazônicas”.

Palavras-chave: identidades culturais – identidades amazônicas – educação - cultura

ABSTRACT

This dissertation seeks to analyze the processes of recognition of the Amazonian cultural identities for part of the student in the school. This theme denotes the significant longing of deepening the knowledge about the existent relationship among education, Amazonian cultural identities and culture, because, it is known that there are no neutral pedagogic practices, exempt of intencionalidade, above all in if treating of the influence of the thought hegemony, that, in the general, in a tacit way, it acts at the schools through a system that seeks to homogenize them know. In agreement with the subject of the research this partner-cultural problem is present in the school, mainly in practice pedagogic of the teacher that prioritizes other types of knowledge in detriment to the regional cultures. We questioned like this: that way happens the processes of recognition of the Amazonian cultural identities for part dos/as students in the school? The research was developed with 13 (thirteen) students, of the Education of Youths and Adults of a school of the state net, located in the North Area of the City of Manaus. For the obtaining of the data focal groups were accomplished, in order to know, through the participants' statements, the conceptions, impressions, concepts and motivations on the approached theme. The research evidenced the difficulties that the school has been demonstrating to integrate in the school dynamics the "silenced voices", in this case, specifically the "silenced Amazonian voices", the ones which, in spite of they exist in the informal spaces and minimum in the dynamics of the classroom, they don't coexist, in the same greatness, with the "voice of the school". In that sense my intention is to contribute for the reflection on cultural exclusion in the school, above all the cultural exclusion of the "Amazonian voices."

Word-key: Cultural identity - Amazonian identity - - education - culture

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I	20
1 CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL	20
1.1 Cultura	20
1.2 Identidade	26
CAPÍTULO II	36
2 A AMAZÔNIA E SUAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES CULTURAIS	36
2.1 A constituição dos sujeitos amazônicos	36
2.2 As Identidades Culturais Amazônicas	40
2.3 Elementos identitários das culturas amazônicas presentes nas histórias de vida dos/as estudantes	43
CAPÍTULO III	53
3 AS IDENTIDADES CULTURAIS AMAZÔNICAS NO UNIVERSO ESCOLAR ..	53
3.1 O sujeito amazônico que se constitui no processo de negação de si e valorização do outro: Vitória-Régia	53
3.2 O sujeito amazônico que constrói uma pseudo-identidade cultural amazônica com âncoras midiáticas ou geográficas – Iara	56
3.3 O sujeito amazônico reconhecido por si e desconhecido pelo o outro - Uirapuru	60
CAPÍTULO IV	71
4 VITÓRIAS-RÉGIAS, IARAS E UIRAPURUS NA ESCOLA	71
4.1 A participação da escola no processo de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte do/a estudante	71
4.2 A tríade escola, currículo e as identidades culturais amazônicas dos/as estudante	72
4.3 A pluralidade das identidades culturais amazônicas na escola: desafios e possibilidades	84

PARA (NÃO) CONCLUIR	90
REFERÊNCIAS	96
ANEXOS	101

INTRODUÇÃO

Neste trabalho - “Entre Vitória-Régias, Iaras e Uirapurus: As identidades culturais amazônicas na escola” - cujo título pretende de pronto remeter à Educação na Amazônia, faz-se oportuno resgatar meu primeiro contato significativo com uma leitura do que seriam as “identidades culturais amazônicas”, e, por conseguinte me reconhecer pertencente, ao menos em parte, aos grupos culturais amazônicos.

Em 1995, quando ainda cursava a antiga 3ª série, hoje o 4º ano do Ensino Fundamental, fui apresentada ao livro “Manaus: Estudos Sociais”¹. Aquele livro abordava a história do Amazonas desde os primeiros contatos entre os indígenas e os colonizadores, até o ciclo da borracha, além da história da cidade de Manaus e outros temas relacionados com a região amazônica.

Foi simplesmente indescritível a sensação de conhecer as minhas raízes indígenas, percebendo que o poder do tempo, quase sempre impiedoso, não havia apagado importantes contribuições dos povos indígenas para as futuras gerações, seja na alimentação, nos transportes, nos costumes, nos vocábulos, entre outras. Estes traços identitários continuam presentes, de modo tácito, na maioria das vezes, na maneira de falar, nas características físicas, nos artefatos culturais, na herança cultural; por outro lado, tornam-se imperceptíveis, algumas vezes, por não nos darmos conta de sua especificidade e de seu valor. Neste contexto surge a problemática deste estudo: de quais modos ocorrem os processos de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte de estudantes na escola?

Esta pesquisa visa analisar os processos de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte de estudantes na escola. Para a consecução deste trabalho, os objetivos específicos foram: 1) conhecer os principais elementos e/ou marcas identitários que constituíram as identidades culturais amazônicas dos/as estudantes; 2) destacar alguns tipos de identidades culturais amazônicas presentes na escola; 3) analisar a participação da escola no processo de reconhecimento de identidades culturais amazônicas por parte de estudantes. A

¹ AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Assessoria de Recursos Tecnológicos. **Manaus: Estudos Sociais**. 3ª Série, 1º Grau, Manaus: SEDUC, 1988.

problemática do estudo, portanto, aborda os processos de reconhecimento das identidades culturais amazônicas possíveis de serem encontradas na escola.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede estadual de ensino da zona norte da cidade de Manaus. Esta escolha se justificou pelo fato de eu ter sido estagiária nesta escola entre os anos de 2006 a 2008, cursando ainda a Licenciatura Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas. Naquele período, observei que havia na escola um alunado com características culturais significativamente diversificadas, o que me remeteu às inquietações e experiências da infância na escola.

A referida escola foi criada em março de 1982, com o objetivo de atender às crianças da comunidade e às necessidades locais em nível do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos. Integrada à Rede de Estabelecimentos Públicos Estaduais de Ensino e subordinada à Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino, “a escola tem por finalidade propiciar às crianças, jovens e adultos, os ensinamentos necessários, dentro de um ambiente participativo, assegurando o desenvolvimento global, pleno e harmonioso na forma da legislação vigente²”.

A escola dispõe de 21 (vinte e uma) salas de aula, sala da “TV Escola”, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, ludoteca e uma sala de recursos que atende a alunos com deficiências sensoriais ou mentais. Realiza ações relacionadas ao “Projeto Jovem Cidadão”, o qual tem o objetivo de assistir alunos entre 12 (doze) e 20 (vinte) anos no contraturno escolar, oferecendo atividades socioeducativas no campo do desporto, informática, línguas, teatro e música.

Além deste Projeto, a Escola possui o “Programa Mais Educação”, que oferece aos alunos das escolas públicas, no turno oposto ao que estudam, atividades divididas nas áreas: acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica.

Atualmente oferece a Educação de Jovens e Adultos (1^o e 2^o Segmentos e Ensino Médio). Atende alunos do 1^o ao 9^o Ano do Ensino Fundamental, que fazem parte do “Programa Correção do Fluxo Escolar – Projeto Avançar” (Fase 1 – 1^a a 4^a séries e Fase 2 – 5^a a 8^a séries), o qual visa regularizar o fluxo escolar através de

² Estes dados constam no Painel da Escola, o qual se encontra exposto na entrada da mesma. O Projeto Político Pedagógico da Escola está em revisão, assim a organização rege-se pelo Regimento Interno além do Regimento Geral das Escolas Públicas de Ensino.

implementações de programas de alfabetização, formação de professores e programas de aceleração de aprendizagem. Em 2011 a Escola atendia 2.550 (dois mil e quinhentos e cinquenta) alunos nos três turnos.

Chegando à escola, primeiramente conversei com a Diretora e com a Pedagoga, a fim de apresentar o projeto de pesquisa, os meus objetivos com o estudo e o modo pelo qual eu desenvolveria a técnica para a coleta de dados. A diretora gentilmente permitiu que eu desenvolvesse a pesquisa com os/as estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Para selecionar os participantes da pesquisa, visitei três turmas de Educação de Jovens de Adultos, expliquei sobre a pesquisa e os procedimentos que seriam realizados. Após as explanações, alguns alunos/as se dispuseram a contribuir com a pesquisa.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, optei por uma quantidade próxima entre homens e mulheres, para minimizar as possíveis influências de gênero. Os municípios de origem dos/as estudantes foram outro critério de seleção, pois gostaria de obter um grupo de participantes pertencentes a diferentes locais de origem, garantindo assim a diversidade em relação ao local de nascimento, visando representar a heterogeneidade cultural e social presente nas escolas.

Assim, o grupo dos sujeitos da pesquisa foi formado por 13 (treze) estudantes amazônidas de classes de Educação de Jovens e Adultos, sendo, 7 (sete) homens e 6 (seis) mulheres; destes, 3 (três) estudantes são oriundos do interior do Amazonas, 6 (seis) estudantes do interior do Pará, 3 (três) estudantes de Manaus/AM e 1(um) estudante do Acre (conforme a tabela).

INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE OS SUJEITOS DA PESQUISA			
	Naturalidade	Sexo	Idade
A1	Manaus/AM	Masculino	15
A2	Óbidos/PA	Masculino	36
A3	Tabatinga/AM	Masculino	23
A4	Parintins/AM	Masculino	55
A5	Manaus/AM	Masculino	17
A6	Santarém/PA	Masculino	16
A7	Itapiranga/AM	Masculino	45
A8	Cruzeiro/AC	Feminino	33
A9	Alenquer/PA	Feminino	32
A10	Eirunepé/AM	Feminino	48
A11	Manaus/AM	Feminino	18
A12	Alenquer/PA	Feminino	23
A13	Monte Alegre/PA	Feminino	21

Tabela 1 – Informações Gerais sobre os Sujeitos da Pesquisa.

Tendo em vista os procedimentos metodológicos, visando a consecução dos objetivos deste estudo, a presente pesquisa foi de natureza qualitativa, pois, como afirma Minayo (2010, p.21), este tipo de pesquisa: “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A pesquisa qualitativa é a mais apropriada para responder aos objetivos deste estudo, visto que trata de concepções, atitudes, significados, características, estas subjetivas, não sendo possíveis de mensuração e tampouco de operacionalização exata de seus dados.

Os dados da pesquisa tiveram como base as contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural - corrente psicológica inaugurada pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), na década de 20. Esta abordagem ressalta a pertinência das interações sociais e dos processos culturais no desenvolvimento humano. De acordo com este referencial, o/a educando/a se inter-relaciona com o seu meio, dialogando com as demais pessoas de sua cultura e passa a utilizar a linguagem como instrumento chave para organizar-se como pessoa, expressar seu

pensamento e constituir sua identidade. Partindo do ambiente sociocultural, o indivíduo se desenvolverá por meio de interações realizadas em seu ambiente social.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky buscou entender os mecanismos pelos quais a cultura torna-se um fator integrante da natureza de todo ser humano. Esta abordagem entende que o processo de construção do conhecimento ocorre na interação do indivíduo, situado historicamente, com o ambiente sociocultural no qual vive. Neste sentido, o papel da Educação é considerar, e principalmente tornar como referência em sala de aula, as experiências anteriores dos/as estudantes.

Segundo Vygotsky, a relação entre o processo de aprendizado e o desenvolvimento ocorre de modo dialético, e não se restringe à escola, pois esta relação é concebida de maneira mais ampla, uma vez que o aprendizado e o desenvolvimento ocorrem no contexto das relações sociais. Entretanto, a escola tem um papel fundamental neste processo, principalmente na figura do/a professor/a, que atuará como mediador/a, visando alcançar a zona de desenvolvimento proximal³ de seus/as alunos/as, que contribuirá para tornar real o desenvolvimento potencial dos/as mesmos/as (1988).

Desse modo,

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 1988, p.115).

As análises foram fundamentadas na abordagem histórico-cultural, também pelo fato de que esta reconhece a oralidade como um dos elementos basilares da constituição da identidade do ser, bem como um recurso fundamental para expressá-la. Ademais, porque destaca que a cultura é “[...] parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica se dá através da

³ Zona de Desenvolvimento Proximal, segundo Vygotsky (1998), é a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial.

internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p.41-42).

Na abordagem vygotskyana, o indivíduo tanto transforma como é transformado nas interações sociais e culturais. Vale ressaltar que, segundo este autor, o que ocorre não é uma somatória dos fatores inatos (biológicos) e dos adquiridos, mas uma interação dialética entre o ser humano e suas relações sociais e culturais, a qual ocorre desde o nascimento.

Para a interpretação dos dados, utilizei a análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (1977 apud TRIVIÑOS, 1987),

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (p.160).

Durante o processo de categorização dos dados, selecionei os dados obtidos no período de coleta, e, reunindo-os, dividi os mesmos em três grupos (unidades de contexto): 1) Identidade pessoal, 2) Identidades culturais amazônicas e 3) A participação da escola no processo de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte de estudantes. Destes grupos surgiram outras categorias, baseando-se em critérios semânticos, ou seja, relacionadas com os temas (BARDIN, 1995 apud BARROS, 2010).

As questões que nortearam a pesquisa foram:

- a) Quais os principais elementos e/ou marcas identitárias da história de vida dos/as estudantes que constituíram/constituem suas identidades culturais amazônicas?
- b) Que tipos de identidades culturais amazônicas estão presentes no âmbito escolar?
- c) De que modo ocorrem os processos de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte de estudantes na escola?
- d) Qual é a participação da escola no processo de reconhecimento das identidades culturais amazônicas de estudantes?

Utilizei a técnica do Grupo Focal pelo fato de que esta possibilita uma reflexão acerca das concepções, impressões, conceitos e motivações sobre os temas, expressos por meio dos enunciados dos/as participantes, enunciados estes

que ocorreram nas trocas desenvolvidas durante a interação. Esta técnica consiste em:

[...] captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como, por exemplo, a observação, a entrevista ou questionários. O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar (MORGAN e KRUEGER, 1983 apud GATTI, 2005, p.38).

Os Grupos Focais foram realizados no período de Junho/2012 a Novembro/2012. Foram realizados 3 (três) Grupos Focais com todos os presentes. A duração dos Grupos Focais foi de uma hora, sendo que o debate de cada questão durou cerca de 20 (vinte) minutos. Ao final de cada sessão, disponibilizei 2 (dois) minutos para os participantes que desejassem expor suas impressões acerca da discussão.

A fim de direcionar os debates, utilizei o Roteiro de Questões do Grupo Focal contendo as questões-chave e as diretivas com a subdivisão de tempo para cada questão, visando administrar de modo mais proveitoso o tempo destinado para esta atividade (em anexo).

Este Roteiro contemplou os seguintes pontos: a) Identidade Pessoal, b) Identidades Culturais Amazônicas e c) A participação da escola no processo de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte do/a estudante. Realizei um Grupo Focal piloto, e, a partir dos resultados deste, avaliei as questões e defini o formato final do Roteiro de Questões do Grupo Focal.

Durante os encontros, apresentei aos/as participantes os objetivos da atividade, os modos de registro das informações e enfatizei o sigilo tanto dos registros quanto dos nomes dos participantes. Tais procedimentos tiveram por objetivo despertar nos/as participantes a confiança, para que os/as mesmos/as pudessem reconhecer seu importante papel no processo da pesquisa, e com isso participarem ativamente da discussão.

Realizei os encontros do Grupo Focal na própria escola, em uma sala confortável e privada, com assentos organizados em forma de círculo, visando facilitar a discussão. Acredito que a familiaridade entre os/as participantes da

pesquisa e o contexto escolar no qual convivem, contribuíram para que o ambiente não se tornasse tenso ou artificial.

Considerando a importância do diálogo interdisciplinar, sobretudo no arcabouço teórico dos termos “identidade” e “cultura”, aproximei-me de autores das áreas da Antropologia, da Psicologia e da Filosofia. A dissertação está dividida em 4 (quatro) capítulos; o primeiro apresenta uma discussão dos termos “cultura” e “identidade”, a qual ajudou a desvelar o objeto investigado e a subsidiar as reflexões realizadas. Para este capítulo as principais referências utilizadas foram Laraia (2011), Bauman (2012), Castells (1999), Hall (2011), Velho (1977), Chauí (2006), Giroux (1987), Vygotsky (1984), Candau (2005), Bogo (2010), Ciampa (2004), Gonzalez Rey (2005) Brandão (1986), Cancline (1995) e Silva (2000).

No segundo capítulo abordei a Amazônia, iniciando com um breve resgate histórico sobre sua formação social e cultural a partir dos olhares de Benchimol (2009), Batista (2003), Souza (2009), Cunha (2003), Loureiro (1992), além de Fraxe, Witkoski e Miguez (2009). Neste capítulo ainda discuto sobre os principais elementos identitários das culturas amazônicas presentes nas histórias de vida dos/as estudantes pesquisados. Cabe ressaltar que na análise dos dados, optei pela vertente antropológica por acreditar que a constituição das culturas e identidades são processos eminentemente antropológicos.

No terceiro capítulo apresento os três tipos de identidades culturais amazônicas que me foi possível identificar na realização da pesquisa, ilustrados por três lendas que circulam na região amazônica: Vitória-Régia, Iara e Uirapuru. Optei por fazer referência a estas, pois, as lendas e mitos considerados amazônicos, por alguns, constituem um universo mítico que faz parte do imaginário do povo amazônico – entretanto, há questionamentos quanto à origem amazônica destas lendas e mitos.

No último capítulo abordo a tríade escola, currículo e identidades culturais amazônicas de estudantes, analisando a participação da escola no processo de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte dos/as mesmos em âmbito escolar. As leituras realizadas para subsidiar a discussão foram: Candau (2000, 2010) Moreira (1995, 2002), Santomé (2008), Kramer (2002), Sacristán (1995), Hall (2011), Giroux (1987, 1997, 2008) entre outros.

Almejo com esta dissertação suscitar reflexões acerca da exclusão cultural na escola, sobretudo das “vozes amazônicas”, e contribuir para repensar as

identidades dos sujeitos amazônicos que se fazem presentes nas escolas, sem, no entanto, serem reconhecidos, muitas vezes, tanto por eles próprios, como pela instituição escolar.

CAPÍTULO I

1 CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL

1.1 Cultura

Ao iniciar esta discussão sobre a “cultura”, é importante tecer algumas considerações conceituais acerca de dois equívocos que cercam este termo: a utilização do termo cultura no singular e a utilização com o “c” maiúsculo. O primeiro, de acordo com Kramsch (1998) e Abbud (1998 apud TILIO, 2007, p.117), diz respeito ao seu uso no singular: “[...] implicaria a existência de uma cultura única, em que um conjunto de características e definições serviria para descrever igualmente todos os membros de um determinado grupo – o grupo pertencente à cultura em questão”.

É nesta perspectiva que se enquadra a noção de “cultura nacional”, que pressupõe uma uniformização dos indivíduos de um determinado país, pelo fato de pertencerem a tal nação, e, por consequência, possuírem uma cultura comum, pela qual todos agiriam e pensariam de forma semelhante. Sobre tal conceito, Hall (2011, p.59-60) destaca que “[...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura nacional busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional”. Este pensamento, entretanto, não corresponde à realidade, mesmo em se tratando de um grande grupo nacional ou de um pequeno grupo.

Cabe ressaltar que todos os participantes de um grupo (mesmos os pequenos) não possuem características homogêneas, ao contrário, os indivíduos não pertencem a uma cultura apenas, mas a várias culturas diferentes (BAUMAN, 2012; CASTELLS, 1999; HALL, 2011), principalmente porque “[...] nossas sociedades se interconectaram globalmente e tornaram-se culturalmente inter-relacionadas” (CASTELLS, 1999, p.19).

Portanto, não é pelo fato de indivíduos participarem de um mesmo grupo cultural que devem ser considerados iguais, pois se por um lado participam de um mesmo grupo cultural, por outro lado também participam de vários outros grupos culturais e sociais, os quais diferem entre si. Assim, o fato de indivíduos possuírem a mesma nacionalidade, torna-se apenas uma característica comum, entre várias

diferentes que os indivíduos possuem, como por exemplo: regiões de origem, religiões, sexos, profissões, entre outras.

Além disso, a globalização tem contribuído significativamente para que todas as culturas e identidades estejam em contínuo processo de transformação e reconfiguração, através de “[...] processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado” (HALL, 2011, p.67). Nesta dinâmica, traços e artefatos culturais de uma cultura específica são facilmente encontrados em outras culturas, não sendo mais possível afirmar, com certeza, as suas origens.

O segundo equívoco que envolve o conceito de “cultura” diz respeito ao seu uso com “c” maiúsculo (KRAMSCH, 1998; ABBUD, 1998 apud TILIO, 2007). Segundo alguns autores, existem **C**ulturas e **c**ulturas. Cultura com “c” maiúsculo dá conta do referencial histórico das diversas áreas do conhecimento, como História, Literatura, Artes, Política, Religião, etc. Este sentido restrito da palavra Cultura refere-se exclusivamente às produções intelectuais e artísticas de uma sociedade (CUCHE, 2002). Já o conceito de cultura no plural e com “c” minúsculo refere-se aos diversos grupos sociais e culturais dos quais os indivíduos participam, compartilhando as mesmas crenças, hábitos, comportamentos, entre outros aspectos.

De acordo com Laraia (2011), o primeiro a abordar o termo “cultura” na perspectiva antropológica foi Edward Tylor, em 1871. Tylor procurou demonstrar que a cultura, por ser um fenômeno natural que possui causas e regularidades, pode ser considerada um objeto de estudo sistemático, “[...] permitindo um estudo objetivo e uma análise capazes de proporcionar a formulação de leis sobre o processo cultural e a evolução” (p.30). Tylor buscou apoiar-se nas ciências naturais, pois considerava a cultura como um fenômeno natural. Mais do que preocupado com a diversidade cultural, Tylor preocupava-se com a igualdade existente na humanidade; para ele a diversidade é “[...] o resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução” (id. *ibid.*, p.32).

Alfred Kroeber (1876-1960), antropólogo americano, procurou demonstrar por meio de seus estudos que a cultura foi um fator determinante para que a humanidade se distanciasse do mundo animal. Segundo o autor “[...] o homem

passou a ser considerado um ser que está acima de suas limitações orgânicas” (id. *ibid.*, p.36). No entanto, deve ser considerado que o homem, para manter-se vivo, depende muito de seu equipamento biológico, que independe do sistema cultural ao qual pertence; é necessário realizar várias funções vitais, as quais possuem maneiras variadas de satisfazê-las, e estas formas diferenciadas têm a ver com a cultura. Neste sentido,

Kroeber procurou mostrar que, superando o orgânico, o homem de certa forma libertou-se da natureza. Tal fato possibilitou a expansão da espécie por todos os recantos da Terra. Nenhum outro animal tem toda a Terra como o seu hábitat, apenas o homem conseguiu esta proeza (LARAIA, 2011, p.41).

