



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

**BRUNO MARCELO DE SOUZA COSTA**

**A CULTURA NAS MARGENS DA EDUCAÇÃO:  
Formação, Ensino e Saberes Afroamapaenses na Voz de Professores de Arte**

**BELÉM/PA  
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

**BRUNO MARCELO DE SOUZA COSTA**

**A CULTURA NAS MARGENS DA EDUCAÇÃO:  
Formação, Ensino e Saberes Afroamapaenses na Voz de Professores de Arte**

**BELÉM/PA  
2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES**

**BRUNO MARCELO DE SOUZA COSTA**

**A CULTURA NAS MARGENS DA EDUCAÇÃO:  
Formação, Ensino e Saberes Afroamapaenses na Voz de Professores de Arte**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Instituto de Ciências da Arte da Universidade Federal do Pará, como exigência para a obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Artes, sob a orientação do Professor Doutor Agenor Sarraf Pacheco.

**BELÉM/PA  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CPI),  
Biblioteca do PPGARTES /ICA, Belém – PA.

---

Costa, Bruno Marcelo de Souza, 1982.

A Cultura nas margens da educação: formação, ensino e saberes afro amapaenses na voz de professores de arte / Bruno Marcelo de Souza Costa, 2014.

Orientador: Prof. Dr. Agenor Sarraf  
126 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Programa de Pós-graduação em Artes, Belém, 2014.

1. Arte – Estudo e Ensino - Macapá 2. Arte e Sociedade 3. Cultura Afro amapaense 4. Artes- Ensino- Aspectos Sociais I.Título.

CDD. 23. Ed.700.7

---



INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO PARÁ.**

Aos dez (10) dias do mês de Junho do ano de dois mil e quatorze (2014), as nove (09) horas, a Banca Examinadora instituída pelo Colegiado do Curso de Mestrado em Artes da Universidade Federal do Pará, reuniu-se em Sessão Pública, no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará, sob a presidência do orientador professor doutor Agenor Sarraf Pacheco ao disposto nos artigos 58 a 61 do Regimento Interno, Seção V “da Aprovação ou Reprovação da Dissertação”, presenciar a defesa oral de Dissertação de Bruno Marcelo de Souza Costa, intitulada: A CULTURA NAS MARGENS DA EDUCAÇÃO: formação, ensino e saberes Afroamapaenses na voz de professores de Arte, perante a Banca Examinadora, constituída de acordo com o prescrito no parágrafo único do Artigo 59 do Regimento acima mencionado, pelos professores doutores Agenor Sarraf Pacheco, Lia Braga Vieira, Sonia Maria da Silva Araújo da Universidade Federal do Pará e Piedade Lino Videira, da Universidade Federal do Amapá. Dando início aos trabalhos, o professor doutor Agenor Sarraf Pacheco, passou a palavra ao mestrando, que apresentou a Dissertação, com duração de trinta minutos, seguido pelas arguições dos membros da Banca Examinadora e as respectivas defesas pelo mestrando, após o que a sessão foi interrompida para que a Banca procedesse à análise e elaborasse os pareceres e conclusões. Reiniciada a sessão, foi lido o parecer, resultando em aprovação, com o conceito Excelente, com exigência de ajustes pontuais. Esta aprovação do trabalho final pelos membros será homologada pelo Colegiado após a apresentação, pelo mestrando, da versão definitiva do trabalho. E nada mais havendo a tratar, o professor doutor Agenor Sarraf Pacheco, agradeceu aos presentes, dando por encerrada a sessão, a presente ata que foi lavrada, após lida e aprovada, vai assinada, pelos membros da Banca e pelo mestrando. Belém-Pará, 10 de Junho de 2014.

Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco

Profª. Dra. Lia Braga Vieira

Profª. Dra. Sonia Maria da Silva Araújo

Profª. Dra. Piedade Lino Videira

Bruno Marcelo de Souza Costa

\_\_\_\_\_  
Lia Braga Vieira  
\_\_\_\_\_  
Sonia Maria da Silva Araújo  
\_\_\_\_\_  
Piedade Lino Videira  
\_\_\_\_\_  
Bruno Marcelo de S. Costa

## DEDICATÓRIA

À MINHA AVÓ ANGELINA, MINHA PÉROLA NEGRA.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão! Sentimento que me inunda nesse momento..! Chego ao final desta etapa de minha vida acadêmica com a certeza que não cheguei sozinho, vim acompanhado de experiências, pensamentos e a torcida de pessoas queridas. Por essa razão só me resta agradecer, por isso peço ao leitor vossa licença para emocionar-me e esquecer um pouco o formalismo da escrita acadêmica para me dirigir a pessoas especiais.

À ti meu Deus, Senhor de todas as coisas, a quem entrego minha vida, obrigado pelo dom da vida e por estar dentro do meu coração, me acompanhando sempre em todos os lugares que eu vá. Agradeço também a todas as forças da natureza, aos seres invisíveis e não entendidos e aos espíritos de luz, por terem também me guiado durante a tessitura desse texto.

Aos meus genitores, Ribamar e Creusa, sem vocês nada disso seria possível. Obrigado por terem aberto a porta do conhecimento, pelo incentivo e pelas orientações em minhas escolhas, sou o que sou graças a vocês. Meu pai, homem integro e honesto. Oh meu “branco do cabelo duro”....! Agradeço-te pelo apoio incondicional, saiba que minha inspiração maior vem de ti. Minha mãe querida, amo-te tanto que nem sei explicar, mulher forte, fervorosa na sua fé, transparente, dura mais frágil e amável com aqueles que enxergam sua alma. Obrigado por todos os ensinamentos repassados.

Aos meus avós Angelina e Laliano (In memoriam) vim de vocês e retornarei para vocês. Obrigado minha Vó, minha pretinha, por tua presença constante, pelas suas orações e acima de tudo pela sua dedicação ao lar, aos seus...! Esta dissertação é para ti, pois “de todo o amor que eu tenho metade foi tu que me deu, salvando minha alma da vida, sorrindo e fazendo o meu eu...”.

Aos meus irmãos de sangue e da vida Junior e Rodrigo, obrigado pelo apoio, torcida e pelo orgulho que sentem de mim, minha ausência certamente só fez aumentar o laço que nos une, sem vocês nem sei o que ia ser de mim.....rs!

Aos meus tios de sangue e de coração (Viroca, Sabá, Amiraldo, Graça, Bial, Isa, Rosa e Paulo). Obrigado pelo aconchego de infância, que certamente me fizeram ser o que sou hoje, minha admiração e amor serão eternos! Em especial a Viroca e Rosa, colegas de

profissão, tias carinhosas e protetoras, saibam que minha inspiração profissional também vem de vocês.

A todos os meus primos, pela torcida e pela companhia nos momentos de saudade e solidão, em especial a Raisal, Elva, Marcos e Aline.

À você Kadu, meu sobrinho-afilhado querido, agradeço-te somente por existir, pois só tua singela existência me faz muito feliz....!

Ao meu querido Prof.º Agenor Sarraf, meu orientador, homem das águas do Marajó, sempre serelepe, entusiasta, inteligente e dedicado. Obrigado pelos seus ensinamentos, por ter me desafiado à todo momento durante o processo de pesquisa e acima de tudo pelo respeito e carinho com que sempre trata teus orientandos, espero lhe reencontrar nessas encruzilhadas da vida.

Aos professores do mestrado, suas contribuições e reflexões ecoaram para sempre em minha vida.

Às professoras que compuseram minha banca de qualificação e defesa final, Lia Braga, Sônia Araujo e Piedade Videira. Obrigado pelas contribuições em minha pesquisa.

A Marcel Franco e Adelina Farias por terem revisado o meu texto sempre com maestria.

Aos meus colegas de luta do mestrado, em especial a Vanessa e Karol, minhas irmãs de orientação, conquistar vossas amizades foi massaaaaa.....Valeu por dividir as angustias e crises intelectuais durante o processo de pesquisa.

Aos amigos de sempre: Cris, Lenny, Daniel, Jô, Carla, Denise e Lisi. Obrigado pela torcida e pela compreensão de meu afastamento físico, em especial a Líbio Tapajós, por tua presença, mesmo que às vezes distante, sempre senti você perto de mim, torcendo por mim.

Aos meus vizinhos de Belém: Dona Raimunda e De Jesus por terem me acolhido e me ajudado nos momentos difíceis que passei durante minha estada longe da família, meus

sinceros agradecimentos.

Aos meus amigos e colegas de profissão, em especial aos professores da Escola Estadual Maria Neusa do Carmo, Escola Municipal Jardim Felicidade, professores da Unifap e da Faculdade Seama, saibam que aprendi muito com vocês, obrigado pela torcida e pelo carinho, essa vitória também é de vocês!

Aos professores entrevistados, pela generosidade, paciência e contribuição, sem vocês a pesquisa não seria possível.

A todos os meus alunos e ex-alunos, só cheguei até aqui por causa de vocês....!  
Obrigado pela troca de saberes e experiências!

## RESUMO

Nesta dissertação apresento discussões acerca do Ensino de Arte, Saberes e Fazeres Afroamapaenses, em Macapá-AP. O trabalho tem como tema a “Cultura nas margens da Educação” e como objeto de pesquisa “os saberes e fazeres afroamapaenses ressignificados no cotidiano de vida dos professores de Arte e nos saberes e fazeres de suas práticas profissionais. As questões norteadoras que motivaram a pesquisa foram: a que grupos sociais e culturais esses professores pertencem e/ou se autoidentificam; como se relacionam com a cultura afroamapaense ali recriada; que práticas culturais e artísticas afro-brasileiras compartilham em seu território social e que aproximações existem entre a cultura afroamapaense e o currículo de Arte trabalhado por esses professores. Para melhor compreender o objeto de estudo, a investigação buscou o diálogo com estudiosos da história, cultura e arte africana e afro-brasileira, educação, currículo e identidade, especialmente aqueles que se baseiam teoricamente nos Estudos Culturais e no Pensamento Pós-Colonial. Destarte, pensando nas histórias e saberes africanos que chegaram e se recriaram no Brasil e na Amazônia e no modo como foram ou não trabalhados no ensino de Arte, decidi investigar essas relações e seus desdobramentos por meio dos saberes e fazeres afroamapaenses praticados por esses professores de Arte da rede pública de ensino da cidade de Macapá/AP. Para alcançar o objetivo inicial proposto, utilizei o campo da História Oral como metodologia, analisando e interpretando narrativas coletadas de professores de Arte, também fiz uso de outros recursos para captar informações que considerei pertinentes, como: pesquisa de documentos escolares e históricos (Planos de Ensino, PPP) e questionário direcionado à alguns dos professores. A intenção era que a partir das narrativas orais dos professores e dos questionários direcionados pudesse identificar que aproximações possuem a cultura afro-brasileira e/ou afroamapaense no currículo “praticado” no ensino de Arte e qual o lugar das histórias e saberes africanos na vida desses professores de Arte. Minha aposta é que patrimônios e heranças de culturas negras em diásporas na Amazônia, estão latentes, vivo(a)s e presentes em diferentes expressões dos modos de viver dos professores de Arte da região, em especial de Macapá-AP.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte, Currículo e Saberes Afroamapaenses.

## ABSTRACT

In this research I present discussions about Art Education, Knowledge and Doings Afroamapaenses in Macapá - AP. The work has the theme "Culture on the banks of Education" and as a research subject " knowledge and doings afroamapaenses reinterpreted in the daily lives of teachers of Art and the knowledge and practices of their professional practices . The guiding questions that motivated the research were: a social and cultural groups that these teachers belong and/or self-identify; how they relate to the culture afroamapaense recreated there; that african -Brazilian cultural and artistic practices sharing on your social territory and approaches that exist between culture and curriculum afroamapaense Art worked for these teachers . To better understand the object of study, the research sought dialogue with scholars of history, art and culture and African african - Brazilian, education, curriculum and identity, especially those in the theory of Cultural Studies and Postcolonial Thought based. Thus, thinking about the stories and knowledge that Africans arrived and recreated in Brazil and in the Amazon and how they have been or not worked in teaching Art, decided to investigate these relationships and their consequences through knowledge and practice afroamapaenses practiced by those teachers art of the public schools of the city of Macapa / AP. To achieve the proposed initial goal, used the field of oral history as a methodology, analyzing and interpreting narratives collected from teachers of art, also made use of other resources to capture that information considered relevant, such as: research and educational historical documents ( Plans Education, PPP ) and a questionnaire directed to some of the teachers . The intention was that from the oral narratives of teachers and targeted questionnaires could identify approaches that have the african - Brazilian culture and / or the curriculum afroamapaense "practiced" in the teaching of art and what is the place of stories and knowledge in the lives of African Art teachers. My bet is that heritage and legacies of black diasporic cultures in the Amazon, are latent, live (a) is present in different expressions of the modes of living of teachers of art in the region, especially from Macapá - AP.

**Keywords:** Art Education, Curriculum and Knowledge Afroamapaenses.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Foto (Professoras: Arlinda Luz e Renilda Nogueira) .....	35
Figura 02: Foto (Professores: Helienai Valente, Cristiane Cordeiro e Ceila Glaucia).....	36
Figura 03: Foto (Professores: Lenny Patrícia, Josilda Santos e Marcio Kaio).....	37
Figura 04: Foto (Professoras: Reginne Santa Ana e Deise Cristina).....	39
Figura 05: Foto (Professoras: Elane Cristina e Denise Maria).....	40
Figura 06: Imagem do Mapa do Amapá.....	73
Figura 07: Foto (Bandeira do Marabaixo).....	89
Figura 08: Foto (Bandeira do Marabaixo).....	89
Figura 09: Foto (Profª Lenny Patrícia no Encontro dos Tambores em 2012).....	91
Figura 10: Foto (Dançadeira de Marabaixo).....	91
Figura 11: Foto (Caixas de Marabaixo).....	92
Figura 12: Foto (Marabaixo do Artuzinho).....	95

## SUMÁRIO

<b>Encruzilhadas da Vida e da Pesquisa</b> .....	14
<b>Professores, narradores de experiências</b> .....	34
<b>PARTE I: Ensino de Arte e Formação de Professores</b> .....	41
<b>1. Leis e Políticas Públicas Educacionais no ensino de Arte: A questão Afro-brasileira em destaque</b> .....	41
1.1. O Cenário Educacional e a Lei 5.692/1971 .....	42
1.2. O Ensino de Arte na Década de 80 .....	44
1.3. A Nova L.D.B de 1996 e o Reflexo no Ensino de Arte .....	45
1.4. A Lei 10.639/2003: Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino de Arte .....	48
1.5. A Lei nº 11.645/2008 e o Ensino de Arte .....	51
<b>2. Formação Docente: A (In)visibilidade dos Saberes e Fazeres Afroamapaenses na trajetória escolar e acadêmica do professor de Arte</b> .....	54
2.1. Culturas Africanas (In)visíveis: Formação do Docente de Arte .....	56
2.2. Currículo da Educação Básica: reverberação das políticas de formação docente .....	60
2.3. Olhares de resistência: alunos na ótica de professores .....	63
2.4. Por um Currículo de Arte Descolonizado .....	67
<b>PARTE II: Saberes e Fazeres Afroamapaenses na Voz dos Professores de Arte</b> .....	72
1. Macapá, Cidade Afro-Brasileira: “Terra do Batuque e do Marabaixo” .....	72
2. A(s) Identidade(s): “O branco do cabelo duro” -“Eu gosto do que o negro gosta” .....	79
3. Marabaixo: “Uma cultura que vem dos negros” .....	87
4. As Religiões Afroamapaenses no discurso e na vida profissional dos professores de Arte .....	98
5. Falando, Comendo e Festejando “Afroamapaenses” .....	105
<b>Inquietações de um Professor de Arte: A Diversidade Etnicorracial no Ensino de Arte</b> .....	114
<b>Finalizando sem Concluir</b> .....	121
<b>REFERENCIAS</b> .....	126
<b>ANEXOS</b> .....	131

## Encruzilhadas<sup>1</sup> da Vida e da Pesquisa

Sou natural de Macapá/AP e descendente de índios e negros, que na percepção de meu orientador, professor Dr. Agenor Sarraf Pacheco, é um exemplo típico das mesclas afroindígenas na Amazônia tão insistentemente discutidas em suas pesquisas mais recentes<sup>2</sup>. Mesmo ciente destes processos de trocas culturais e concordando com compreensões que apreendem recriações de Áfricas na região, nesse sentido, portanto, uma Amazônia essencialmente negra, tributária direta da Mãe-África, só seria possível do ponto de vista político como forte dimensão de processos que forjaram identidades negras nos diferentes territórios deste imenso Brasil, dessa maneira, focalizarei nesta pesquisa saberes-fazeres Afroamapaenses via processos de rememoração.

Posso dizer, então, que minha identidade era conflituosa e não assumida por mim. Somente depois que ingressei no Mestrado de Artes e a partir das interações com professores, colegas de classe, leituras e debates promovidos no Grupo de Estudos Culturais na Amazônia (GECA/CNPq/UFGA), sob a coordenação de meu orientador, passei a ter consciência e conformações de quem sou e hoje me identifico como afroamapaense. Minha família paterna é negra, da qual destaco como figura principal, a minha avó: mulher trabalhadora, lavadeira de roupa, mãe solteira e com pouca instrução formal, mas sustentou meu pai com muito esforço e dedicação. Meu genitor tem a pele clara; no entanto, posso chamá-lo de “branco do cabelo duro” (expressão usada para definir o negro que apresenta a derme clara). Minha avó é descendente de uma família antiga e tradicional de Macapá, ela relembra com muito saudosismo de todos os lugares em que viveu, rememorando o Formigueiro<sup>3</sup>, o antigo bairro da Favela<sup>4</sup>— hoje Santa Rita —, Trem e Jesus de Nazaré, onde reside atualmente.

A maioria dos negros em Macapá morava no centro da cidade, perto da Catedral de São José, mas, em determinado período histórico, especificamente na década de 1940, foi “convidada” a se retirar do centro, passando a habitar o bairro do Laguinho<sup>5</sup> e o bairro da

---

<sup>1</sup> Lugar onde se cruzam caminhos, termo também utilizado nas religiões de matriz africana como cruzamento vibratório de uma coisa com outra. Nesse sentido intercruzo, apesar de cronologicamente, minha trajetória de vida como os caminhos da pesquisa.

<sup>2</sup> Entre suas publicações acerca da temática afroindígena, ver, por exemplo, Pacheco (2009; 2012).

<sup>3</sup> Nos caminhos de chão batido, entrecruzados uns com os outros, via-se para todo lado montículos de barro, em forma cônica, trabalhos das terríveis formigas e saúvas da Amazônia. Como havia muita formiga o nome pegou. O pequeno bairro daquela época passou a chamar-se Formigueiro. (Bonfim Salgado, Folha do Amapá).

<sup>4</sup> Recebeu esse nome devido ser um bairro considerado alto, fazendo referência as favelas das grandes cidades, que geralmente se localizam em regiões altas e/ou montanhosas.

<sup>5</sup> Bairro que recebeu a comunidade negra a qual morava na vila Santa Engrácia, Praça de Cima e Largo São João no centro da vila de São José de Macapá. Depois da desapropriação essa comunidade foi remanejada para os “campos do Laguinho” em 1940 (VIDEIRA, 2009).

Favela. Procurarei abordar mais sobre isso no decorrer desta dissertação, quando estiver contextualizando territórios onde viveram e para onde foram morar populações afroamapaenses, entre essas ganham destaque os sujeitos da pesquisa: professores de Arte.

Minha avó foi a minha primeira aluna, lembro-me que na infância gostava de “ser professor” e aí saciava esse desejo treinando com minha avó. Ela, porém, sabia escrever seu nome e juntar as sílabas, também lia com muito esforço, devido à sua visão que já não era tão boa assim. Minha “vocação” docente começou nesse período em que eu tentava ensinar o pouco que sabia para alguém que muito já sabia sobre a vida.

Minha mãe, com características indígenas visíveis, nasceu em Macapá e na infância morou no bairro Igarapé das Mulheres<sup>6</sup>, denominado atualmente de Perpétuo Socorro. Mamãe nunca foi de nos contar as histórias sobre seus pais, no entanto, em uma conversa informal, “arranquei” algumas narrativas que também ajudaram na reflexão do meu estudo. Ela não soube informar exatamente onde nasceu meu avô, sabia apenas que ele nasceu no Pará, sem saber dizer também coisas de sua família paterna. Entre as poucas lembranças, conta que sua avó materna era portuguesa e que se casou com um índio, seu avô, gerando assim a mistura de raças e culturas visíveis em meus familiares.