Para o autor, o homem é o resultado do ambiente cultural no qual foi socializado, e tornou-se um herdeiro de um longo processo acumulativo de conhecimentos e experiências. O patrimônio cultural adquirido em cada geração permite as inovações. Assim, estas inovações e invenções não se devem a ações isoladas de um gênio, mas ao esforço de toda a humanidade, que se aperfeiçoa cada vez mais.

Bauman (2012, p.29) entende que “a imagem da cultura como uma oficina em que o padrão estável de sociedade é consertado harmonizava-se com a percepção de todas as coisas culturais – valores, normas comportamentais, artefatos – estruturadas num *sistema*”. Ao pensar a cultura como um conjunto de itens conforme um “sistema”, espera-se que tais itens estejam “interconectados”, de modo que o estado de cada um deles dependa dos estados que todos assumem. Há ainda certos limites impostos pela rede de dependências, a fim de que as possíveis variações não comprometam o sistema em “equilíbrio”, ou seja, a sistematicidade funciona como um modo de delimitar a liberdade dos elementos, visando a “manutenção de padrão” da totalidade.

Essa perspectiva da sistematicidade foi um produto da prática dos antropólogos culturais criada por Bronislaw Malinowski, que ao visitar as “populações nativas”, que possuíam modos de vida diferentes dos seus, além de rotinas, hábitos e ritos, tentou “extrair um sentido” deles, interconectando-os de modo a formar uma totalidade de rotinas que supostamente tornavam o modo de vida, das “populações nativas” investigadas, capaz de se autoperpetuar (id. *ibid.*).

O primeiro a questionar a concepção “sistêmica” de cultura foi Claude Lévi-Strauss que,

No lugar do inventário de um número finito de valores supervisionando todo o campo das interações, ou de um código estável de preceitos comportamentais intimamente relacionados e complementares, [...] apresentou a cultura como uma estrutura de escolhas – uma matriz de permutações possíveis, finitas em número, mas incontáveis na prática (ibid., p.39).

Para o autor, Lévi-Strauss negou a existência da ideia de estrutura para a sociedade e/ou cultura, pois apesar de haver atividades humanas estruturadas, tais como a atribuição de nomes a animais domésticos, a concepção de estrutura não passa de uma abstração não aleatória dos tipos variados de interações humanas. Assim,

[...] “dominar uma cultura” significa dominar uma matriz de permutações possíveis, um conjunto jamais implementado de modo definitivo e sempre inconcluso – e não uma coletânea finita de significações e a arte de reconhecer seus portadores. O que reúne os fenômenos culturais numa “cultura” é a presença dessa matriz, um convite constante à mudança, e não sua “sistematicidade” – ou seja, não a natureza da petrificação de algumas escolhas (“normais”) e a eliminação de outras (“desviantes”) (BAUMAN, 2012, p. 43).

Segundo Velho (1977), o “desviante” é aquele indivíduo que não está fora de sua cultura, mas que realiza uma leitura diferente sobre a mesma. Ele não será sempre diferente, pois haverá momentos que se comportará como qualquer outro cidadão considerado “normal”, entretanto ocorrerão momentos em que divergirá dos pensamentos dominantes. Estes, por sua vez, podem ser considerados pela maioria de pessoas ou mantidos por grupos organizados que podem tornar dominantes seus pontos de vista.

Considerando que a conceituação do termo “cultura” é notoriamente ambígua, e que as diferentes maneiras para compreendê-la demonstram a incompatibilidade das variações deste conceito que foram sendo constituídas historicamente, é salutar reconhecer que apenas uma abordagem do termo não é capaz de abranger as qualidades inerentes a este. Não é um objetivo deste trabalho apresentar todas as variações do termo “cultura”, as quais, como foi dito, fazem

parte de um processo histórico e tendem a se diferenciar de acordo com as áreas do conhecimento.

Assim, apresento duas perspectivas distintas do termo em questão: uma antropológica e outra filosófica, a fim de substanciar as discussões teóricas e situar o leitor neste cenário de diferentes interpretações. Vale ressaltar que a análise dos dados da presente pesquisa foi fundamentada mui especialmente na perspectiva antropológica, porque esta melhor se adequa aos objetivos propostos.

A partir dos estudos de Marilena Chauí (2006), nos quais a autora realiza um breve resgate histórico do termo “cultura”, é possível obter importantes informações sobre a perspectiva filosófica. A autora destaca que etimologicamente a palavra “cultura” vem do latim “*colere*”, que significa cultivar, tomar conta, cuidar, criar. Seu sentido foi estendido à agricultura, posteriormente ao cuidado dos homens com os deuses, em seguida, ao cuidado por parte dos adultos com a educação das crianças, visando assim, resguardar os corpos e as almas dos mesmos, para que estes se tornassem membros virtuosos da sociedade.

Posteriormente, a palavra “cultura” estendeu-se à natureza humana, demonstrando uma intervenção no processo de formação dos indivíduos, de acordo com os valores da sociedade da época, tornando-se assim, um termo que se relacionava à moral, à ética e à política vigente.

A partir do século XVIII, a palavra “cultura” passou a incorporar um novo sentido: desta vez passou a representar os resultados obtidos tanto na formação do cidadão para atuar de modo polido perante a sociedade, como os resultados de seu trabalho. “Cultura”, portanto, nomeava os resultados instantâneos destes feitos, tais como: as obras de artes, a filosofia, a ciência, a religião, além do próprio Estado. Inserida nesta dinâmica, a palavra “cultura” tornou-se sinônimo de civilização, passando então a exprimir os costumes e os comportamentos como efeitos da formação e educação dos indivíduos, tanto do trabalho quanto da sociabilidade.

Nesse contexto, segundo Chauí (2006), “cultura” passou a denominar a gama de conhecimentos capaz de tornar o indivíduo “lapidado”, aprimorando a natureza humana por meio de aulas de dança, oratória, história, filosofia, etc. Deste modo, o indivíduo se tornaria, perante a sociedade, mais “culto”. Aliás, uma pessoa culta seria aquela conhecedora da política, que fosse atuante e participativa, desenvolvida intelectualmente, que dominasse os saberes da ciência e das artes.

Houve, então, a distinção entre os “cultos” e os “incultos” (escravos e homens livres pobres), conforme detinham ou não saberes específicos.

A autora supracitada ressalta que, num primeiro momento, “cultura” e “natureza” não se opõem: entende-se que os humanos são seres naturais, embora diferentes das plantas e animais. Entretanto, outra corrente de pensadores afirma que a partir do século XVIII, “cultura” e “natureza” tornaram-se opostas, pois o que é natural age de modo mecânico e em conformidade com as leis para a sua manutenção, por outro lado, a humanidade, com sua “cultura”, é dotada de razão, por isto, age de acordo com suas necessidades, interesses e valores.

Quando “cultura” tornou-se sinônimo de civilização, “[...] passa a significar o aprimoramento e o aperfeiçoamento da humanidade. Entendida como história, introduz a ideia de progresso” (id. *ibid.*, p.107). É sob esta perspectiva que surgem as primeiras concepções comparativas entre cultos e bárbaros, culturas avançadas e atrasadas, modernas e primitivas, entre outras.

O antropólogo Kroeber (1949 apud LARAIA, 2011, p.49) afirma que, “A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo”. O autor ressalta ainda que não basta à natureza criar seres altamente capacitados (algo que ela faz rotineiramente), é necessário que favoreça aos indivíduos os recursos que possibilitem desenvolver a criatividade de forma revolucionária.

Giroux (1987) nega que a cultura seja tão somente um armazenamento de conhecimentos e de práticas sociais que devem ser propagados (principalmente no âmbito escolar) com o intuito de formar a contento os futuros cidadãos, pois “[...] tal concepção de cultura recusa-se a considerar a cultura dominante e institucionalizada como um discurso selecionador e privilegiado, que pode funcionar para legitimar interesses e grupos específicos” (p.46).

Segundo este autor, aos estudantes oriundos das classes populares lhes são subjugadas as oportunidades de conhecer as relações de poder, a dinâmica existente no processo de dominação, pelo qual a cultura tem se tornado um elemento de qualificação (e desqualificação) dos saberes, das falas, dos traços físicos, enfim da história.

Para o autor, “cultura” é um universo de lutas e contradições no qual os indivíduos atuam intensamente a fim de afirmar e definir sua história, seu modo de

viver, suas apreensões. É possível caracterizar as formas e práticas culturais sob dois aspectos opostos: dominantes por um lado e emancipatórias por outro, assim:

Como forma de dominação, silencia ativamente as culturas subordinadas. Como forma emancipatória, a cultura é uma expressão concreta da afirmação, da resistência, do desejo e da luta do povo para se “representar” como agentes humanos, estabelecendo seu lugar de direito no mundo (ibid., p.47).

Segundo este autor, no universo escolar de natureza reprodutivista, as práticas culturais têm correspondido aos anseios das classes dominantes, que negando a riqueza das histórias de vida, da herança cultural dos/as alunos/as, têm resumido os mesmos a meros receptores de informações, as quais na maioria das vezes, não coadunam com suas experiências.

Ora, se o/a aluno/a não for capaz de estabelecer uma relação significativa entre suas vivências e aquilo que lhe é apresentado em forma de conteúdo programático, certamente o processo de ensino-aprendizagem não alcançará o sucesso necessário.

1.2 Identidade

Segundo Vygotsky (1984), o processo de constituição humana ultrapassa os fatores biológicos, pois o comportamento da criança adquire influências dos costumes, das crenças, das falas, enfim, dos modos de vida de sua cultura; as experiências advindas das interações e relacionamentos influenciam significativamente a construção da(s) identidade(s) pessoal(is) e cultural(is) que todo ser humano possui.

Cabe salientar que, segundo este autor, o modo como o indivíduo constrói a si próprio, possui estreita relação com o modo como ele constrói o outro, pois ao estar em contato com as demais pessoas, estabelece certos esquemas de pensamento capazes de reconhecer similaridades e diferenças, necessários para a formação de sua identidade. Trata-se de uma construção involuntária e inconsciente que se inicia desde os primeiros contatos com o meio, sendo refletida nas interações que acontecem no presente e que dar-se-ão no futuro.

Para Giroux (1987), a bagagem linguística e cultural do/a educando/a deveria tornar-se o ponto de partida das atividades pedagógicas, ao contrário do que vem ocorrendo comumente, visto que esta gama de conhecimentos é relegada às categorias inferiores, pois quando desmerecida e desvalorizada, a bagagem linguística e cultural do/a educando/a torna-se “silenciada”, por não corresponder aos padrões dominantes, detentores de uma concepção de cultura que se difere da cultura presente na massa.

Desse modo, “[...] os espaços onde existe a obrigação de refletir criticamente sobre o mundo, ou seja, as instituições escolares, não podem fazer vista grossa e ouvidos de moucos a situações de injustiça que afetam a infância” (SANTOMÉ, 2008, p.164).

Certamente a escola, que na maioria dos discursos se autodefine como sendo democrática e inclusiva, se se dispusesse a refletir sobre questões culturais e sociais, contribuiria positivamente para uma sociedade capaz de reconhecer e respeitar as diferenças. Assim,

O discurso das culturas vividas torna-se um instrumento de questionamento para professores, a fim de esclarecer não somente como o poder e o conhecimento se cruzam para negar o capital cultural dos estudantes de grupos subordinados, mas também como essa interação (entre conhecimento e poder) pode ser traduzida para uma linguagem de possibilidade (id. *ibid.*, p.96-97).

Assim, as discussões teóricas sobre Identidade, devido a sua pertinência e aos campos sociais e culturais nos quais se instala, deveriam tornar-se uma constante, não somente nos discursos oficiais, mas sobretudo, na prática, especialmente na área da Educação, na qual, apesar de algumas iniciativas para se refletir sobre a pluralidade cultural, o multiculturalismo, o interculturalismo, e as relações de poder entre as culturas, este tema ainda não obteve o fôlego necessário para uma consolidação teórica e reflexiva.

Deve-se talvez, à falsa crença de que exista um país homogêneo, onde não há diferenças, ou, se há, são reconhecidas e valorizadas na perspectiva da suposta “democracia racial e cultural”. Por se tratarem de situações advindas desde a formação histórica brasileira, na qual negava-se o “outro”, as próprias políticas

educacionais para a discussão de temáticas deste fim retardaram. Sob este prisma Candau (2005) destaca que,

No plano nacional, convém salientar que pela primeira vez na nossa história uma proposta educacional que emana do Ministério da Educação (MEC), os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997, e que suscitaram grandes controvérsias quanto à sua concepção, processo de construção e estruturação interna, incorporou entre os temas transversais, o da pluralidade cultural. Essa opção não foi pacífica, e sim objeto de polêmicas, de toda uma negociação, em que a pressão dos movimentos sociais se fez presente (p.14, grifos da autora).

Neste cenário, é salutar debatermos questões acerca das identidades sociais e culturais, pois estes conceitos são basilares nas reflexões e discussões sobre a pluralidade cultural. Além disso, o termo “identidade”, de modo incisivo, associa-se ao nosso modo de conceber o mundo, ao nosso comportamento, à nossa prática, enfim, aos papéis sociais que assumimos cotidianamente nos grupos dos quais fazemos parte.

Assim, tal como ocorre na ambiguidade do termo “cultura”, esta discussão também se faz presente ao conceituar o termo “identidade”, pois se trata de um termo “[...] demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova” (HALL, 2011, p.8).

Não é objetivo deste trabalho apresentar todas as linhas de pensamentos sobre o termo “identidade”, mas realizar uma discussão teórica acerca de três das principais compreensões do termo. Optei pelas perspectivas mais recorrentes nos debates teóricos: “identidade” na perspectiva filosófica, na perspectiva psicossocial e na perspectiva antropológica cultural, esta última, por sua vez, norteará as análises e interpretações dos dados da pesquisa.

Na perspectiva filosófica, de acordo com Bogo (2010), o primeiro a abordar a “identidade”, na cultura ocidental, foi Parmênides, na metade do século 5 a.C. Para Parmênides, “tudo o que é, é”. Segundo este filósofo, “[...] a única realidade era o ser, o imutável, infinito e imóvel; definiu a identidade como algo presente e estático. Era o início da reflexão e dos preparativos para tudo o que ainda viria a ser” (p.31).

Cerca de um século após, Aristóteles desenvolveu sua lógica a partir do conceito de “identidade” de Parmênides, incluindo mais dois princípios que se complementaram: o da “contradição”, segundo o qual uma coisa não pode ser e não

ser ao mesmo tempo, e o princípio do “terceiro excluído”, segundo o qual toda coisa deve ser ou não ser, pois não existe uma terceira possibilidade.

A partir do século XVI,

[...] o princípio de identidade de Aristóteles serviu à Igreja Católica e ao colonialismo europeu para justificar a conquista dos novos continentes. Tomaram o princípio ao pé da letra: “só o ser é” – no caso, o europeu – e, “o não ser, não é” – no caso, o indígena latino-americano, desconhecido na Europa e incivilizado para os invasores (BOGO, 2010, p.33).

Segundo essa posição de superioridade, as expedições atribuíram a este princípio a destruição tanto dos seres nativos, quanto das espécies nativas aqui encontradas, pois para o colonialismo europeu, o “outro” era inferior e, por “não ser humano”, o seu destino estava nas mãos dos humanos superiores (id.ibid.).

Segundo o autor, mais tarde Hegel (1770-1831) afirmou a existência de duas naturezas; a natureza tinha uma história e o homem outra história. A primeira teria sido originada pela criação espontânea da natureza e a segunda, por sua vez, criada pela intervenção humana, denominada “cultura”.

A partir dos conhecimentos científicos e com a reorganização da dialética como fundamento teórico para entender o movimento das contradições foi que Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) avançaram na elaboração, compreendendo que as coisas estão em constante transformação pelo movimento das contradições existentes na matéria e na história da sociedade, onde ocorrem os conflitos entre as classes sociais. Ultrapassaram o princípio de *identidade* – “o que é, é”, puramente isolado e estático – pelo aprofundamento das categorias de totalidade e de relação recíproca, ou seja, as coisas são e, ao mesmo tempo, não são mais puramente, pois decorrem de processos anteriores (ibid., p.34, grifo do autor).

Ainda acerca do conceito de “identidade”, Ciampa (2004), Gonzalez Rey (2005 apud COSTA e CASTRO, 2011), Brandão (1986), entre outros autores, discutem-no sob a perspectiva psicossocial. Atualmente, devido a diversidades teórico-metodológicas nos estudos sobre o termo “identidade”, aconteceu a subdivisão de categorias: identidade pessoal (constituída a partir dos atributos pessoais do indivíduo) e identidade social (constituída a partir dos atributos de grupos), se subdividindo em identidade étnica, de gêneros, profissional, entre outras. Assim, o termo “identidade psicossocial” fundamenta-se na ideia de inter-relação

entre a dimensão pessoal e social, e, neste sentido, considera a importância da cultura na constituição da consciência individual.

Para Brandão (1986), psicólogo, cientista social e antropólogo, a identidade é um sentimento pessoal e a consciência de um “eu”, é conhecedora de uma realidade individual que torna, o sujeito, único frente a vários outros “eus”. O sujeito único se reconhece na relação com estes outros “eus” que se diferem de si. Neste processo, temos a noção de “encontro”, necessário para a constituição da identidade. Este processo caracteriza-se por ser dinâmico, de constantes movimentos e articulações entre o “eu” e o “outro”, contudo há a permanência de certos elementos de referência que não mudam nunca no sujeito – o nome, as relações de parentesco, a nacionalidade, entre outros – que permitem uma distinção e um sentimento de pertença e reconhecimento.

Corroborando, González Rey (2005 apud COSTA e CASTRO, 2011) destaca que a subjetividade individual é estabelecida no âmbito social - é um processo de constituição que envolve as dimensões sociais - e enfatiza ainda que esse processo não segue um determinismo linear externo. “Ou seja, o indivíduo e o social não podem ser estudados isolados um do outro, pois tanto o indivíduo constitui a subjetividade social, quanto igualmente, se constitui nela” (p.43).

Ciampa (2004) define a identidade como “metamorfose”, como um processo de constantes mudanças, mas que também se apresenta de modo estático de acordo com o momento da existência do indivíduo. Diz que é um processo contínuo de transformação e construção que ocorre nas relações entre igualdades e diferenças entre os indivíduos e grupos sociais.

O autor apresenta a primeira noção de identidade: a diferença e a igualdade. No processo de reconhecimento da identidade, vamos nos diferenciando e nos igualando simultaneamente, de acordo com os vários grupos sociais dos quais fazemos parte, por exemplo: nós somos brasileiros - diante dos brasileiros somos iguais, diante dos estrangeiros, somos diferentes; os homens frente aos homens são iguais, frente às mulheres diferentes, e assim sucessivamente.

Desse modo, “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com suas histórias, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.” (CIAMPA, 2004, p.64).

Segundo o autor, um grupo existe de fato através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, ou seja, através de suas práticas, de seus modos de agir (trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc.). Desta forma, nós somos nossas ações e nos fazemos pela nossa prática. O autor ressalta ainda que:

Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos – biológicos, psicológicos, sociais e etc. – que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado, a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria sua identidade. Isso porque há como que uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado (id. *ibid.*, p.65).

Exemplificando, um bebê antes mesmo de nascer já é representado como “filho” de alguém, e desta maneira é considerado um integrante de uma família, posteriormente essa representação é assimilada pelo indivíduo de maneira que seu processo interno incorporado - o seu reconhecimento como “filho” daquela família - é uma representação prévia, posta. Entretanto, não basta apenas esta representação prévia: o bebê constituir-se-á de fato pertencente a esta família quando, através das relações, seus comportamentos confirmem esta representação prévia. Neste sentido,

[...] re-atualizamos através de rituais sociais uma identidade pressuposta que assim é repostada como algo já dado, retirando em consequência o seu caráter de historicidade, aproximando-a mais da noção de um mito que prescreve as condutas corretas, reproduzindo o social (id. *ibid.*, p.66).

Segundo o autor, o caráter temporal da identidade é restrito a um momento, o qual o originou, quando nos “tornamos” algo; por exemplo, um professor. A partir deste momento nos é atribuída uma identidade: a identidade de professor como uma posição. Eu, socialmente sou um ser-posto. “Dessa forma, cada posição minha me determina, fazendo com que minha existência concreta seja a unidade da

multiplicidade, que se realiza pelo desenvolvimento dessas determinações” (CIAMPA, 2004, p.67).

Neste contexto, é possível inferir que em cada momento, apesar da multiplicidade de identidades presentes em um indivíduo, manifestará uma parte deste, correspondente à situação vivida, caracterizando-se como o desdobramento das múltiplas determinações que o indivíduo possui. Fica estabelecido, assim, um emaranhado de rede de representações, que permeia todas as relações, na qual uma identidade é capaz de predizer outra identidade, não sendo possível distinguir de que modo originou esta ou aquela.

Ciampa (2004) e Goffman (2012) fazem uso dos termos da dramaturgia e apresentam a identidade como articulação de vários personagens representados por indivíduos que, ao mesmo tempo, escrevem e encenam suas histórias, ao interpretar papéis sociais.

A identidade na perspectiva antropológica cultural é vista como uma “celebração móvel”, “[...] formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987 apud HALL, 2011, p.13). Para o autor, o sujeito assume diferentes identidades de acordo com os diferentes momentos, além disso, tais identidades não estão unificadas dentro de um “eu” coerente.

Afirma ainda que uma identidade plenamente unificada e completa é uma fantasia, sendo impossível termos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte, pois conforme os sistemas de significação e representação cultural são modificados continuamente, assim, somos confrontados por várias identidades com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. Assim, a identidade não é uma característica cristalizada, imutável, ao contrário está em processo constante de formação; está sendo continuamente tecida nas redes das relações sociais das quais fazemos parte.

Neste sentido, a nossa identidade,

[...] não é uma essência, não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada (SILVA, 2000, p.96-97).

Para Castells (1999) a identidade é,

[...] o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas (p.22).