A partir desse repensar sobre minha descendência familiar, emergiram reflexões fundamentais para a escolha da temática que me propus a investigar no mestrado. Os saberes e fazeres negros estavam implícitos e explícitos em mim, pois meu pai, embora não seja um militante do movimento negro, herdou o gosto e o prazer pelo Marabaixo<sup>7</sup>, no qual exerce a função de tocador de “caixa” (instrumento musical específico do Marabaixo). Por meio disso, pude ir mais a fundo na pesquisa, de modo a descobrir linguagens, credices, comidas, carnavais e festas populares tradicionais de Macapá, que, de certa maneira, estavam ali presentes no meu dia a dia e, conseqüentemente, no meu fazer docente como professor de Arte.

A cidade de Macapá é a capital do Estado do Amapá, com um contingente populacional de 420 mil habitantes, do qual, segundo o IBGE (2013), cerca de 70% declaram-se pardos ou negros, representando quantitativamente uma maioria etnicorracial, mas que se

---

<sup>6</sup> O antigo nome desse bairro se deve as histórias contadas e reproduzidas de que as mulheres que ali moravam usavam um igarapé para lavarem as suas roupas e as roupas de suas “patroas”, atualmente o bairro tem o nome de Perpétuo Socorro.

<sup>7</sup> O Marabaixo é a manifestação cultural de matriz africana de maior reconhecimento e visibilidade do Estado de Amapá. Em relação ao significado do nome do Marabaixo, os depoimentos deixam claro que pouco se sabe a respeito de sua origem, muito embora se possa lembrar a penosa travessia dos africanos nas naus escravistas mar-a-baixo, daí havendo a aglutinação entre as sílabas e originando-se a palavra Marabaixo. “O Marabaixo é uma dança afrodescendente em que dançam adultos, jovens e crianças entre homens e mulheres. Não há limites de participantes e se aprende a dançar e tocar dançando e tocando” (VIDEIRA, 2009, p. 99-101).

torna minoria quando se fala de políticas públicas de igualdade racial. O vocábulo “Macapá” é de origem tupi, que na língua dos índios quer dizer estância das macabas ou lugar onde existe muita bacaba.<sup>8</sup>

A população de Macapá foi se formando a partir da chegada de colonos vindos de Portugal, com destaque para os indesejados da metrópole como prostitutas, presos políticos, negros africanos ou oriundos da Bahia e do Rio de Janeiro, além dos índios que viviam no local. Como já mencionei anteriormente, há predominância de negros e pardos, apesar da descendência indígena visível. Uma informação precisa ser mencionada: os habitantes de Macapá ainda, em sua grande maioria, não se assumem como indígenas, o que revela o poder do discurso e das práticas coloniais na constituição dos modos de ser e estar no mundo desses habitantes em tempos presentes (FANON, 2008; BHABHA, 2003).

O município de Macapá localiza-se na região sudeste do estado, estendendo-se à margem esquerda do rio Amazonas até o nascente do rio Maruanum e faz divisa com os municípios de Santana, Itaubal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Cutias e Amapá (MORAIS, 2005). Macapá é a única capital brasileira cortada pela linha do equador.

Apesar de na cidade haver predomínio de negros, o preconceito racial ainda impera, fazendo com que um caminho árduo se apresente pela frente em busca de se alcançar a tão pretendida “democracia racial”, pois a sociedade de maneira geral ainda se vale dessa “falsa democracia” para camuflar e ocultar preconceitos. Segundo o IBGE, os dados sobre escolaridade afirmam que a maior parte das pessoas pobres e sem instrução formal de ensino são negras, aspecto que reforça a visão acerca do lugar subalterno que o negro ocupa na sociedade amapaense.

As primeiras motivações para essa investigação vieram dessas percepções e de minha trajetória de vida familiar. Apesar de não termos enfrentado esses preconceitos raciais, tive certeza que isso só não aconteceu devido ao “abrandamento” da cor da pele e da cultura educacional que tínhamos. No entanto, esse desejo de desenvolver um trabalho de pesquisa que abordasse a temática das culturas africanas em diásporas para Macapá e o ensino de Arte também foi emergindo no decorrer dos meus 10 anos de experiência como docente de Arte.

O ensino de Arte na escola básica passou e ainda passa por vários processos de marginalização e preconceitos, para exemplificar essa afirmativa, socializo como se deu minha escolha pelo curso de graduação e a repercussão que isso causou nas pessoas próximas de mim.

---

<sup>8</sup> Bacaba é um fruto gorduroso originário da bacabeira, palmeira nativa da região de onde se extrai um vinho de cor acinzentada, muito saboroso (MORAIS, 2005, p. 18).

No ano de 2000 fui aprovado no vestibular para o curso de Administração de Empresas em uma faculdade particular da cidade de Macapá-AP. Nesse período, cursei essa graduação sem grande entusiasmo, o que, de certa forma, levou-me a procurar outro curso com o qual houvesse uma identificação maior e que me despertasse satisfação. Assim, no ano seguinte, resolvi prestar vestibular à Universidade Federal do Amapá e escolhi o curso de Letras. No entanto, no ato da inscrição, percebi que tal curso iria ser ofertado no mesmo horário do curso de Administração que eu já fazia antes e meu desejo era frequentar os dois. Diante disso, decidi fazer exame para o curso de Educação Artística, por achar que esse era mais próximo do curso de Letras. Fui aprovado em 14º lugar e, foi nesse momento de alegria, que comecei a perceber o desprestígio e o preconceito para com o curso — minha família e amigos não entendiam para que esse curso servia e o que exatamente era estudado nessa área.

Talvez essa situação seja só mais um exemplo de toda a marginalização e subalternização que a disciplina tem passado durante o seu processo histórico de implantação. O preconceito dos meus familiares e amigos para com o curso deve-se, acredito, por conta de suas recordações escolares do que seria a disciplina, logo, o desprestígio e a desvalorização eram apenas resultados de seus processos de escolarização acerca desse componente curricular. Em outras palavras, viam a Arte como algo inferior e sem conhecimentos “sérios” a serem repassados.

A obrigatoriedade do ensino de Arte no Brasil não é tão antiga assim, fator que reforça a ideia de que ela é dispensável e sem grande importância na formação de um sujeito crítico e competente para desempenhar funções vitais dentro da sociedade. Nesse sentido, a escolarização das pessoas que criticaram e/ou não entendiam o curso escolhido por mim é apenas um reflexo de uma ausência de ensino de Arte ou uma presença realizada de maneira equivocada.

Diante do exposto, percebi que a marginalização do ensino de Arte já começa na escolha do curso, pois é nesse momento no qual a maioria dos professores de Arte passa a ser tratados como sujeitos sem conhecimentos teóricos e científicos. Enquanto cursava a faculdade, tive a oportunidade de discutir com professores e alunos processos de banalização do ensino de Arte e as várias concepções de ensino, dentre eles, reporto-me às análises já feitas por pesquisadores da área como Ana Mae Barbosa (1998), Ferraz e Fusari (2001), e Irene Tourinho (2008).

Tourinho (2008) nos diz sobre essas questões que se perguntássemos aleatoriamente a opinião das pessoas sobre o ensino de Arte, a maioria responderia que a disciplina de Arte poderia ser retirada do currículo sem nenhum problema, não ocasionando nenhuma perda

essencial ao aluno. No entanto, segundo a autora, se fizéssemos a mesma pergunta sobre as disciplinas de Matemática, História e Ciências, certamente, a resposta seria outra.

Apesar de saber que “vivemos numa sociedade com perdedores e vencedores identificáveis”, como nos afirma Apple (1995:86), não penso ser fácil declará-los em relação à disputa entre Arte e outras áreas ditas “acadêmicas” no currículo da escola. A hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento. Isso não significa que não tenham ocorrido mudanças na maneira de conceber e realizar o ensino de Arte (quando ele existe) na escola. Também não significa que estas mudanças tenham ocorrido unicamente ou principalmente da vontade e compreensão do governo federal sobre o que seja o conhecimento em Arte e as suas funções na educação (TOURINHO, 2008, p. 27-28).

É comum na escola encontrarmos esse tipo de situação. Observo que existe uma espécie de hierarquização das disciplinas, na qual elas são separadas por categorias, ou seja, aquelas que são mais “difíceis” e que legitimam, portanto, o aluno inteligente e a outras tidas como “fáceis”, que servem apenas para o aluno se distrair e relaxar frente aos conteúdos tidos como “sérios” e importantes para a vida.

No rol das disciplinas “fáceis”, usadas para entreter, relaxar, distrair, desanuviar está a Arte. Acredito que a linguagem desta área do saber é capaz de fazer acontecer todas essas ações de relaxamento e de entretenimento. O problema reside quando isso é tratado de maneira aleatória sem um objetivo educacional claro, capaz de trazer uma reflexão de temas e práticas que se reportem a um conteúdo específico de Arte.

Na escola, o estigma de que a Arte é um tipo de ação que não possui propósitos educacionais é fruto do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres dessa área, os quais foram constituídos historicamente. Isto denota, também, uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências vêm desse conceito, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional (EFLAND, 1998, p.122).

Esses meios, transformados em fins do ensino de Arte, acabam redefinindo a prática pedagógica como um conjunto de meras atividades para ocupar o aluno, para gastar o horário da aula ou "enfeitar" o cotidiano escolar com breves evocações aos fatos do calendário cívico. Nos PCN (1997), a frequência desses procedimentos é, assim, caracterizada:

[...] uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação do professor reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência

clara de suas funções e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica [...] (BRASIL, 1997, p. 32).

A experiência de meus colegas universitários<sup>9</sup> na faculdade causou uma reflexão sobre que tipo de professor eu gostaria de me tornar. Nesse sentido, o recontar da história do ensino da Arte no Brasil torna-se de fundamental importância para a reflexão de ações pedagógicas pautadas em concepções de educação que façam sentido para a vida cotidiana do aluno.

Dessa forma, retomo o diálogo com Tourinho (2008) para apresentar agora a defesa do ensino de Arte na escola básica, mostrando que esses argumentos não são desprezíveis, porém nem sempre são educacionais e artisticamente sustentáveis:

1. Aprendizagem da arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2. Ensino da arte como forma de recreação, de fazer e de divertimento; 3. Arte-educação como artifício para a ornamentação da escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares naquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis (TOURINHO, 2008, p.31).

É evidente que esses argumentos não são sólidos o suficiente para sustentar educacionalmente a importância da Arte como disciplina na escola básica, não que as atividades anteriormente citadas não sejam possibilidades educativas do universo da Arte, mas minha preocupação é sobre a criação de certo isolamento da disciplina, colocando-a sempre como complementar e auxiliar.

Outra questão que intriga é a recriação de uma espécie de dicotomia no ensino de Arte a partir da crítica de que o ensino da Arte não seja o “deixar fazer”, o que acaba obrigando a escolher entre técnica ou expressividade, tradição ou inovação, diversão ou aprendizagem, mágica ou estrutura, como se na arte não existissem equilíbrios insustentáveis ou como se apenas um desses elementos fosse potencialmente educativo.

Entendo que não existe ensino de Arte sem produção artística e que o “pensar” e a intelectualidade não estão descolados do fazer artístico e tampouco de um contexto, já que para entendermos o estilo e características presentes nos trabalhos dos artistas é necessário saber de onde eles falam e que influências eles receberam. Dessa forma, o pensar e o fazer estão e devem estar sempre imbricados um com outro, desconstruindo, portanto, a ideia de

---

<sup>9</sup> A maioria deles já era professor efetivo da rede estadual de ensino.

que o artista não pensa e de que quando fazemos arte não estamos produzindo conhecimentos.

Quando comecei minha vida profissional, comecei a viver/experenciar toda aquela realidade que ainda não fazia parte das minhas vivências. Situações possíveis de desvalorização e marginalização da disciplina foram sentidas por mim, apesar de que, às vezes, eram mascaradas e camufladas, mas, de fato, essas depreciações aconteciam. Formas de discriminação e marginalização no Brasil são bem típicas e semelhantes a esse lugar que a Arte ocupa no espaço escolar, mais precisamente no currículo da educação básica.

Em várias situações, no ambiente escolar, tive que lidar o tempo todo com a marginalização, mesmo sabendo do meu potencial como professor e da importância da disciplina pela qual eu era responsável. Muitas vezes, ouvia as seguintes frases: “Para que serve essa disciplina? Professor o senhor poderia decorar a escola? Professor, já que sua aula só é desenhar, o senhor poderia ceder para o professor de Matemática fazer uma revisão para sua prova? O meu filho não passou em Arte, não acredito!”

Minha trajetória docente começou em 2003, quando fui contratado pelo Governo do Estado do Amapá para ministrar a disciplina de Arte. É importante destacar, também, que ainda era acadêmico, encontrava-me no último ano da graduação e, por coincidência, fui lotado em uma escola periférica, próximo ao Quilombo do Curiaú<sup>10</sup>. Foi nesse momento, então, que comecei a ter a primeira experiência como docente de Arte na Escola Estadual “Maria Neuza do Carmo”.

Dois anos depois, submeti-me ao concurso público da Prefeitura de Macapá, pleiteando uma vaga como professor de Arte. Fui aprovado em 3º lugar, tomei posse no ano seguinte e iniciei a carreira docente na esfera pública municipal de ensino. Novamente coincidiu que eu fosse lotado em outra escola, também próxima ao Quilombo do Curiaú. Por essa razão, muitos dos meus alunos eram afroamapaenses, moravam nesse quilombo e por se tratar de escolas periféricas, a maioria tinha dificuldades financeiras.

Nesse momento, descobri o “prazer” de ser professor, de poder ajudar e desenvolver posturas críticas e éticas com meus alunos, característica herdada talvez de minha tia, professora aposentada que sempre encarou sua profissão com paixão. A vontade de ajudar, fez-me perceber uma realidade educacional antiga: o preconceito racial. Muitos alunos negros tinham uma defasagem maior e condições familiares não muito boas para um melhor

---

<sup>10</sup> O Curiaú é lugar de pretos, terra de negros, quilombo, perto de Macapá. Esse território ancestral negro foi reconhecido em termos jurídicos pelo decreto estadual 024, no ano de 1990, e reconhecido como Área de Proteção Ambiental pelo Governo do Amapá. Trata-se, também, do primeiro grupo social quilombola reconhecido do Estado do Amapá e pelo Governo Federal, em 13 de agosto de 1998, publicado no Diário da União como Comunidade Negra Rural, patrimônio material, imaterial e natural do Brasil (VIDEIRA, 2013).

desenvolvimento cognitivo, o que incomodou e me fez procurar saber/entender o porquê disso.

Foi por meio dessa experiência que pude constatar, por exemplo, muitas atitudes discriminatórias e excludentes para com alunos negros: xingamentos, comparações desagradáveis, apelidos, dentre outras manifestações condenáveis, tanto do ponto de vista legal, quanto do moral, o que me causou certo incômodo e uma sensação de impotência, tendo em vista que tinha consciência do meu papel social e político como professor, mas, ao mesmo tempo, sentia-me incapaz de agir e modificar aquela situação.

Percebi ainda que, apesar de muitas mudanças ocorridas na escola relativas às ideias pedagógicas, à modernização do material escolar, ao relacionamento professor/aluno, às leis educacionais aprovadas<sup>11</sup>, a problemática da discriminação racial estava presente e quase intocável no contexto educacional, conservando padrões e estereótipos seculares que oprimem e estigmatizam os alunos negros (CAVALLLEIRO, 2001 e VIDEIRA, 2009). Em nossa sociedade, a discriminação contra o negro se dá de forma exacerbada, criando-se uma figura caricatural, repleta de estereótipos estigmatizadores. Segundo Pereira (1967, p. 182), essa representação:

[...] é feita à base de estereótipos impregnados de alusão à sua estética: feio, macaco, tição; ou ligados a sua descategorização social e à sua “frouxidão de costumes”: malandro, rufião, delinquente, maloqueiro, amasiado, bêbado, vagabundo, mandingueiro, pernóstico, servil; ou ainda, relacionados com qualidades positivas, como o seu talento para a música, a sua astúcia e a sua ingenuidade: ou então, são estilizações piegas decalcadas em tipos consagrados pela nossa tradição paternalista, como preto velho bondoso, a meiga mãe-preta ou o humilde e fiel servidor do homem branco.

Em contraponto a essa discriminação existente em nosso país, em especial nos espaços escolares, vivemos uma época de várias discussões relativas a essa temática, lideradas pelos movimentos da comunidade civil afro-brasileira. A partir disso, dentre os ganhos políticos advindos de tais alterações, podemos citar: a Lei nº 10.639/2003, a política de cotas nas universidades públicas e o Estatuto da Igualdade Racial. Esses instrumentos jurídicos possuem um caráter de reparação social e histórica e baseiam-se no reconhecimento da importância do grupo étnico afro-brasileiro na construção do país e na formação da nossa sociedade.

---

<sup>11</sup> Lei 10.639/2003, do Estatuto da Igualdade Racial e, no dia 10 de março de 2004, a fim de regulamentar a Lei, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer 003/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O parecer propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola visando à implementação da Lei.

Mesmo com todos esses “avanços” no campo político para se estabelecer uma igualdade entre as raças<sup>12</sup> no Brasil, sempre é necessária a participação dos diversos setores de nossa sociedade. Um deles é o educacional, pois se entende que com educação conseguiremos tornar nossa sociedade mais igualitária, livre de preconceitos e exclusões sociais. Nesse sentido, entendemos que a escola, embora não possa reverter sozinha a desqualificação da população negra e a supervalorização da população branca, é capaz de, a longo prazo, desenvolver o estabelecimento de uma nova “cultura”, de novas relações que vão além do respeito às diferenças, embora saibamos que sempre existirão conflitos.

Em 2006, já concursado também na esfera estadual de ensino, fui movido por inquietações teóricas a respeito de minha prática docente, procurei maior qualificação profissional e resolvi cursar uma especialização na área de Arte-Educação, na qual tive a oportunidade de dialogar com colegas da área que tinham as mesmas inquietações que eu. Nesse período, tive o prazer de conhecer a Prof.<sup>a</sup> Piedade Videira, professora de Arte, que naquela ocasião tinha sido lotada na mesma escola em que eu atuava. Piedade é militante do movimento negro amapaense, dançadeira de Marabaixo e mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará, na qual defendeu sua pesquisa sobre a Dança do Marabaixo e a Identidade Étnica do negro Amapaense<sup>13</sup>. Nós ficamos amigos e fui impregnado ainda mais pela temática e pela vontade de unir-me à luta daqueles que desejam reverter esse quadro de preconceito racial nas escolas.

Depois de um ano e meio de convivência, Piedade Videira foi aprovada no curso de doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará. A notícia me deixou muito contente, afinal era mais uma macapaense negra conseguindo ultrapassar as barreiras sociais e institucionais do racismo impostas pela sociedade brasileira. Com o deslocamento de Piedade para o Nordeste, fui indicado por ela para assumir seu lugar na Faculdade SEAMA – Associação de Ensino da Amazônia –, onde tive oportunidade de atuar pela primeira vez no ensino superior. Trabalhei durante três anos nessa instituição e pude constatar a ausência de negros no ensino superior particular.

O tempo ia passando e minhas inquietações aumentavam a respeito de como as

---

<sup>12</sup> O termo raça não será usado em sentido biológico, visto que os estudos de genética constataram que não existem raças na acepção biológica, entre humanos (COELHO; CABRAL, 2010, p. 25). Sua utilização é dotada de um sentido político, em suas dimensões históricas e sociais, inseridas nas relações de poder, dominação e exclusão e a partir das características do racismo brasileiro (MUNANGA, 1998; GUIMARÃES, 1999; GOMES, 2005).

<sup>13</sup> A dissertação de Piedade Videira traz, dentre outras micronarrativas, a possibilidade de apreender significados da identidade étnica e cultural do negro amapaense. Os pontos principais da pesquisa foram: a dança do Marabaixo, a comunidade dançante do Marabaixo e todas as relações estabelecidas nesta comunidade, cuja territorialidade é o bairro do Laguiño em Macapá-AP.

culturas africanas e afro-brasileiras eram trabalhadas no ensino de Arte. Sabedor dos instrumentos jurídicos que davam notoriedade e voz aos afroamapaenses nas escolas, por diversas vezes, recorri à Lei para fazer valer a vontade de trabalhar essas temáticas em sala de aula e em projetos da escola. No entanto, não conseguia muito apoio e interesse para desenvolver projetos e atividades que dialogassem com uma educação voltada para as relações etnicorraciais, muitas vezes também encontrava barreiras institucionais e resistência dos alunos que viam a cultura afro-brasileira com preconceitos e estereótipos.

É importante enfatizar aqui a Lei Federal nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas de ensino básico e cria mecanismos mais sólidos para se combater política e pedagogicamente os graves problemas enfrentados na escola com relação aos processos discriminatórios e excludentes. Sabemos, contudo, que sua aplicabilidade não é satisfatória, pois muitos professores a desconhecem ou simplesmente não sabem como implementá-la. Com isso, preferem permanecer em um currículo que silencia e/ou invisibiliza as vozes, as histórias e as memórias afro-brasileiras.