O autor ressalta a necessidade de estabelecer diferença entre “identidade” e o que tradicionalmente os sociólogos têm chamado de “papeis”, e “conjunto de papeis”. De acordo com o autor, os papeis (como: ser trabalhador, mãe, vizinho, jogador, frequentador de uma determinada igreja e fumante, ao mesmo tempo) são definidos por normas de instituições e organizações da sociedade, ao contrário de “identidade” que constitui fontes de significados para os próprios indivíduos, significados por eles originados e construídos. Em linhas gerais, pode-se dizer que os papeis organizam funções, enquanto que as identidades organizam significados.

Segundo Canline (1995), estamos cada vez mais distantes da época em que a identidade estava relacionada com heranças culturais, hoje, tanto o consumo quanto a globalização agem incisivamente nas questões culturais, formando novas identidades. Assim,

As transformações constantes nas tecnologias de produção, no desenho de objetos, na comunicação mais extensiva ou intensiva entre sociedades – e do que isto gera na ampliação de desejos e expectativas – tornam instáveis as identidades fixadas em repertórios de bens exclusivos de uma comunidade étnica ou nacional (id. *ibid.*, p.15).

É notório que as modalidades audiovisuais e massivas têm ocupado um lugar de destaque na composição e organização das culturas; estas, por sua vez, tornam-se subordinadas aos interesses lucrativos e aos anseios de um mercado que desterritorializa as práticas e os conteúdos culturais. Notam-se características culturais que até então caracterizavam uma cultura distinta, que a diferenciava das demais, agora presentes e compartilhadas por todo o mundo - assim as identidades tornam-se cada vez mais flutuantes.

Entretanto, este acesso aos bens materiais e simbólicos, além das informações globais, que aproximam o consumo dos países centrais e periféricos, não tem possibilitado um exercício pleno da cidadania, ou seja, o “supermercado global” tem contribuído para a homogeneização dos saberes e práticas culturais - a cidadania ainda não tem alcançado as pessoas de modo igualitário.

Cancline (1995, p. 30) afirma que,

A aproximação ao conforto tecnológico e à informação atual advinda de todas as partes coexiste com o ressurgimento de etnocentrismos fundamentalistas que isolam povos inteiros ou os levam a se confrontarem mortalmente [...]. A contradição explode, sobretudo, nos países periféricos e nas metrópoles aonde a globalização seletiva exclui desocupados e migrantes dos direitos humanos básicos: trabalho, saúde, educação, moradia.

Assim, segundo o autor, o etnocentrismo e a globalização são fatores que influenciam as classes populares para que as mesmas continuem à margem da sociedade, excluindo-os dos serviços básicos aos quais todos os cidadãos têm direito. O autor ressalta que o ato de consumir deve nos remeter a pensar, perguntando se ao consumir determinado bem não estamos contribuindo para a consolidação de um novo modo de ser cidadão; só assim o consumo poderá ocorrer de modo consciente e crítico.

É pertinente questionarmos os efeitos do complexo processo da globalização sobre as identidades e as distinções culturais, bem como a fundamentação de estereótipos que comumente são disseminados na sociedade, além das relações de poder entre as classes dominantes e dominadas, e, principalmente, o modo pelo qual esta dinâmica influencia a prática pedagógica.

De acordo com Gabriel (2005), os debates em torno das questões político-culturais ganharam destaque somente na década de 90, quando os teóricos educacionais críticos e pós-críticos debruçaram-se sobre tais reflexões. Segundo a autora, a principal diferença entre as correntes é o lugar ocupado pelo termo “identidade”.

Enquanto que para a teoria crítica “identidade” é entendida atrelada a “cultura”, não ocupando um papel central nas pesquisas, ao contrário, para as teorias educacionais pós-críticas e/ou pós-estruturalistas, as discussões sobre o termo “identidade” têm sido influenciadas pelas ideias pós-modernas, tornando-se um campo central e inédito para a dimensão pedagógica. Assim, “[...] os teóricos

pós-críticos distinguem, em linhas gerais, duas concepções de identidade em confronto nas diferentes leituras e interpretações do mundo: a concepção essencialista e a concepção construcionista (ou não-essencialista)” (GABRIEL, 2005, p.50).

A concepção essencialista⁴ reafirma a ideia de identidade fixa e imutável, e “[...] pode fundamentar suas afirmações, tanto na história quanto na biologia” (WOODWARD, 2000, p.15). Por outro lado, a concepção construcionista⁵ (ou não-essencialista) entende as questões acerca da identidade muito mais relacionadas com o campo discursivo do que com as características biológicas e/ou culturais diferenciadas.

É salutar estudar as contribuições destas reconceitualizações do termo “identidade” no campo educacional, no entanto, é necessário, sobretudo, cautela, para que as diferenciações não sejam enfatizadas em detrimento das transformações de posturas.

⁴ “Essa concepção reafirma a ideia de uma identidade fixa e imutável, que se fundamenta tanto em verdades históricas definitivas e absolutas (essencialismo cultural) como na continuidade linear dos fatos históricos nacionais” (GABRIEL, 2005, p.50).

⁵ “[...] na concepção construcionista de identidade, a substituição do termo ‘diversidade’ por ‘diferença’ tende a firmar uma posição teórica e política distinta” (GABRIEL, 2005, p.52).

CAPÍTULO II

2 A AMAZÔNIA E SUAS MÚLTIPLAS IDENTIDADES CULTURAIS

2.1 A constituição dos sujeitos amazônicos

Desde os primórdios, a Amazônia oferecia aos índios os recursos necessários à sua subsistência: retiravam da floresta tudo que necessitavam para a sua moradia e alimentação, além disso, encontravam ainda plantas, raízes e ervas, as quais eram utilizadas tanto para remédios, quanto para rituais tribais.

No decorrer dos séculos XVII e XVIII a Amazônia foi tomada pela invasão europeia; disputas foram realizadas por portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses, a fim de conquistar o território bem como explorar suas riquezas naturais.

Os portugueses acabaram dominando o delta e a maior parte da calha central do rio Amazonas e os seus principais afluentes, ao norte e ao sul, enquanto os espanhóis, obstaculizados pela cordilheira andina e seduzidos pelas minas de prata e ouro transandino, consolidaram a sua conquista na periferia setentrional dos vales do rio Içá (Putumayo), Japurá (Caquetá) e alto Rio Negro (Guiana); e a montante, no oeste e sudoeste a partir do rio Javari, e em todo percurso do Alto Amazonas até as suas nascentes, por meio de seus principais formadores, rios Ucayali e Marañon. Os franceses, ingleses e holandeses acabaram confinados nos estreitos limites da região das Guianas (BENCHIMOL, 2009, p.73).

Os portugueses contribuíram decisivamente na organização das cidades e do interior, e no modelo de comércio empregado, na sociedade e na economia amazônicas. Com o desenvolvimento das atividades extrativistas, os colonos portugueses tornaram-se como que agentes empresariais nos campos da produção, comercialização e exportação. Na fase áurea da borracha, no fim do século XIX e na primeira década do século XX, muitos portugueses vieram para a região, atraídos pelo sonho da fortuna, estes foram os pioneiros no comércio mercantilista de intercâmbio, que seria conhecida como “casas aviadoras” (id. Ibid.).

Segundo este autor, os espanhóis tornaram-se pioneiros na conquista das Américas, inclusive à frente dos portugueses, chegando ao final do século XV, com a viagem realizada por Cristóvão Colombo em 1492. O papa Alexandre VI, no ano

de 1493, consagrou o “novo mundo” ao domínio da Espanha e dos reis católicos Fernão de Aragão e Isabel de Castela, que se iniciava ao oeste do meridiano traçado a cem léguas das Ilhas dos Açores e Cabo Verde (p. 103). Entretanto, ao contrário das suposições europeias, os índios sentiam-se integrados e mais que isso, possuidores da natureza amazônica. Um tuxaua da região do Sinu, na atual Colômbia, respondeu a esta titulação da seguinte forma,

Concordamos que há um só Deus, mas quanto o que diz o Papa, de ser o Senhor do Universo e que havia feita mercê destas terras ao Rei de Castela, este Papa somente poderia ser um bêbado quando o fez, pois dava o que não era seu. E este Rei que pedia e tomava esta mercê, devia ser louco, pois pedia o que era dos outros. Pois venham tomá-la que colocaremos as vossas cabeças nos mastros [...] (SALAS, 1965 apud SOUZA, 2009, p. 111).

Esta foi uma grave luta para os indígenas, que buscavam manter suas terras livres dos olhares ambiciosos dos imigrantes europeus; ocasionou entre outros aspectos: mudança de hábitos, tanto de trabalho como de alimentação, imposições absurdas de ordem religiosa, a proposição de subordinação aos novos senhores, além das significativas mudanças na estrutura familiar. Soma-se a isso, ainda, a desestruturação do equilíbrio ecológico, sendo intensificado com a chegada dos mestiços nordestinos (BATISTA, 2003).

Mesmo com a rejeição, por parte dos indígenas, de práticas que visavam à conquista de suas terras, os europeus continuaram explorando a mata. Insatisfeito com a decisão do papa Alexandre VI, o rei dom João II enviou Pero Dias e Rui de Pina a negociar com dom Fernando, para que se dividisse o mundo não por um meridiano, mas por uma paralela. Desse modo, “Da luta entre o paralelo e o meridiano surgiu, como forma de conciliação, o tratado assinado na cidade de Tordesilhas, na Espanha, em 7 de junho de 1494, que deu a vitória à estratégia do meridiano” (BENCHIMOL, 2009, p. 105).

Em 1750, foi assinado o Tratado de Madri, cujo documento estabeleceu quase todas as fronteiras do Brasil contemporâneo, com exceção do Acre. Entretanto,

O tratado de Madri não durou muito tempo: em 1761 foi anulado pelo Tratado de El Pardo, mas as fronteiras amazônicas são retomadas pelo Tratado de Santo Ildefonso, de 1777. No começo do século XIX, o Tratado de Santo Ildefonso também é anulado em meio de uma guerra entre a Espanha e Portugal, mas a vitória portuguesa assegura seus direitos no Tratado de Badajoz. Embora tenha durado tão pouco tempo, o esmero e as bases científicas, com fundamento nos conhecimentos geográficos da América do Sul, além da seriedade política com que foi assinado, o Tratado de Madri consolidou os domínios dos dois reinos rivais (SOUZA, 2009, p. 116).

Outro povo que também contribuiu para a formação social e cultural do sujeito amazônico foi o africano. Benchimol destaca que a maioria dos autores dá ênfase à participação dos índios e caboclos, além do grupo de imigrantes europeus, na formação da identidade cultural do amazônida, não considerando a participação dos africanos neste processo.

Segundo este historiador, a maioria da população africana se concentrou em Belém e São Luís, onde realizavam trabalhos na lavoura de cana, tabaco e algodão e nas minas de Cuiabá. Já no Amazonas, havia um pequeno contingente da população negra e mulata no baixo Amazonas e Belém e uma pequena participação nos rios Negro e Solimões.

A participação do negro e dos afro-brasileiros no ciclo da borracha, na Amazônia Ocidental, foi, porém, em pequena escala, dada a alavanche cearense-nordestina que se expandiu nos rios meridionais. Os contingentes negros existentes em Belém e Manaus exerciam funções quase servis, como domésticas, cozinheiras, lavadeiras, trabalhadores braçais, estivadores, carregadores do porto e outros trabalhos *sujos, pesados e perigosos*, pois o preconceito e a discriminação social dificultavam a ascensão social (BENCHIMOL, 2009, p. 119, grifos do autor).

Em 1870, a borracha começou a dar sinais de valorização, mas a região amazônica encontrava-se deserta em termos de população; havia poucas populações tradicionais, realidade esta em consequência dos séculos de escravização a que as mesmas foram submetidas, além de práticas predatórias realizadas pelos grupos imigrantes. Em paralelo, ocorria no Nordeste, principalmente no Ceará, um grande período de seca, o que contribuiu de modo incisivo para que um contingente significativo de nordestinos, a partir de 1877, chegasse nesta região de maneira desordenada, resultando em práticas desumanas de exploração do trabalho destes (SOUZA, 2009).

Presenciou-se, assim, uma grande anomalia: “é o homem que trabalha para escravizar-se” (CUNHA, 2003, p. 51). Este lutador extraordinário, muitas vezes levava consigo a família, o que encarecia seus dividendos, e quase sempre adoecia devido às inúmeras privações das condições mínimas de saúde. Não obstante, ainda havia um contrato desastroso, uma espécie de “regulamento” dos seringais, que visava tão somente o benefício dos patrões.

Durante o auge do ciclo da borracha (1879-1912),

O migrante cearense e nordestino percorreu na Amazônia um longo caminho de sofrimento, sacrifício e muito trabalho para, ao final, chegar à ascensão e classificação econômica, social e política. Flagelado, retirante, brabo, comboieiro, mateiro e seringueiro na sua primeira fase. A seguir, gerente de depósito, regatão, seringalista, coronel-de-barranco, chefe político, prefeito, deputado, até atingir governança em diversos Estados amazônicos. Se não na primeira, com certeza na segunda e terceira gerações de seus filhos e netos (BENCHIMOL, 2009, p.156-157).

Muitos nordestinos conseguiram ultrapassar os limites da pobreza; alguns conseguiram se estabelecer como comerciantes, donos de seus próprios negócios, outros se tornaram vendedores ambulantes; há ainda os que se dedicaram aos estudos e conseguiram através das escolas e faculdades públicas conquistarem uma profissão.

Esse povo, com a sua garra e coragem, venceu os obstáculos apresentados por uma terra que convivia com o paradoxo da extrema riqueza e da pobreza, que se apresentava à primeira vista como uma oportunidade de acumular riqueza, contudo bastavam poucos instantes nesta região para perceberem o quão fantasiosos haviam sido.

Por constituírem a maioria da população amazônica, esses descendentes de cearenses-nordestinos ocupam a maior parte das posições e das lideranças em todos os segmentos da sociedade regional. Por isso, é raro encontrar, ainda hoje, uma família amazonense que não tenha entre os seus pais, avós e ascendentes um flagelado, retirante ou migrante do Nordeste, após haver percorrido longa carreira de vida no interior da Amazônia. (BENCHIMOL, 2009, p.158-159).

Desse modo, evidencia-se a significativa contribuição dos cearenses-nordestinos na formação social e cultural do ser amazônico, que, se unindo com os demais grupos - principalmente de indígenas, imigrantes portugueses e espanhóis,

além dos africanos - formaram as identidades amazônicas; um mosaico de diversas culturas, cujo mosaico reflete uma das principais riquezas da região amazônica: sua pluralidade cultural.

2.2 As Identidades Culturais Amazônicas

Tratar de identidades amazônicas certamente é um grande desafio, pois “falar da Amazônia, em qualquer dos aspectos – fisiográfico, social, intelectual – é aventurar-se alguém a enfrentar senão o infinito, pelo menos o indefinido” (BATISTA, 2003, p.11). A amplitude corresponde tanto à pertinência do tema quanto à abrangência da pluralidade cultural que de modo surpreendente formou e tem formado o homem amazônico com suas peculiaridades. Para enveredar-se pelos sinuosos conceitos acerca da expressão “identidades amazônicas”, cabe destacar que,

O complexo cultural amazônico compreende um conjunto de valores, crenças, atitudes e modos de vida que delinearão a organização social e o sistema de conhecimentos, práticas e usos dos recursos naturais extraídos da floresta, rios, lagos, várzeas e terra firme, responsáveis pelas formas de economia de subsistência e de mercado. Dentro desse contexto, desenvolveram-se o homem e a sociedade, ao longo de um secular processo histórico e institucional (BENCHIMOL, 2009, p.17).

A formação das identidades amazônicas possui raízes fincadas na organização social e nos valores das populações tradicionais que aqui habitavam antes da chegada dos colonizadores. A estes valores foram adicionados, ou melhor, transplantados, novos valores culturais advindos dos colonizadores.

Assim, com o encontro entre culturas distintas, houve redimensionamentos de muitos valores e comportamentos, como o modo de se alimentar, de se vestir, de habitar, de relacionamento entre homem-mulher, de hábitos de limpeza, de práticas curativas, de caça e pesca, crenças, cantos, danças, jogos, fumos, bebidas, modos de cumprimentar, modos de plantar, de andar, de sentar, de rir e chorar, de pedir e consolar (BOSI, 1995 apud BENCHIMOL, 2009).

Mais tarde, os processos pensados para a integração da Amazônia ao restante do país, visando sua suposta civilização, contribuíram para que esta terra - que até então se mantinha com grandes extensões de terrenos rurais considerados

“livres”, ocupados por pequenos posseiros, no geral naturais da região, se transformasse em um destino promissor para vários migrantes.

Loureiro (1992) afirma que,

As terras da Amazônia sempre tiveram algum tipo de ocupação – indígena originalmente, de caboclos posteriormente, e de migrantes, finalmente. Contudo, dada a relativa inarticulação da economia da região com o restante do país e a ausência, até então, de investimentos produtivos maciços nela, não se punha em questão a propriedade e a posse (os casos citados eram “ilhas” de propriedades de fato), nem se registravam graves conflitos originados de interesses antagônicos (p.61).

Esta frente migratória alterou significativamente a vida econômica e cultural do homem natural das terras amazônicas, isto porque a natureza estabelecia estreita relação com os modos de trabalho e as práticas culturais do povo que aqui vivia, resultando em um novo sujeito amazônico. Segundo Fraxe, Witkoski e Miguez (2009),

O homem amazônico é fruto da confluência de sujeitos sociais distintos – ameríndios da várzea e/ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de diversas nacionalidades (portugueses, espanhóis, holandeses, franceses, etc.) – que inauguram novas e singulares formas de organização social nos trópicos amazônicos (p.30).

A história do homem amazônico, por sua vez, corresponde em vários aspectos a noções distorcidas de progresso e integração, confundindo-se assim a um projeto malgrado antes mesmo de seus primeiros suspiros. Sobre os anos 50,

Cumprir situar a Amazônia em presença dos destinos do Brasil e dos reclamos da Humanidade – o primeiro, em marcha célere para ocupar posição de vanguarda entre as nações; a segunda, atravessando um dos períodos mais críticos de sua história, quando a ciência, depois de entregar ao homem o domínio quase total das forças e dos elementos naturais, impõe transformações de base, em suas normas e critérios de vida, tanto nos cenários nacionais, como em suas relações internacionais. Fenômeno que, segundo sociólogos e historiadores, marca o fim de uma civilização, para o ingresso em novo ciclo, no encadeamento dos avanços e recuos do ser humano, em sua peregrinação para o futuro (FERREIRA FILHO, 2002, p.10).

O autor coloca a Amazônia em posições antagônicas quanto à sua realidade brasileira e mundial; para a realidade brasileira, a Amazônia vislumbrava uma posição nacional que, na época, talvez devido aos constantes ciclos de progresso, deles se falava, mas que não se concretizavam (progressos ferroviários, rodoviários, de aviação, etc.). Já a visão mundial, esperava do novo homem, que até aquele momento retirava da natureza a manutenção de sua vida e da de seus pares, outro tipo de posicionamento frente às novas demandas.

Segundo Benchimol (2009) a região amazônica e sua população original foram vítimas do que possuíam de mais rico e peculiar: sua natureza exuberante e eminente. Se até os anos 50 as terras amazônicas eram ocupadas pelos homens naturais da região, e não existiam sequer confrontos entre eles; tal situação não permaneceu por muito tempo, pois com o projeto de integração da Amazônia à economia e à sociedade nacionais, potencializados a partir dos meados da década de 60, iniciativas incessantes de grupos econômicos apoiados pelos ideais de capital do Estado iniciaram uma corrida desordenada e inconsequente aos bens naturais desta região. Ocorreu que,

[...] a marcha dos caucheiros⁶ e seringueiros nos baixos e altos rios, e a onda invasora nordestina, transformou os seringais e castanhais em centros de extermínio de muitas tribos e etnias ameríndias, processo esse que seria mais tarde repetido quando da expansão da fronteira agrícola e pecuária que, nas últimas décadas, desceu do planalto central para ocupar as terras dos eixos rodoviários dos projetos de colonização e dos assentamentos de garimpeiros em toda a região (BENCHIMOL, 2009, p. 26).

Diante destes acontecimentos, o homem amazônico tornou-se cada vez mais vulnerável às ações pautadas no (suposto) progresso; seus modos de produção, suas histórias e identidades foram transformados, influenciados, misturados e modificados.

Não se pode conceber esta realidade sob a perspectiva de uma mudança aceitável e natural nos processos de formação de identidades, pois as transformações ocorridas, no caso das identidades culturais do homem amazônico, não se processaram “[...] pelo desejo de mudança, mas pela violência e ruptura culturais, face aos interesses de grupos econômicos apoiados num Estado

⁶ Homens que trabalhavam com cauchos, árvore cujo látex dá uma borracha de qualidade inferior.

capturado pelo grande capital” (LOUREIRO, 1992, p.120). Por outro lado, contrariando as consequências do capital na região,

As sociedades tradicionais da região exercitaram, por milênios, a convivência pluricultural, interétnica e plurinacional em sociedades de abundância e de ocupabilidade plena. Pode ser dito que a colonização e o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia criaram os problemas regionais, o subdesenvolvimento econômico e sociocultural, inventaram a pobreza e a dependência, além de instituírem a desigualdade estrutural e federativa, de classes e povos (FREITAS, 2009, p.22).

Cabe ressaltar que, neste trabalho, ao citar o homem amazônico, não estou tratando apenas dos homens naturais da terra, ou daqueles que vivem em contato direto com a natureza, ou mesmo das pessoas ribeirinhas, ou ainda dos seringueiros, mas de todo aquele que se sente pertencente às culturas amazônicas, que construiu e está construindo os seus modos de viver, suas práticas culturais e sociais nesta região, e que, como qualquer povo, atribui novos significados à sua história.

Faz-se necessário que ao nos reconhecermos como sujeitos amazônicos, sejamos capazes de questionar o modelo de cultura - no geral veiculado pelos meios de comunicação de massa - que tem sido implantado na região, o qual muito se assemelha às características de outras regiões do Brasil, principalmente do sudeste. Com isso, perdem-se os aspectos culturais locais, além de desvalorizá-los.

2.3 Elementos identitários das culturas amazônicas presentes nas histórias de vida dos/as estudantes

Hall (2011) e Cucho (2002) utilizam o conceito de “identidade cultural”, para denominar um dos componentes da identidade social, uma modalidade de categorização baseada na cultura. Quando diferentes identidades culturais de diferentes culturas são absorvidas por um indivíduo, estas tornam-se parte integrante de suas identidades sociais. As identidades culturais e sociais são múltiplas, pois o indivíduo não possui apenas uma identidade fixa, ao contrário, possui um conjunto de atributos sociais e culturais (como o gênero, a etnia, a raça, a

posição na família, etc.) que vão compondo e modificando a sua identidade no decorrer do tempo.

Para compreender a relação existente entre os principais itens da história de vida dos sujeitos da pesquisa e a constituição das identidades culturais amazônicas, no caso deste estudo, busquei conhecer suas comunidades de origem, seus hábitos e costumes, as variedades linguísticas mais utilizadas na região, os trabalhos domésticos e profissionais desempenhados, além das brincadeiras e atividades de lazer da época de crianças, na expectativa de que outros itens constituidores das identidades pudessem surgir durante a pesquisa ao serem abordados estes itens.

Tais questões nortearam as reflexões visando conhecer algumas marcas e apoios que constituíram/constituem as identidades culturais amazônicas dos sujeitos da pesquisa.

Durante os Grupos Focais, no geral, os sujeitos da pesquisa demonstraram valorização e respeito por suas comunidades de origem. Os mesmos buscaram resgatar as principais lembranças e acontecimentos que formaram sua identidade cultural. A maioria havia nascido e crescido em comunidades do interior. Sobre isto A4⁷ destacou:

Sou de Parintins, mas no meu tempo ainda não existia “boi” não; o “boi” naquela época era o “boizinho” ainda... Eu ia para o arraial lá da Igreja Nossa Senhora do Carmo, que era a igreja menor, porque tem a Catedral que fica na frente da pequena, a primeira que foi construída. [...] Minha mãe tinha uma venda de tacacá, ela cozinhava para uma família e aí quem fazia todos os preparos, os pratos, era eu.

As brincadeiras eram brincadeiras de menino mesmo. Atrás da minha casa tinha uma máquina que descascava arroz. Sabe? Aquelas brincadeiras, pular, mergulhar, balar passarinho? Agora o que eu gostava mesmo era de futebol⁸.

O estudante acima fez referência a uma festa popular que há muitas décadas se faz presente na cultura amazônica, com a qual o povo parintinense tem reafirmado sua identidade cultural.

⁷ Utilizamos siglas que correspondem a cada sujeito de acordo com o quadro de informações gerais sobre os sujeitos da pesquisa.

⁸ As falas dos sujeitos da pesquisa estão transcritas em itálico.

A estudante A8 demonstra através de sua fala, suas raízes indígenas e também europeias, as quais fazem parte da identidade cultural dos brasileiros, sobretudo das pessoas da região norte:

Eu sou índia nauense, eu nasci na tribo dos Nauas [...]. Foi assim: minha mãe era acreana mesmo, meu pai já era cearense, meu avô era italiano, ele trabalhava na FUNAI, ele foi designado para a FUNAI. Meu pai era caixeiro viajante e aí minha mãe tinha que ir com ele, porque ela não podia ficar gestante sozinha na cidade... e aí nós fomos. E aí quando a gente chegou lá, ela ainda estava grávida de mim [...] Ficamos lá até os oito anos. Aí a gente veio para a cidade.

As nossas brincadeiras eram normais, era brincar de ciranda, pega-pega, tomar banho no rio, todo mundo correndo, pendurado no cipó e se joga lá no meio do rio [...].

Os trabalhos domésticos... É isso que eu acho triste lá pra nós, porque os homens ficam em casa, nós, mulheres, que trabalhamos. Os homens ficam em casa cuidando dos filhos e as mulheres saem pra plantar, pescar, pegar roça, macaxeira, fazer farinha. É a lei entendeu? É a nossa cultura (A8).

O pluralismo cultural que se vê no Brasil é reflexo da miscigenação entre colonizadores e colonizados, além dos negros que foram trazidos ao Brasil, como bem sabemos, com fins escravistas, dentre outros. Desse modo,

Permanece ainda o jogo da dualidade cultural em que se foram moldando as características de nosso povo. De um lado, o tropismo pelos valores da sociedade dominante, de que herdamos grande parte dos sinais distintivos, inclusive a língua, subconjunto do latim, adaptado às circunstâncias locais e às combinações com outros idiomas. [...] De outro lado, a gênese de um sentimento autóctone, a envolver colonizadores e colonizados, unidos agora na mesma configuração de uma perspectiva “nacional” (LUCAS, 2002, p.147-148).

A nossa cultura era de índio [...]. A gente falava o português mesmo. Tinha a língua da comunidade, mas eu não aprendi [...]. (A8)

A língua é um dos elementos basilares para a constituição da identidade, é através dela que o indivíduo socializa suas experiências, interage entre seus pares,

questiona e expressa sua leitura de mundo. Tendo em vista a dinâmica entre a oralidade e a constituição e o reconhecimento da identidade cultural, considerando a expressão oral como uma ponte direta entre o universo identitário do/a estudante e o mundo que o/a cerca, é provável que seja,

[...] por conta disso que, em muitas situações, o silêncio é visto como uma importante estratégia comunicativa; também, por isso, que o aprendente é sempre levado a prestar mais atenção na aula, copiar o apontamento, que se colocar. Sua expressão verbal não interessa à instituição educacional que aí está edificada, uma instituição que não se interessa pelo *humano*, a não ser como mão-de-obra barata para o enriquecimento de uma pequena classe social (SANTOS, 2009, p.113, grifos do autor).

Segundo o autor, o excesso rotineiro das atividades escritas nas escolas é realizado conscientemente, pois assim, não é possibilitado ao/a estudante socializar as experiências e as leituras de mundo que os/as mesmos/as possuem. Talvez por este motivo, não tenha sido possibilitado a estudante A8, que apesar de haver nascido em uma comunidade indígena, a aprender a língua do grupo indígena do qual fazia parte. Perdeu-se assim uma importante oportunidade, tanto de resgatar a identidade cultural/a do estudante, quanto de valorizar a diversidade cultural.

É natural que as variedades linguísticas empregadas nas interações na comunidade e na família, façam parte do processo de reconhecimento da identidade cultural. Por este motivo, durante os grupos focais, ao abordarmos sobre a comunidade materna dos participantes, busquei resgatar expressões típicas das regiões de origem dos sujeitos da pesquisa, observando o comportamento destes ao listarem tais palavras ou expressões.

A minha casinha era de barro coberta de palha, no interior de Óbidos. Flexal era o nome do interior. Óbidos fica na garganta do Rio Amazonas, subindo ou descendo no rio, você tem que passar lá, baixando o rio, não tem outro canto pra você passar se não for em frente.

[...] O lazer só era a bola mesmo. Tinha o Festival do Acari, é o Bodó aqui em Manaus [...]. As pessoas trabalhavam na pesca, na roça (A2).

As expressões citadas por este participante foram: “Olha já”. “Parêisque”. “É será?”. “Tua venta”⁹ (A2).

O estudante caracterizou sua casa no diminutivo, ao compará-la com o padrão de casas correspondente à sua perspectiva idealizada, ou ainda, possivelmente, desejando utilizar uma expressão de carinho que descrevesse a figura de sua casa na infância. Este, ainda, buscou destacar uma característica do município (desconhecida pelos demais) considerada por ele como importante: a sua localização estratégica frente aos demais municípios (este destaque foi realizado com ares de ostentação).

Entretanto, ao relembrar das expressões e variedades linguísticas típicas de sua região, o estudante o fez através de risos, o que despertou semelhante comportamento nos demais. O modo distinto com que o mesmo discorreu sobre o município de origem e sobre as expressões típicas deste ambiente, denunciou o aspecto “engraçado”, “exótico” e/ou “diferente” que o estudante buscou enfatizar.

A comunidade em que eu nasci era um interior, né? Meu pai tinha, tem, uma casa no interior; é toda de madeira, coberta de telha mesmo. Aí, assim, o terreno, que eles falam lá, é bem grande, né? Meu pai aluga pasto pra colocar gado, essas coisas... O trabalho é assim mesmo com negócio de gado. Aí planta mandioca, faz farinha, aí trabalha a semana todinha e no final de semana vai pra vila vender, pra comprar as coisas [...].

Os meus pais, eles não falam assim, mas eles têm o sotaque normal de paraense, mas a minha sogra, ela fala assim, tipo: “curumim”, “aonde já”¹⁰, “tu já comeste?” Tipo assim puxado. O meu falar não é tão puxado quanto o dela. E o do meu marido também, ele puxa assim meio arrastadinho. Às vezes eu falo pra ele: não é assim, entendeu? Aí ele fica meio assim... com vergonha, porque fala assim essas palavras: “olha já”. São palavras típicas de lá mesmo. [...]

As brincadeiras, eu acho que eu não tive infância de brincar, né? Meu pai saía e eu ficava em casa cuidando dos meus irmãos menores lá em casa sozinha.

⁹ As expressões significam respectivamente: é mentira; quando se responde de modo inseguro a uma pergunta; uma interjeição que exprime ironia ou admiração; resposta a uma ofensa. Disponível em:

<http://pt.scribd.com/doc/11716031/Dicionario-Paraense>. Acesso em: 01/10/12

¹⁰ “Curumim”, palavra utilizada para designar a figura de um menino.

“Olha já” - é mentira. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/11716031/Dicionario-Paraense>. Acesso em: 01/10/12

Aí a gente brincava de casinha mesmo, mais assim, com as minhas irmãs, né? [...] As casas não são pertinho umas das outras, são bem longe e tem muito mato. Essas coisas... e quase não tem lugar pra gente brincar, entendeu? Porque é no interior (A13).

Da mesma forma, a estudante buscou destacar atributos que diferenciavam sua casa das demais, no entanto, ao falar sobre as variedades e as expressões típicas de sua comunidade, apresenta claramente uma distinção entre a fala dela e a de sua sogra, isto porque, de acordo com a aluna, seu sotaque “não é tão puxado quanto o dela”, buscando inclusive ensinar seu esposo a expressar-se “adequadamente”, constringendo-o.

Como mencionado anteriormente, as variedades linguísticas fazem parte da expressão oral do indivíduo e certamente interferem na constituição de sua identidade, tal como diz Santos: “[...] a expressão oral do estudante, sua forma própria de falar, de expressar o mundo, é um dos componentes basilares da sua identidade cultural” (2009, p. 15).

Ora, se o/a estudante não é capaz de reconhecer nas variedades e expressões linguísticas típicas de sua região artefatos culturais importantes para a manutenção de sua cultura, logo o/a mesmo/a tão pouco é capaz de estabelecer relação de reconhecimento de sua própria identidade cultural, ao contrário, enxerga nestas variedades linguísticas, expressões que precisam ser banidas de seu falar, dando espaço às variedades consideradas de prestígio social.

Eu nasci no município de Itapiranga, a 329 km daqui de Manaus, morei lá até os meus oito anos de idade e depois eu vim para a capital do Amazonas, Manaus. As pessoas trabalhavam em roças, campos, ou pesca, pesqueiro, né? Alguma coisa assim, normal como em todas as comunidades, né? E eu cedo vim embora pra capital e até hoje estou aqui [...].

Eu me lembro, que a gente falava quando estava pescando: eu peguei um “porrudo”¹¹ de um peixe (A7).

¹¹ Grande, imenso.

Eu morava no interior, lá com o meu pai e minha mãe, mas só que lá a gente tinha criação de gado. Quando o meu pai vendia aquele monte de gado, aí que vinha um dinheirinho melhor, entendeu? Pra comprar roupa, calçado, comprar material da escola, a nossa alimentação. Nossa casa era de alvenaria, só quem tinha casa de alvenaria lá era quem tinha gado. Assim, como quem tinha uma casa de gado pegava bastante dinheiro. A minha mãe, o pai dela, que era fazendeiro. Aí nós crescemos, todo mundo se bandeou prá lá e a minha mãe se largou com o meu pai. Aí ficou tudo assim, entendeu? Aí eu casei nova também, casei com quinze anos, tive dois filhos.

Nós brincávamos geralmente era dentro dos campos, junto com o gado. Nós prendíamos os bezerros. Não tinha esse negócio de casinha, era só mesmo com os gados, entendeu? Aí, depois, tinha um igarapé, a gente tomava banho no igarapé, dos seis aos onze anos [...].

Aí, meu pai saía pra cidade, mais minha mãe, e aí nós, tínhamos que ficar. “Olha vê se vocês tomam conta do gado, pro gado não ir pra roça, comer a roça e aquilo outro!...”. E assim nós íamos levando a vida. Os trabalhos de casa: a gente lavava roupa, fazia comida, varria a casa, varria o terreiro - que lá era terreiro, não era quintal, que lá era muito grande. Aí cuidava do jardim, a gente tinha um jardinzinho. Era assim, era coisa do interior, não era negócio de cidade. Casa do interior mesmo, não tinha nada de cidade. Quando nós íamos pra cidade, a gente ficava era surpreso, porque a gente quase que não ia - só eu mais minhas irmãs [...] E quando a gente ia, ficava com medo; quem ia mais era meu pai e minha mãe (A12).

Os alunos, em sua maioria, são originários de comunidades do interior, as quais ofereciam, a seus moradores, as condições necessárias para a sua subsistência. São comuns nestes lugares mais longínquos das cidades as atividades de pesca, criação de gado e de animais de pequeno porte (porcos, patos, galinhas, etc.), além dos roçados (plantações de diversos tipos de alimentos). Segundo Harris (2004 apud RODRIGUES, 2006) estas pequenas povoações vivem,

[...] agrupadas em redes de parentes por cerca de 30 km ao longo do rio. [...] vivendo de atividades econômicas sazonais [...] não apenas na margem de um grande rio [...], como sobre o rio – e algumas vezes dentro dele – por vários meses durante o ano [...]. Seus residentes são chamados de ribeirinhos, um termo que expressa associação geográfica e não uma identidade étnica (p.125).

É interessante notar que, apesar de possuírem características típicas da população rural e/ou ribeirinha, os/as estudantes em nenhum momento fizeram referência a este grupo social e/ou se reconheceram como “ribeirinhos”, o que pode denotar que eles não se reconhecem como tal, talvez porque a escola não trabalhou esta forma de denominação que é utilizada nos meios sociais mais escolarizados. Tal fato sugere que a escola pouco tem trabalhado as questões referentes às culturas amazônicas,

Entende-se aqui, por uma cultura amazônica aquela que tem sua origem ou está influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo. É evidente que esta é também o produto de uma acumulação cultural que absorveu e se amalgamou com a cultura dos nordestinos que, em épocas diversas, mas especialmente no período da borracha, migraram para a Amazônia (LOUREIRO, 1995, p.27).

Esta situação de não reconhecimento de sua identidade cultural, desencadeia outras possíveis reflexões: pode indicar que o/a estudante nunca foi despertado/a pensar sobre sua própria identidade, por isto a dificuldade de reconhecer-se pertencente a alguns grupos geográfico-culturais, ou ainda, pode significar o desejo de não pertencer à determinada cultura, devido aos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa a certos grupos “desprestigiados” (como o índio, o caboclo, o negro, o ribeirinho, entre outros). Os/as estudantes se relacionam com tais elementos de acordo com os sistemas de significados (talvez negativos) já estabelecidos subjetivamente por eles/as.

Neste contexto, é possível afirmar que há uma espécie de “estigma” nestes grupos que contribuíram para a formação social e cultural das identidades amazônicas, isto porque alguns sujeitos da pesquisa, apesar de originados das comunidades ribeirinhas, não se reconhecem pertencente a este grupo social. Para

Goffman (2012, p.7) estigma é “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena”.

Segundo o autor, a sociedade estabelece categorias com características consideradas comuns e naturais às quais os indivíduos precisam apresentar para que se tornem de fato pertencentes a esta sociedade. Assim, quando um estranho é apresentado a um determinado grupo, verifica-se os seus atributos de modo a prever em qual categoria social e cultural este se inclui.

A escola tem sido responsável em propagar certos estigmas, sobretudo os relacionados com as culturas pertencentes às classes populares. Visando uma política cultural capaz de questionar este cenário, Giroux (1987, p. 87) propõe uma pedagogia radical com o objetivo de compreender como os processos culturais são produzidos e transformados dentro de três tipos específicos e relacionados de discurso: “o discurso da produção, o discurso da análise de texto e o discurso das culturas vividas”.

Segundo este autor, o “discurso da produção” diz respeito a um importante ponto de partida para o/a professor/a, para redimensionar sua prática pedagógica, visando avaliar a relação entre a escola e as forças estruturais mais amplas da sociedade - fundamenta-se nos modos pelos quais esta relação contribuiria para uma política da dignidade humana.

O “discurso da análise textual” propõe um distanciamento dos/as professores/as nas leituras dos textos produzidos pelos/as e para os/as estudantes, a fim de que sejam desvelados os significados, as contradições, as ideologias segundo os quais os textos dos/as estudantes são elaborados.

O “discurso das culturas vividas” pelos/as estudantes apresenta-se como um instrumento de questionamento para professores, com o intuito de se refletir sobre o modo que o poder e o conhecimento se entrecruzam no fazer pedagógico negando o capital cultural dos/as estudantes.

Compreendendo esta dinâmica, é possível pensar maneiras em que a interação entre conhecimento e poder pode ser traduzida para uma linguagem de possibilidades de reflexão por parte dos/as estudantes.

Espera-se que quando as classes populares, pertencentes aos grupos subordinados, compreenderem as relações de poder (que nem sempre se configuram como objeto de reflexão nas escolas), este grupo possa se articular de maneira que seja possível pensar em uma nova dinâmica, questionando e se

contrapondo a estigmas consolidados na sociedade, relacionados com o seu grupo social e cultural.

Como se sabe, o conhecimento acerca das relações de poder entre culturas não está à disposição das classes populares, ao contrário, as estruturas políticas ocultam, pois o Estado capital necessita dos grupos subordinados, dominados e principalmente explorados. No entanto, a escola, enquanto esfera pública, deve estar a serviço da sociedade, a fim de que tanto os/as estudantes quanto os/as professores/as compreendam as ideologias permeadas nos discursos que funcionam na escola. Para isso, os/as professores/as “[...] devem questionar e apoiar criticamente aquelas vozes que emergem de três diferentes esferas ideológicas: a voz da escola, do estudante e do professor” (GIROUX, 1987, p.98).

É importante que os educadores radicais confirmem e recuperem criticamente os diferentes tipos de linguagens que os/as alunos/as trazem de seu contexto social e cultural para a escola, visando compreender e questionar os múltiplos significados presentes nos discursos das “vozes dos/as estudantes”.

Além disso, os educadores radicais precisam analisar criticamente as diretrizes e regras que ditam as configurações específicas de tempo, espaço e currículo que constituem o contexto institucional e político do sistema escolar, a fim de compreender o discurso da “voz da escola”.

Por fim, é a “voz do/a professor/a” (certamente com destaque, mas não exclusivamente) que reflete os valores e ideologias que dão significado às histórias, às culturas e às subjetividades que nortearão as atividades diárias realizadas em sala de aula. Neste contexto, é possível afirmar, que é através da mediação da “voz do/a professor/a” que o tipo vigente do processo escolar continua se perpetuando ou pode se tornar desafiado.

CAPÍTULO III

3 AS IDENTIDADES CULTURAIS AMAZÔNICAS NO UNIVERSO ESCOLAR

3.1 O sujeito amazônico que se constitui no processo de negação de si e valorização do outro: Vitória-Régia

Segundo a lenda, Naiá¹² era uma bela índia, muito cortejada pelos demais índios da sua tribo, entretanto, tanto cortejo de nada adiantava, pois, a bela índia era apaixonada por Jaci (Lua). Os caciques e pajés da tribo contavam que, de vez em quando, Jaci (Lua) descia à Terra para escolher uma índia virgem para tornar-se estrela e reinar no céu juntamente consigo.

Naiá ao tomar conhecimento de tal história, imediatamente desejou tornar-se uma estrela, para fazer companhia ao seu amado Jaci (Lua). Noite após noite, a bela índia seguia Jaci com o intuito de alcançá-lo. De tanto buscar seu amado, e ser ignorada por ele, Naiá ficou muito doente e ainda assim, conseguia fugir, a fim de continuar buscando-o.

Em uma noite, estando cansada de andar por entre as matas, Naiá adormeceu nas margens de um igarapé. Ao acordar tomou um grande susto: viu a imagem de Jaci refletida nas águas do igarapé, bem próxima de suas mãos. Exultante de alegria, Naiá jogou-se nas águas e acabou morrendo afogada. Por reconhecimento a tão grande sofrimento, Jaci transformou sua admiradora em uma grande flor do Amazonas, que abre suas pétalas somente ao luar. Assim, Naiá reina nas águas refletindo o luar, agora transformada em uma Vitória-Régia¹³.

Assim como Naiá desejou tornar-se uma estrela, a fim de reinar ao lado de Jaci (Lua), demonstrando negação à sua história e natureza humana, são comuns pessoas, grupos e instituições (como as escolas) que, baseando-se na cultura difundida pela sociedade em geral, sobretudo pelos grupos hegemônicos, anseiam em desprezar os traços culturais, os falares, as posturas, as vestimentas, e outros itens característicos de suas culturas, por considerá-las inferiores. Pautar o ensino no reconhecimento da diversidade cultural possibilita, entre outras coisas, “[...] levar

¹² Disponível em <http://www.bv.sp.gov.br>.

¹³ O nome Vitória-Régia foi dado pelos ingleses em homenagem à Rainha Vitória, quando o explorador alemão, a serviço da Coroa Britânica, Robert Hermann levou suas sementes para os jardins do Palácio inglês. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Vitoria-regia>.

os indivíduos a ter orgulho do que já são, a ter orgulho do que já têm e não, às vezes, do que vão ter ou gostariam de ter” (TRINDADE, 2002, p.22).

Isto ocorre porque os indivíduos pertencentes às classes populares são constantemente “informados”, principalmente pela mídia, que as suas práticas culturais, as suas comunidades de origem, o seu modo de falar, de vestir-se, enfim, as características que compõem sua identidade pessoal e cultural, não correspondem aos padrões estabelecidos pela sociedade como “os melhores”, os “mais desejáveis”. Considerando que, geralmente, estas e outras questões de cunho cultural não são debatidas em sala de aula, os/as estudantes tendem a internalizar supostas verdades que permeiam suas culturas.