Dessa forma, faz-se necessário também refletir sobre a formação docente, pois o professor é o mediador desse processo educativo, interrelacionando práticas educativas, relações pessoais e atuação política. Cavalleiro (2001, p. 66-67), debatendo a questão do fazer docente assinala:

O professorado, em geral, não percebe as graves diferenças existentes nos resultados escolares de crianças negras e brancas. Não estabelece relação entre raça/etnia, gênero e desempenho escolar, e não percebe também como essa não-percepção interfere na sua própria conduta. Entretanto, sabe-se que as representações determinam as relações, os comportamentos, as expectativas e as interações sociais. Assim, o despreparo constitui campo fértil para que o racismo se perpetue e a discriminação racial sofra mutações próprias do ambiente escolar.

Os caminhos de minha vida profissional estavam trilhando para as discussões citadas ao longo desse texto. Imerso e querendo aprender mais sobre culturas africanas e afro-brasileiras e relações etnicorraciais na escola, em 2010 me submeti a um processo seletivo para professor substituto da Universidade Federal do Amapá, onde o certame contemplava as áreas de Sociologia da Arte, Expressões e Linguagens Visuais e Arte Africana e Afro-brasileira. Fui aprovado e comecei a atuar nas disciplinas elencadas pelo concurso, porém a disciplina Arte Africana e Afro-brasileira não havia ainda sido implantada no curso, impossibilitando-me de ministrá-la. Mesmo assim, fiquei com a responsabilidade de pensar sobre a disciplina e articular conteúdos que pudessem de alguma forma potencializá-la na minha prática docente. Dessa forma consegui incluir algumas temáticas referentes a arte

africana e afro-brasileira em outros componentes curriculares do curso, mas ainda de maneira tímida, devido às enormes barreiras institucionais e políticas dentro do colegiado.

A vontade de aprofundar reflexões sobre o tema fez com que eu procurasse outra especialização. Matriculei-me, então, em um curso de História das Culturas Afro-brasileira e Indígena. Paralelamente, comecei a sondar possíveis mestrados que me possibilitassem (além, é claro, de uma ascensão profissional) uma satisfação pessoal em estudar aquilo que eu desejava e achava necessário dentro de minha profissão.

Apegado ao lar e aos vínculos familiares e por falta de opção, submeti-me a dois processos seletivos de mestrado na minha cidade, porém ambos eram muito distantes de minha área de formação: Direito Ambiental e Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional. Apesar disso, dediquei-me com afinco e fui aprovado em todas as fases nos dois processos seletivos, ficando reprovado na entrevista. Frustrado e triste, eu procurei entender o que teria acontecido, foi quando uma professora da universidade disse que os dois programas de pós-graduação tinham certo preconceito com quem era das Artes e que meu projeto não era interessante para ser discutido naqueles programas.

Confiante e convicto do que eu queria e por mais uma encruzilhada da vida, decidi sair de minha cidade e tentar a formação acadêmica em outro lugar. Os alvos foram a Universidade Federal do Pará e a Universidade do Estado do Pará, ambas localizadas em Estado vizinho. Fiz o processo seletivo para a pós-graduação em ambas as instituições, mas decidi cursar o mestrado no Instituto de Ciências da Arte da UFPA.

Cheguei ao Programa de Pós-Graduação em Arte da UFPA com a ideia de estudar como os conteúdos das relações etnicorraciais eram trabalhados no ensino de Arte. Logo no início do curso fui apresentado ao professor Dr. Agenor Sarraf, o qual veio a ser meu orientador, Sarraf coordena o Grupo de Estudos Culturais na Amazônia, do qual me tornei membro-pesquisador. Em constante diálogo com ele, fui desconstruindo conceitos e ideias trazidos de minha formação acadêmica positivista e colonizada e acabei redesenhando meu objeto de estudo.

Tomei conhecimento dos Estudos Culturais e Pós-coloniais e debruicei-me sobre a literatura de autores como Frantz Fanon, Stuart Hall, Paul Gilroy, Eduard Glissant, Homi Bhabha, entre outros. Esses teóricos, juntamente com as discussões lideradas pelo professor Agenor Sarraf, seja no GECA, seja em disciplinas que ministrou, fizeram-me redefinir o projeto de pesquisa, tornando-o mais instigante e original.

Partindo da ideia de que os Estudos Culturais “não são simplesmente interdisciplinares; eles são frequentemente (...) ativa e agressivamente antidisciplinares”

(NELSON et al., 2005, p. 8), este professor e orientador me desafiou a enxergar expressões de memórias e saberes-fazer afroamapaenses nos modos de vida dos professores de Arte. Ou seja, se as pesquisas sobre educação já haviam constatado o silêncio no currículo da História da África e Afro-brasileira, certamente isso não seria diferente no Ensino de Arte. Então, que contribuição significativa minha dissertação traria para fazer avançar compreensões mais amplas das diásporas negras na Amazônia? Em crise e em convulsão com essa pergunta, construí outro caminho metodológico: comecei a dialogar com os professores de Arte em suas próprias trajetórias de vida, ultrapassando os muros da escola.

Para situar melhor esses estudos, trago algumas reflexões já produzidas por pesquisadores que se debruçaram sobre os Estudos Culturais, campo teórico que escolhi para orientar minha leitura da realidade amapaense eleita pela investigação:

[...] os estudos culturais estão continuamente minando as histórias canônicas no momento mesmo em que as estão reconstruindo para seus próprios propósitos. Constantemente escrevendo e reescrevendo sua própria história, construindo-se e reconstruindo-se em resposta a novos desafios, rearticulando-se a novas situações, descartando velhos pressupostos e apropriando-se de novas posições, os estudos culturais são sempre contextuais (NELSON et al., 2005, p. 24-25).

Os estudos culturais têm, certamente, uma longa história de compromisso com populações esquecidas da escrita da história; a maioria desses intelectuais ensinou primeiramente não em universidades, mas em programas de educação de adultos fora da Instituição de Ensino Superior. Esses estudos foram, assim, forjados no contexto de um sentimento das margens contra o centro (NELSON, 2005).

Stuart Hall (2011, p. 197) ainda argumenta que:

Há ainda a questão racial nos estudos culturais (...). Com efeito, fazer com que os estudos culturais colocassem na sua agenda as questões críticas de raça, a política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, consistiu numa ferrenha luta teórica.

A partir desse arcabouço teórico dos Estudos Culturais e das reflexões conjuntas entre eu e professor Agenor Sarraf, pude perceber que a escola é sempre tida como “vilã”, por não contemplar a diversidade etnicorracial existente em nosso país, como já foi apontado nas pesquisas realizadas na área educacional por Cavalleiro (2001), Munanga (2000), Gomes (2001), entre muitos outros.

Diante desses trabalhos percebi que o currículo oficial da escola não dá conta de discutir a problemática racial sozinho dentro do espaço escolar, pois os agentes do processo

educativo se constroem e se ressignificam dentro e fora do espaço de ensino, por meio de suas práticas culturais e identificações que se fortalecem ao longo de suas vidas. Por isso, procuro nesta investigação identificar: a que grupos sociais e culturais esses professores pertencem e/ou se autoidentificam; como se relacionam com a cultura afroamapaense ali recriada; que práticas culturais e artísticas afro-brasileiras compartilham em seu território social e que aproximações existem entre a cultura afroamapaense e o currículo de Arte trabalhado por esses professores.

Além disso, pude constatar que após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais, a disciplina de Arte ganhou força, tornando-se um componente curricular importante para contribuir no combate à discriminação racial. Destarte, pensando nas histórias e saberes africanos que chegaram e se recriaram no Brasil e na Amazônia e no modo como foram ou não trabalhados no ensino de Arte, decidi investigar essas relações e seus desdobramentos por meio de memórias de professores de Arte da rede pública de ensino da cidade de Macapá/AP.

Minha aposta é que se a escola negligencia esses saberes e fazeres de tradição africana, é possível que sua presença se manifeste nas histórias de vida das pessoas, em especial do povo macapaense, que tem em sua história oficial e não-oficial influências africanas que, de maneira vigiada e subalternizada, resiste e se faz presente. Dessa forma, pelo modo como historicamente as culturas negras foram representadas, tais professores vivem esses saberes muitas vezes sem percebê-los.

Nesse enredo, Glissant (2005) faz lembrar que vivemos num mundo criouloizado, ou seja, as culturas ultrapassam suas fronteiras e, por isso, acabam se misturando, sendo reelaboradas e criando novos hábitos naqueles indivíduos que, imperceptivelmente, contaminam-se e reproduzem novas práticas culturais, conforme aconteceu com os professores de Arte pesquisados. Para Glissant (2005, p. 18),

as culturas do mundo, colocadas em contato umas com as outras de maneira fulminante e absolutamente consciente, transformaram-se, permutando entre si, através de choques irremissíveis, de guerras impiedosas, mas também através de avanços e de esperança que nos permitem dizer – sem ser utópicos e mesmo sendo disso – que as humanidades de hoje estão abandonando dificilmente algo em que se obstinavam há muito tempo: a crença de que a identidade de um ser só é válida e reconhecível se for exclusiva, diferente da identidade de todos os outros seres possíveis.

Acerca de mesclas culturais, García Canclini (2000) é um dos primeiros teóricos a analisar a realidade social com base no conceito de hibridismo cultural sob o viés político que se estabelece por meio de interações entre as culturas de elite e indígena. Para ele, o processo

de hibridação cultural, traz consigo a ruptura da ideia de pureza. É uma prática multicultural, possibilitada pelo encontro de diferentes culturas. Assim acontece com os negros e índios que vivem e viveram em Macapá. É importante ressaltar que isso acontece reciprocamente atingindo também a cultura dominante e/ou hegemônica. Por isso, fez-se necessário analisar as recriações culturais dos professores de Arte entrevistados nesta pesquisa, tendo por base características dos modos de vida das culturas diaspóricas e nativas.

Saliento que o hibridismo cultural, na visão de García Canclini, fundamenta-se, sobretudo, no multiculturalismo como um espaço de diálogo entre duas ou mais culturas, propiciando assim uma espécie de tolerância às diferenças culturais, que no meu entendimento nem sempre acontece de maneira respeitosa e igualitária.

Assim, julguei relevante analisar essas ressignificações, a partir da perspectiva que defende García Canclini (hibridação) e de Glissant (crioulização). Nessas abordagens, os saberes e fazeres dos professores investigados estão hibridizados e/ou crioulizados com as culturas que ali se fizeram presentes social e geograficamente nesses territórios.

Apesar disso, por conta de uma sistematização educacional e de uma epistemologia tradicional do saber, tais professores não explicitam esses fazeres e saberes que acabam sendo subalternizados em suas práticas docentes, evidenciando, assim, uma cultura distante de si e da realidade em que vivem seus alunos.

As expressões culturais africanas reelaboradas em território macapaense e o modo de vida desses professores são ferramentas pedagógicas fundamentais na luta por uma educação que privilegie o respeito à diferença e à diversidade, à medida que esses modos de vida e essas ressignificações culturais se reverberam para as salas de aula, fazendo, constantemente, parte das discussões e dos exemplos dados em sala.

Para compreender, neste contexto, as questões problematizadoras a respeito dos significados desses saberes e fazeres africanos na vida dos professores de Arte e, conseqüentemente, no ensino de Arte por eles praticados, explorei os eixos de cultura africana em diásporas, identidade/memória, ensino e currículo de Arte. Para corroborar com meus estudos sobre a cultura africana em diásporas, tomei como base os trabalhos de Stuart Hall (2011), o qual apresenta reflexões de como um ser diaspórico se relaciona com as novas práticas culturais e sociais vivenciadas por ele em um novo território social e geográfico. Frente a isso, é oportuno lembrar que os professores entrevistados não se enquadram mais nesse sentido de diáspora, no entanto alguns deles viveram outro tipo de diáspora, pois nem todos são macapaenses.

Ainda referenciando Hall, tenho a intenção de discutir e problematizar a construção e o sentido de pertencimento cultural por parte dos sujeitos entrevistados. Tais questões são abordadas no livro “Identidade Cultural na Pós-Modernidade” (2006), no qual o intelectual jamaicano aborda a questão da identidade cultural de vários ângulos e, por isso, julguei ser de extrema importância o diálogo de como essas novas identidades se formam e como elas podem ser desconstruídas.

As “identidades”, citadas por Hall, tratam de identidades que se misturam, hibridizam-se e se reconstróem e é por isso que me foi necessário fazer um estudo sobre como isso acontece e sobre a desmistificação de identidades puras. No trabalho do referido autor, são abordadas essas questões, confirmando a cultura como algo dinâmico, em constante transformação.

Um tema que capta essa tensão claramente é o da mistura cultural, mestiçagem, hibridismo. Hall afirma o valor estratégico dos discursos de identidade negra diante do racismo, com suas múltiplas raízes nos diversos níveis de formação social: político, econômico, social, cultural. Ao mesmo tempo, em um movimento que parece paradoxal, enfoca sempre o jogo da diferença, a *différance*, a natureza intrinsecamente hibridizada de toda a identidade e das identidades diaspóricas em especial. (SOVIK, Liv. In. HALL, 2011, p.15).

Fanon (2008), Garcia Canclini (2000) e Glissant (2005) ajudaram-me a compreender a identidade cultural negra diante da suposta superioridade branca presente na sociedade brasileira e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras. Ressalto o trabalho de Fanon (2008) com a perspectiva de entendimento de que o negro muitas vezes sofre o chamado “pretenso complexo de dependência do colonizado”, conforme abordado em seu livro “Pele Negra Máscaras Brancas” (2008). Nessa obra, o intelectual martinicano tenta elaborar uma compreensão da relação entre o negro e o branco, buscando determinar as tendências desse duplo narcisismo e as motivações que ele implica.

Para compreender e captar as histórias de vida em articulação com a história de vida profissional desses professores e a maneira como esses indivíduos se relacionam com suas culturas, em especial, com a de influência africana, utilizei os conceitos trazidos por Maurice Halbwachs (2012) sobre memória individual e coletiva. Observei esses conceitos para que eu pudesse refletir sobre o processo investigativo de produção de sentido de pertencimento e sobre as lembranças guardadas no processo de construção das trajetórias escolares dos sujeitos entrevistados. Para Halbwachs (2012, p. 160):

A memória (...) é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas de um indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional. Portanto toda memória é, por definição, ‘coletiva’. Seu atributo mais imediato é garantir a continuidade do tempo e permitir resistir à alteridade, ao ‘tempo que muda’, às rupturas que são o destino de toda vida humana; em suma, ela constitui – eis uma banalidade – um elemento essencial da identidade, da percepção de si e dos outros.

Essas memórias possivelmente trarão à tona fazeres e saberes africanos que influenciaram e influenciam na formação da identidade docente. Dessa forma, pude perceber como esses saberes se fazem presentes ou não no ensino de Arte, em especial no currículo de Arte.

Para entender essas presenças/ausências culturais africanas no cenário educativo foi necessário, também, um diálogo com pesquisadores que se debruçam a respeito das relações etnicorraciais na escola, dentre eles, destaco: Cavalleiro (2001), Gomes (2005; 2006), Gonçalves (2006), Munanga (1988; 2000), Coelho (2010) e Videira (2009; 2013). Todos, de alguma forma, evidenciam em suas pesquisas o diagnóstico da discriminação do negro nos espaços escolares.

Na área de ensino de Arte e currículo, trago para o diálogo os trabalhos de Ana Mae (1998, 2003) Ferraz e Fusari (2001) Ivone Richter (2008), Silva (1998, 2011), Moreira (2008, 2011), os quais me possibilitaram o entendimento sobre as complexidades e as problemáticas do ensino de Arte e, principalmente, o entendimento de currículo como representação de poder, de cultura e de ideologia.

Destaco ainda, como referencial teórico complementar de minha pesquisa, os conceitos e as discussões de Roberto Conduru (2007) e Emanuel Araújo (2010) sobre a arte afro-brasileira, o que, decerto, é um termo ainda em construção, devido à grande variedade de designações e/ou categorizações que procuram seu espaço para definir uma possível arte feita por negros brasileiros. Conduru (2007) problematiza justamente essa questão do termo e também aborda a influência da arte africana na arte brasileira. Já Araújo é artista, negro, historiador e investiga o campo da historiografia de uma possível arte africana no Brasil. Em seu livro “A Mão Afro-Brasileira”, ele revela o significado da contribuição artística e histórica afro-brasileira e faz um levantamento sobre a produção artística contemporânea afro-brasileira.

De posse dessa bibliografia e com minhas lembranças e reminiscências aguçadas sobre o assunto, revisei, em minha memória, as conversas e diálogos com colegas professores a respeito da temática em questão, fiz uso de minha experiência docente, e, em seguida, parti

para a coleta de entrevistas que foram gravadas em áudio. Decidi não centralizar a pesquisa em determinadas escolas, de tal modo que elenquei 12 professores de escolas diferentes com o objetivo de captar realidades e experiências sociais diversas.

Utilizei como critério de escolha dos entrevistados a formação acadêmica, a atuação político-social do professor dentro da escola e o laço afetivo que tinha com alguns dos entrevistados. Não utilizei o critério de “ser” negro, pois percebi que a cor da pele nem sempre era parâmetro para uma autoafirmação étnica. Dito isto, apresentarei aqui por meio de uma tabela e em ordem alfabética os meus sujeitos da pesquisa:

<b>Professores</b>	<b>Formação</b>	<b>Escola em que atua</b>	<b>Segmento de Ensino em que atua</b>
Ceila Glauca	Pedagogia, Licenciatura Plena em Artes Visuais (cursando)	Escola Estadual Maria do Carmo Viana	Ens. Fundamental II
Cristiane Cordeiro	Licenciatura Plena em Educação Artística c/ Habilitação em Artes Plásticas	Escola Estadual Izanete Victor	Ens. Fundamental II
Deise Cristina	Licenciatura Plena em Educação Artística c/ Habilitação em Artes Plásticas	À disposição (Cursando mestrado)	-
Denise Maria	Pedagogia e Licenciatura Plena em Educação Artística c/ Habilitação em Artes Plásticas	Escola Estadual Zolito Nunes	Serviço Técnico Pedagógico
Elane Cristina	Licenciatura Plena em Educação Artística c/ Habilitação em Artes Plásticas	Escola Estadual Paulo Freire e Escola Municipal Jardim Felicidade	Ens. Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos
Helienai Valente	Licenciatura Plena em Artes Visuais	Escola Estadual Araci Mont alverne	Ens. Fundamental II
Josilda Santos	Licenciatura Plena em Educação Artística c/ Habilitação em Artes Plásticas	Escola Estadual Barão do Rio Branco	Ens. Fundamental II
Lenny Patrícia Sena	Magistério e Licenciatura Plena em Artes Visuais (Cursando)	Escola Municipal Jardim Felicidade	Educação de Jovens e Adultos (2ª Etapa)
Marcio Kaio	Licenciatura Plena em Artes Visuais	Escola Estadual Barão do Rio Branco	Ens. Fundamental II
Maria Arlinda Luz	Licenciatura Plena em Educação Artística c/ Habilitação em Artes Plásticas	Escola Estadual Maria Neuza do Carmo	Ens. Fundamental II
Reginne Santa Ana	Magistério e Licenciatura Plena em Artes Visuais (Cursando)	Escola Estadual Josefa Jucileide	Ensino Fundamental I

Renilda Nogueira	Licenciatura Plena em Educação Artística c/ Habilitação em Artes Plásticas	Escola Estadual Maria Neuza do Carmo	Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos
------------------	--	--------------------------------------	---

As entrevistas com base na metodologia da História Oral (PORTELLI, 1997; THOPMSON, 1997) foram todas gravadas em áudio e aconteceram em lugares onde os professores se sentissem à vontade e tivessem pouca interferência de ruídos urbanos. Os depoimentos foram coletados em ambientes diversos e até inusitados: nas escolas, nas residências dos entrevistados, no meu domicílio e dentro do meu carro! No ato da entrevista, tinha em mãos apenas um roteiro com alguns pontos a serem conversados e à medida que iam se desenrolando as perguntas e respostas, deixava que os assuntos emergissem da forma mais natural possível, tendo em vista que o simples fato de ser gravado já acarreta, muitas vezes, um incômodo nos entrevistados. Nesse sentido, pude utilizar de minha relação de amizade e também da condição de professor com alguns dos sujeitos, para tornar o momento mais confortável e sem constrangimentos para ambas as partes.

É importante frisar que no percurso metodológico não segui um caminho linear, reto, sem curvas, mais uma vez fiz uso do campo dos estudos culturais, o qual sugere que:

[...] nenhuma metodologia distinta [...] que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, pode ser mais bem definida como uma *bricolage*. Isto é, sua escolha da prática e pragmática, estratégia e auto-reflexiva [...] A escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto (NELSON et al., 2005, p.09).

Apoiei-me no que os Estudos Culturais propõem enquanto metodologia e resolvi fazer, após a coleta das entrevistas e a análise das potencialidades identificadas nos depoimentos dos professores, um questionário semi-estruturado com o objetivo de detalhar algumas informações que considerei mais interessantes acerca do que estava me propondo enquanto pesquisador.

Para corroborar com a metodologia que adotei, observei os trabalhos de Hissa (2013), o qual me mostrou que não há caminhos e receitas prontos, eles vão se inventando com os pés, na grama, caminhando. Segundo este autor, “a metodologia é um invento, uma fabricação que pode ser tão engenhosa quanto criativo é o sujeito que, permanentemente, se põe a reinventar a si próprio” (HISSA, 2013, p. 127). Tendo por base esses vieses que os Estudos Culturais e a reflexão de Hissa nos colocam, não me preocupei em misturar metodologias, empreguei-as conforme o objeto ia solicitando. Assim, fiz uso, no princípio deste trabalho, da

Historia Oral<sup>14</sup>, e em especial do que prescreve a Historia Oral Temática<sup>15</sup>, tendo em vista a dificuldade de se trabalhar com a história de vida de 12 professores, depois dos questionários semi-estruturados e, também, da pesquisa histórica e documental (documentos das escolas como: Plano Político Pedagógico – PPP, Plano de Ensino dos Professores, Projetos desenvolvidos pela Escola). Destaco que não utilizei pseudônimos para me referir aos meus entrevistados, fui autorizado a usar o nome verdadeiro dos narradores.

A partir do conjunto de documentos empíricos produzidos ou rastreados e interpretados no movimento da pesquisa e procurando interpretá-los à luz dos variados autores estudados, esquematizei minha dissertação em duas partes, a saber:

Antes de entrar na Parte I apresentarei os docentes entrevistados para que o leitor consiga entender os contextos de vida de cada professor, como já assinali anteriormente utilizo os nomes verdadeiros de meus sujeitos de pesquisa, pois fui autorizado por eles durante o processo de pesquisa.

Na parte I denominada “Ensino de Arte e Formação de Professores” pretendo, na 1ª sessão, descrever as repercussões político-educacionais das principais Leis educacionais que influenciaram diretamente o ensino de Arte, dentre elas: a Lei nº 5.692/1971, a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. Entrecruzando com essas informações, anteriormente mencionadas, trago à tona as narrativas dos docentes de Arte sobre seus conhecimentos a respeito das Leis, procurando fazer um paralelo entre sua vida profissional e essas Leis.

Em seguida, analiso as narrativas dos professores e evidencio que eles não obtiveram nenhuma formação na graduação voltada para o postulado das questões etnicorraciais. No que diz respeito à licenciatura em Arte, foi especulado sobre a Arte africana e/ou afro-brasileira e a maioria dos sujeitos redarguiu que essa temática não foi trabalhada em suas graduações. Nesta sessão, procuro discutir sobre a importância de um currículo voltado para a diversidade cultural, que valorize a cultura negra em relação às demais culturas tidas como hegemônicas. Emerge nessa sessão uma discussão sobre a resistência dos alunos quando o assunto é cultura negra, dado revelado nos depoimentos dos professores de Arte.

---

<sup>14</sup>“A História Oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa aprofundá-los em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que elas tiveram na vida de cada uma. Portanto, apesar de o trabalho de campo ser importante para todas as ciências sociais, a História Oral é, por definição, impossível sem ele” (PORTELLI, 1997, p.15).

<sup>15</sup> Percebe-se ainda maior interferência do entrevistador, que direciona os temas de interesse. Tais diferenças não significam que há interrupções bruscas na fala do entrevistado, nem tampouco falta de respeito por sua subjetividade. Contudo, são importantes particularidades, que demonstram a necessidade indiscutível de uma base teórica e metodológica para a realização de tais projetos.

Na Parte II intitulada “Saberes e Fazeres Afroamapaenses na Voz dos Professores de Arte” pretendo, na 1ª sessão realizar uma breve apresentação histórica e cultural da cidade de Macapá, relacionando com a presença negra no território pesquisado, Na sequência, o texto entra na discussão dos saberes e fazeres afroamapaenses encontrados nas narrativas dos sujeitos de pesquisa, explorando questões de identidade que emergiram na fala dos professores de Arte, como: o Marabaixo, religiosidades, festejos, vocabulários e comidas afroamapaenses.

Por ultimo, a partir dos dados empíricos obtidos na pesquisa e a legislação educacional vigente disserto sobre as minhas inquietações como professor de Arte, emergindo uma sessão sobre a diversidade etnicorracial e o ensino de Arte, nessa parte de minha dissertação tento propor não um caminho metodológico de ensino e sim uma reflexão sobre de que forma podemos inserir esses saberes e fazeres afroamapaenses visíveis/invisíveis na vida pessoal e profissional desses docentes de Arte, fazendo com que a prática docente se volte para a diversidade etnicorracial.

É dessa maneira que esta dissertação se desenha, a partir do lugar de onde falo geográfica, cultural, social e profissionalmente. Não consigo, portanto, desvencilhar-me disso, tornando-me um ser imparcial na pesquisa, pois a identidade de ser professor de Arte, de ser macapaense e descendente de negros e índios, está aflorada, encruzilhada em mim, fazendo parte do meu ser e refletindo no meu fazer docente e no meu aprendizado da vida.

### **Professores, narradores de experiências.**

Como assinala na introdução, a pesquisa de campo se deu a partir da coleta de narrativas de 12 professores efetivos das redes estadual e municipal de ensino da cidade de Macapá-AP, sendo que dez são docentes de Arte e dois estão em processo de formação pelo PARFOR. Esses sujeitos foram escolhidos a partir de suas formações acadêmicas e de suas atuações político-sociais dentro e fora de seus ambientes de trabalho. Tais critérios foram fundamentais para que eu alcançasse os objetivos propostos para a pesquisa, pois a formação acadêmica me ajudaria a realizar reflexões sobre a formação de professores para as relações etnicorraciais, focalizando o currículo da cidade de Macapá. Além disso, a atuação político-social do educador levou-me a compreender como ele reverbera saberes e fazeres afroamapaenses praticados fora da escola, manifestando-os ou não no cotidiano escolar.

Também tive como um dos critérios o laço de afinidade que me unia a alguns dos professores elencados, percebi que se tivesse um pouco mais de intimidade com os sujeitos da pesquisa, esta poderia fluir com mais tranquilidade. Escolhi, a princípio, 16 professores que se encaixaram no perfil almejado, mas, no decorrer da investigação, as dificuldades foram surgindo, tais como: indisponibilidade de tempo de alguns professores, resistência, vergonha, medo de serem avaliados e julgados, etc. Foram muitos contratempos que me fizeram reduzir esse número de 16 para 12 docentes. É importante lembrar que, apesar de minha pesquisa tratar de culturas afroamapaenses no ensino de Arte, não escolhi apenas professores negros, pois percebi que nem sempre a cor da pele era motivo para uma autoafirmação etnicorracial e compreensão da presença de manifestações de tradições afro-brasileiras em seu cotidiano de vida.

Também não delimita perfil de escolas. Saí em busca dos professores de Arte que estivessem dispostos a dialogar comigo e contribuir com a pesquisa. Sem querer acabei tendo uma visão ampliada e variada das realidades pessoais e profissionais desses professores. Isso foi enriquecedor, porque estava tratando de ressignificações culturais de matriz africana produzidas em seu espaço territorial e social.

Nas minhas palavras iniciais fiz uma breve apresentação dos professores-narradores, mas aqui voltarei nessa questão e farei uma descrição mais detalhada de cada professor, abordando, também, como se deu esse processo de diálogo com esses professores, para isso usarei categorias de diferenças e semelhanças encontradas nas narrativas coletadas.



**Figura 01:** Da esquerda para direita, Profª Arlinda Luz e Profª Renilda Nogueira (Foto: Bruno Costa).

Primeiramente, apresento, descritivamente, minhas ex-colegas de trabalho: as professoras Arlinda Luz e Renilda Nogueira, as quais tiveram a mesma formação acadêmica e atuam na Escola Estadual Maria Neuza do Carmo. Arlinda trabalha com o Ensino Fundamental II e Renilda com o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. A primeira tem a pele visivelmente negra, tem um tipo psicológico meigo e alegre e concedeu-me a entrevista na escola em que havíamos trabalhado juntos. Coletei a narrativa com muita tranquilidade. A afinidade mútua facilitou o diálogo.

Em sua entrevista Arlinda se auto-afirma negra, dá ênfase à sua vida religiosa, onde lidera atividades sociais na igreja da qual faz parte, também fala que, quando era mais jovem, não queria ser professora e que tinha o sonho de ser promotora: “Na verdade eu não, não tinha o sonho de ser professora, porque, infelizmente, os meus primeiros professores eles não incentivavam...”. Arlinda é amapaense, nascida em uma comunidade do interior do município de Santana, chamada de Matapi e só com 15 anos de idade que se mudou para Macapá.

Semelhante à primeira, a segunda professora também me concedeu a entrevista na escola em que atuávamos. A princípio pensei em não entrevistá-la, pois seu pai tinha acabado de falecer, por isso Renilda se encontrava frágil emocionalmente, no entanto ela não se negou e acabamos tendo um diálogo muito proveitoso. Ela é amapaense, tem traços indígenas e se afirma descendente de índios, católica praticante, participa de grupos religiosos dentro de sua igreja. Na entrevista disse que sempre quis ser professora: “...desde criança eu já tinha uma tendência, que eu já tinha assim um encantamento pelas cores, pelas formas... Que aí era ganhar uma caixa de lápis de cor pra mim o dia tava feito, tava resolvido. E aí encaminhando as situações da vida, chegamos a esse ponto, que eu gosto de ser professora, eu faço o que eu

gosto...”. Essa exposição, sem dúvida, remete à “vocação docente” que muitos não acreditam, mas ao mesmo tempo subjuga a arte como um eterno fazer, desligado do refletir, como se isso pudesse acontecer.



**Figura 02:** Da esquerda para a direita Prof. Helienai Valente, Prof.ª Cristiane Cordeiro e Prof.ª Ceila Glauca (Foto: Bruno Costa).

Sem ter conhecimento prévio das religiões dos professores entrevistados, alguns diziam professar a fé protestante, tais como Helienai Valente, Cristiane Cordeiro e Ceila Glauca. Helienai é um professor muito atuante e crítico, demonstrou em sua entrevista uma preocupação muito grande com as questões levantadas pela pesquisa. Pelo sentido próprio que a conversa se construía e pela relação intensa entre profissão e vida cotidiana — pareceu que não ultrapassamos o campo profissional.

Conheci Helienai em uma oficina na UNIFAP, ministrada pela Prof.ª M.Sc. Sílvia Carla. Nessa ocasião estava como colaborador na atividade. Ele logo se destacou com questionamentos bem pertinentes. Depois desse primeiro encontro tive apenas dois ou três contatos com ele e então nos distanciamos pelas encruzilhadas da vida e nos reencontramos no período da pesquisa. A gravação da entrevista aconteceu no meu carro e durou aproximadamente uma hora, fomentada por muitos debates. O entrevistado se auto-afirma negro e cita várias situações do cotidiano em que observa fazeres e saberes negros na sua vida e na vida das pessoas que o rodeiam. Como foi mostrado anteriormente, Helienai é macapaense, licenciado pleno em Artes Visuais e atua na Escola Estadual “Aracy Mont Alverne”, no ensino fundamental II.

...mas se alguém me perguntasse hoje qual é a minha descendência, já se entendendo a questão histórica, que a gente tem aqui. Eu tenho fortes traços, assim, de negro. A

questão da boca, o cabelo, essas características que evidenciam e eu não tenho vergonha e eu tenho até orgulho de dizer porque eu me identifico muito com a cultura negra, não em seu aspecto macro. (Prof.º Helienai Valente).

A professora Cristiane Cordeiro, nascida em Macapá-AP, solteira, é licenciada plena em Educação Artística, trabalha na Escola Estadual “Izanete Victor” no ensino fundamental II. Cristiane se mostrou um pouco tensa na entrevista, tentei de alguma forma tranquilizá-la, mas sem muito resultado, apesar de estarmos em sua residência, o diálogo aconteceu sem muitas aberturas e liberdades, parecia que a subjetividade estava em vigilância.

Ceila Glaucia é de Macapá-AP, seus pais são de origem portuguesa e africana, “meu pai com frequência, quando estamos reunidos, ele fala que a nossa descendência é de Marrocos, e a minha mãe, a descendência da família dela é mais portuguesa”, revela a professora. Mãe de três filhos, pedagoga e cursa o último semestre de Artes Visuais. Ceila é minha aluna no PARFOR – AP/ UNIFAP, isso facilitou a entrevista e o processo fluiu muito satisfatoriamente. O áudio foi captado na minha residência. Ela demonstrou interesse e conhecimento pela temática, afirmou-se afro-brasileira e disse que as “africanidades” devem ser mais trabalhadas dentro das universidades. Atualmente não frequenta a igreja, mas afirmou que sempre foi religiosa, isso é “de família”.



**Figura 03:** Da esquerda para a direita Profª Lenny Patrícia, Prof.ª Josilda Santos e Prof.º Marcio Kaio (Foto: Bruno Costa).

Agrupei acima os três professores que demonstraram maior envolvimento em práticas artísticas e culturais em Macapá. São eles: Lenny Patrícia, Josilda Santos e Márcio Kaio. Considerei como práticas artísticas todas as linguagens da Arte. Lenny Patrícia é professora efetiva da rede municipal de ensino, atuando na modalidade da EJA, possui a formação em Magistério e cursa o quinto semestre de Artes Visuais no PARFOR pela UNIFAP. Realizei a entrevista em sua residência. Como já a conhecia, o diálogo deu-se em clima de amizade e

descontração. A entrevistada é do município de Serra do Navio – AP e veio para Macapá com 05 anos de idade. Solteira, mãe de uma filha e provém de família negra, tem muito orgulho de sua condição, reforçando sempre seu vínculo de pertencimento com a cultura negra. Através do Marabaixo, onde é dançadeira, a professora expressa todo seu envolvimento com a pertença afroamapaense. Seu jeito, como ela mesma diz, “é um jeito de ser negro”, sua fala é eloquente, expansiva e alegre. Quase todos os anos a professora divide a sala de aula com suas vestes do Marabaixo e vai rodopiar saia, corpo e alma nos encontros dessa importante manifestação artístico-cultural e patrimonial amapaense.

Outra professora que se mostrou envolvida com práticas artístico-culturais é Josilda Santos. Ela é maranhense, nasceu em uma praia que, segundo ela, hoje praticamente não existe mais. Casada, mãe de dois filhos e atua na Escola Estadual “Barão do Rio Branco”, no ensino fundamental II. Josilda por possuir um olhar estético apurado é sempre convidada para participar de festivais juninos como jurada e como colaboradora de grupos juninos: as famosas, antigas e renovadas quadrilhas. O carnaval também é outra paixão da professora, onde ela já esteve no júri por diversas vezes. Macapá acompanha o evento nacional das pequenas e grandes capitais, reeditando anualmente a tradição dos desfiles das escolas de samba. Além disso, Josilda é católica praticante, faz parte do grupo de Encontro de Casais com Cristo (ECC). A entrevista foi coletada em sua residência, num ambiente muito tranquilo. Senti que a entrevistada estava muito satisfeita em poder contribuir com a pesquisa.

O último dos três é Márcio Kaio, o qual foi entrevistado dentro de meu carro, apesar do lugar inesperado, Kaio, como gosta de ser chamado, mostrou-se calmo, seguro e sua narrativa rendeu aproximadamente uma hora de tempo. É macapaense, reside no Laguinho, professor na Escola Estadual “Barão do Rio Branco” e atua no ensino fundamental II. O entrevistado de postura crítica e bem informado, afirmou ser mestiço e morar no bairro do Laguinho, território de grande representação negra em Macapá, como o professor-narrador diz “lá se respira Marabaixo”.

Artista-escritor, Kaio escreve poemas e contos, arte que segundo ele começou a ser desenvolvida desde criança. Também participa de grupos de teatro e possui trabalhos no campo das artes visuais.



**Figura 04:** Da esquerda para direita, Prof<sup>a</sup> Reginne Santa Ana e Prof<sup>a</sup> Deise Cristina. (Foto: Bruno Costa)

De todos os professores entrevistados dois revelaram certa aproximação com as religiões de matriz africana, talvez, outros também as conheçam, mas, por motivos não descobertos na pesquisa, optaram por não comentar. As citações dessas religiões foram feitas pelas professoras Reginne Santa Ana e Deise Cristina. A primeira atua na Escola Estadual “Josefa Jucileide”, no ensino fundamental I, cursa o quinto semestre de Artes Visuais no PARFOR e possui uma história de traços diaspóricos.

Reginne Santa Ana é casada, mãe de três filhos, natural de Caiena, na Guiana Francesa e veio para o Brasil com 05 anos de idade. Seu pai biológico é negro e sua mãe é descendente de portugueses e índios. Foi criada por uma prima mais velha, que é minha tia legítima, por isso somos parentes (primos). A narrativa de Reginne foi coletada em sua residência. Mostrou-se muito falante, deixei que ela falasse a vontade, chegando muitas vezes a fugir do foco, mas procurei não interferir. A conversa durou aproximadamente uma hora e trinta minutos. Em um dos momentos da entrevista, Reginne revelou que já participou da Umbanda e Candomblé, onde consegue estabelecer diferenças entre essas duas religiões. Reginne também cita várias festas tradicionais de Macapá que já participou.

Já Deise Cristina, a outra professora que disse ter “simpatia” pelo candomblé, está afastada da sala de aula para cursar o Mestrado em Arqueologia no Estado do Rio de Janeiro. Em sua narrativa se auto-afirma indígena, ela diz “eu acredito que eu seja... indígena. Hoje em dia eu aceito isso muito bem, antes eu não aceitava isso, eu achava puro preconceito, porque as pessoas são preconceituosas com relação a isso, mas hoje em dia eu gosto quando eu digo que eu tenho traços indígenas”. Introspectiva e alegre, Deise diz não ter religião e que, quando estava ministrando a disciplina Arte, procurava sempre abordar as descendências étnicas do estado do Amapá para seus alunos. Deise é amapaense, mas conta que sua família veio do interior do Pará e que descobriu recentemente que se bisavô materno é do Alto Xingú.



**Figura 05:** Da esquerda para direita, Profª Elane Cristina e Profª Denise Maria. (Foto: Bruno Costa)

Na composição desse mapa dos entrevistados, insiro Elane Cristina: macapaense, mãe de uma filha, professora da Escola Estadual “Paulo Freire” e da Escola Municipal “Jardim Felicidade”. A entrevistada não foi muito clara quando indagada sobre sua condição etnicorracial, dizendo que, ao responder essa pergunta para a pesquisadora do IBGE, não se declara negra, mas sim parda. Oriunda de uma família católica, participando com frequência de sua igreja, Elane revelou que gosta participar e de apreciar eventos culturais e artísticos de Macapá. Gosta de viajar e sempre procura conhecer lugares que traduzam a cultura daquele lugar.

Por fim, o mapa de repertórios das vozes com que procuro dialogar neste exercício de escrita acadêmica, deixa ver a professora Denise Maria, o depoimento foi coletado em sua residência, com duração aproximada de uma hora. A entrevistada é macapaense, mãe de três filhos, formada em Pedagogia e Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, atua há mais de 20 anos na Escola Estadual “Zolito de Jesus Nunes” e atualmente colabora no serviço técnico pedagógico do referido estabelecimento. Mostrou-se solícita e contente em poder ajudar nesta investigação, provavelmente em virtude do laço de amizade e por evidenciar interesse pelo tema. Denise foi minha colega de faculdade e também fui professor de sua filha caçula, ou seja, intimidade não faltou para o desenrolar da nossa conversa. A professora é católica praticante, participando sempre das ações da igreja de seu bairro. Denise tem a pele clara e, ao ser indagada acerca de sua identidade etnicorracial, não soube se definir com clareza.

## **PARTE I: Ensino de Arte e Formação de Professores**

Minha preocupação nessa parte da dissertação é com o ensino de Arte e sua relação com a cultura afro-brasileira, em especial afroamapaense. Para tanto julguei inicialmente necessário fazer uma abordagem resumida sobre as principais repercussões político-educacionais causadas pelas Leis que influenciam/influenciaram diretamente o ensino de Arte. Essas reflexões ajudaram-me a entender o contexto histórico e político antes da Lei 10.639/03, que aqui é meu principal alvo.