Neste contexto, o/a estudante passa a negar suas origens sociais e culturais e acreditando ilusoriamente que a cultura do outro é a mais bonita, a correta, então passa a supervalorizar traços culturais alheios. Este comportamento possui raízes fincadas ainda no período de colonização, quando os indivíduos não pertencentes aos grupos colonizadores eram levados à negação de seus traços e artefatos étnicos. Neste sentido Loureiro (1995, p. 29) afirma que,

O período colonial brasileiro é a raiz de uma formação cultural brasileira, sob alguns aspectos bastante comprometida com estereótipos semeados pela ideologia da colonização. Como fatores ideológicos frearam o auto-reconhecimento que a sociedade nativa precisava ter por seus próprios valores. Ao mesmo tempo, cunharam certas matrizes tendentes à desvalorização dessa sociedade, concebida por essa linha de pensamento ideologicamente marcada, como sendo constituída por uma composição racial inferior, incapaz de sobressair no campo mais alto do pensamento.

Esta dinâmica se assemelha à concepção de “Identidade Legitimadora”, que, de acordo com Castells é aquela “[...] introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...]” (p.24). Além disso,

A identidade legitimadora dá origem a uma sociedade civil, ou seja, a um conjunto de organizações e instituições, bem como a uma série de atores sociais estruturados e organizados, que, embora às vezes, de modo conflitante, reproduzem a identidade que racionaliza as fontes de dominação estrutural (CASTELLS, 1999, p.24, grifos do autor).

Um exemplo de Identidade Legitimadora é a do aluno A1, que, mesmo tendo nascido em Manaus, capital do Amazonas, não se reconhecia como amazônico. Durante os debates do grupo focal, os/as estudantes ao serem questionados/as sobre quem se reconhecia amazônico ou não, A1 respondeu que não se sentia um amazônico, *“Eu me sinto mais ‘carioca’, por causa da cultura de lá”*. O estudante achava-se mais parecido com os cariocas por causa da cultura por ele assumida. Acredito que o modelo cultural que o mesmo reconhece e deseja, está vinculado aos meios de comunicação, cuja programação prioriza a região cultural e economicamente mais valorizada do país (a região sudeste).

Como visto, este estudante nega seus traços culturais amazônicos, talvez por não conseguir estabelecer relações entre sua identidade pessoal e os traços e/ou elementos identitários das culturas amazônicas. Isto ocorre porque as questões identitárias amazônicas estão envoltas em discursos discriminatórios, em estereótipos da figura indígena, do caboclo, do ribeirinho, entre outros grupos sociais que constituem a diversidade humana amazônica.

Cabe à escola abordar estas questões culturais, de modo a que o/a estudante seja capaz de reconhecer-se pertencente a um grupo cultural valorizando-o, partindo de suas peculiaridades, origens, modos de falar, de vestir, entre outras características, sem, no entanto, desqualificar os demais.

Para Goffman (2012, p.20) “[...] a pessoa com um atributo diferencial vergonhoso pode romper com aquilo que é chamado de realidade, e tentar obstinadamente empregar uma interpretação não convencional do caráter de sua identidade social”. Talvez o estudante sinta-se envergonhado por possuir origens indígenas e caboclas; isto pode ocorrer devido a valores e conceitos destinados subjetivamente a estes grupos culturais. Com isto, o estudante procura mecanismos para assemelhar-se a um grupo cultural que para ele seria mais prestigiado.

Outro fator que pode estar contribuindo para que o estudante negue os grupos culturais dos quais se origina, pode estar relacionado com o desconhecimento, com a ignorância frente à realidade e história da região

amazônica. Pelo fato de os/as estudantes não conhecerem, em profundidade, a história, as potencialidades, a diversidade e a cultura desta região, os/as mesmos/as têm dificuldade em estabelecer relação entre os fatos históricos e sua realidade atual, afirmando algumas sentenças - geralmente estereótipos - que estão presentes no senso comum.

Sobre as identidades amazônicas, a estudante A12 mostrou-se categórica ao afirmar que,

Eu sou paraense, não entendo nada de Amazonas, não (A12).

Como visto, ou a estudante não estabelece relação entre a região amazônica e seu Estado de origem, ou entende que apenas o Amazonas compõe a região Amazônica; certamente, para ela, Pará e Amazonas compõem dimensões geográficas e culturais antagônicas. Cabe ressaltar que os sujeitos da pesquisa são estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o que pressupõe que estes, por sua vez, deveriam conhecer minimamente questões ligadas à região na qual estão inseridos, como, por exemplo, a própria Amazônia – tão discutida mundialmente.

Causa surpresa que um tema basilar como o da configuração sociopolítico-geográfica da Amazônia não tenha sido discutido na escola, ocasionando que uma estudante, agora moradora justamente da capital do estado do Amazonas, não reconheça suas identidades culturais amazônicas.

3.2 O sujeito amazônico que constrói uma pseudo-identidade cultural amazônica com âncoras midiáticas ou geográficas – lara

Conta a lenda que, lara¹⁴ é uma mulher muito bonita, que tem um canto atraente e misterioso, e sempre aparece aos pescadores tomando banho nos rios e igarapés. Dizem que o seu canto tem poder de atrair os homens que o escutam, e, seguindo este canto, se estão nos rios, suas embarcações são puxadas para as pedras; quando os navegantes se dão conta, é tarde demais, não havendo mais tempo para evitar o choque da embarcação.

¹⁴ Disponível em [http:// www.sp.bv.gov.br](http://www.sp.bv.gov.br).

Os homens que são seduzidos pela lara são levados às profundezas dos rios, onde conhecem o reino das águas, repleto de riquezas intocáveis e de beleza infinita, entretanto nenhuma lembrança pode ser trazida deste lugar, caso contrário, aquele que desobedece, é castigado com doenças incuráveis. Desse modo, aconselha-se aos homens sozinhos que, ao perceberem um lindo canto, se estiverem na mata, procurem rezar para se desviar do encanto; entretanto, a maioria não consegue resistir, e embrenha-se na mata em busca da linda mulher.

Assim como os pescadores são seduzidos pelos cantos da lara, do mesmo modo alguns indivíduos tornam-se “seduzidos” pelo modelo de cultura midiática disseminado na sociedade. Pode-se dizer que portam uma “identidade flutuante”.

Isto ocorre porque,

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. Foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de “supermercado cultural” (HALL, 2011, p.75).

Almeida (2008, p. 30) afirma que os planos econômicos e sociais pensados para a Amazônia, tanto no período imperial como na república, foram idealizados a partir de dualismos, ou seja, de modalidades de oposição, tais como: “civilização e vida selvagem”, “progresso e atraso”, “modernidade e primitivismo”, “racional e nativo”, etc. Neste contexto, o autor destacou dois possíveis esquemas interpretativos da Amazônia, o “biologismo” e o “geografismo”.

O “biologismo” ocorre quando “os processos sociais são considerados como semelhantes aos processos biológicos. As noções de ‘colônia’ e de ‘povoamento’ parecem extraídas de um manual de ciências naturais”. Nesta abordagem, portanto, os fenômenos sociais e culturais são relacionados a processos biológicos e leis naturais. O “geografismo” apresenta a Amazônia, em particular sua natureza, em “uma espécie de camisa de força, como sinônima de ‘meio físico’ que a tudo sobrepuja” (id. *ibid.*, p.32). Segundo o autor, é a partir deste prisma que tudo

relacionado à Amazônia seria explicado pela “geografia”, pela “topografia”, pela “geologia”, e outras áreas afins.

Incentivados a comentar quanto às características físicas que poderiam estar relacionadas a ser amazônico ou não, responderam:

O amazônico tem a questão da aparência física. A gente aqui é uma mistura de mestiços, porque o amazonense puro a gente vê que ele não é grande, ele é pequenininho (A4).

Mas, tu é grande? (A10).

É, eu sou... (A4).

Durante o debate, uma participante do grupo focal, refutou a fala de outro participante, quando este afirmou que “o amazonense puro a gente vê que ele não é grande, ele é pequenininho”, levando o enunciador a refletir no que ele mesmo havia dito, pois se tratava de um rapaz de estatura alta, nascido no Estado do Amazonas, contestando assim a característica citada por ele.

Em contrapartida, disse outro:

Eu acho que não precisa disso não, porque eu sou amazônica, e eu sou branca, olha. Meu pai é moreno, ele é do Pará, eu sou do Amazonas, a mamãe é bem branquinha e é daqui do Amazonas. Nada a ver esse negócio de moreno ou de branco, nada a ver (A11).

Eu acho que não, porque foi como ela falou aqui, todo mundo tem um jeito diferente, né? Tem uns que são cabelo liso, moreno, cabelo enrolado, entendeu? (A12).

O “geografismo” - esquema interpretativo que busca explicar as questões relacionadas com a Amazônia sempre partindo do seu meio físico, de seu espaço geográfico - foi recorrente durante os debates sobre as identidades culturais amazônicas. As afirmações abaixo relacionaram o fato de ser ou não considerado amazônico com questões geográficas:

Paulista não pode ser amazônico, porque ele não está na região amazônica (A7).

Eu me sinto amazônico, porque eu nasci aqui em Manaus (A5).

Eu me sinto amazônico porque eu nasci na Amazônia, só não faço os benefícios que nós poderíamos fazer pra nossa cultura mostrar. Aqui no colégio já teve um bom incentivo de representar os nossos municípios¹⁵ [...] (A7).

Além disso, os estudantes relacionam o ser amazônico com atividades e gostos típicos da região ligados aos espaços geográficos, tais como:

Gostar de pescar nos rios (A7).

Estar em contato com a floresta (A3).

Gostar de tomar aquele açaí gostoso (A10).

O costume de tomar açaí, alimento típico da região amazônica, também foi citado como uma característica importante para que o indivíduo seja considerado amazônico, fazendo referência ao geografismo, que relaciona as questões ligadas a Amazônia aos aspectos físicos e geográficos.

Neste efeito de “supermercado global”, os costumes, os hábitos, os tipos de falas, as vestimentas, os acessórios, os artefatos, as práticas culturais, entre outros, apresentam-se expostos em uma vitrine global, geralmente, através das telas das televisões, prontas para serem escolhidos, ausentes de vínculos e histórias de origem, “seduzindo” os indivíduos.

Neste sentido, Fischmann (2002, p. 111) afirma que,

Particularmente em nossos dias, divulgam-se modismos “étnicos”, ligados a trajes, músicas, penteados, recursos mânticos (relativo à profecia, adivinhação), alimentação. Contudo, lamentavelmente, é mais pela via do exótico que se dá a adesão e não pela via própria do conhecimento respeitoso.

¹⁵ Esta iniciativa citada por A7 é o FESTCLORE, um evento realizado pela escola, como parte do projeto de intervenção de leitura e produção de texto denominado “NAS ASAS DA LEITURA”, tendo como público-alvo os/as alunos/as da Educação de Jovens e Adultos e do Projeto Avançar, do turno noturno. Este projeto visa “desenvolver [...] as habilidades de leitura e produção de texto, enfatizando a leitura reflexiva e crítica em todos os níveis, a fim de formar leitores aptos ao exercício da cidadania”. O FESTCLORE tem por objetivo “Expandir as ações educativas, oferecendo à classe estudantil oportunidade de participação nas atividades sócio-educativa-cultural (*sic*) da Escola, contribuindo para o resgate da cultura do Estado e desenvolvimento integral do aluno”. Esta atividade é realizada uma vez por ano e consiste na realização de pesquisas sobre os aspectos históricos, geográficos, econômicos e culturais dos municípios do Amazonas. Após as pesquisas desenvolvidas pelos/as estudantes sob a orientação dos/as professores/as, realiza-se uma amostra no mês de agosto, apresentando-se na escola os principais aspectos pesquisados.

Os meios de comunicação mais populares (televisão e rádio) têm contribuído significativamente para este fim.

3.3 O sujeito amazônico reconhecido por si e desconhecido pelo o outro - Uirapuru

Conta a lenda do Uirapuru¹⁶ que um jovem guerreiro apaixonou-se pela esposa de um grande cacique. Como se tratava de um amor impossível, o guerreiro não podia se aproximar dela, então pediu ao deus Tupã que o transformasse em um pássaro. Seu pedido foi atendido e Tupã o transformou em um lindo pássaro vermelho-telha, com um canto maravilhoso. Entretanto, quem notou seu fascinante canto foi o cacique, que, ao sair pela mata à busca do pássaro, a fim de prendê-lo para que o mesmo cantasse apenas para si, terminou por se perder em meio à mata. Assim, o Uirapuru continua cantando para a sua amada, com a esperança de que um dia ela perceba o seu lindo canto e descubra que ele é o jovem guerreiro.

Assim ocorre no cotidiano das escolas: há vozes não reconhecidas de estudantes (canto indescritível do Uirapuru) que não apenas reconhecem suas identidades culturais amazônicas, como reconstroem e repensam, a partir de uma visão política, este novo modo de ser amazônico; mesmo sua presença e voz não sendo percebidos pela a escola (a índia amada), continuam a fazer-se presentes, aguardando seu reconhecimento e mais que isso, sua valorização.

Diferentemente dos dois tipos de identidades anteriores (Vitória-Régia e Iara), que não estabelecem relação entre suas identidades e as culturas amazônicas, ou que apresentam traços de “pseudoidentidades amazônicas”, este grupo de estudantes demonstra um posicionamento político comprometido com sua cultura, conforme é possível ver nos seguintes enunciados:

Eu sou (amazônico), porque eu amo a natureza; amo e respeito, porque essa já é a minha descendência, entendeu? Minha tribo. Porque nós, índios, temos que respeitar tudo e todos; nós respeitamos a água, a mata e as pessoas. Vai fazer um ano que fui ao Acre e sempre quando eu vou, volto na minha tribo. Justamente porque lá é a minha raiz, eu tenho que valorizar onde eu nasci, onde eu vivi [...].

¹⁶ Disponível em: [http:// pt.wikipedia.org/wiki/Uirapuru_\(lenda\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Uirapuru_(lenda)).

Para ser amazônico deve amar e respeitar a natureza, independente do lugar que você nasceu, que você é. Se você ama e respeita, por que não ser?[...] Não significa se você é do Pará, se você é do Acre, se você é um indígena, se você não é, depende do seu respeito com o seu próximo e com o que você gosta. No meu caso, eu amo e respeito a minha cultura e a minha natureza, isso é ser um amazônico pra mim, não depende se você veio do Acre ou de qualquer outro Estado, não interessa (A8).

Nota-se que a ideia de “natureza” está presente nas falas dos sujeitos da pesquisa ao se tratar de questões ligadas a Amazônia, o que pode ser resquício do ideário sobre a natureza amazônica, compartilhado e disseminado pelos viajantes. Diegues (1997, p.316 apud MEDEIROS, 2004, p. 99-100) critica o “mito da natureza intocada”,

Esse mito da natureza intocada e intocável reelabora não somente crenças antigas, mas incorpora também elementos da ciência moderna, como a noção de biodiversidade, das funções dos ecossistemas, numa simbiose expressa pela aliança entre determinadas correntes das ciências naturais e do ecologismo preservacionista. [...] Isso apesar de evidências científicas crescentes de que, nas diversas centenas de milhares de anos de vida humana, os homens de uma forma ou outra interferiram, com maior ou menor intensidade, nos diversos ecossistemas terrestres, hoje restando muito pouco de natureza virgem intocada.

Este tipo de visão da Amazônia possui raízes fincadas no período da colonização, quando as características naturais da região foram exageradamente enfatizadas em detrimento da presença humana que aqui já existia. Com isto, a imagem da Amazônia esteve marcada pelo exotismo e exuberância, o que contribuiu significativamente para que esta região brasileira passasse a ser bruscamente explorada e os nativos duramente violentados.

Os efeitos dessa ótica reducionista são perversos em todos os sentidos, por reproduzirem, nos próprios brasileiros, o “estranhamento” dos colonizadores em relação ao paraíso/inferno verde; por desconsiderarem o homem nesse cenário; por obstaculizarem avaliações realistas e investimentos políticos mais pertinentes e adequados à região e até mesmo ao avanço de estudos científicos sobre o componente humano desse cenário e os seus saberes (MEDEIROS, 2004, p.100).

Este grupo se coaduna com a Identidade de Resistência apresentada por Castells (1999). O autor afirma que este tipo de identidade é,

[...] criada por autores que se encontram em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...] (p.24).

É possível observar o quão é possível ter presentes os valores apreendidos na família e na comunidade, e, principalmente, que os valores advindos do grupo cultural norteiam os indivíduos ainda que não estejam mais no espaço de origem. Alguns estudantes relacionam as identidades amazônicas com uma questão de “consciência”, de autorreconhecimento que independe do seu local de nascimento, bem como de sua localização geográfica.

Eu nasci no Pará, só que eu me criei aqui no Amazonas, então ser amazônico não significa você nascer dentro do Amazonas e sim seguir a cultura e morar aqui dentro, isso significa ser amazônico (A6).

Pra ser amazônico, eu acho que, tipo assim: é apresentar o Estado com as suas culturas, suas danças, né? [...] Não é porque você é do Pará, que quer dizer que você não seja um ser amazônico. Ser amazônico é respeitar a fauna e a flora, eu acho que é isso (A2).

Os enunciados acima ilustram a ideia de que “ser amazônico” diz respeito a uma conscientização, a um sentimento, a um reconhecimento, e enfatizam que não é o fato de nascer em uma região específica que distingue como sendo pertencente ou não à cultura do local. Assim,

Ser da Amazônia não implica apenas uma localização no espaço, uma localização geográfica. Ser da Amazônia implica em um comprometimento político e social, que não se reduz a descrição e análise de modos e práticas culturais tradicionais e específicas da região (FRAXE; WITKOSKI; MIGUEZ, 2009, p.32).

Segundo os autores, para que o indivíduo se reconheça amazônico é necessário possuir uma consciência política e social acerca da realidade da região, além de ter conhecimento a respeito do processo civilizatório que foi idealizado e implantado na Amazônia. Ademais, é necessário conscientizar-se de alguns preconceitos relativos à cultura indígena e à cultura cabocla, ao vê-las relacionadas com uma cultura primitiva e inferior. Concordando com a ideia da existência e “múltiplas identidades amazônicas”, Oliveira (2003 apud VASCONCELOS, 2010) afirma que,

[...] não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular. A concepção deste espaço é plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras (p.33).

De acordo com a autora, não é correto afirmar a existência de apenas uma identidade amazônica, mas de identidades amazônicas, que são frutos da hibridização de diferentes grupos culturais que foram responsáveis em habitar e desenvolver esta região, tão cobiçada pelos colonizadores.

Os principais conflitos surgem quando, de modo estereotipado, as pessoas buscam relacionar o caboclo amazônico com a figura de indivíduos preguiçosos, entretanto, não consideram a realidade e, tampouco a dinâmica da sobrevivência em um ambiente que recebe poucos investimentos dos governos, como acontece nos municípios e lugarejos do interior dos estados amazônicos,

O que falta mesmo pra nós é incentivo dos próprios governantes. Tem uma cidade aqui próximo que o Repórter Amazônico foi entrevistar o trabalhador, ele estava em um braço só do rio Solimões, aí ele tirou a melancia e desceu de lá para o rio amontoando as melancias. Os vendedores que passavam queriam comprar muito barato para revender aqui na cidade muito mais caro. Então, as pessoas aqui chamam eles de preguiçosos, e isso, não é verdade; eles não têm é incentivo (A4).

Wagley (1977) comenta a denominação “preguiçoso”, referindo-se ao caboclo amazônico, conforme citado na fala do estudante A4. O autor constatou, durante um estudo em uma comunidade amazônica, este tipo de entendimento entre

as próprias populações tradicionais que viviam na comunidade. Observou que ser comparado ao indígena era mais “depreciativo” que ser comparado ao negro, isto porque, na sociedade amazônica colonial, o índio era o escravo.

O caboclo é considerado preguiçoso: “Não plantam roças, vivem da venda de um pouco de borracha e pescando para comer”. Diz-se que o caboclo é tímido porque vive isolado na floresta. “Preferem viver como animais, longe dos outros, no fundo das florestas”, disse certo homem. Entretanto, o caboclo é considerado manhoso e extremamente desconfiado. [...] As pessoas descendentes do ameríndio, ao contrário dos negros, não gostam que se mencione sua ascendência indígena. [...] Na sociedade amazônica o índio, muito mais frequentemente do que o negro, era o escravo da sociedade colonial. [...] Hoje em dia, as características físicas de índios são, portanto, um símbolo não só de descendência escrava como também de origem social mais baixa, nos tempos coloniais, do que as do negro (p.149).

Tais preconceitos, referentes à figura do caboclo amazônico, perduram até aos dias atuais. A4 reconhece e confronta este tipo de pensamento ao afirmar que é o investimento por parte do Estado, ou melhor, a falta dele, que submete este grupo cultural a atividades tão somente de subsistência.

Outro fator que também causa conflito no reconhecimento das identidades amazônicas está relacionado com as propagandas de televisão que se vinculam com a figura distorcida do indígena, geralmente relacionada somente com a sensualidade feminina. Esta tendência, segundo os/as estudantes,

(Deve-se ao) próprio povo que divulga isso... É através da divulgação. Quando o Lula veio aqui, o que colocaram lá na frente? Um monte de menina sem roupa, dançando lá. O que se divulgou? (A8).

Lá na Praia do Tupé tem um barracão: o que estava apresentando lá? E aquilo não era Índia, não! (A2).

De acordo com estes participantes, a mídia contribui significativamente para a propagação de ideias desta natureza. Medeiros (2004) chama atenção para outro movimento que também pode estar atuando na construção do imaginário sobre a região amazônica. Segundo a autora, houve um movimento que visava evidenciar as expressões artísticas regionais, entre as décadas de 20 e 50, quando o pensamento a respeito da região amazônica configurou-se como um “olhar nativo”.

Naquele tempo, “[...] impunha-se uma necessidade de fazer sobressair elementos representativos de uma ‘cultura amazônica’, numa tentativa de transformação de conceitos estigmatizantes relativos à região” (MEDEIROS, 2004, p.150). Possivelmente, este anseio em representar a região amazônica através de aspectos próprios e específicos tenha, por fim, descaracterizado, ou ainda, restringido, a riqueza da cultura amazônica, enfatizando alguns aspectos em detrimento de outros de igual ou maior importância.

Os japoneses lá no Japão ficam “doidinhos” perguntando se aqui no Amazonas em cada esquina tem índio (A7).

O quê? No Rio e São Paulo todos falam isso (A8).