Logo em seguida, a partir dos depoimentos dos entrevistados e de posse dessas reflexões das Leis, em especial a 10.639/03, escrevo uma sessão sobre a ausência e/ou (in)visibilidade dos saberes e fazeres afroamapaenses emergidos na fala dos meus sujeitos de pesquisa, nessa sessão discuto formação docente, prática docente e currículo voltado para uma educação anti-racista. Destaco que minha preocupação se concentra na área de Arte, portanto, esforço-me para aprofundar questões primordiais no que se refere à Arte-Educação como ponte para se desconstruir estereótipos e enaltecer a cultura afroamapaense.

### **1. Leis e Políticas Públicas Educacionais no ensino de Arte: A questão Afro-brasileira em destaque**

Na década de 70, a educação brasileira passou a ser orientada pela Lei 5.692/71<sup>16</sup>, a qual apresentou novo cenário para ensino de Arte, tendo em vista que apesar de trazer enormes confusões conceituais no que se refere à metodologia e à formação docente, ela implantou de uma vez por todas a área de Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, muito embora com problemas gravíssimos, mas não se pode deixar de considerar que foi um enorme avanço, tendo em vista todo o processo de desqualificação do ensino de Arte na escola.

Logo em seguida abordam-se as reivindicações e as movimentações políticas dos profissionais da área de Arte, marco principal da década de 80. Chega-se, portanto, na década de 90 com o ensino de Arte clamando por muitas melhorias e mudanças advindas de uma “política marginal” praticadas no contexto do ensino. Temos então a promulgação da Lei 9.394/96<sup>17</sup> que torna obrigatório o ensino de Arte como disciplina em todo nível básico da educação.

<sup>16</sup> Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

<sup>17</sup> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Por fim, enfatizo a Lei 10.639/03<sup>18</sup> e a Lei 11.645/08<sup>19</sup> que tratam das questões etnicorraciais nos espaços escolares, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena, que é parte primordial desta pesquisa. Na tentativa de implementar estas Leis, o cenário educacional passa por grandes transformações, inclusive no ensino de Arte que, ao lado da História e da Literatura, são os componentes curriculares de fundamental importância para o cumprimento da legislação. Levando em consideração o meu objeto de estudo é fundamental a discussão da Lei 10.639/03 para refletir sobre esses saberes e fazeres afroamapaenses na voz dos professores de Arte. Para essas análises e inferências utilizei como suporte teórico as próprias Leis e alguns documentos jurídicos que referendavam as Leis.

Colocar em destaque a pesquisa documental implica trazer para a discussão uma metodologia que é “pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado, valorizado e a riqueza de informações que deles podemos extrair e recuperar justifica sua utilização em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Nesse sentido, investiguei a legislação educacional, os PCN, os pareceres e os relatórios do Conselho Nacional de Educação, como documentos capazes de revelar contextos históricos e de proporcionar uma discussão para ações futuras.

### **1.1. O Cenário Educacional e a Lei 5.692/1971**

Antes de abordar, especificamente, a década de 70 e a Lei 5.692, é necessário fazer uma breve contextualização histórica do que aconteceu antes da promulgação da referida Lei; no Brasil, por exemplo, podemos destacar na história do ensino de Arte, a criação da Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro e a chegada da Missão Artística Francesa que trouxe consigo seus padrões estéticos e os impuseram às atividades artísticas praticadas em nosso país.

Ainda citando outros acontecimentos históricos e sociais, mais remotos, vale lembrar a Semana de Arte Moderna de 1922, a criação das universidades na década de 30, o surgimento das Bienais em São Paulo a partir de 1951 e o surgimento de movimentos universitários

<sup>18</sup>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

<sup>19</sup>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

ligados à cultura popular nos anos 50 e 60. Todos esses determinantes fizeram parte de um percurso histórico do ensino de Arte no Brasil até chegarmos à LDB de 1971, que implantou a Educação Artística nos currículos escolares.

Tendo ressaltado essa contextualização, trato agora da repercussão da Lei nº 5.692/71, no que tange ao ensino de Arte. Nessa legislação, no artigo 7º, é encontrada a seguinte deliberação: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e programa de saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus” (BRASIL, 1971). Diante disso, é determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o ensino de Arte no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas como atividade educativa e não disciplina.

As repercussões causadas pela promulgação da presente Lei foram várias, mas a principal foi a fragilidade na formação docente, que, nesse momento, encontrava-se perdida sobre qual formação ter e que metodologias empregar em sala de aula.

Para formar professores que atuariam nessa disciplina, foi criado, em 1973, pelo governo, o curso de graduação em Educação Artística, com formação polivalente nas diversas linguagens artísticas. O profissional era formado em dois anos, no curso de Licenciatura Curta em Educação Artística e era habilitado a ensinar aos alunos de 1ª a 8ª série (que atualmente correspondem do 2º ano a 9º ano do Ensino Fundamental), ou até, no Segundo Grau (atual Ensino Médio), as artes plásticas, música, teatro e dança.

Segundo Fusari e Ferraz (2001, p. 43):

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para aprendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino de arte.

Como já dito anteriormente a formação do professor após a Lei foi a problemática maior, porém não podemos deixar de admitir que a inclusão de Educação Artística no currículo escolar foi um avanço, tanto pelo aspecto de sustentação legal para esta prática quanto por ter sido considerada importante na formação escolar dos indivíduos.

Com a Lei aprovada em 1971, acerca do ensino de Arte, podemos dizer que:

[...] nos anos 70, do ponto de vista da arte, em seu ensino e aprendizagem foram mantidas as decisões curriculares oriundas do ideário do início a meados do século 20 (marcadamente tradicional e escolanovista), com ênfase, respectivamente, na aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo

dos alunos. Os professores passam a atuar em todas as áreas artísticas, independentemente de sua formação e habilitação. Conhecer mais profundamente cada uma das modalidades artísticas, as articulações entre elas e conhecer artistas, objetos artísticos e suas histórias não faziam parte de decisões curriculares que regiam a prática educativa em Arte nessa época (BRASIL, 1997, p. 29).

Dessa forma, visualizo na década de 70 uma educação em Arte que não se preocupava com as especificidades que as linguagens artísticas traziam, não proporcionando assim saberes mais profundos e contextualizados. Percebo ainda, uma tendência muito forte do reprodutivismo da Arte enquanto metodologia, mas ao mesmo tempo a ênfase recaía no fazer expressivo dos alunos, ou seja, os ideários dos anos 20 foram mantidos e instaurados sem uma reflexão crítica, talvez por conta de Lei que já batia a porta dos professores e intelectuais daquela época.

É oportuno lembrar que nas narrativas coletadas não foi observado nenhum comentário sobre a Lei 5.692/1971, o que é muito instigador, já que a maioria dos meus sujeitos de pesquisa são frutos desse contexto educacional. Acredito que os docentes entrevistados recordam de suas aulas de Arte como muito vazias e sem conteúdos próprios, mas quando indaguei sobre essas questões não souberam responder e nem se situar politicamente no que se refere àquela legislação.

## **1.2. O Ensino de Arte na Década de 80**

Com o final do regime militar e o início de um novo modelo político no país, houve um período de intensa participação civil. Os anos 80 foram marcados pela organização de profissionais da área de Arte, que passaram a se reunir em encontros, congressos, seminários e acabaram criando associações e grupos políticos, a fim de desenvolver estratégias políticas educacionais para o ensino de Arte. A partir dessas discussões e a experiência do ensino de Arte polivalente, resistências contra a legislação vigente emergiram, trazendo à tona novas perspectivas para o ensino de Arte.

O marco inicial para o surgimento dessas associações foi Semana de Arte e Ensino, realizada em 1980, no campus da Universidade de São Paulo. Esse evento tratou de questões políticas da Arte/Educação e contou com a participação de cerca de 3000 professores. A partir daí surgiram diversas associações por todo o país:

O resultado desse evento foi a organização do Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo, que passou a atuar na luta pelo ensino de

Artes no ensino fundamental. A efetivação dessa associação deu-se no ano de 1982, formando, assim, a Aesp. Em 1983 foi realizado, em Salvador, o I Congresso Nacional de Arte-Educação e, no mesmo ano, foi criada a Associação Nordestina de Arte-Educadores (Anarte). Logo outras associações foram criadas, como a Associação Gaúcha de Arte Educadores (Agars) em 1984 e a Associação de Arte Educadores do Distrito Federal (AsAE-DF) em 1986 (DIA; LARA, 2012, p. 926).

Em Macapá-AP, existe uma associação de Arte-Educadores fundada nos anos 2000, como objetivo de discutir questões referentes ao ensino/prática docente de Arte e articular politicamente ações pedagógicas para fortalecer o ensino de Arte.

Para acrescentar a essa exposição, pode-se dialogar com o PCN de Arte, que traz as seguintes informações sobre o ensino de Arte na década de 80:

A partir dos anos 80 constitui-se o movimento Arte-Educação, inicialmente com a finalidade de conscientizar e organizar os profissionais, resultando na mobilização de grupos de professores de arte, tanto na educação formal como da informal. O movimento Arte-Educação permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área. As ideias e princípios que fundamentam a Arte-Educação multiplicam-se no País por meio de encontros e eventos promovidos por universidades, associações de arte-educadores, entidades e particulares, com o intuito de rever e propor andamentos à ação educativa em Arte (BRASIL, 1997, p. 30).

É importante destacar que foi nesse período pré-LDB de 1996 que parte dos meus sujeitos de pesquisa obtiveram seu primeiro contato com a disciplina de Arte, quando alunos, talvez esse contato tenha sido tão forte ou tão superficial que conseguiu permanecer vivo no desempenho profissional de alguns professores. Esses eventos e encontros citados anteriormente, certamente fomentaram as discussões para as deliberações que fizeram parte da LDB de 1996.

### **1.3. A Nova L.D.B de 1996 e o Reflexo no Ensino de Arte**

A discussão sobre a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) inicia-se em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira no referido ano. Muitos arte-educadores mobilizaram-se contra uma das versões da referida Lei, pois ela retirava a obrigatoriedade da disciplina Arte, mas, felizmente, percebeu-se a importância do acesso escolar aos alunos de ensino básico e, também, ao conhecimento de Arte e, em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a nova LDB.

A Lei nº 9.394/96, no que diz respeito ao ensino de Arte, afirma que ele é o

“componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, Art.26). Apesar do avanço desta Lei, o sistema educacional e a escola contemporânea têm enfrentado dificuldades que ultrapassam a dimensão estrutural do currículo e a dinâmica das metodologias de ensino. As políticas educacionais da atualidade necessitam adequar-se às questões sociais que estão refletidas na escola pública, como o desemprego, a violência e a marginalização das minorias políticas, que se acentuaram com os possíveis reflexos da globalização da economia, da política e da cultura.

Para corroborar com esse debate, Magalhães (2002) expressa sua preocupação sobre o ensino de Arte no Brasil, ao afirmar que:

Muitas são as questões que envolvem os motivos de tantas fragilidades conceituais e metodológicas no campo do ensino-aprendizagem em Arte: a inexistência de recursos humanos, a inexperiência pedagógica e a conseqüente falta de questionamentos, são as causas apontadas pelo Parecer nº 540/77, [...]. Faz-se necessário repensar o papel da Arte na educação escolar frente às reformas curriculares advindas da LDB atual (Lei 9.394/96) e a conseqüente divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Arte, elaborados pelo MEC [...] que ratificam a presença das diversas linguagens artísticas nas escolas – música, teatro, dança e artes visuais e a Proposta de Diretrizes Curriculares sistematizada pela Comissão de Especialistas de Ensino de Artes Visuais da SESu/MEC (MAGALHÃES, 2002, p.164-165).

Esta argumentação de Magalhães (2002) faz repensar sobre que tipo de Arte se está ensinando nas escolas; que tipo de formação os docentes precisam ter, tendo em vista a presença ainda das diversas linguagens artísticas no currículo escolar; as políticas de orientação curricular em Arte são postas em ação e bem recebidas pelos professores. São inúmeros questionamentos que surgem em busca de uma melhor qualidade no ensino de Arte.

Além disso, é importante destacar que a Lei nº 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 2.732, sancionada em 21 de maio de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. O artigo 26 da Lei de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

§ 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área (BRASIL, 1996).

A Lei também ressalta que os sistemas educacionais terão o prazo de três anos para se adequar a essa nova exigência legal, tendo em vista a organização dos novos conteúdos a

serem trabalhados na disciplina. Diante desse quadro o que se nota é o total descumprimento da referida Lei, em Macapá-AP, a maioria dos professores que ministram a disciplina de Arte não possuem habilitação profissional necessária para dar conta do ensino de música, o governo e as prefeituras, por sua vez, não oferecem curso de capacitação, resultando na não efetivação da Lei ou se existe é feito de maneira incipiente.

Acredito que essas mudanças, referentes à inclusão do ensino da música, geram uma problemática ainda maior na formação dos docentes de Arte, pois a polivalência deixou de existir na maioria das licenciaturas em Arte, que passaram a ofertar esses cursos de maneira separada, forçando o sistema público de ensino a contratar outro profissional para se dedicar exclusivamente ao ensino de música. Isso seria muito importante e eficaz se não houvesse a falta de investimentos no setor educacional; o que acaba resultando no ensino de música realizado de maneira improvisada e não qualificada.

Nos anos 90, com a promulgação da Lei 9.394/96, observo que:

[...] este cenário que se chegou ao final da década de 90, mobilizando novas tendências curriculares em Arte, pensando no terceiro milênio. São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade. Dentre as várias propostas que estão sendo difundidas no Brasil na transição para o século XXI, destacam-se aquelas que têm se afirmado pela abrangência e por envolver ações que, sem dúvida, estão interferindo na melhoria do ensino e da aprendizagem de Arte. Trata-se de estudos sobre a educação estética, a estética do cotidiano, complementando a formação artística dos alunos. Ressalta-se ainda o encaminhamento pedagógico-artístico que tem por premissa básica a integração de fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (BRASIL, 1997, p.30-31).

Esses encaminhamentos pedagógico-artísticos emergem como um ponto de partida para um novo ensino de Arte. Nesse contexto, também, é importante destacar o nome de Ana Mae Barbosa que, sem dúvida, é o mais evidente entre os pesquisadores que se debruçam a estudar metodologias do ensino de Arte. Essa nova premissa é encarada com bons olhos e complementada por outros campos de conhecimento que perpassam a leitura e a decodificação de imagens.

Ana Mae traz uma perspectiva baseada na metodologia triangular que se apoia em três eixos principais que deveriam, a princípio, serem utilizados no ensino de Arte, são eles: o fazer, o apreciar e o contextualizar, a ordem em que essas ações seriam executadas. Em minha opinião poderia ser feita da forma que o professor achar melhor, pois acredito que se pode contextualizar primeiro, depois “fazer” e em seguida apreciar ou vice versa, isso dependeria

do objetivo proposto para a atividade em questão.

De acordo com minha formação acadêmica, experiência docente e conversas com meus pares é observável que a maioria dos professores de Arte utilizam a metodologia cunhada por Barbosa, em especial com os professores-narradores pude perceber com clareza a presença dessas premissas da metodologia triangular em suas falas e em suas possíveis práticas docentes, quero salientar que quando uso o termo “práticas docentes” estou me baseando apenas na minha experiência, observação e depoimentos dos professores, não me ative em verificar *in locu* essas “práticas”.

#### **1.4. A Lei 10.639/2003: Cultura Africana e Afro-brasileira no Ensino de Arte**

Muitas mudanças ocorreram nesse percurso histórico do ensino de Arte no Brasil. Os anos 2000 constituíram-se numa época de grandes transformações e inserções, principalmente da tecnologia no ensino de Arte, como também não se pode esquecer as novas metodologias e teorias que surgiram e que se solidificaram na prática do ensino de Arte, como é o caso da cultura visual e da estética do cotidiano.

É nesse contexto que, a partir de 2003, vários pensadores fizeram reflexões sobre o ensino da História da África e das problemáticas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dentre as discussões, destaca-se o debate acerca do combate à discriminação racial e o ensino da História da África.

A partir desses debates e das reivindicações do movimento negro, a Lei nº 9.394/96 foi alterada pela Lei nº 10.639/03. Essa legislação, segundo alguns críticos da época, era a única capaz de romper com a estrutura eurocêntrica que até hoje caracteriza a formação escolar brasileira. Essa Lei acrescentou dois artigos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo importante salientar o que preconiza esses dois novos artigos:

Art.26-A -Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.

Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

Parágrafo segundo -Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

Art.79-B - O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra.

Com a formação e a obrigatoriedade da Lei, surgem as dificuldades para implantá-la, pois a maioria dos professores não teve em sua formação acadêmica nenhuma disciplina que contemplasse a história, a cultura africana e afro-brasileira. Os livros didáticos também se tornaram alvo de crítica, pois grande parte deles tinha um caráter discriminatório, contendo conteúdos e imagens inadequados que não davam conta da diversidade cultural brasileira.

Para complicar mais a situação, ainda existiam aqueles que diziam que a Lei era desnecessária, pois segundo os mesmos, ela já era praticada pedagogicamente nas escolas, ou seja, esse discurso não percebia a importância de uma educação voltada para a equidade e igualdade racial.

Com o intuito de tentar resolver algumas dificuldades causadas por essa Lei, no dia 10 de maio de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o parecer nº 003/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. O parecer propõe uma série de ações pedagógicas para o conjunto da escola, visando à implementação da Lei.

Este parecer visa a atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, §1º do Art. 242. Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (BRASIL, 2005, p. 9).

Quanto ao ensino de Arte é importante destacar aqui que a área foi citada na legislação como componente curricular de excesso relevante para a aplicação da Lei. Então cabe perguntar como o ensino de Arte pode contribuir para uma educação livre de preconceitos, onde todos os alunos possam se assumir enquanto negros, índios, trazendo à tona sua cultura, sua arte e histórias de suas descendências?

Ressalta-se que o ensino de Arte, engajado na ampliação de compreensão da diferença na produção artística da humanidade, pode utilizar-se dos fundamentos críticos do multiculturalismo, buscando a construção de outro discurso sobre Arte, bem como outro papel

para o africano e para o afro-brasileiro na história da Arte.

No sentido de debater o conceito de multiculturalismo, Stuart Hall (2003) argumenta fartamente que sua conceituação é bastante ampla e complexa, considerando uma diversidade de significações. Fato este que, na opinião do autor, já é relevante, pois amplia as possibilidades de concretizar um discurso inclusivo na medida em que valoriza as culturas da diáspora no debate social.

Dessa forma a lógica multicultural requer pelo menos duas outras condições de existência: uma expansão e radicalização cada vez mais profundas das práticas democráticas da vida social, bem como a contestação sem trégua de cada forma de fechamento racial ou etnicamente excludente (praticado por outrem sobre as comunidades minoritárias ou no interior delas) (HALL, 2003, p.83).

A Lei recai sobre a formação do docente de Arte, trazendo para o meio da discussão a matriz curricular dos cursos de licenciatura plena na área de Artes. Com isso, reforçou a abordagem anterior, pois, de fato, grande parte dos professores desconhece essa Lei, fazendo com que os alunos continuem tendo acesso exclusivo há uma educação eurocêntrica. Também cabe lembrar que a Lei não delimita os componentes curriculares que devem trabalhar com a questão afro-brasileira, ela apenas sugere. A partir disso, entendo que todos os componentes curriculares devem trabalhar em conjunto e/ou perspectiva interdisciplinar em benefício do desenvolvimento cultural diversificado do aluno.

Sobre a formação do professor de Arte, Coutinho (2002, p 55), destaca:

[...] a necessidade dos cursos de licenciatura propiciarem aos estudantes, juntamente com a fundamentação pedagógica teórico-prática, um mergulho no tema artístico como a linguagem, a reflexão do objeto artístico, do contexto da Arte e da sociedade atual. Neste sentido cabe ressaltar que a proposta de formação de professores está vinculada a princípios de educação inclusiva que possam sustentar as concepções de ensino de Arte vinculadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Rosa (2004) também comenta que uma das principais dificuldades encontradas pelo professor para a praticidade da Lei é a matriz teórica dominante nas artes plásticas, produzidas na Europa e nos Estados Unidos, enfatizando a cultura branca e masculina na formação do professor. Esta evidência dificultou o alargamento do conceito de Arte, inibindo o reconhecimento das manifestações artísticas de outros grupos culturais diferenciados.

Dessa forma, é possível dizer que o ensino de Arte deve contribuir de maneira

primordial para o desenvolvimento cultural dos alunos, através da apreciação e do conhecimento da cultura africana e afro-brasileira. A arte como componente curricular possibilita aos alunos negros e não negros se reconhecerem e se identificarem como agentes político-sociais, contribuidores na formação cultural brasileira, através de toda arte brasileira influenciada pelas culturas de matrizes africanas em nosso território, em especial em Macapá-AP.

Evidencio que dos 12 professores entrevistados, a maioria têm conhecimento da referida Lei, no entanto, observei que alguns possuem dificuldades para implementá-la alegando falta de preparo e qualificação, assunto que tratarei na próxima sessão. Acredito na busca pelo conhecimento e na perspectiva do professor-pesquisador, portanto, não cabe aqui um discurso eterno de vítima do sistema, o professor deve assumir seu papel de protagonista no processo de ensino e, principalmente, na desconstrução de discriminações que emergem do preconceito racial.

### **1.5. A Lei nº 11.645/2008 e o Ensino de Arte**

Trago as duas leis separadas por se tratarem de leis distintas, ao contrário do que muitas pessoas pensam a Lei 10.639/03 não foi revogada pela 11.645/03, a Lei nº 11.645/08 modificou novamente a Lei nº 9.394, especificamente o artigo 26-A, que passou a vigorar com o seguinte texto:

#### **Art. 26-A**

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

A partir disso ficou institucionalizado e oficializado que deveria ser trabalhado como conteúdo programático, além da história e cultura africana e afro-brasileira, também os conteúdos referentes à cultura e à história dos indígenas do Brasil. Entende-se como caráter de

reparação social e histórica da Lei, tendo em vista que a legislação anterior tinha “esquecido” ou “invisibilizado” nesse contexto os povos indígenas. É importante salientar que a Lei 11.645/08 não partiu da demanda e das reivindicações dos indígenas do Brasil, como no caso dos negros que tiveram o nascimento da Lei 10.639/03 em suas bases dos movimentos sociais e políticos, a 11.645/08 nasceu na câmara dos deputados como entendimento de que o Brasil precisa rever sua atitude política e sociocultural de conhecimentos e invisibilidade nacional das culturas indígenas.

É preciso perceber que a primeira redação do artigo 26-A, incluía somente o estudo da cultura afro-brasileira e, mais tarde, foi acrescentada também a cultura indígena. Essa alteração da Lei demonstra um esforço em busca da democratização etnicorracial da sociedade brasileira, o que é muito positivo. À medida que grupos minoritários se organizam, podem reivindicar seus direitos de reconhecimento, respeito e igualdade.

Até a aprovação da Lei os povos indígenas experimentaram no reconhecimento de sua identidade e cultura quase cinco séculos de negligência, de agressão à sua história e memória, de negação aos seus direitos e a sua diversidade e, até mesmo, as suas etnias como construtoras, não apenas do povo brasileiro, mas também da própria história do país.

No que se refere ao ensino de Arte, não se percebem grandes repercussões, pois a maioria dos professores e equipes técnicas das escolas ainda estavam se situando e conhecendo a Lei anterior, logo o desconhecimento das leis é algo nítido ainda nas escolas brasileiras. A Lei continua citando a área de Educação Artística, hoje Arte, como componente curricular importante para a inclusão desses conteúdos na prática docente, mas pouco foi se pensado dentro da área de Arte.

Acredito que, além de simplesmente cumprir a Lei, existem questões que merecem reflexões mais profundas, no que diz respeito à diversidade cultural nas aulas de Arte. Ana Mae Barbosa (1998, p. 91) ressalta que:

O ideal será começar indagando: por que o professor de arte precisa trazer para sua sala de aula a preocupação com as diferentes culturas? A resposta, embora pareça óbvia, foi até agora pouco considerada pelos educadores: em uma sala de aula, especialmente na escola pública, se inter-relacionam indivíduos de diferentes grupos culturais que terão sempre que lidar com outros indivíduos também de diferentes culturas e subculturas.

Destarte, a Lei veio reforçar a tendência e a necessidade de uma abordagem intercultural nas salas de aula, buscando, portanto, uma interrelação e um diálogo entre essas culturas que habitam o mesmo espaço físico e social da escola.

Para dar cabo às discussões apresentadas, considero que as políticas que incentivam o ensino de Arte devem contribuir para que a prática pedagógica atenda à necessidade de aprendizagem do aluno dentro do seu contexto social, cultural e econômico. As políticas não podem mais ficar distantes da realidade do espaço escolar e dos seus alunos, uma vez que se questiona a qualidade do ensino artístico em muitas instituições por lhes faltarem infraestrutura, material de apoio e professores qualificados. As políticas de incentivo ao ensino necessitam acompanhar as modificações na educação e dar a sua contribuição. Os professores precisam estar sempre se atualizando, pois, sem adquirir um conhecimento básico em Arte, torna-se impossível contribuir para que uma consciência crítica e valores vinculados à cidadania façam parte do desenvolvimento cognitivo de seus alunos.

Na LDB e nos PCN's, o status epistemológico do ensino de Arte já foi legitimado de alguma maneira, cabendo aos educadores buscarem, na prática, o respeito que devem merecer junto aos estudantes, dirigentes e aos outros agentes educativos. Na perspectiva de recuperar conhecimento é que os PCN's (1998, p. 45) procuram enfatizar "a necessidade de um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para se inserirem ao mercado de trabalho".

É importante observar que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, portanto, representam modificações na normatividade da Educação nacional. Essa alteração não se resume apenas a ser mais um mecanismo para combater a intolerância no ambiente escolar, mas visa, sim, a formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é multiétnica, culturalmente diversa e que foi formada sob a exploração brutal de africanos escravizados e a destruição de experiências societárias originárias (indígenas) e civilizatórias (dos povos africanos).

Em linhas gerais, é possível dizer que nesse processo histórico ocorreram repercussões positivas e negativas no que tange ao ensino de Arte, fazendo-se presentes de forma visível nas escolas e na formação do docente. Ressaltei as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 como algo que merece uma discussão maior, devido à necessidade de uma mudança, ou melhor, de uma tomada de consciência que exige o desprendimento de preconceitos de valores enraizados no viver cotidiano em função de processos colonizadores e práticas eurocentradas.

A partir desse pensamento, reitero a potência do ensino de Arte como meio mobilizador e concreto de discussão e incremento de ações pedagógicas ou não que visem o enaltecimento da diversidade etnicorracial da sociedade brasileira. No que tange ao meu objeto de estudo, é fato que os professores de Arte precisam estar de posse desses arsenais jurídicos para conseguirem propor um diálogo mais eficiente entre os saberes e fazeres

afroamapaenses emergidos nas narrativas e suas “práticas docentes”.

## **2. Formação docente: A (In)visibilidade dos Saberes e Fazeres Afroamapaenses na trajetória escolar e acadêmica do professor de Arte**

Durante a coleta de dados, constatei um discurso quase que “unânime” dos professores-narradores de que em suas graduações, nunca receberam nenhum tipo de orientação sobre o trato das relações etnicorraciais na escola, nem sequer tiveram qualquer disciplina que tivesse o postulado sobre arte negra e/ou afro-brasileira. A partir desse dado persistente nas entrevistas, resolvi dedicar uma sessão para essa discussão.

Como já dito anteriormente foram entrevistados doze professores de Arte, nove já formados, atuantes na disciplina, e três ainda em processo de formação pelo PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores). Todos os professores-narradores estudam ou estudaram na Universidade Federal do Amapá – UNIFAP. A presente instituição oferece o curso de Licenciatura Plena em Artes Visuais<sup>20</sup> há pelo menos 18 anos. O curso, ao longo do tempo, tem passado por diversas reformulações curriculares, mas, segundo os sujeitos entrevistados, ainda não disponibiliza nenhuma disciplina que aborde a temática em questão, e quando existem discussões nesse sentido, essa demanda é feita de forma superficial junto com outros postulados hegemônicos.

Os sujeitos da pesquisa formaram-se em anos diferentes e, por esta razão, tiveram processos de formação diferenciados — dado percebido na consulta das grades curriculares do curso. Essa diferença fez com que fosse possível constatar que, apesar das reformulações que o curso tem passado nenhuma disciplina que aborde as questões de arte africana e afro-brasileira foi implantada no currículo até o ano de 2012.

Em busca de adequações jurídicas, advindas de uma nova legislação educacional, no ano de 2010, foi elaborada uma nova proposta curricular que incluía no desenho curricular do curso a disciplina Arte Africana e Afro-brasileira, conforme o artigo do parecer que versa sobre a inclusão de conteúdos referentes à história da cultura africana e afro-brasileira (BRASIL, 2004, p. 20):

Art. 7º As instituições de ensino superior, respeitada a autonomia que lhe é devida, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos diferentes cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos

---

<sup>20</sup> O curso era denominado anteriormente de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas. Agora possui como nomenclatura atual: Licenciatura Plena em Artes Visuais.

afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 003/2004.

Ainda no ano de 2010, devido à possibilidade de implantação da referida disciplina, foi promovido um processo seletivo simplificado para contratação de professor substituto, sendo que esse profissional atuaria em três disciplinas, dentre elas a disciplina Arte Africana e Afro-brasileira. Essa possibilidade despertou o meu interesse pelo tema, então me submeti ao processo e fui aprovado no certame. Ministrei aulas das disciplinas que o edital contemplava, exceto a disciplina de arte africana e afro-brasileira, pois essa ainda não havia sido aprovada pelo colegiado.

Nesse cenário, já fazendo parte das discussões dentro da universidade, percebi enormes barreiras para a implantação dessa especialidade, pois existia uma luta pelo poder no que diz respeito à retirada e a inclusão de disciplinas na grade curricular do curso, algo comum dentro das universidades públicas. Observei que dar ênfase às vozes e às histórias africanas e afro-brasileiras não eram tão importantes perante as necessidades tidas como as mais “essenciais” do curso.

Apesar desses obstáculos e das discussões ainda incipientes acerca da temática, no ano de 2010 foi promovido pelo colegiado de Arte, sob a coordenação da professora Claudete Nascimento<sup>21</sup>, o 1º Ciclo de Debates sobre Arte Negra na Universidade Federal do Amapá, onde houve quatro palestras sobre a temática.

Mesmo com essas discussões, o curso, até o ano corrente, ainda não tinha implantado a disciplina, segundo o depoimento dos professores-narradores, que ainda estão em fase de conclusão de curso (Parfor). Segundo eles, as questões referentes à arte africana e afro-brasileira, ainda continuam sendo trabalhadas de maneira incipiente.

A partir desses dados e relatos revelados nas entrevistas, escrevi essa sessão como sendo apenas uma parte do corpo desta pesquisa maior sobre os fazeres e saberes afroamapaenses e seus desdobramentos no ensino de Arte, dando ênfase especial nos seguintes objetivos ao longo do capítulo: no primeiro momento, pretendo problematizar a persistência da falta de uma formação docente voltada para as relações etnicorraciais na escola, onde todas as culturas possam aparecer em pé de igualdade e que a nossa Arte possa ser apresentada com todas as contribuições que dela fazem parte, principalmente a contribuição africana; logo em seguida faz-se necessário tratar das questões que concernem sobre o currículo da educação básica que no meu entendimento é apenas uma reverberação do currículo praticado nas instituições de ensino superior e, por último, refletir sobre um

---

<sup>21</sup> Professora Efetiva do curso de Artes Visuais da UNIFAP, responsável pela proposta de criação da disciplina Arte Africana e Afro-brasileira.

currículo mais amplo na perspectiva da inclusão e na possibilidade de descolonização de nossos currículos, em especial do currículo de Arte.

### **2.1. Culturas Africanas (In)visíveis: Formação do Docente de Arte**

Para a reflexão deste tópico, apresento primeiramente duas narrativas dos professores entrevistados, que se remetem a contextos culturais e espaciais de tempos diferentes sobre suas formações docente, essas narrativas que ora apresento, emergiram quando os docentes foram perguntados sobre quais disciplinas e/ou conteúdos tiveram acesso quando acadêmicos.

Não, não, nunca. Isso nunca se passou, acredito que os professores daquela época, que eu já estou formada há muitos anos mesmo, há mais de 15 anos, acredito, 14, e realmente nem se passava na época pela mente dos professores<sup>22</sup> (Prof.<sup>a</sup> Lenny Patrícia).

Olha, a gente viu, mas foi, pelo que eu lembro agora, o que a gente viu não foi um postulado muito trabalhado na verdade. O que eles colocaram pra gente foi... coisas superficiais, não chegou realmente a trabalhar, ou quem trabalhou foram outros grupos, mas, uma disciplina que evidenciasse realmente a disciplina no que tange a essa questão da cultura africana, eu particularmente não lembro, e se teve não foi muito forte. Acho que ela veio junto, dentro de um aglomerado de outras culturas, a gente passou por isso, mas uma certa exclusividade não teve, eu não lembro (Prof.<sup>o</sup> Helienai Valente).

Na primeira narrativa percebo que, há cerca de 14 anos, a temática das relações etnicorraciais não era abordada pelo formador dos professores: a professora Lenny Patrícia, em seu depoimento afirma, ironicamente, que essas temáticas foram esquecidas pelo processo de formação docente que obtivera no Instituto de Educação do Território do Amapá, antigo IETA, onde realizou seu curso de magistério.

O segundo depoimento faz referência sobre um período temporal mais recente, por volta dos anos de 2008 e 2009, nos quais, apesar das mudanças sociais e de todo o processo de reivindicação do movimento negro, ainda é evidente a ausência de discussões mais consistentes no que se refere às questões da cultura africana no curso de graduação cursado pelo professor entrevistado.

Evidencio aqui um contraponto político, porque várias pesquisas nacionais têm buscado contribuir com análises e formulações sobre políticas de formação docente para a Educação das Relações Etnicorraciais. Pode-se citar aqui Cavalleiro (2000), Gomes (1997,

---

<sup>22</sup>No ato da entrevista, observei que a docente entrevistada abordou o tema com certa ironia.

2003 e 2012) e Munanga (2000), os quais têm mostrado vários caminhos para isso, mas deixam claro, em suas pesquisas, o quanto o preconceito racial ainda está imerso na educação brasileira.

Gomes (1997) afirma que para pensar a educação brasileira do ponto de vista do povo negro é primordial compreender que o processo de exclusão desse segmento etnicorracial não acontece somente em nível ideológico, mas se faz notar, também, na reprodução de estereótipos racistas nos livros didáticos, na baixa expectativa dos professores em relação ao aluno negro, na folclorização da cultura negra e na existência de um sistema de ensino pautado em modelos eurocêntricos, que não primam pela valorização da diferença, causando, assim, uma ausência ou uma presença vigiada desses assuntos, além de questões sobre a cultura negra na universidade e nas escolas.

Outro ponto importante nesse embate é a respeito de como essa ausência de discussões nos cursos de licenciatura em Arte repercute na prática docente desse professor formado por essa instituição de ensino, o que, certamente, acarreta um silenciamento também na educação básica, conforme percebi no depoimento das professoras Elane Cristina e Ceila Glauca:

Não, muito pouco, Bruno. Tanto é que entrou na grade agora, né, eu fiquei assim até sem foco, até, é... me perguntando o quê que eu poderia trabalhar com relação a isso, justamente porque eu não lembro de ter focado isso na faculdade. E aí eu já não sabia por onde começar, então, essa parte eu trabalho, eu comento, mas não é com uma frequência muito grande. É bem pouco (Prof.<sup>a</sup> Elane Cristina).

Muito, muito vagamente, em História da Arte Brasileira, mas, especificamente, inclusive é, eu comentava com meus colegas essa, essa falta, essa carência dessa disciplina já que por exemplo, tem a Lei aí, tem a questão dos currículos nas Escolas, e a própria necessidade que a gente sente de conhecer mais, embora minha origem seja é... africana, mas eu tenho pouco conhecimento, em relação... (Prof.<sup>a</sup> Ceila Glauca).

A universidade precisa, acima de tudo, despertar o olhar crítico dos alunos para que futuramente eles possam desenvolver uma prática docente pautada em uma reflexão na perspectiva da inclusão, para tanto, faz-se necessário que as várias identidades culturais brasileiras sejam contempladas e colocadas no mesmo nível de importância nos cursos de licenciatura. Nos depoimentos acima, é notório que essas professoras tentam sanar uma carência que tiveram em suas graduações, mas mesmo assim, segundo suas próprias palavras, ainda não são suficientes para dar conta em suas salas de aula, confirmando, desse modo, a ideia de que a ausência dessas questões no nível superior reverbera no currículo da educação

básica. No entanto, acredito que o docente também precisa assumir o seu lugar de protagonista no processo educativo escolar, não devendo vitimizar-se, repassando sempre a “culpa” para as instâncias maiores.

É fundamental ressaltar que não se trata de mudar uma visão etnocêntrica, marcada pela raiz europeia, por uma africana, mas sim ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, religiosa, de gênero e social brasileira, além de dar visibilidade e valorar a figura do negro na nossa sociedade e sua contribuição na nossa cultura.

Trato aqui especificamente de um curso de licenciatura plena em Arte, cabendo, portanto, uma reflexão sobre como a historiografia da Arte Brasileira tem negligenciado a contribuição africana na composição da arte nacional. Desta forma, continua-se a omitir heranças e patrimônio afro-brasileiros no currículo, a compactuar com o mito do embranquecimento e a reproduzir a imagem estereotipada e perversa de que o olhar eurocêntrico destina à África, a seus povos, a sua diáspora e aos seus descendentes. Consequentemente, a mesma negligência se reverbera nas salas de aulas e isso acontece por várias razões, como mostra Dilma de Melo e Silva (1997, p. 44):

A bibliografia disponível para o ensino da arte é omissa no que se refere à arte africana e incompleta quanto à afro-brasileira. Os professores de educação artística se formam sem nunca ter tido sequer uma disciplina com conteúdos relativos à estética negra ou as raízes africanas. Tem-se, ainda, em nossa produção simbólica, o agravamento da ideologia do embranquecimento e do mito da democracia racial imposta pelos setores hegemônicos da sociedade.

Há pelo menos 10 anos, encontravam-se poucos livros didáticos e paradidáticos que abordassem a temática em questão com uma profunda reflexão merecida. Os manuais, geralmente, revelavam a ausência ou a presença estereotipada do negro e de sua Arte. Isso contribuiu para que a Arte afro-brasileira seja vista como algo à parte e exclusiva de uma parcela na população brasileira.

Segundo Conduru (2007) essa empreitada parece, contudo, um tanto difícil, pois, corroborando a marginalização sociocultural dos afrodescendentes, as articulações entre arte e afro-brasilidade são desvalorizadas no sistema de Arte no Brasil: museus, mercado, historiografia, ensino contam histórias de outros povos e cultura, geralmente aqueles que colonizaram, exploraram e dizimaram Áfricas, Ásias e Américas. Entretanto, é preciso reconhecer que já há caminhos trilhados, experiências realizadas, espaços abertos para serem ocupados.

É importante contrapor a existência de trabalhos que buscam amenizar essas ausências. A principal obra para isso, certamente, é “A Mão Afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica”, organizada pelo artista Emanuel Araújo. Nesse trabalho, Araújo (2010) faz um levantamento sobre a produção artística contemporânea afro-brasileira ou afrodescendente, traça um percurso histórico social do negro, passando pelo período da escravidão, pelas produções barrocas (onde, segundo o autor é visível a influência africana, principalmente nas esculturas, na Academia Imperial de Belas Artes) até chegar a artistas mais contemporâneos, como é o caso de Rubem Valetim, citado como artista emblemático por produzir obras que representam um tipo específico de processamento da ancestralidade: Araújo define o trabalho de Valetim como uma busca pela “riscadura brasileira”; uma arte profundamente ancorada em raízes afro-brasileiras, mas articulada segundo uma sintaxe internacional inteligível.

Depois de objetar sobre a historiografia da Arte brasileira, no que concerne a contribuição da cultura africana na Arte nacional, quero reportar-me agora a importância da formação docente voltada para as relações etnicorraciais. A formação docente é, atualmente, prioritária para a mudança do contexto de exclusão e silenciamentos que os negros e os seus descendentes vêm passando ao longo da história educacional desse país. Grande parte dos educadores ainda não reconhece a diversidade e a diferença como aspecto social e, por conseguinte, não possui a capacidade de análise para transformar sua prática.

Essa dificuldade dos professores acontece porque, durante vários anos, os educadores foram formados por meio de uma visão linear e homogeneizadora. Essa neutralidade, imposta através de sua formação, fez com que valores básicos da composição pluriétnica da sociedade brasileira fossem ignorados. Sobre a desconstrução dessa formação docente, Gonçalves (2006, p. 9) argumenta:

O educador poderá ser um mediador dos estereótipos caso sua formação se pautar em uma visão acrítica das instituições com viés tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. Por outro lado, a questão ligada à pluralidade cultural e étnica pode despertar neste educador uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos em voga no interior das escolas possibilitando-lhes a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar. Contudo, esse processo não se efetiva de uma forma linear e determinista, uma vez que a mediação da ação humana, realizada através das experiências do cotidiano, das práticas culturais dos grupos subordinados, possibilita a apreensão da contradição, a re-elaboração e a resistência às ideologias do recálculo das diferenças étnico-raciais. Nesse sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação

do que se lê com o que se vê, e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura. Pode-se desconstruir estigmas relacionados a questões raciais e étnicas.