Os estudantes A7 e A8 entendem que este tipo de ideia distorcida e minimizada da região amazônica não é uma realidade isolada e tampouco presente somente “do outro lado do planeta”. Ao contrário, é um pensamento encontrado em todas as regiões brasileiras. É comum resumir a região amazônica a uma imensa área verde, a qual abriga tão somente inúmeros povos nativos.

As críticas formuladas pelos/as sujeitos da pesquisa quanto à postura da mídia de resumir a cultura indígena à sensualidade feminina e ao lado exótico da cultura indígena, demonstram o seu conhecimento frente a estes acontecimentos. Talvez por se tratar de uma classe de jovens e adultos, sua experiência de vida os faz possuir uma leitura de mundo mais ampliada, o que lhes possibilita posicionarem-se deste modo. Para estes estudantes, o que deveria ser destacado seria a autêntica cultura indígena, não a sensualidade da figura feminina indígena, ou o exótico, mas apresentando,

[...] artesanato, a nossa cidade, os nossos museus, várias outras coisas (A8).

Os pontos turísticos (A2).

Tudo isso tem para a gente ver e divulgar... (A8)

O indígena é uma figura histórica que fortemente influenciou a formação das identidades e das culturas amazônicas, no entanto, a contribuição dos povos indígenas não é devidamente reconhecida por uma parcela significativa dos

amazônidas. Segundo os/as estudantes participantes da pesquisa, isto se deve, principalmente a que,

As pessoas têm vergonha. Às vezes não é nem a escola, é a pessoa mesmo que precisa se dedicar, conhecer os antepassados. A maioria é porque não tem estudo mesmo. Porque a pessoa quando tem um estudo, começa a estudar a origem dele próprio, então ele vai descobrir que os nossos avós, bisavós eram índios [...] (A7).

Não é que não gostem: têm vergonha (A8).

Corroborando com este pensamento expresso pelos/as participantes, Torres (2003, apud MEDEIROS, 2004, p. 90) ressalta a existência de um conflito relacionado com a vergonha de considerarmos e reconhecermos as identidades étnicas e/ou culturais amazônicas, pois,

Assumir a identidade étnica e viver a condição humana de índio, caboclo, negro e mulher na Amazônia – onde a dominação e as relações de poder têm endereços bem definidos – implica enfrentamento com as estruturas de poder. [...] A espoliação dos povos indígenas parece ter levado os nativos a vivenciarem duas situações: a primeira está relacionada a uma atitude crítica frente às relações de poder por parte daquelas pessoas que assumem a sua identidade étnica. A consciência de si, de sua raça e de sua condição social possibilitam ao sujeito uma percepção mais abrangente em relação à sociedade e à história, e vai aclarando à medida que se caminha nessa história. A segunda vincula-se ao aspecto de vergonha que muito nativos têm de suas origens. E não cause espanto constatar que a vergonha étnica atinge um universo significativo na Amazônia.

A autora cita a privação ilegítima realizada pelos colonizadores contra os indígenas, como um dos principais fatores que influenciaram os comportamentos antagônicos dos amazônidas: se, por um lado, estes precisam posicionar-se criticamente frente às relações de poder, tal posicionamento somente será consolidado com o conhecimento da história de suas origens. Por outro, há o aspecto da vergonha, que também se dá, eminentemente, pela simples situação de desconhecimento, por parte dos amazônidas, das conflitantes relações de poder entre colonizados e colonizadores a partir da chegada dos europeus nas terras indígenas.

Entretanto, é possível constatar, por meio dos enunciados dos/as estudantes, que existe se não um descaso, ao menos uma apatia por parte da população que vive na Amazônia como,

Eles preferem sair daqui pra conhecer as dunas do Ceará, ir para o Maranhão. Aqui tem coisa muito bonita (A2).

Porque eles não conhecem a cultura aqui do Amazonas. Eles não saem. Só porque eles veem na televisão, que lá fora é bonito (A1).

O que falta é mais conhecimento. O cara fala do Rio, fala de São Paulo, por exemplo. Aqui, quem já foi no Careiro? (A4)

Eu! (A10).

Eu já fui ao Careiro, Manacapuru, Presidente Figueiredo... (A8).

Eu só fui uma vez só (A10).

E olha que eu estou falando bem aqui só, hein... no Careiro (A4).

Isso é acomodação mesmo, quer conhecer lá fora e não quer conhecer a região dele (A2).

As cidades de fora são mais divulgadas que esses outros municípios (A9).

Não é não, é falta de vontade mesmo (A3).

Eu acho que é a televisão (A10).

O pessoal fala sobre o Rio de Janeiro, que quer conhecer Fortaleza, São Luiz do Maranhão... (A9).

O governo tem de lançar mais divulgação sobre o nosso local, sobre o canto em que nós vivemos. Tem que divulgar Manacapuru... Presidente Figueiredo tem cachoeiras tão belas! O pessoal de fora valoriza. A minha irmã veio da Bahia para conhecer a Cachoeira do Mineral (A8).

A maioria das pessoas que mora no Rio de Janeiro acha que para cá no Amazonas é considerado tudo interior e quem está aqui pega corda de lá. Então acha que aqui é um interior; não tem valor de nada e não valoriza o que tem aqui (A5).

Eles veem na televisão que lá para fora é bonito, aquela coisa linda!... E eles não percebem a beleza do nosso Amazonas (A1).

De acordo com os sujeitos da pesquisa, há uma parcela significativa de pessoas que nasce na região amazônica e é fortemente influenciada pelos

programas televisivos, os quais geralmente elevam sobremaneira algumas regiões do país em detrimento de outras. Nesta dinâmica, as questões amazônicas - tais como suas culturas, costumes, belezas naturais, patrimônios culturais, entre outros aspectos - tornam-se silenciadas.

Além disso, as pessoas pertencentes à região amazônica por vezes são preconceituosamente discriminadas e igualmente silenciadas por possuir características em sua história, origem, traços linguísticos, que diferem das regiões que dominam os principais mecanismos de comunicação em massa.

Segundo Freire (1973 apud LIMA, 1981), a cultura do silêncio em nosso País tem sido uma ocorrência constante, iniciada ainda na época da colonização; desde esse tempo o Brasil não desenvolveu os preceitos que solidificariam um discurso e uma prática democráticos, ao contrário, cada vez mais, tanto o distanciamento como a relação de servis tornaram-se recorrentes. Segundo este autor, alguns fatos históricos desta época contribuíram decisivamente para a inexperiência democrática do Brasil; podemos citar, por exemplo, a política do processo de colonização, por basear-se em um empreendimento exclusivamente comercial.

À época da colonização, a terra recém-descoberta servia tão somente para a extração dos recursos. Não fazia parte dos interesses portugueses transformar a Terra de Santa Cruz em uma distinta civilização. Posteriormente, com o cultivo da cana-de-açúcar, faziam áreas latifundiárias, reafirmando assim, o distanciamento entre os diversos grupos que vinham sendo formados pela miscigenação entre os povos. Por fim, Portugal optou por manter o Brasil isolado.

Diante deste contexto, é possível imaginarmos o porquê de o Brasil, apesar do discurso democrático e do respeito à diferença, possuir grupos sociais que buscam constantemente a manutenção de sua hegemonia, desqualificando as culturas e conseqüentemente silenciando as vozes dos grupos minoritários.

A inexperiência democrática culminou com o sentimento de dominação que Portugal alimentava pela terra descoberta, enaltecendo sua cultura em detrimento das demais. Neste sentido é que, segundo Lima (1981), a “cultura do silêncio” possui suas raízes fincadas no domínio dos colonizadores frente aos colonizados, da classe dominante sobre os dominados. Quanto a esta dinâmica da “cultura do silêncio”, que tanto faz aparecer na sociedade modelos de culturas de classes dominantes quanto menospreza as demais culturas que diferem de seus modelos, os/as estudantes continuam seus discursos de indignação:

Vocês viram o que aquele cantor falou na televisão a respeito da gente? (A8)

É, aquele do Restart¹⁷ (A3).

Esse mesmo [...]. Isso é uma falta de respeito, entendeu? Uma falta de respeito não só com o povo amazonense, mas com ele próprio! (A8).

Eu já trabalhei numa empresa de mineração, eu conheço pouquinho, um grãozinho de arroz dessa Amazônia, é muito bonita, olha! (A4).

A gente não valoriza, não valoriza o tanto de vida (A8).

É nesse sentido que entendo que, caso a escola abordasse as questões histórico-culturais, visando reconhecimento e valorização das identidades culturais dos/as estudantes, contribuiria para que estes/as estabelecessem uma relação positiva com as suas origens e se sentissem pertencentes a elas. Desta maneira, a desinformação e os estereótipos disseminados na sociedade, além da estigmatização de alguns grupos culturais, se tornariam menos presentes.

Segundo Castells (1999), há a possibilidade de Identidades de Resistência se transformarem em Identidades de Projetos, tornando-se dominantes nas instituições sociais. Ressalta ainda que, quanto à dinâmica das identidades, do ponto de vista da teoria social, nenhuma identidade constitui uma essência e tampouco se encerra em si própria.

A “Identidade de Projeto”, citada por Castells (1999, p. 24), ocorre, “[...] quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social”.

Assim, para que o/a estudante possa ultrapassar o obstáculo da “negação” de suas identidades culturais amazônicas, refletida através da vergonha ou dificuldade em reconhecer-se amazônico/a, e até mesmo envolver-se em ações que visem mudanças na sociedade, torna-se imperativo a participação das escolas, possibilitando aos/as educandos/as um encontro referenciado, contextualizado e

¹⁷ Em Março de 2011 durante uma entrevista, o baterista da banda Restart, ao ser questionado em que lugar gostaria de realizar um show, o mesmo respondeu: “Eu queria muito tocar no Amazonas. Imagina tocar no meio do mato, assim...”, responde o garoto. “Eu não sei nem como é o público de lá, se tem civilização.” O curto diálogo entre o baterista do Restart e a apresentadora desencadeou uma série de protestos, principalmente nas redes sociais. O show da banda que já estava previsto na capital amazonense para o mês de abril do corrente ano foi cancelado por motivo de “ordem pública”.

com historicidade frente às suas culturas, um encontro que seja capaz de levá-los a reconhecerem e valorizarem a si próprios, ainda que sejam desconhecidos por outros.

CAPÍTULO IV

4 VITÓRIAS-RÉGIAS, IARAS E UIRAPURUS NA ESCOLA

4.1 A participação da escola no processo de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte do/a estudante.

Como vimos analisando, algumas escolas tem-se configurado, em suas ideologias e em seus usos organizacionais e pedagógicos, como um instrumento de homogeneização e de assimilação às culturas dominantes, sem espaços para os diálogos e trocas de saberes, imprescindíveis para uma vivência que possibilite o crescimento intelectual e pessoal dos/as estudantes. Não basta apenas conhecer os conteúdos das diferentes disciplinas - é fundamental atuar sobre estes, conhecer seus múltiplos sentidos e as teorias que lhes dizem respeito, para que assim, os/as estudantes sejam despertados/as a refletirem.

Sendo assim, uma proposta de educação que leve em conta a pluralidade de culturas, de valores, de tempos e de ritmos não se deve limitar apenas em introduzir na prática educativa novos conteúdos e novos materiais didáticos. Ela também deve levar a uma análise da linguagem dos(as) professores(as), dos exemplos utilizados, das relações sociais entre os(as) alunos(as), dos preconceitos, do racismo e do sexismo (ARROYO, 1996 apud CANDAU, 2010, p. 70).

Neste sentido, a escola precisa cultivar a postura de mediadora das diferentes culturas e identidades culturais, possibilitando a interação e a socialização entre os/as estudantes/as; deve fomentar as discussões e reflexões acerca das problemáticas sociais presentes nas culturas que são preconceituosamente silenciadas, além de possibilitar o reconhecimento por parte dos/as estudantes de suas identidades culturais. Entretanto, para os/as estudantes,

A escola está fazendo bem pouco para nós - alunos, mas só que nós não vamos depender muito dela. Nós que temos de ir buscar. [...] Quem tem de aprofundar somos nós mesmos. Porque a maioria dos nossos jovens hoje, eles só escutam música de fora, Internacional. Eles não sabem nem o que estão falando [...]. Isso é falta de cultura: vai escutar música internacional e não sabe o que está

falando. Então deixa para lá... Escuta uma música daqui da região, que vai entender... Agora, escuta esses outros aí... não entende. O que eles cantam lá é a cultura deles [...] (A7).

Para que as práticas pedagógicas, baseadas no reconhecimento e valorização das identidades culturais dos/as estudantes sejam concretizadas, demanda do/a professor/a exercício permanente, atualização constante e respeito às culturas e à dignidade do/a estudante. Assim, é na,

“[...] convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume, e ao mesmo tempo provoca-os a se assumirem sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 1996, p. 10).

Entretanto os/as estudantes afirmam que,

Geralmente, os professores aqui, são poucos os que se dedicam assim a ensinar o aluno, né? Porque tem professora que chega aí, bota o assunto... aí ela complica, para passar o tempo para ela ir embora, ou seja, a gente percebe que ela está complicando, e todo tempo olhando no relógio, e esquece de ensinar a cultura do nosso Estado, do Amazonas (A6).

Estas são apenas algumas das práticas vazias de que comumente alguns/mas alunos/as, sobretudo aqueles das classes populares, são vítimas. Com práticas vazias e pouco interessantes, algumas escolas tem se tornado uma instituição de legitimação da cultura pertencente às classes dominantes e, por outro lado, uma instituição que exclui as classes que se encontram sob domínio, descaracterizando assim a Educação, que, pretensamente é capaz de formar os/as cidadãos/ãs com equidade e responsabilidade política e social.

4.2 A tríade escola, currículo e as identidades culturais amazônicas dos/as estudante

O currículo escolar não é neutro. Pode ser entendido como um,

[...] artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculadas às formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA, 2002, p.7-8).

O currículo raramente é concebido pelas escolas a partir deste prisma. A maioria dos professores ainda o vê como um documento pronto e acabado, não passível de questionamentos, cabendo tão somente reproduzi-lo. Nesta perspectiva limitada, os principais prejuízos da formação pessoal e intelectual, infelizmente, recaem nos/as estudantes.

Geralmente, os/as professores/as - talvez devido a uma formação na qual foram acostumados a apenas receberem modelos prontos e acabados - não tomam para si a incumbência de selecionar os conteúdos culturais que formariam o currículo escolar, o que ocasiona uma “coisificação” dos conteúdos apresentados nos livros didáticos, tornando-os como verdades absolutas, como único ponto de vista possível de ser concebido (SANTOMÉ, 2008). Segundo este autor, não é de se admirar a quantidade de culturas que vêm sendo, diariamente, de forma preconceituosa, silenciadas nas salas de aula.

Urge modificarmos este panorama educacional, de modo a que as identidades culturais sejam reconhecidas e valorizadas no contexto escolar. Para isso é primordial o envolvimento, de fato, da instituição escolar em atividades de cunho cultural, entretanto os/as estudantes afirmam que,

A escola não faz nada, porque as únicas coisas que se faz, somos nós, os alunos mesmos. Porque como teve o nosso passeio cultural, para o folclore que a gente representou aqui na escola, quem patrocinou foram os alunos, nada saiu da escola. Então, no meu visto, isso aí devia ser de uma verba que nós alunos tínhamos direito de ter. Não os alunos patrocinarem o passeio, a pesquisa... porque a pesquisa não foi feita só para a gente, foi para escola... Então, eu acho isso errado. O governo tem transporte e tem verba, a SEDUC¹⁸ tem bastante pra liberar

¹⁸ Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas.

aos alunos. Não pode fazer isso para os alunos pelo menos três vezes ao ano? Pode... (A8)

Se tem um passeio é o aluno que tem que pagar. A escola não facilita, é o aluno que tem que pagar se ele quiser conhecer, tipo assim: o Estado, o Município. E a escola não se interessa. Então, nesse caso aí, eu acho que ela está com mais dificuldade. Eles (os estudantes) foram, fizeram um passeio, mas eles pagaram, custearam o passeio deles. Foram fazer a pesquisa para escola, e toda a pesquisa que eles fizeram, com certeza está na secretaria (da escola). Tudo que a gente fez aí na festa está na secretaria. E a escola? (A2)

É importante que a escola provoque nos/as educandos/as questionamentos acerca de sua realidade, mas, que a escola se mostre comprometida com esta busca. Para isso, espera-se que o/a educador/a volte o seu olhar para o discurso das diferentes culturas que preconceituosamente são silenciadas na sociedade, principalmente na própria escola, onde a noção de “cultura” geralmente está relacionada com os padrões, anseios e crenças das classes dominantes, buscando tão somente homogeneizar os saberes.

No entanto, os/as próprios/as professores/as geralmente reproduzem suas experiências pessoais, negativas ou empobrecidas, ocorridas durante seu processo de formação profissional. Segundo Moreira (1995, p. 14-15),

[...] demanda do/a futuro/a professor/a tanto a compreensão do processo de escolarização como a competência no planejamento e desenvolvimento de currículos, aulas e demais atividades pedagógicas, assim como no estabelecimento de relações facilitadoras de um trabalho efetivo, práticas essas norteadas pelo compromisso com a democracia e por considerações de ordem ética. Para isso, é importante que o/a futuro/a professor/a possa vivenciar, na universidade, práticas norteadas pelos mesmos valores.

Espera-se do/a educando/a que o/a mesmo/a seja capaz de posicionar-se criticamente diante dos fatos que o cercam, bem como exercer sua cidadania de modo autônomo, mas para isso é fundamental que as questões culturais sejam abordadas em sala de aula. Assim, cabe à Universidade, durante a formação profissional, apresentar estudos sobre as culturas, ajudando os/as professores/as a compreenderem criticamente o quão interligadas estão as questões culturais com as

questões sociais e políticas, para que possam despertar nos/as estudantes a mesma visão crítica diante da realidade.

O ano todo é muito difícil sair uma pesquisa do nosso município; quando sai, eles deixam para lá (A7).

Na escola, em geral, segundo os/as estudantes, as atividades são descontextualizadas, e buscam, simplesmente, a obtenção de uma nota avaliativa. Não há maior envolvimento, ou mais adequado aproveitamento, por parte da escola, pois a mesma não possibilita a socialização das pesquisas realizadas pelos/as estudantes, demonstrando que não se importa se as mesmas atividades que propõe são de pouca atratividade ou significância para os/as estudantes, os quais, em sua maioria, não participam. No entanto, alguns/mas estudantes têm leituras críticas sobre a sistemática da escola, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

[...] É preciso chamar a nossa cultura mais pra perto da gente, para não fugir das raízes (A2).

A escola tem priorizado disciplinas gerais, que abordam o País e até mesmo o mundo, e ainda um conhecimento objetivo que visa formar mão de obra para o mercado de trabalho, com isso, a escola desenvolve práticas pedagógicas que ignoram a realidade e as experiências culturais dos/as estudantes.

Segundo Giroux (1987, p.64), a ênfase em tais práticas não garante, de modo algum, que os/as estudantes sejam de fato alcançados/as, apreendendo e tornando significativo para si os saberes apresentados pela escola, “[...] especialmente porque tal conhecimento parece ter pouco a ver com suas experiências de vida”.

Falam de outros países, até da Jamaica (A3).

Da África... (A10).

Eu acho regular... está muito regular ainda, porque eles deveriam colocar os alunos para fazer mais participação... mais passeios culturais para mostrar as nossas belezas. Ali na Bola da Suframa tem uma oca que fala sobre a nossa origem, é do povo amazônico... A escola está deixando muito a desejar (A8).

Para os/as estudantes, a escola tem priorizado a história e a geografia do Brasil e a geral, dando ênfase a outros países e cidades, em detrimento da história e geografia do estado onde vivem. Caso a escola se dispusesse a abordar estas disciplinas partindo do enfoque regional, certamente contribuiria significativamente para o reconhecimento das identidades culturais amazônicas de seus alunos.

Não se trata de negar a importância das disciplinas gerais, mas é preciso destacar que tais saberes apenas possuem sentido democrático quando este sentido, por sua vez, estabelece relação com projetos educacionais e comunitários, pois, desse modo, os projetos pensados estarão vinculados com o que o cidadão é, com o lugar no qual se encontra e não com o que o cidadão deveria ser (TRINDADE, 2002).

Além disso, é imprescindível a atenção destinada a explicações das disciplinas de história e geografia, pois estas, de forma alguma podem ser realizadas de modo superficial ou a partir de visões dos grupos hegemônicos, que geralmente subjugam as histórias e as culturas dos demais grupos. Pode-se afirmar, com Santos (2002, p. 82), que,

Nessas condições, um aluno negro, indígena, mestiço ou qualquer outro identificado e se identificando como um não-branco fica meio constrangido ao se ver nessas disciplinas como um dependente de outro grupo para “civilizar-se”, enquanto ouve e lê sobre como seus ancestrais foram escravizados, subjugados, exterminados, sofrendo castigos corporais...explorados.

Ao invés de a escola abordar e/ou enfatizar apenas os aspectos de escravidão, de exploração, de extermínio aos quais alguns grupos – principalmente os indígenas e os negros - foram submetidos, a escola deveria destacar a importância mundial da região amazônica, sua multiculturalidade, sua arte, sua biodiversidade, suas riquezas, suas belezas naturais, enfim, amplos aspectos que tornam a região sedutora e admirável.

É sabido que, na História, houve passagens de segregação e exploração dos grupos considerados não-brancos, passagens estas que os/as estudantes devem conhecer, no entanto, os conteúdos de história e de geografia não devem resumir-se a estes depreciativos fatos.

Como o/a estudante vai se interessar por uma História que descreve seus antepassados desqualificando-os? No geral, os livros didáticos trazem este tipo de

concepção das culturas que se diferem dos grupos hegemônicos, e as propaga livremente, de modo a inculcar tais visões reducionistas.

Está faltando passeio, mais estudo na sala de aula, passar tarefa sobre isso... Sobre o Amazonas, sobre os índios, tudo isso. Eles não fazem mais isso.
(A11)

A fala acima demonstra a ausência de atividades em classe que abordem as questões socioculturais amazônicas. Certamente as atividades de cunho oral, tais como debates, apresentação de textos orais produzidos pelos/as estudantes, socialização de pensamentos, além do próprio diálogo realizado entre educador/a e educando/a, contribuiriam significativamente para o reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte dos/as estudantes. Entretanto, quanto a estas oportunidades presentes na escola, Kramer (2002, p.82) destaca que,

Poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal, oferecidas pelos professores às crianças. Este já é um aspecto bastante conhecido: a escola lida (com) e fala (das) “coisas da escola”. Desconsiderando o contexto sociocultural, os fatos concretos e as situações reais de vida, ela estabelece uma fenda entre os conhecimentos culturais/vivenciais das crianças e os conhecimentos “escolares”. E, sem dúvida alguma, um trabalho que vise a articulação de ambos os conhecimentos passa necessariamente pela *linguagem*, que não é instrumento nem produto acabado, mas constituidora do sujeito e da sua consciência.