Minha pesquisa, apesar de situacional e delimitada, aponta para o fato de que, mesmo na contemporaneidade, a universidade ainda se cala frente à inclusão de disciplinas ou postulados que privilegiem a diversidade e a diferença — característica tão visível na constituição de nossa sociedade. Esse processo dificulta a formação de professores para as relações etnicorraciais, causando, assim, uma reverberação no currículo da educação básica brasileira (tema que me proponho a discutir no próximo tópico).

Para Carvalho (2006), apesar de a universidade pública brasileira ser um espaço de reflexões críticas, se observada a partir da perspectiva da justiça racial, é impressionante notar a indiferença e o desconhecimento do ambiente acadêmico a respeito da exclusão racial com que, desde de sua origem, convive. Carvalho segue dizendo que, desde a formação das primeiras universidades no século dezenove, não houve jamais um projeto, nenhuma discussão sobre a composição da elite que se diplomaria em medicina, direito, engenharias existentes naquela época. A atual composição racial da nossa comunidade universitária é um reflexo apto da história do Brasil após a abolição:

Quando, no início dos anos 30, foi criada a faculdade nacional de filosofia (...), a questão racial não foi discutida e confirmou-se, pela ausência de questionamentos, de que estaria destinada a educar a mesma elite branca que a criara, contribuindo assim para sua reprodução enquanto grupo (CARVALHO, 2006, p. 19-20).

A partir dos dados coletados e das reflexões que me propus a elaborar, reforço a ideia da importância de uma formação docente voltada para o diálogo entre as diversas culturas do nosso país, permitindo, assim, uma educação mais igualitária para os cidadãos brasileiros marginalizados por conta de sua cor ou práticas culturais. Saliento, também, que o processo de formação continuada desses professores é um elemento fundamental para o combate e a desconstrução das desigualdades etnicorraciais e sociais, dentre outras, que contribuem para a exclusão de grande parcela da população afro-brasileira.

## **2.2. Currículo da Educação Básica:** reverberação das políticas de formação docente

O currículo escolar é uma prática social complexa, construída historicamente, vinculada às relações sociais, políticas, econômicas e culturais. A sua análise, por

consequente, não se restringe às questões internas das instituições educacionais, visto que as aprendizagens realizadas nesses espaços não ocorrem sem influências.

O entendimento do currículo como práxis implica a compreensão de que diversos tipos de ações interferem em sua configuração, adquirindo sentido em um contexto real. Esse processo se dá imerso em determinadas condições concretas, inseridas em um mundo de interações culturais e sociais. Uma concepção processual de currículo entende o seu significado e importância real como resultado dos diferentes âmbitos que ele está submetido.

Para Tomas Tadeu Silva (2009) o currículo é considerado 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. Por isso ele é constituído com/na sociedade não sendo, portanto, um elemento 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, vinculada à formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (SILVA, 2009, p. 08).

O currículo escolar quase sempre é resultado da política de formação de professores. Nesse sentido, pode-se dizer que as práticas curriculares executadas na escola básica é apenas o reflexo dos postulados e temas trabalhados nas graduações e cursos técnicos desses professores.

Nesses meus caminhos percorridos como docente de Arte, tenho percebido ausências permanentes de temas que abordem a contribuição africana na constituição da Arte brasileira no currículo da disciplina ou que ressaltem e despertem um novo olhar para a cultura negra, da mesma forma acontece com a cultura indígena. Esses grupos sociais e culturais são basilares para que se entenda a complexa formação cultural brasileira, cabendo à escola a função de contribuir nesse processo de entendimento e de reconhecimento. Para ilustrar essa discussão, trago o depoimento de sujeitos entrevistados:

Na realidade, é privilegiado pouco. Pouco pelo seguinte, porque como surgiu a questão da Lei, a Secretaria de Educação do Estado, ela implantou para se trabalhar nas escolas, então eu juntamente com os demais professores de Arte, nos reunimos e montamos um plano de curso, só que esse plano de curso ele num dá tanta evidência. A gente procura tratar a questão da arte no geral, não de forma específica, tratando mais da questão de máscaras, nem

tanto a religiosidade, porque aí você acaba mexendo, é um pouco conflitante dentro da Escola, você trabalhar, que as pessoas já levam pra questão de dizer que é macumba, que é... então, eu, eu observo nos três anos que eu tenho trabalhado, mesmo no meu pouco conhecimento, a questão da Arte Brasileira, a questão da africanidade, da religião, eu sinto uma certa resistência dentro da Escola, e até por parte mesmo dos colegas, que eles acham que, tá, a Lei chegou aí, praticamente obrigou, mas que nunca capacitou pra que a gente fizesse esse trabalho (Prof.<sup>a</sup> Ceila Glaucia).

[...] 10 anos a Lei, e até agora a gente percebe, na prática, ela não acontece ainda. A gente vem tentando trazer pra escola, vem tentando colocar uns projetos, que a gente ainda não tem um projeto de fato aqui na escola, mas a gente pretende, estamos dando um pontapé inicial pra começar alguma coisa nesse sentido... Mas tem a Lei, já tá há dez anos, deveria tá vigorando de fato né, mas na prática ainda não acontece (Prof.<sup>a</sup> Renilda Nogueira).

As duas docentes enfatizam o silêncio da escola diante das questões pautadas neste estudo. No depoimento da professora Renilda Nogueira é citado os dez anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, mas, ao mesmo tempo, é clara a não aplicabilidade dessa legislação na escola onde a professora atua. Quero ressaltar ainda a interpretação equivocada da referida Lei: as questões etnicorraciais não devem ser contempladas apenas em projetos e ações eventuais dentro da escola. A Lei nº 10.639/03 vem assegurar, acima de tudo, uma tentativa de mudança comportamental e a inclusão de vozes marginalizadas e, dessa forma, as questões etnicorraciais devem fazer parte do cotidiano da escola, materializadas na ação do docente.

Acredito que o silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais não consegue apagar as diferenças existentes dentro da sala de aula nem permitiu a possibilidade do respeito recíproco e do diálogo aberto entre os sujeitos, sem que haja medo ou preconceito. As orientações para a educação das relações etnicorraciais, elaboradas pelo Ministério da Educação, alertam os profissionais de educação para a necessidade de se discutir a pretensa superioridade branca, envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Dessa forma, configura-se importante a promoção de reconhecimento e do respeito às diferenças, do diálogo franco e sem receios, permitindo a construção de vivências sociais de modo crítico e questionando a divisão e a hierarquização racial.

Essa reverberação que estou abordando é mais evidente quando se analisa o que é aprendido pelos alunos em sala de aula. Geralmente, o que se constrói são conhecimentos sobre a escravização dos negros e sobre sua cultura exuberante e carnavalesca. Essas informações, comumente, são totalmente desprovidas de contextualização cultural, política e social.

No diálogo com colegas professores de Arte e na experiência docente que trago na

bagagem, percebo, claramente, o privilégio dado a arte ocidental, branca, masculina, elitista e com padrões clássicos; dificilmente observaria um diálogo ou uma análise feita sobre a prática docente desses professores, a partir de um objeto de arte africano, ressaltando sua história e suas significações para esse povo diaspórico — isso também se repete quando o assunto são indígenas, mulheres ou grupos sociais minoritários.

Quero deixar claro que a ideia a qual se discute aqui não é a de criar uma “nova arte” hegemônica ou um deslocamento de poder. É necessário que se crie um espaço na disciplina de Arte onde todas as produções artísticas, em especial aquelas que fazem parte da constituição etnicorracial de nossa sociedade, sejam representadas com equidade e respeito, para que todos os nossos alunos possam se sentir representados e contemplados no ambiente escolar.

Retorno para questão inicial, onde falei de currículo na educação básica, destacando a formação docente, os depoimentos coletados de professores-narradores, o que indicam a carência de informações e orientações para essas questões da diferença e da diversidade na escola. A partir disso, emergem reflexões contra positivas, no sentido de provocação para um professor pesquisador, tais como: o preconceito racial é algo que também precisa ser trabalhado intrinsecamente pelo professor, mesmo sem ter recebido orientações a respeito dessas questões, o professor deve se manter atento e reflexivo sobre o que está elencando como primordial para seus alunos. A pesquisa é algo que deve fazer parte do “fazer docente” e o docente deve ficar atento para não reproduzir práticas discriminatórias observadas nos seus professores formadores, precisa estar ciente que sua conduta preconceituosa fora da escola também é refletido na construção de seu currículo.

Todas essas questões devem ser foco na prática docente do professor do ensino básico e acredito que, apesar de minha pesquisa ter constatado a invisibilidade de discussões sobre cultura negra na formação desses professores de Arte, é possível uma mudança de comportamento a partir do cenário contemporâneo em vivência, onde já existe um arcabouço jurídico referendando essas questões e pesquisas educacionais (ainda em pequeno número) que se debruçam sobre o currículo escolar na perspectiva da inclusão.

### **2.3. Olhares de resistência:** alunos na ótica de professores

Nos depoimentos de alguns professores ficou evidente que os alunos têm dificuldade de recepcionar, de maneira positiva, a cultura afrodescendente existente em nosso país, e em especial em Macapá-AP. Quando a cultura afroamapaense é enaltecida de alguma forma por

meio dos conteúdos e discursos no currículo, os alunos tendem a resistir de forma preconceituosa. Por essa razão os professores precisam lidar com piadinhas e rejeições que muitas vezes inibem ou marginalizam os alunos negros, fazendo com que muitos sintam vergonha de sua cultura e de sua cor. Ficou claro então, que o preconceito racial é complexo e está enraizado intrinsecamente nas pessoas, cabendo a educação a construção de uma nova epistemologia histórica que reconfigure a imagem do negro frente à sociedade brasileira.

Quando o assunto é cultura/arte afrodescendente o professor precisa ficar atento para as comparações e as possíveis brincadeiras com teor preconceituoso que certamente irão surgir quando se trabalha com crianças e adolescentes que foram educados e influenciados por uma cultura etnocêntrica e branca. Isso se deve, muitas vezes, ao tipo de discurso reproduzido nos lares dessas crianças e adolescentes, onde a cor da pele serve como adjetivo pejorativo e de ofensa. O desconhecimento da cultura afrodescendente em Macapá é outro motivo para a resistência dos alunos. Na narrativa que segue apreendo essa questão.

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

Segundo a professora entrevistada uma de suas maiores dificuldades para falar da cultura afroamapaense é o desconhecimento por parte de seus alunos sobre a cultura do estado em que nasceram ou vivem, para ela é muito triste como educadora e praticante do Marabaixo abordar algo que é importante, mas que seus alunos sequer ouviram falar. Acredito que “falar” é o primeiro passo, se é desconhecido é porque nunca foi falado nem mostrado algo que os levassem para um momento de reflexão e aprendizado; a educação para as relações etnicorraciais começa quando você oportuniza o conhecimento desses saberes e fazeres que não são hegemônicos, mas que fazem parte daquela comunidade ou lugar.

Outra dificuldade velada para que haja essa resistência por parte dos alunos, acredito que aconteça devido ao processo de globalização em curso, a grande maioria dos alunos é tomada pelas forças midiáticas e de consumo. Dessa forma, voltam-se e tendem a valorizar as práticas culturais que não são tidas e ditas como “tradicionais”. Esse processo é explicado de maneiras diferentes por García Canclini (2011), Hall (2006) e Bhabha (2003), esses teóricos falam de um possível hibridismo cultural. Trazendo à tona o modo de como os três autores

explicam o hibridismo cultural, me aproximo de García Canclini ao compreender o processo de hibridização como multicultural e capaz de possibilitar o respeito, a valorização e tolerância às diversidades culturais.

No entanto, também compartilho das ideias de Bhabha e Hall, no sentido de verificar o hibridismo como um processo que resulta de embates e choques culturais. A hibridação cultural traz ao sujeito novas formas de significação que, muitas vezes, são totalmente opostas às suas matrizes culturais de origem, ocasionando uma crise de identidade. Acredito que isso aconteça com os alunos que resistem à cultura afrodescendente apresentada em sala de aula.

Mas assim, é... pra falar a verdade, os alunos, assim, até hoje, eles não têm assim aquela disponibilidade, né, aquela aceitação. Quando a gente fala manifestações folclóricas artísticas daqui do Estado, a gente ainda tem assim, nós temos assim um pouco, assim, de resistência dos alunos (Prof.<sup>a</sup> Josilda dos Santos).

Os alunos impregnados com as hibridizações culturais que ocorrem nesse espaço social-geográfico e seus contextos de vida (formação familiar, religiosa, gênero, política, etc) a identificação com a cultura afro-brasileira não ocorre, por isso a resistência, mas mesmo assim deve-se ter a compreensão que essa cultura diaspórica esta implícita em outras formas de ser, de agir, de fazer que esses alunos certamente reproduzem fora e dentro do ambiente escolar.

É importante afirmar aqui que essa resistência apontada é uma visão dos professores em relação aos alunos, tendo em vista que o foco principal da pesquisa era os professores, no entanto, sou ciente de que essas possíveis resistências são mais profundas. Diante dessa suposta resistência, o que o professor deve fazer? Acredito que o trabalho não pode deixar de ser feito, o silêncio só aumentaria a resistência e o desconhecimento das heranças culturais africanas que se recriaram no Brasil. Mostrar as diferenças e diversidades é importante; dessa forma quebram-se paradigmas, desconstroem-se discursos hegemônicos.

Oportunizar ao aluno o conhecimento de culturas diferentes possibilita a capacidade de emitir opinião, evitando o juízo de valor sem ter um conhecimento prévio sobre determinada manifestação cultural afro-brasileira. Os estereótipos virão à tona, mas é ai que entra o trabalho do professor, tentando desconstruir esses estereótipos e apresentar o assunto de maneira respeitosa. Dessa forma, acho que o trabalho já está sendo feito.

A questão religiosa também esbarra na pesquisa como um fator de resistência. A esse respeito vale acompanhar depoimento de dois professores de Arte.

...por exemplo, uma pessoa evangélica, que trabalha com questões que tangem a cultura africana, normalmente tem resistência, não adianta, tem. Por quê? Porque vai de encontro ao olhar que foi estabelecido, pré-estabelecido pela religião nele. Mas eu sempre olhei pra isso com muito cuidado. Eu acho que uma coisa é eu acreditar e seguir, outra coisa é eu criar militantes dentro da sala de aula (Prof.º Helienai Valente).

Ainda como maneira negativa, porque, tem, a gente procura de toda maneira mostrar pra que eles percebam o valor, o significado, e tudo mais, mas a gente percebe, assim, ainda muita resistência. Tem um certo preconceito, se diz que o Brasil é um país que não tem preconceito, mas a gente percebe sim muitos preconceitos, principalmente quando se vai pra questão religiosa. A questão religiosa, pra ser abordada a religião de uma crença africana, pra ser abordada em sala de aula, é muito problemático. É tipo assim, a gente tem que matar um leão pra poder apresentar o trabalho e, às vezes, é com críticas, críticas, com resistência por parte de alguns alunos. Diria até que a maioria, outros ficam assim calados, não dão opinião, mas a gente percebe que eles também... parece que não são receptivos pra entender a cultura, pra... eles se comportam como se o professor quisesse mostrar que a religião afro-brasileira, que a religião de uma tribo africana, ela deve ser seguida por eles. Eles colocam a rejeição. Isso é coisa do diabo, né, e a gente já, começa, né, quando vai falar de religião de uma tribo africana, quer dizer pra esse tipo de religião, o diabo não existe. É, então, é complicado de lidar. Por que a gente tenta mostrar a beleza, a cultura, a religiosidade, e a gente recebe, sente muita resistência por parte do aluno. E às vezes poderia ter sido um trabalho bem mais interessante, mas o aluno ele ainda não tá preparado, ele ainda tem muito preconceito, principalmente o religioso (Prof.ª Renilda Nogueira).

Segundo as narrativas dos professores há uma forte resistência dos alunos em se discutir as questões negras devido à ideia deturpada e preconceituosa de que os negros são “macumbeiros” ou “feiticeiros”, impossibilitando que recepcionem essas culturas de forma mais desejável. Segundo a profª Renilda Nogueira, os alunos encaram o discurso do professor como se ele tivesse querendo doutriná-los para aquela religião e aí oferecem resistências, em virtude de acreditarem que essas religiões de matrizes africanas são coisas do “diabo”. Ou seja, estão ainda contaminados pelo discurso do colonizador que diabolizou as religiões que não faziam parte de seus contextos. É importante ressaltar que não há santos nessa história, existem professores ativistas que ao revelarem sua posição religiosa também são autoritários, querem forçar uma adesão, em vez de mostrar a diversidade religiosa e sua riqueza, especificidades etc.

Acredito que um dos caminhos que poderiam ser seguidos é o discurso da diversidade religiosa. Para isso, proporcionar uma reflexão com esse aluno sobre possíveis práticas religiosas do cotidiano que estão impregnadas pelas tradições religiosas africanas e que são reproduzidas por boa parte da população brasileira, em especial a população macapaense. Os africanos quando viveram suas diásporas em terras brasileiras se adaptaram as religiões

dominantes, em especial ao catolicismo, como prática de resistência silenciavam suas religiões introduzindo e modificando o catolicismo que aqui era praticado.

#### **2.4. Por um Currículo de Arte Descolonizado**

Há algum tempo me questiono sobre o que seria um currículo. Percebi que antes de mergulhar nesse universo de pesquisa e leituras, minha compreensão era semelhante à de muitos professores. Para mim, o currículo era apenas uma lista de conteúdos a serem trabalhados em determinados ciclos ou séries. Não percebia todas as relações de complexidade que perpassavam por esse planejamento curricular, não conseguia detectar, por exemplo, o currículo como relação de poder, como algo simbólico, representativo e que ele é construído socialmente a partir de significados dados por esses sujeitos que estão pensando na elaboração desse currículo escolar. Nesse sentido, trago a observação de um dos entrevistados, quando perguntado sobre a elaboração de seu currículo:

Primeiro que pela questão do currículo, já vem instaurado, vem com uma proposta, né. Ele vem com uma proposta. Muitos professores pegam esse currículo como se ele fosse uma reta a seguir. Mas na verdade, ele vem com uma possibilidade. Então o professor pode estar reescrevendo esse currículo, pode estar apagando esse currículo, ele pode estar ressignificando esse currículo, introduzindo no currículo, inclusive, as necessidades, que por ventura pode haver na sala. As problemáticas que estão na sala, então ele pode ou ignorar de certa forma esse currículo, deixar um pouco ele pra lá e trazer as questões que estão presentes na sala pra trabalhar (Prof.º Helienai Valente).

A fala do professor nos mostra uma interpretação pós-crítica do que seria um currículo escolar. Esse relato me entusiasma, uma vez que pude constatar que minha visão inicial fechada e limitada de currículo não fazia parte do pensar desse professor. Corroborando com o que ele disse, penso que o currículo deve ser pensado num processo de reelaboração e reescrita, não perdendo de vista que ele será uma escolha, uma seleção, logo, uma prática de exclusão de determinados saberes.

O currículo de alguma maneira, expressa o conflito de interesses e os valores dominantes que guiam a escolarização. Como destaca Forquin (2003), nem todos os elementos culturais são igualmente desejáveis e percebidos como de mesmo valor. Desta forma, emergem algumas questões: Que cultura escolhida é essa? Por que esse conhecimento é considerado valioso para integrar o currículo? Quem ganha com essas informações e possibilidades? O conhecimento materializado nos currículos é repassado como se fosse

conhecimento universal. Entretanto, os currículos não veiculam simplesmente o conhecimento acumulado pela humanidade: eles são seletivos, têm sido predominantemente eurocêntricos e omitem e/ou distorcem a história e cultura africana e dos negros brasileiros. Por isso é uma discussão que precisa sempre ser renovada, ainda mais quando se percebe que a escola tem tido dificuldade de decidir o quê e como ensinar aos alunos de grupos sociais oprimidos ou marginalizados.

Segundo Maués (2010, p. 154):

os currículos são entendidos como prática de significação em que determinados conhecimentos escolhidos, denominações assumidas, rituais sacralizados e formatos experimentados são considerados importantes para construir determinadas posições de sujeito não tendo, portanto, valor absoluto. Ou seja, determinados currículos, grades curriculares, projetos pedagógicos, itinerários formativos, práticas de escolarização são sempre construções arbitrárias que só adquirem sentido em meio a processos de significação que, entrelaçados às relações de poder, lhes configuram significado, prestígio e importância em determinados contextos.

Corroborando com essa ideia, Silva (2009) nos aponta que o currículo é expressão das relações sociais de poder e que ao externar essas relações de poder, ao se apresentar em seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subalternizados continuem subalternos.