Estas “coisas da escola” citadas pela autora, geralmente não representam os saberes culturais adquiridos pelo alunado no convívio de sua família e comunidade, ao contrário, os conhecimentos escolares dialogam apenas com conteúdos programáticos e atividades mecânicas descontextualizadas da realidade dos estudantes - “coisas da escola” que, de fato, pouco dizem aos estudantes.

Caso a escola falasse não apenas “coisas da escola”, mas, sobretudo, “coisas dos/as estudantes”, possibilitando ao estudante narrar sua própria história, estabelecendo uma relação com a linguagem não de reprodução do que é posto na escola, mas de produção sobre si próprio e sobre seu mundo, certamente a prática pedagógica seria mais significativa.

Visando este fim, a linguagem oral deve passar de mero coadjuvante do processo ensino-aprendizagem, para tornar-se o fio condutor do fazer pedagógico,

no entanto, “Escrevendo lições, corrigindo exercícios, lendo cadernos, livros didáticos, pautas de frequência, também o professor não tem estabelecido com a linguagem uma relação de produção, de consumo ativo e criativo, de autoria” (KRAMER, 2002, p. 83).

Ora, se não for possibilitado ao/a professor/a tornar-se autor/a de sua prática, por ser um sujeito social que, assim como o/as estudantes, detém uma gama de experiências e saberes que o fazem pertencente a um grupo cultural, este não será capaz de favorecer a produção e o reconhecimento das histórias e do contexto cultural dos integrantes da classe.

Em vez de passar filmes supérfluos, eles deveriam passar alguma coisa assim: algum comentário sobre Chico Mendes. Olha como são as coisas: essa semana estavam falando sobre Chico Mendes - ele foi o primeiro amazônida, vamos falar assim, a questionar a preservação da natureza, mas a própria mídia era contra ele. Ele ganhava troféus, era homenageado lá na ONU, um monte de coisas... e a mídia aqui não falava dele, não (A4).

Tem uma sala de vídeo aqui, eles deveriam passar mais filmes (A4).

Conscientizar os alunos também (A3).

Falta informação (A9).

Observa-se que os sujeitos da pesquisa questionam e até sugerem um tempo destinado às atividades de reconhecimento de suas identidades culturais, entretanto, a escola ainda mantém seu trabalho pedagógico meramente em dominar habilidades, principalmente da leitura e escrita, visando formar trabalhadores “obedientes” para os diversos postos – como avaliam alguns teóricos (GIROUX, 1987, 1997; CANDAU, 2010; FREIRE, 1996; entre outros).

Cada vez mais as escolas tornam-se semelhantes às linhas de produção das fábricas, onde os/as alunos/as aguardam, em seus lugares discriminados, passar por eles/as os/as professores/as das diversas disciplinas, responsáveis em “depositar” nos/as educandos/as, um arsenal de conteúdos que supostamente lhes será necessário por toda a vida (SANTOMÉ, 2008).

Com isto, o/a estudante perde uma importante oportunidade de se fazer ouvido/a, de falar sobre sua origem e cultura - propositalmente, talvez. Também com isto o/a estudante continua desconhecendo os fatos históricos que contribuíram, e

os que ainda contribuem, para a sua atual situação - na maioria das vezes – de exclusão.

Segundo Giroux (1997, p. 33), a instituição escolar tem se consolidado como um ambiente meramente instrucional, que visa corresponder aos anseios do capital, formar mão de obra barata e, sobretudo, dócil: “a ênfase não é mais ajudar os estudantes a ‘lerem’ o mundo criticamente; em vez disso, é ajudá-los a ‘dominarem’ as ferramentas de leitura”.

A escolarização deve ser uma oportunidade de se debater, compreender, socializar os diferentes tipos de culturas, formando um/a estudante capaz de questionar, de se fazer ouvido, de atuar na sociedade, visando o seu bem e o de seus pares. Segundo Sacristán (1995), o conceito de cultura, vigente nos currículos escolares, originou-se dos diversos interesses e práticas que se solidificou no discurso da escolarização.

Somente com um envolvimento de fato – dos/as professores/as, dos/as profissionais da educação, dos/as nossos/as representantes e de toda a sociedade - é possível vislumbrar uma educação digna e inclusiva para todos. Mas, enquanto esta utopia não se concretiza, nós, professores/as, precisamos repensar não somente nossa prática pedagógica, mas acima de tudo nossa maneira de ver o mundo. Esta postura implica tornarmo-nos mais humanitários, entendendo que o/a educando/a possui o direito de ser diferente, de ter crenças, traços físicos, fala, histórias de vida que diferem dos nossos - o que não o torna melhor nem pior que nós.

Nesta perspectiva, Candau (2000, p. 19) afirma que,

A reflexão atual sobre a relação escola e cultura pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo, que são ou devem ser estabelecidas entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem em um espaço social de dimensões cada vez mais globais. Não basta mais lutar apenas contra as desigualdades sociais, mas é preciso também buscar estratégias em que as diferenças culturais possam coexistir de forma democrática.

Entende-se que, na atualidade, para atender às necessidades educacionais no que tange à relação entre escola, cultura e identidades culturais, faz-se

necessária a possibilidade de diálogo entre os diversos grupos sociais e culturais envolvidos.

Para isso, é imperativo que a escola seja a condutora de ações que promovam a socialização dos diversos tipos de saberes, e que represente na sociedade não apenas uma instituição responsável por formar cidadãos que atendam às expectativas do mercado, mas, sobretudo, que promova o respeito e a valorização das diversas identidades culturais, em um ambiente acolhedor, de modo que estas convivam e atuem democraticamente, o mais possível.

É nesta direção que afirmo que é importante que a escola, por meio de atividades pedagógicas, favoreça aos/as estudantes o reconhecimento de suas identidades culturais amazônicas. Segundo os/as participantes,

[...] Os passeios culturais ajudariam o aluno a se reconhecer como amazônico. Mais divulgação sobre a nossa cidade, mais do nosso local. Passar filmes sobre a nossa natureza... Conscientizar os alunos (A8).

Teria que investir mais na cultura do Amazonas... E promover mais atividades (A2).

Promover mais passeios culturais para a gente conhecer mais [...]. Porque, tipo assim: tem gente da cidade que não conhece o Rio Preto, bem aqui. Presidente Figueiredo, a terra das cachoeiras, não conhece (A8).

Não conhece, e se esta pessoa for questionada sobre, não sabe explicar (A2).

Para alguns sujeitos da pesquisa, caso a escola se dispusesse a realizar tais ações, estas contribuiriam significativamente para que os/as estudantes se reconhecessem amazônicos, com orgulho e respeito ao seu contexto cultural.

Eu acho que eles iam se sentir mais amazônicos, porque iam conhecer mais sobre as belezas e as naturezas... Quanto mais você adquire uma cultura, se você gosta, você vai ter conhecimento e você vai respeitar a cultura. E você vai trazer alguma coisa de uma cultura para si próprio (A8).

Para A8, ao conhecer mais de sua região a pessoa passa a compreender alguns aspectos de sua cultura, e assim, passa a nutrir mais respeito pela mesma e

a ressignificar sua história; ou seja, passa a constituir um novo olhar tanto sobre si como sobre o mundo à sua volta.

E vai admirar mais, vai procurar dar mais valor (A2).

Um dia, quando alguém falar, pode dizer: Não, não é assim, é de outra forma, porque se você está achando que é desse jeito, não é. Eu vou lhe explicar... é dessa forma aqui (A8).

Com conhecimento sobre seu contexto social e sobre os aspectos culturais de seu entorno, o sujeito adquire mais confiança, transmitindo-a em seu próprio discurso; é capaz de posicionar-se criticamente frente aos fatos e comentários de natureza contraditória que distorcem a realidade da sua região.

Entretanto, para que se possa pensar em um tipo de escolarização que corresponda aos anseios de uma educação intercultural, é importante levar em consideração dois movimentos contraditórios que atuam incisivamente neste contexto, os quais devem ser seriamente considerados:

[...] de um lado, a afirmação de um processo de globalização, de mundialização tanto em termos econômicos como culturais, de maneira cada vez mais irreversível; de outro, as explosões, no plano mundial, de movimentos identitários, sejam eles de cunho nacionalista e/ou étnico-culturais (CANDAU, 2010, p.25).

Para Hall (2011, p. 12), “a identidade, [...], costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornado ambos reciprocamente mais unificados [...]”. De acordo com o autor, não é possível promover uma distinção, ou separação entre o sujeito e sua identidade cultural; estão intensamente ligados.

No entanto, esta intensa relação encontra-se ameaçada, pois se na escola o/a educando/a, ao expressar-se, adotar um comportamento, utilizar certos adereços, gostar de músicas que de certo modo contrariem a noção de “boa cultura” (aquela que a escola privilegia), certamente será censurado/a por se identificar com tal cultura.

Convém refletir sobre o processo de escolarização e questionar: partindo do atual contexto educacional, é possível visualizar uma escolarização comprometida

em desenvolver a criticidade, visando uma educação emancipatória que possibilite ao/a educando/a o reconhecimento e valorização da pluralidade cultural?

Para ressignificar o processo de escolarização, Giroux (1997) ressalta a necessidade de se reconstruir o discurso acerca da escolarização, com dois objetivos: este deveria analisar e apontar os fracassos e deficiências advindas da visão tradicional da escolarização e também revelar novas possibilidades de pensar e sistematizar as experiências escolares.

Assim, cabe um trabalho que se proponha a refletir o tipo de escolarização que vem sendo amplamente oferecido na Amazônia e no Brasil, visando mapear as principais dificuldades e os futuros encaminhamentos para sanar e/ou amenizar as consequências de um processo educacional incompleto, do qual tantas vezes tomamos conhecimento.

Partindo da organização das próprias experiências escolares, a escolarização deixará de ser meramente um processo formador de mão de obra, que repassa aos/as educandos/as instruções para que assim reproduzam determinadas ideologias do capital.

São várias as escolas que pautam sua proposta de escolarização no modelo fordista, “[...] no sentido de que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma grande fábrica” (SANTOMÉ, 2008, p.160). Sob este prisma, o alunado fica sentado em seu lugar, aguardando o repasse dos conhecimentos das diferentes disciplinas. Assim, não há espaço para reflexões pessoais, tampouco para expressões de suas identidades culturais; o trabalho obedece a um ritmo frenético subjugado aos anseios da (re)produção. Contrariando esta realidade, Candau (2010) afirma que:

Pensar hoje o processo de escolarização e a própria noção de currículo, em particular, pressupõe a discussão acerca das possibilidades e modalidades de diálogo que desejamos promover entre os diversos grupos sociais, étnicos e culturais que coexistem num mesmo espaço social de dimensões cada vez mais globais (p.27).

Desenvolver uma ação educativa que promova uma reconstrução reflexiva e crítica da realidade pressupõe ultrapassar a inércia a que os/as alunos/as das escolas atuais têm sido continuamente submetidos/as. Os/as educandos/as precisam ser desafiados/as a conhecerem mais de suas origens, de suas histórias, a

respeitarem e valorizarem a pluralidade cultural presente nas escolas e no mundo, neste sentido,

A escola está faltando se empenhar mais com os alunos, falar mais sobre a origem, falar sobre os nossos índios. Está faltando mais empenho para a gente conhecer a nossa cultura e divulgar mais. [...] Então, eu acho que tem que ter uma divulgação maior, mais prolongada, para chamar mais recursos pra nós mesmos, mais turistas. E no nosso colégio, todo ano acontece esse negócio de “cultural”, de municípios, mas é só isso... O FESTCLORE, então, é bem pouco (A7).

De acordo com este enunciado, as iniciativas que abordam as identidades culturais amazônicas, em sua escola, são poucas. Para os/as estudantes, somente o FESTCLORE - evento realizado apenas uma vez durante o ano, para a comunidade escolar - não é suficiente; outras atividades com fim semelhante deveriam fazer parte do calendário escolar. Quanto a estas poucas iniciativas, Santomé (2008, p.172) ressalta que “[...] uma política que queira recuperar as *culturas negadas* não pode ficar reduzida a uma série de lições ou unidades didáticas isoladas destinadas a seu estudo”.

As culturas negadas, segundo o autor, são aquelas que correspondem aos grupos desfavorecidos socialmente, como as classes populares, os grupos indígenas, os negros, entre outros. Ressalta ainda que não se pode dedicar apenas um dia durante o ano para os assuntos que dizem respeito às diversas culturas, numa tentativa de “curricularizá-las”.

O autor enfatiza que um currículo anti-marginalização não limita suas atividades, a respeito das culturas silenciadas, a um dia somente, pois estes conteúdos e reflexões permeiam toda a prática, tornam-se parte integrante do processo educativo, envolvem os/as educandos/as e professores/as na busca de uma Educação pautada na equidade. Entretanto, não é raro que, nesta busca de se trabalhar as culturas, as escolas possam fazer uso, às vezes indistintamente, do *currículo turístico*, que, de acordo com Santomé (2008), apresenta as seguintes características:

- Aborda os conteúdos acerca das culturas que se diferenciam dos grupos que possuem prestígio social, entretanto, com superficialidade e banalidade, por

exemplo: apresentam suas vestimentas, suas habitações, costumes, de maneira vazia e imprecisa.

- “Lembra” minimamente as culturas que se diferem da majoritária. Ao se trabalhar diversidade cultural em uma unidade temática específica, por exemplo, são usados poucos recursos didáticos.

- “O dia de...” - é uma prática corriqueira em nossas escolas, no qual em apenas um dia as atividades escolares se voltam para uma problemática social, mas nos dias subsequentes estes debates e reflexões são drasticamente esquecidos.

- Busca explicações e justificativas baseadas nos conceitos estereotipados dos diferentes grupos culturais que falsamente são propagados em nossa sociedade.

- Deforma e/ou oculta a história dos diversos grupos sociais, visando deturpar a realidade dessas comunidades. É a mais perversa prática presente nas escolas, quando busca, por meio da reconstrução da história, estabelecer relação contrária entre a origem dessas comunidades e seu estado atual de opressão.

4.3 **A pluralidade das identidades culturais amazônicas na escola: desafios e possibilidades**

Ao abordar o fazer pedagógico do/a professor/a, é pertinente destacar as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no tema “Pluralidade Cultural” (1998). Vale salientar que os PCN’s não visam engessar a prática pedagógica do/a professor/a, ao contrário, este documento governamental se apresenta como uma referência nacional, a partir da qual cabe aos profissionais da Educação aprofundar os debates e reflexões, respeitando as especificidades de cada região brasileira e principalmente das salas de aula.

Contudo, Candau (2010) nos alerta que: “[...] um documento desta natureza pode acabar sendo prescritivo e inócuo se lhe faltar, entre outras coisas, uma política educacional que vise uma verdadeira valorização do magistério e uma formação permanente dos/as professores/as” (p.65-66). Neste sentido, é necessário trabalhar por dois vieses: formalizar ações que contemplem tanto o reconhecimento e valorização da pluralidade cultural, como as que contemplem o magistério.

Comumente, ao fazermos referência a uma cultura diferente da nossa, nos referirmos à mesma como a “outra” cultura, sobretudo quando esta apresenta características peculiares e diferentes da cultura que conhecemos. Mas os “PCN’s - Pluralidade Cultural” destacam que, é no contato com o diferente que se desenvolve a percepção tanto da nossa quanto da cultura do outro. Assim, as

[...] singularidades presentes nas características de cultura, de etnias, de regiões, de famílias, são de fato percebidas com mais clareza quando colocadas junto a outras. A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser” (BRASIL, 1998, p.123).

A escola propicia este tipo de contato, uma vez que, neste ambiente encontra-se estudantes, professores/as e outros profissionais com suas próprias experiências e subjetividades, provocando reformas e contestações continuamente. Com isso, nas palavras de Moreira (1995, p.9) a escola continua “[...] a ser vista como uma arena política e cultural”. Dessa forma, a instituição escolar torna-se um “[...] poderoso agente da luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão”.

Acerca desta arena cultural, Candau (2010) ressalta que:

[...] quer nos países capitalistas centrais, quer nos países periféricos, exige-se que se repense a questão das identidades culturais, considerando-se a multiculturalidade das sociedades contemporâneas, marcadas pelo enfraquecimento de antigas referências culturais, pela influência de uma cultura globalizada e pela multiplicação de afirmações identitárias (p.17).

No entanto, para que a escola se consolide como este espaço de questionamentos e reflexões, faz-se necessário repensar, sobretudo, o currículo escolar, transformando o conjunto prescritivo de conteúdos em uma nova possibilidade de mudança de vida, principalmente, para os/as estudantes. Sabe-se que reelaborar os principais instrumentos de legitimação das práticas pedagógicas presentes em nossas escolas, nem sempre democráticos, é uma missão árdua.

É importante que as escolas sejam vistas sob os ângulos das esferas política e cultural, mas, por vezes as mesmas não possibilitam aos/as educandos/as

das classes populares e minoritárias exporem, baseados em suas vivências e nas de seu grupo social, as suas problemáticas e experiências, pois suas vozes são continuamente silenciadas. Promover momentos de conhecimento e socialização é reconhecer, e principalmente respeitar, o ser como entidade social e cultural.

Torna-se imperativo considerar o discurso das culturas populares, dos negros, dos indígenas, das pessoas com deficiência, dos surdos, ou seja, dos grupos que por tanto tempo foram preconceituosamente silenciados no âmbito escolar.

É fundamental que o fazer pedagógico ocorra de modo a refleti-lo; que a reflexão da prática ocorra de modo contínuo e embasado, pois, como sabemos, o processo educativo é dinâmico, exige busca e constantes estudos para os/as educadores/as que se propõem em colaborar positivamente no desenvolvimento da sociedade, caso contrário, as práticas continuarão a ser simplesmente mecânicas e injustas, e dificilmente será possível envolver os/as educandos de modo satisfatório.

É pertinente que as reflexões acerca da relação existente entre linguagem e poder permeiem o fazer pedagógico, pois desta forma,

[...] é possível, para professores, interrogar práticas específicas de linguagem a respeito das questões que suscitam, dos silêncios que cultivam e de que modo penalizam estudantes na forma de imposições que desorganizam e tornam ilegítimas certas experiências e ideias (GIROUX, 1987, p.44).

Devido à postura preconceituosa de alguns/mas professores/as, os/as estudantes têm sido vítimas de exclusão no que possuem de mais subjetivo: sua identidade cultural. Não é útil qualquer trabalho de natureza educativa se pautado em indiferença e ausência de cumplicidade e diálogo.

Caso a relação professor/a - aluno/a não seja fundamentada no respeito mútuo, descaracteriza-se o diálogo - seria o que Freire (2003) denomina de “antidiálogo”, que não se comunica, ao contrário, faz comunicados. O antidiálogo implica numa relação vertical, na qual o/a professor/a é o/a detentor/a do conhecimento e o/a aluno/a um/a mero/a receptor/a que não interage, e, não interagindo, não aprende, pois, é através da efetiva comunicação que há a socialização dos saberes e a produção de novos conhecimentos. Por este motivo, acredito que as atividades orais muito contribuiriam para que os/as estudantes

reconhecessem suas identidades culturais, e, aprimorando sua capacidade comunicativa, mais facilmente seriam cidadãos/ãs críticos/as e autônomos/as.

Como afirma Grignon (2008, p. 180), o fazer pedagógico tem contribuído “[...] diretamente para o reforço das características uniformes e uniformizantes da cultura dominante, e o enfraquecimento correlativo dos princípios de diversificação das culturas populares” (p. 180).

Isto acontece porque a escola não tem desenvolvido sua prática pedagógica na perspectiva da pluralidade cultural, antes, é mais propensa a homogeneizar as culturas, os saberes, os falares, entre outros traços. Somente podemos falar daquilo que conhecemos, do que faz parte de nossas vivências, formações, leituras; assim, o/a professor/a que ainda não compreendeu a necessidade de abordar estas questões, certamente não mostrará inquietação por questões culturais.

Os Estudos Culturais¹⁹ se apresentam como uma temática que desperta nos/as educadores/as uma inquietação própria daqueles que são comprometidos com a Educação. No entanto, segundo Giroux (1995, p. 87), os Estudos Culturais “[...] são vistos com má vontade pelos/as educadores/as conservadores e convencionais, os/as quais, com frequência, silenciam sobre os interesses políticos que estão subjacentes às suas práticas e suas agendas de reforma”. Reafirma-se, assim, a preocupação por parte dos Estudos Culturais quanto à relação entre cultura, conhecimento e poder.

Considerando a escola como uma instituição que visa à reprodução de conhecimentos, possuidora de rituais, comportamentos e discursos que fortalecem e legitimam práticas que buscam uniformizar as culturas, é possível que no Amazonas, a maioria das escolas não possibilita também aos/às educadores/as momentos destinados ao estudo e reflexão acerca das principais problemáticas que têm assolado a realidade educacional. Segundo Giroux (1997, p.50-51),

¹⁹ Os Estudos Culturais, desde o seu surgimento na Inglaterra em meados do século XX, tem se configurado em “[...] espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre *alta cultura* e *cultura de massa*, entre *cultura burguesa* e *cultura operária*, entre *cultura erudita* e *cultura popular*” (COSTA, SILVEIRA e SOMMER, 2003, p.37, grifos dos autores).

Os professores precisam operar em condições que lhes permitam refletir, ler, partilhar sua experiência com outros, produzir materiais curriculares e publicar seus resultados para outros, fora de sua escola. Atualmente, os docentes, nas escolas públicas, trabalham sob restrições organizacionais e condições ideológicas tais, que lhes deixam pouco espaço para trabalho coletivo e para objetivos críticos.

É imprescindível que os/as educadores/as, conscientes deste jogo de poder presente na área da Educação, possam contribuir de modo a que as incongruências quanto ao pensar e o executar sejam entendidas, confrontadas, minimizadas, afinal, aos/as professores/as compete pensar os encaminhamentos relativos à Educação, e propor modificações, pois estes estão presentes diariamente em sala de aula e são conhecedores/as das limitações da escola e das características da aprendizagem dos/as estudantes.

No entanto, não é o que comumente temos visto na área da Educação, pois geralmente as normas e diretrizes vêm todas de instâncias superiores, sem consulta aos/às professores/as, e a estes/as cabe tão somente executar, tornando a ação educativa mecânica e ausente de reflexão sobre a prática, descaracterizando assim o verdadeiro ensino, pois “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p.38).

Se nós, educadores/as, não tivermos condições de trabalho para refletir sobre a prática, é impossível vislumbrar um panorama da Educação satisfatório. Por outro lado, sem refletir sobre sua prática, seus anseios e dificuldades inerentes a toda atividade humana, os/as professores/as tendem a meramente repassar os saberes que julgam necessários para a formação do alunado, reforçando a concepção de ensino bancário²⁰, tão em voga nas últimas décadas no Brasil.

É pertinente ressaltar que não quero defender a negação do conhecimento da cultura dominante às crianças das classes populares, como se aquele fosse superior ao conhecimento popular que trazem, ao contrário, é preciso ampliar estes saberes para que os/as estudantes não apenas conheçam a cultura dominante, mas se reconheçam pertencentes a uma cultura, de modo a respeitá-la independentemente da classe social que ocupe.

Restringir a possibilidade de os/as estudantes conhecerem a pluralidade cultural, e limitar, ou delimitar, as suas “identidades”, as suas “raízes”, seria ampliar

²⁰ Segundo Freire o ensino bancário corresponde às práticas pedagógicas que veem o/a educando/a como meros receptores de informações, informações estas que na maioria das vezes não dialogam com sua realidade (1996).

ainda mais o abismo social e cultural entre as classes. Segundo Grignon (2008), a difusão de grupos culturais e sociais convictos de sua superioridade, a ponto de afastar-se dos demais, traz divisão nas comunidades humanas, desperdiçando, assim, o compartilhamento dos diversos saberes imprescindíveis para a manutenção do processo cultural.

Acredito que um dos primeiros passos a se galgar rumo a uma Educação que prima pelo desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural e social do/a aluno/a, concerne à opção dos/as professores/as em possibilitar aos/às alunos/as das classes desvalorizadas, a reflexão sobre questões de ordem sociocultural, almejando com isso formar cidadãos capazes de posicionar-se criticamente diante dos fatos históricos, sociais, econômicos, dentre outros.

Os Estudos Culturais, apresentados por Giroux (1987, 1997, 2008), Grignon (2008), Sacristàn (1995) e Santomé (2008), fundamentam-se nesta perspectiva: de possibilitar aos/às alunos/as pertencentes às “culturas silenciadas”, a partir de suas experiências, questionarem sobre o lugar, quase sempre sobrepujado, que os mesmos ocupam na sociedade. Para isso, torna-se imperativo tanto aos/às professores/as quanto aos/às alunos/as aperfeiçoarem o olhar sobre suas origens, suas culturas e suas identidades.

Entretanto, para que ocorra este processo por parte do/a aluno/a, é imprescindível que a escola transforme-se em um ambiente acolhedor, possível de transmitir segurança e confiança ao/a aluno/a, que vê na Educação, talvez, o único recurso capaz de oferecer a ele e a sua família uma vida digna, com direito à Saúde, à Cultura e à Educação de qualidade.

Paradoxalmente, a escola que deveria possibilitar a formação de cidadãos capazes de viver plenamente em sociedade e que deveria ampliar os horizontes das conquistas dos/as alunos/as, é a mesma escola que tem distanciado, de seus bancos escolares, o alunado das classes desprestigiadas, devido principalmente aos elevados índices de reprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à inabilidade de tratar com as questões das identidades culturais.

Talvez, um dos grandes desafios da Educação na contemporaneidade seja reconhecer e valorizar o/a aluno/a em sua dimensão sócio-histórico-cultural. Para isso, é essencial que os/as professores/as revejam e, principalmente, reflitam sobre sua prática pedagógica, buscando reconhecer a heterogeneidade cultural dos/as alunos/as.

PARA (NÃO) CONCLUIR

“[...] a Amazônia é a última página ainda a escrever-se do Gênesis...” (CUNHA, 1927 apud LOUREIRO, 1992)

Reitero o desafio de se ter que abordar questões acerca das identidades culturais amazônicas na escola. Pois como foi citado anteriormente, discutir sobre as questões da Amazônia é “[...] enfrentar senão o infinito, pelo menos o indefinido” (BATISTA, 2003, p.11). Tem sido com esta consciência do “indefinido” que tecei os últimos fios desta dissertação.

Ouso a complementar a fala de Cunha (1927 apud LOUREIRO, 1992) e afirmo que não somente a Amazônia, mas as identidades culturais que estão sendo forjadas neste cenário magnífico, continuam sendo “as últimas páginas do Gênesis a serem escritas”, pois devido a sua dinâmica de (re)constituição, elas são (re)formadas e (re)criadas continuamente, contribuindo incisivamente para que esta criação ainda não esteja concluída (e talvez nunca o seja).

Reconhecendo a importância do resgate histórico para se compreender os acontecimentos atuais, além de substanciar as minhas discussões sobre a temática, busquei conhecer uma parte da história da região amazônica, em especial os contatos realizados entre os diferentes grupos culturais, os quais em sua maioria, foram realizados de modo violento. É fácil perceber que os diversos grupos culturais que aqui chegaram, contribuíram para a formação social e cultural do novo ser amazônico – alguns deles estão atualmente ocupando uma parcela significativa dos bancos escolares da cidade de Manaus onde foi desenvolvido este estudo.

No entanto, apesar desta riqueza de grupos culturais e sociais que constituíram/constituem os sujeitos amazônicos da atualidade, a pesquisa demonstrou que a maioria destes, pouco conhece de suas origens, das relações de poder entre colonizadores e colonizados, que escreveram as principais linhas da história da região amazônica - relações estas que constituíram as identidades culturais amazônicas com características inéditas, tornando-as singulares, apesar do processo intenso de miscigenação ocorrido na região.

Este estudo também evidenciou as dificuldades que a escola tem demonstrado para integrar na dinâmica escolar as “vozes silenciadas”, neste caso, especificamente as “vozes amazônicas silenciadas”, as quais, apesar de existirem

nos espaços informais e minimamente na dinâmica da sala de aula, não coexistem, na mesma grandeza, com a “voz da escola”. Esta dificuldade se dá pelo fato de não serem percebidas, em toda sua amplitude, pelos/as profissionais que atuam no ambiente escolar, ou, pelo desconhecimento da existência destas vozes.

Ao contrário desta realidade, seria importante que o/a professor/a realizasse suas atividades partindo de formas subjetivas, a fim de alcançar o/a aluno/a, ou seja, buscar ouvir seus sonhos, suas inquietações, suas motivações, dificuldades, enfim, as experiências que os alunos trazem cotidianamente para as escolas.

Esta concepção de prática pedagógica corresponde aos anseios da política cultural que vê na pedagogia uma importante aliada, para que, partindo das “vozes silenciadas” presentes nas salas de aula, seja possível repensar tanto a prática quanto a linguagem utilizadas, pois estas confirmam a natureza da exclusão dos/as estudantes pertencentes às classes desprestigiadas.

Questionar o currículo escolar - que de modo pouco democrático faz-se presente nas práticas pedagógicas e nos encaminhamentos didáticos - certamente muito contribuiria para tornar o processo educacional com mais qualidade, a fim de atender satisfatoriamente a diversidade e à pluralidade cultural.

Para isso, o currículo escolar, na perspectiva do reconhecimento e valorização da pluralidade cultural, deve ser visto como um objeto de investigação para os/as professores/as, desde a sua formação inicial, visando o aprofundamento em questões que envolvem as relações de poder entre conhecimento e cultura.

Entendendo o currículo escolar não como uma seleção de conteúdos programáticos, mas, como uma reunião de saberes, diretrizes e significados, que, se não forem denunciados ao corresponderem meramente aos anseios das classes dominantes, representará apenas um instrumento que legitima e reafirma a visão de mundo, as práticas culturais e a noção de cultura dos grupos hegemônicos.

É importante ressaltar que, ao negar e silenciar as vozes dos grupos minoritários, a escola descaracteriza a finalidade do currículo escolar pautado no reconhecimento e valorização das identidades culturais: compreender e contextualizar a diferença, a diversidade das culturas. Mas, assim fazendo, o currículo pode tornar-se de fato democrático, possibilitando à escola reconstruir conceitos, atribuir novos significados às suas práticas, além de reconhecer sua realidade inegavelmente multicultural.

Para os/as educadores/as da contemporaneidade exige-se uma postura, e principalmente, um modo diferenciado de conceber o/a estudante e sua sala de aula. Vivemos em uma sociedade na qual as relações sociais têm se pautando em uma ilusória superioridade das classes consideradas dominantes sobre as dominadas, - lamentavelmente a escola vem contribuindo para propagar a hegemonia das classes privilegiadas socialmente.

Para que o fazer pedagógico do/a professor/a corresponda aos anseios de uma prática multicultural, é necessário bem mais que isolados e descontextualizados eventos culturais comuns nas escolas, os quais de modo incompleto trabalham a diversidade cultural.

É exemplo, o FESTCLORE – atividade realizada pela escola pesquisada, a qual se propõe a apresentar os municípios do Estado do Amazonas por meio de trabalhos de pesquisas dos/as estudantes, mostrando as contribuições culturais, os costumes, as comidas típicas, os principais festejos, entre outras peculiaridades. Esta atividade, isolada, realizada em poucos dias, pouco contribui para o reconhecimento e valorização das identidades culturais amazônicas, pois não há continuidade deste trabalho nas aulas - nem a própria história e o presente do Estado do Amazonas possuem espaço significativo em sala de aula.

É fundamental que os/as educadores/as desenvolvam suas práticas sob a perspectiva intercultural, possibilitando em suas salas o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, ou seja, o reconhecimento e valorização do “outro”. Entretanto, é possível perceber quão distante está a realidade educacional, que busca homogeneizar os diferentes saberes e práticas culturais. Espera-se do/a professor/a uma ação política comprometida com o enfrentamento dos conflitos advindos da relação de poder entre os diferentes grupos.

Na perspectiva da interculturalidade, os/as professores/as questionam e repensam a homogeneização dos saberes, além da desqualificação das vozes e de práticas culturais tão em voga no discurso das classes socialmente privilegiadas. A preocupação central é pensar em estratégias que possibilitem o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, bem como despertar nos/as estudantes o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural.

A inexperiência democrática brasileira, iniciada ainda em tempos de colonização, perpetua-se ainda hoje nas escolas. Para rompermos com práticas desta natureza, faz-se necessário um envolvimento político, além de um real

reconhecimento da função social da identidade docente. O que ocorre, porém, é que poucos são os/as professores/as realmente comprometidos com a transformação da sociedade; com esta recusa, os principais prejudicados/as são os/as educandos/as, pois perde-se uma importante oportunidade para que os próprios questionem sua realidade e com isso reconheçam sua identidade cultural. Somente quando houver espaços para discussões desta natureza nas escolas, é possível acreditar em um futuro promissor.

Os sujeitos da pesquisa reclamaram da ausência de debates acerca de sua realidade, de sua cultura e história, questionam inclusive o porquê de não haver as disciplinas História e Geografia do Amazonas. Para os/as estudantes, os/as professores estão mais preocupados em “passar conteúdos”, os quais na maioria das vezes são descontextualizados, não estabelecendo relações com a realidade dos/as estudantes. Esta postura por parte da escola ocasiona ao/a aluno/a, sentimento de inferioridade, assim o/a estudante não interage nem participa das aulas, o que acarreta prejuízos em seu processo de aprendizagem – isto acontece porque a fala do/a educando/a integrante das classes dominadas não ilustra os interesses sociais, econômicos e culturais das classes dominadoras.

A sala de aula deve tornar-se um ambiente onde se fomente debates e discussões acerca dos discursos e práticas culturais que buscam preconceitualmente legitimar as noções de cultura correspondentes aos grupos socialmente privilegiados. É importante que o/a estudante reconheça sua capacidade de agir efetivamente em sua realidade.

Contudo, o/a professor/a somente será capaz de realizar tais práticas se o/a mesmo/a conhecer a dinâmica da pluralidade cultural, as relações entre conhecimento, cultura e poder, bem como os conflitos existentes entre os grupos sociais e culturais. Além disso, é imprescindível considerar que a aceitação da própria identidade é uma das principais condições para valorizar a identidade dos demais.

Acredito que os/as professores/as ocupam um lugar de destaque em termos de mudanças e transformações no campo educacional, e também no campo social, portanto, cabe aos/às professores/as promoverem a problematização das diferentes culturas, principalmente sensibilizando os/as alunos/as acerca das vozes silenciadas, assim fazendo, muitos/as deles/as certamente se reconhecerão nas problemáticas abordadas.

Torna-se imperativo que os/as professores/as busquem desenvolver a sua prática pedagógica a partir dos comportamentos e falas do dia-a-dia, contextualizando os conteúdos programáticos com a própria história dos/as estudantes, agregando sentidos àquilo que é apresentado, mostrando-lhes a necessidade e, sobretudo, a importância, de assumirem-se como sujeitos culturais autônomos.

Neste trabalho, busquei olhar para os/as estudantes face às suas identidades culturais amazônicas, contudo reconheço o papel dos/as educadores/as neste processo. É salutar que a posição de mediador/a das diferenças seja inicialmente assumida pelo/a professor/a, visando que os/as estudantes sejam capazes de conviverem pacificamente com a pluralidade, reconhecendo-a e valorizando-a.

É imperativo que os contextos socioculturais, as experiências adquiridas no decorrer das vidas dos/as estudantes, bem como suas leituras de mundo, estabeleçam alguma relação com os conteúdos abordados pelos/as professores/as, caso contrário, sempre haverá uma incongruência entre tais conteúdos e os conhecimentos culturais dos/das estudantes.

No decorrer do estudo, foi possível observar também que poucos são os espaços destinados à socialização das experiências, culturas, origens e histórias dos/as estudantes amazônicos/as, os quais têm sido continuamente silenciados no que possuem de subjetivo e peculiar – sua identidade amazônica.

A partir do exposto, penso que para ser considerado amazônico, não implica necessariamente ser originário de uma determinada região geográfica brasileira, mas implica em uma identificação política e social.

Acredito que em cada “vitória-régia” e em cada “iara” (além de outras identidades culturais amazônicas que certamente existem nas escolas, mas que devido a sua amplitude e complexidade não foi possível descrever no período deste trabalho) certamente habita um “uirapuru”, que deseja ansiosamente ser reconhecido por seus pares. No entanto, para que este reconhecimento ocorra, faz-se necessário que o próprio uirapuru reconheça seu indescritível canto, o que o faz único entre toda a exuberância de outros cantos.

Assim somos todos nós amazônicos: precisamos primeiramente reconhecer nossas origens e culturas, e nos sentirmos orgulhosos por fazer parte de uma região tão esplêndida (tanto bio-geográfica, quanto culturalmente) para que assim sejamos

finalmente de fato reconhecidos e valorizados. Vemos a amplitude do desafio. Nós, os/as educadores/as conhecedores desta realidade, temos a necessidade de despertar nos/as demais professores/as este anseio por uma sociedade mais justa, onde os diferentes grupos sociais e culturais possam conviver e dialogar entre si.

Meu desejo é que o/a estudante amazônico, conhecedor/a do processo civilizatório ao qual esta região foi submetida, possa reconhecer-se como pertencente a este universo de pluralidades de culturas, atuando de modo a (re) inventar as múltiplas contribuições culturais responsáveis por formar o exclusivo mosaico das identidades culturais amazônicas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. W. B. de. **Antropologia dos Archivos da Amazônia**. Rio de Janeiro: Casa 8/Fundação Universidade do Amazonas, 2008.
- AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Assessoria de Recursos Tecnológicos. **Manaus: Estudos Sociais**. 3ª Série, 1º Grau, Manaus: SEDUC, 1988. (Descobrimos nosso município)
- BAUMAN, Z. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BARROS, A. de J. P. de. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. 19. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BATISTA, D. **Amazônia: Cultura e Sociedade**. Tenório Telles (org.). Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2003.
- BENCHIMOL, S. **Amazônia: Formação Social e Cultural**. 3. Ed. Manaus: Valer, 2009.
- BOGO, A. **Identidade e luta de classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Mudei o negro
- CANCLINE, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- CANDAU, V. M. (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- _____. (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e propostas**. 3. ed. Petrópolis: RJ. Vozes, 2010.
- CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Tradução: Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAUÍ, M. **Cidadania Cultural: O direito a cultura**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.
- CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: O homem em movimento**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004, p. 58-75.

COSTA, C. R. B. S. F. da; CASTRO, A. C. S. de. Subjetividade e Trabalho na Amazônia. In: MORAES, R. D. de; VASCONCELOS, A. C. L. (orgs.). **Subjetividade e trabalho com automação**: estudo no polo industrial de Manaus. Manaus: Edua, 2011, p.38-54.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. **Estudos Culturais, Educação e Pedagogia**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em 31/01/2013.

CUCHE, D. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, E. da. **Amazônia**: um paraíso perdido. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2003.

FERREIRA FILHO, C. **Novos Ângulos do Problema Amazônico**. Manaus: Edições Governo do Estado do Amazonas/Secretaria de Estado da Cultura, Turismo e Desporto, 2002. (fac-similado).

FISCHMANN, R. Identidade, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R dos (orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FRAXE, T. J. P.; WITKOSKI, A. C.; MIGUEZ, S. F. **O ser da Amazônia**: identidade e invisibilidade. *Ciência e Cultura* [online]. 2009, vol. 61, nº 3, pp. 30-32. São Paulo, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27/01/12.

FREITAS, M. C. da S. Os amazônidas contam sua história: territórios, povos e populações. In: SCHERER, E.; OLIVEIRA, J. A. (Orgs.). **Amazônia**: território, povos tradicionais e ambiente. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Educação como prática da liberdade**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GABRIEL, Carmen Teresa. A identidade (nacional) na berlinda: uma forma possível de entrar no debate em torno da educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Cultura(s) e educação**: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GIROUX, H. A. **A escola crítica e a política cultural**. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Praticando os estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2008.

GOFFMAN, E. **Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução: Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. 3 ed. São Paulo, SP: Editora Ática, 2002.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LIMA, V. A. de. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOUREIRO, J. de J. P. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup, 1995.

LOUREIRO, V. R. **Amazônia: estado, homem, natureza**. Belém: CEJUP, 1992. (Coleção Amazoniana, nº 1).

LUCAS, F. **Expressões da identidade brasileira**. São Paulo: Educ, 2002.

MEDEIROS, M. das G. F. de. **Um estranho no espelho: representações do caboclo amazônico**. Dissertação de Mestrado. Manaus, AM: UFAM, 2004.

MINAYO, M. C. S (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 29. ed. RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

_____. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo, Cortez, 2002.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

RODRIGUES, C. I. **Caboclos na Amazônia**: a identidade na diferença. Novos Cadernos NAEA, v. 9, n. 1, p.119-130, jun. 2006.

Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewArticle/60>.
Acesso em: 15/02/12

SACRISTÀN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA T. T. da; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados**: O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, R dos. Mas que história é essa? In: TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos (orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, A. F. S. dos. **A oralidade e a identidade do educando**: uma reflexão sobre a linguagem verbal e o seu uso pedagógico. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2009. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=171655. Acesso em: 10/01/11

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença . In SILVA, T. T da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, M. **História da Amazônia**. Manaus, AM: Editora Valer, 2009.

TILIO, R. **A evolução da teoria da relatividade linguística e a interface língua-cultura no ensino de línguas estrangeiras**. Revista eletrônica do Instituto de humanidades (ISSN 1678 3182). Universidade Unigranrio, 2007.

Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/362>.
Acesso em: 22/12/12

TRINDADE, A. L. da. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R dos (orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da Escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, M. E de O. **Identidade cultural de estudantes rurais/ribeirinhos a partir das práticas pedagógicas**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação, Manaus, 2010.

Disponível em:

http://www.ppge.ufam.edu.br/dissertacoes1/2010/Identidade%20Cultural%20de%20Estudantes%20Rurais_Ribeirinhos%20a%20Partir%20das%20Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas.pdf. Acesso em: 25/11/2012

VELHO, G. (org.). **Desvio e divergência**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. IN: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988.

WAGLEY, C. **Uma comunidade amazônica**: estudo do homem dos trópicos. Traduzido por Clotilde da Silva Costa. 2. ed. São Paulo. Cia. Editora Nacional; Brasília, INL, 1977.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, T. T da (org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ANEXOS

ROTEIRO DE QUESTÕES DO GRUPO FOCAL
“ENTRE VITÓRIAS-RÉGIAS, IARAS E UIRAPURUS: AS IDENTIDADES CULTURAIS AMAZÔNICAS NA ESCOLA”

Questão-chave 1 - Contexto sociocultural dos/as estudantes.

Quais foram as suas principais lembranças da infância? 20 min.

- Em relação ao local onde viveu (cidade, moradia, ambiente, aspectos gerais) ()
- Em relação às pessoas da comunidade ()
- Em relação aos modos de se expressar (variedades linguísticas, expressões populares) ()
- Em relação às atividades de lazer e brincadeiras ()
- Em relação aos trabalhos (domésticos e profissionais) ()

Questão-Chave 2 - Identidades culturais amazônicas.

O que me torna um ser amazônico? 20 min.

- Eu me sinto amazônico? Por quê? ()
- Quais características são importantes para se tornar um ser amazônico? Por quê? ()
- Quais características me diferem do ser amazônico? Por quê? ()
- O que me causa satisfação em ser amazônico? Por quê? ()
- O que me causa insatisfação em ser amazônico? Por quê? ()

Questão-Chave 3 - A participação da escola no processo de reconhecimento das identidades culturais amazônicas dos/as estudantes.

Em que a escola tem contribuído (ou não) no processo de reconhecimento das minhas identidades culturais amazônicas? 20 min.

- Como você avalia a participação da escola no processo de “negação” ou “afirmação” das identidades culturais amazônicas dos/as alunos/as? ()

- O que caberia à escola desenvolver, implementar, modificar para que as identidades culturais amazônicas dos/as alunos/as se tornassem reconhecidas? ()
- Quais os possíveis conflitos presentes na dinâmica da escola no processo de reconhecimento das identidades culturais amazônicas por parte do/a aluno/a? ()