A partir dessa concepção de currículo, é interessante se fazer uma articulação com a ideia de currículo descolonizado trazido por Nilma Gomes (2012). Dentre outros aspectos, a autora discute o processo de descolonização dos currículos na escola brasileira a partir de uma nova epistemologia e comportamento educacional. Mas antes de adentrar nessa questão faz-se necessário trazer para o diálogo as vozes dos sujeitos entrevistados:

E juntamente com isso, a questão do ensino da cultura africana, da cultura afro-brasileira, eu acho que isso deve fazer parte, não em um momento específico, mas deve acompanhar de certa forma o ensino, no conteúdo, no currículo, porque o currículo já abre um espaço. A gente já sabe que tem que trabalhar, porque o currículo já pede, ele de certa forma já força um pouco isso. Mas é, obriga, e a minha preocupação não é isso. Porque a gente trabalha isso, mas é a forma como se trabalha, o olhar da cultura africana, o olhar da cultura afro-brasileira. Então com é que se trabalha? Então a minha preocupação é justamente é essa, porque, às vezes, o professor acaba reforçando o próprio estereótipo, e a gente na verdade tem que abrir o olhar. Uma polissemia em relação a isso, né. E, acima de tudo, também respeitar o próprio olhar do aluno, porque tem alunos que realmente não se identificam, mas se ele caminhou por esse caminho, se ele conseguiu dialogar eu acho

que o trabalho já está sendo feito. Então a questão não é se eles vão receber bem, se eles vão se chocar com a dança que a gente vai mostrar, se eles vão se chocar com a outra relação que eles têm com sangue, com vida, com música, com o pé no chão... Então, isso é normal, eu acho que o choque é válido também, ele é bom de certa forma. Às vezes ele te dá isso também. E saber conduzir isso, tem que saber também separar. É, se entendendo no processo, fazendo parte dele, trazendo as pessoas também pra comungar disso (Prof.º Helienai Valente).

É notório na fala do professor Helienai Valente a preocupação de como o docente insere esses saberes africanos e afro-brasileiros subalternizados durante a história no currículo de Arte. É válido afirmar, nesse contexto, que a obrigatoriedade provocada pela Lei 10.639/03 não faz com que os alunos deixem de ter preconceitos ou rejeições quando se deparam com um objeto artístico de caráter africano ou uma dança que foge do que eles acreditam ser “bonita e atraente”. O primordial, contudo, é que se tenha o respeito e que se provoque um novo olhar dos alunos para com arte afro-brasileira, pois, dessa forma, os alunos negros e não-negros poderão ou não se identificar com aquele objeto ou dança. Segundo Gomes (2012) e teóricos dos estudos Pós-Coloniais, como Hall (2011) e Fanon (2008), isso acontece porque vivemos ainda uma colonização silenciada e não oficial do pensamento, repercutindo assim no currículo escolar.

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

A fala e o discurso do professor precisam também ser repensados, pois muitas vezes, não se tem o cuidado necessário e, em consequência disso, reforça estereótipos já existentes. No depoimento do professor Helienai Valente percebe-se essa preocupação de como esse professor trabalha com essa questão. Igualmente o olhar do aluno não deve ser menosprezado, pois a apresentação desse conhecimento, dessas artes de matrizes africanas serviram justamente para esse aluno refletir se identifica ou não com aquela cultura, não deixando logicamente de respeitar o diferente.

Gomes (2012) explica que apesar de toda essa colonização curricular ainda existente, muitos progressos já se observam no cenário da política curricular. Esses progressos são advindos das mudanças sociais, da globalização e das tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade. Os ditos excluídos e marginalizados começam a reagir de maneira organizada e coletiva reivindicando uma educação mais

igualitária onde suas vozes sejam também ouvidas. A partir daí os currículos escolares passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais.

Acredito que descolonizar o currículo oficial é uma saída para visibilizar culturas que compõe o cenário cultural brasileiro. Esta ação pode reconfigurar a imagem do negro na sociedade nacional e desmistificar os estereótipos existentes. Também acredito ser primordial a construção do currículo de maneira dialógica, pois um currículo pensado de cima para baixo só silencia ainda mais aqueles saberes não hegemônicos e negligenciados pela escola. Em uma das entrevistas realizadas, constatei que a construção do currículo ainda acontece dessa forma.

[...] o novo currículo lá, que a SEED manda, né, que eu vim dá uma olhada e que já incluía. Só que com a... como eu te digo, eu fiquei assim, disse “meu Deus, como que eu vou fazer pra trabalhar isso, o que eu posso levar em consideração pra, como é que eu posso trabalhar, onde é que eu vou buscar essas informações. Então, pra mim, ficou um pouco difícil (Prof.<sup>a</sup> Elane Cristina).

Segundo Moreira (2008) os parâmetros, diretrizes, receitas feitas em gabinetes, por melhores que sejam, não devem ser impostos às escolas como pacotes a serem digeridos. Para o autor essas medidas são medidas não democráticas e não dão conta de abarcar todas as diversidades que se encontram dentro do espaço escolar. Moreira defende a ideia de que a escola e os professores precisam ter um espaço onde possam trabalhar com autonomia em prol das realidades que constituem aquele ambiente escolar.

Essa autonomia nem sempre acontece, segundo os professores entrevistados, muitas vezes a secretaria de educação ou o órgão competente em planejar as ações educativas vigentes, simplesmente aplicam pressupostos teóricos que nem sempre se enquadram dentro daquele contexto escolar. Um exemplo é o caso da Lei sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira que, apesar de necessária, percebe-se os professores tentando cumpri-la de qualquer jeito ou apenas no “papel” sem uma materialização que de fato reverbere em sua prática docente.

Destaco ainda a pertinência de fazer as seguintes indagações: Como os grupos sociais estão representados no conhecimento materializado no currículo? De quais pontos de vista são descritos e representados? Como essas escolhas curriculares estão entrelaçadas no fazer cotidiano? E que competência e habilidades as novas práticas curriculares desenvolverão nos alunos?

Esses questionamentos devem fazer parte das reflexões no momento do planejamento no cotidiano da prática docente, pois tratam aqui não de ações isoladas dentro da escola, mas de uma mudança comportamental e de postura epistemológica. Talvez todo esse processo de reivindicações, dos ditos marginalizados, das pesquisas realizadas com essa temática e a minha própria escrita neste texto, podem ser vistos como um processo de descolonização curricular.

Esses resultados da pesquisa enfatizam mais um diagnóstico de invisibilidade da cultura negra. A discussão a respeito da formação de professores apresenta-se como um grande desafio, uma vez que pressupõe uma nova concepção de educação e de formação, que valorize os processos históricos e socioculturais na escola. Para além dos espaços escolares, que estejam presentes os conteúdos acerca do reconhecimento, a aceitação do outro, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade. Essas questões são algumas dentre muitas que precisam ser discutidas, debatidas e refletidas nos mais diversos processos de formação de professores.

É importante ressaltar que no cenário educacional contemporâneo já se percebe uma busca pela mudança na formação desses professores de Arte: as licenciaturas estão tentando agregar disciplinas e conteúdos que supram esse vazio, justamente para que esse professor tenha o mínimo de condições para atuar pedagogicamente, respeitando a diferença e trazendo à tona as representações artísticas e culturais que também privilegiem os alunos negros e desmistifiquem estereótipos e preconceitos.

## PARTE II: Saberes e Fazeres Afroamapaenses na Voz dos Professores de Arte.

Minha intenção nessa Parte da dissertação é apresentar e discutir os Saberes e Fazeres, que estou chamando de afroamapaenses, os quais emergiram no decorrer do processo de pesquisa através das narrativas, para tanto, a princípio, me esforço para apresentar brevemente a cidade de Macapá, destacando como se deu a presença negra nessas terras. Logo em seguida deixo aparecer a(s) identidade(s) afroamapaenses por meio do Marabaixo, religiosidades, vocabulários, comidas e festejos.

### 1. Macapá, Cidade Afro-Brasileira: “Terra do Batuque e do Marabaixo”

Minha Macapá  
 Minha rosa, minha açucena  
 Terra do batuque e do marabaixo  
 Mas teu céu é das cores branca e morena  
 Onde o rio Amazonas se zanga e serena<sup>23</sup>

Apresentar Macapá é como se eu fosse explicitar o aconchego e o amor que sinto pela minha cidade, por isso começo com uma estrofe da música “Minha Cidade” de autoria de Beбето Nandes. Essa canção traduz algumas peculiaridades da cidade de Macapá/AP. O batuque e o marabaixo são manifestações culturais típicas do Estado do Amapá, as quais possuem e apontam forte presença negra e o fragmento musical revela as muitas cores/raças que o Estado abriga e, como não poderia ser diferente, fala da beleza natural que é inerente às cidades nortistas por sua fauna e flora abundantes.

Macapá, capital do estado do Amapá, é a única capital brasileira cortada pela linha do Equador e lá dizemos que estamos no meio do mundo. Segundo dados do IBGE (2013), o estado do Amapá tem hoje aproximadamente 700 mil habitantes, sendo que a maior parte concentra-se na capital: cerca de 480 mil habitantes. É oportuno dizer que desse total de habitantes 70% declara-se pardo ou negro, demonstrando, assim, uma maioria negra na região.

O termo “Macapá” é de origem tupi. É uma variação de *macapaba*, que na língua dos índios quer dizer “estância das macabas<sup>24</sup>” ou “lugar onde existem muitas bacabas”. Macapá está localizada no sudeste amapaense, estendendo-se da margem esquerda do rio Amazonas

<sup>23</sup> Estrofe da música “Minha Cidade”, de Beбето Nandes.

<sup>24</sup> É o nome popular de várias espécies de palmeiras frutíferas típicas da Amazônia brasileira e produz um fruto pequeno em cachos (semelhante ao açaí), de cor bege, chamado de bacaba.

(entre os rios Pedreira, Matapi e litoral atlântico) até a nascente do rio Maruanum, fazendo fronteira com os municípios de Santana, Itaubal, Porto Grande, Ferreira Gomes, Cutias e Amapá.



**Figura 06:** Mapa do Amapá (Fonte: Morais, 2005).

Apesar de existirem muitos rios na região da cidade, Macapá é uma cidade quente, que não possui as quatro estações do ano, mas sim apenas um período chuvoso e outro período mais ensolarado. A economia do Estado ainda depende muito do setor terciário, especificamente da administração pública que, apesar de não ser o maior empregador, ainda é a responsável por grande parte do capital que circula no Amapá, movimentando vários segmentos da economia macapaense.

No setor primário destacam-se as criações bovinas, bubalinas, suínas, avicultoras e a pesca artesanal. Já no setor secundário, há diversas fábricas de tijolos, engarrafamento de refrigerantes etc. A industrialização do município de Macapá desenvolve-se lentamente, isso acontece em função de algumas dificuldades que cada vez mais se avolumam: capacidade de oferta de energia elétrica, dificuldade de transportes por conta da distância dos centros consumidores e presença forte de Belém e Manaus com seus parques industriais já instalados. (MORAIS, 2005).

Macapá recebe muitos imigrantes de outros Estados brasileiros, atraídos pela oferta de emprego e melhores condições de vida. Segundo dados do IBGE (2013), paraenses e maranhenses estão no topo no que diz respeito à imigração para o Amapá. Esse dado é

extremamente relevante para minha pesquisa, por isso o discutirei mais adiante quando me reportar à diáspora negra na região macapaense.

Feita essa breve apresentação e antes de discutir sobre a presença negra na capital (que é o eixo principal desse tópico), faz-se necessário uma constituição histórica da cidade de Macapá para depois relacioná-la com a diáspora africana. Vou por etapa e início, aqui, visando rememorar nossa condição de colonizados.

A história da cidade de Macapá remonta os idos coloniais e está diretamente relacionada à defesa e fortificação das fronteiras do Brasil. Também podemos citar como precedentes históricos a preocupação em garantir a fixação do homem em território brasileiro, assegurando, assim, a soberania de Portugal nas terras conquistadas no “Novo Mundo”.

Aproximadamente em 1738, formou-se o primeiro núcleo de colonização. Este núcleo pertencia à província do Maranhão e Grão-Pará, cujo governador provincial, João de Abreu Castelo Branco, enviou destacamento militar para o local, onde hoje localiza-se a Fortaleza de São José de Macapá. Por falta de recursos financeiros, João de Abreu conservou o destacamento, sem, no entanto, desenvolvê-lo. Mas alertou ao rei de Portugal sobre a urgência de implementação de povoamento e fortificação da foz do Amazonas. Francisco Pedro Gurjão, seu sucessor, reiterou essas reivindicações, apesar disto, o único mérito de D. João V, foi em 1748 quando denominou oficialmente a região de Província dos Tucujus ou Tucujulância.

Segundo Moraes (2005), no ano de 1751, o governador do Maranhão e Grão-Pará, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, irmão de Marques de Pombal, ministro de D. José I, continuou a colonização, trazendo algumas famílias (colonos) vindas das ilhas de Açores, com a finalidade de iniciar uma pequena povoação e construir barracos para servirem de alojamento aos soldados que iriam para Macapá. O povoado rapidamente progrediu, mas a insalubridade do local veio a ser um grave problema para os colonos. Em 1752, desenvolveu-se entre os habitantes uma epidemia de cólera. A notícia chegou a Belém em 07 de março daquele mesmo ano, inesperadamente Mendonça Furtado aportou na localidade, trazendo, além de medicamentos, o único médico que havia na capital, conseguindo controlar a epidemia.

Foi o governo de Mendonça Furtado que elevou Macapá, antes povoado, à categoria de Vila de São José de Macapá, em 04 de fevereiro de 1758, na presença do povo tucujuense, precisamente na praça denominada de São Sebastião. Já no governo de Fernando da Costa Ataíde Teive, com o objetivo de proteger e fortificar a Vila, foi autorizada em 1764 a construção da Fortaleza de São José de Macapá e em 19 de março de 1782 inaugurou-se a

maior fortificação construída pelos portugueses no Brasil, utilizando mão de obra indígena e negra. A vila foi prosperando e se expandiu no entorno do Forte.

Somente no Segundo Reinado, através da lei provincial do Pará de nº 281, que Macapá foi elevada à categoria de cidade, em 06 de fevereiro de 1856 e, só depois de quase um século, no governo de Getúlio Vargas, através do Decreto-Lei nº 5812, de 13 de setembro de 1943, que foi criado o Território Federal do Amapá — a partir desta data o Estado passou a ter governo próprio, embora nomeado pelo governo federal. Em 31 de maio de 1944, Macapá foi promovida à categoria de capital do território, hoje do estado do Amapá, que só foi elevado à condição de Estado da Federação brasileira a partir do ano de 1988.

Dito isto e levando em consideração o meu objeto de estudo, adentrarei agora em uma reflexão sobre como se deu o processo diaspórico do negro para Macapá, para tanto, dialogarei com historiadores e pesquisadores que já discutiram sobre a presença negra na região. Os estudos sugerem que a maior parte dos negros vindos para Macapá fugiram de outros Estados brasileiros, principalmente, do Pará e do Maranhão, de tal forma que a história da presença negra no Amapá está diretamente ligada à história do negro no Maranhão e, mais precisamente, do Pará (Salles, 1971).

As narrativas de fugas dos escravos, a história da formação dos quilombos no Pará está intimamente relacionada com a memória dos quilombos no Amapá. Essas fugas, tanto em função dos maus tratos, da rebeldia ou mesmo das revoltas que aconteciam, deram origem a diversas comunidades de quilombos amapaenses. Posso dizer que o entrelaçamento histórico desses dois Estados fornece informações ricas sobre como os escravos vieram para a região Norte, em especial para o Amapá.

Ao dissertar sobre os movimentos sociais de fugas de escravos na Amazônia colonial, Flávio Gomes (1996) afirma a importância de, nesses deslocamentos de escape, os escravos buscarem a sobrevivência. Gomes segue dizendo que a região de Macapá, na capitania do Grão-Pará, fazia limite com a Guiana Francesa, onde havia sempre uma movimentação de fuga de escravos e formação de quilombos, desde a primeira metade do século XVII, tanto de um lado como de outro.

Na “Era Pombalina” é que começaram a se intensificar a chegada de escravos africanos para esta região e também as fugas. Em 1778, dizia-se que só na área de Macapá, existiam cerca de 750 escravos africanos. O pesquisador Vicente Salles (1971) acredita que a presença mais forte do negro no Amapá se deve, também, ao processo migratório dessa camada da população, tanto do Pará, quanto do Maranhão, em virtude da forte repressão às revoltas, da falta de oportunidades e das perseguições.

Contrapondo a essas informações, é comum ouvirmos de professores e pessoas comuns que no Amapá a escravidão foi bastante diferenciada dos outros Estados do País, observa-se no discurso a tentativa de diluir a importância da escravidão no Amapá, com as falas de que se houve escravidão no Amapá, ela se deu de forma branda, suave, quase imperceptível. A hipótese é que a relação entre brancos (donos) e negros (escravos) era pacífica, mais patronal do que verdadeiramente escravidão. Eugenia Foster, em sua tese de Doutorado, disserta sobre isso:

Os que defendem a hipótese de uma brandura, afirmam que pode não ter havido escravidão no pleno sentido do termo, e sim famílias que, ao migrarem para o Amapá, trouxeram seus escravos e que estes, de alguma maneira, se beneficiaram das terras dos antigos donos. Possivelmente, por causa disso, não teria havido negros fugidos no Amapá (FOSTER, 2004, p. 194).

É evidente que existem ideias opostas sobre essa cordialidade entre brancos (donos) e negros (escravos), a exemplo disso temos a construção da Fortaleza de São José de Macapá que guarda lugares sinistros de muita violência contra negros e, até, assassinatos.

Após a breve revisão bibliográfica sobre essas sentenças, que por sinal considero muito parciais, acredito que as duas hipóteses podem ser relevantes, pois o pressuposto de que alguns escravos podem ter sido agraciados pelos seus donos ganhando terras após falecimentos é bem provável como nos diz Sebastião Menezes em seu livro *Curiaú: A Resistência de um Povo* (2004), assim como também não podemos deixar de considerar os escritos e as outras pesquisas sobre a possível chegada e permanência do negro no Amapá (Salles, 1971).

Acrescenta-se a esses estudos sobre a chegada dos negros em território amapaense mais três dados, extraídos da pesquisa realizada por Eugenia Foster para a sua tese de doutoramento, vejamos:

(...) estudos estimam que os primeiros escravos que chegaram ao Amapá, por volta de 1751, faziam parte do contingente de escravos que se encontrava em Belém e que, por sua vez, já tinham sido trazidos de outros estados, como Rio de Janeiro, Pernambuco e Maranhão. O tráfico negreiro direto para a Amazônia, embora já existisse em outros estados, como vimos, só veio a ser incrementado da Guiné portuguesa, hoje, república da Guiné-Bissau, anos depois, através dos portos de Bissau e Cacheu e das Ilhas de Cabo Verde, Republica de Cabo Verde. Há informações de que, em 1771, chegaram em nova Mazagão e, atual, Mazagão Velho, 163 famílias provenientes da África que se organizaram de acordo com seus costumes trazidos de sua pátria. O denominado município de Mazagão fica distante da capital, Macapá, por apenas 2 horas e 30 minutos por via fluvial, ou 7 minutos por via aérea.

Outros estudos revelam que, em 1775, Manoel da Gama, governador de Macapá, comunicou a chegada a Belém de três corvetas da Companhia Geral do Comércio do

Grão-Pará e do Maranhão, criada nesse ano, carregadas de escravos que seriam destinados aos moradores daquela vila (...). No que se refere ao tráfico para a Amazônia, mais particularmente, há evidências de tráfico de negros de Angola e da Guiné para o litoral amazonense, entre 1755 e 1778. (FOSTER, 2004, p. 195).

É certo que a presença negra em Macapá se dá há bastante tempo, o que nos faz afirmar que a cidade de Macapá é uma cidade onde a maioria das pessoas que lá vivem é negra ou possui algum vínculo de pertencimento biológico ou cultural com as diásporas africanas. Um fato curioso sobre a presença negra em Macapá é a constituição dos bairros chamados de “bairros de pretos”, esses bairros denominados de Laguinho, hoje Julião Ramos, e o bairro da Favela, hoje Santa Rita. A gênese desses bairros tem uma história marcada por todas as ordens de desigualdades que aportaram no Brasil, como a conquista, a colonização e os processos de dependências, e que continuam em plena vigência. Sobre essa questão, destaco os trabalhos de pesquisa das professoras Alexsara Maciel (2001), Eugenia Foster (2004) e Piedade Videira (2009), intelectuais que abordam como foi feita a retirada dos negros do centro da cidade de Macapá.

Segundo a professora e pesquisadora Alexsara Maciel, quando o Amapá se desmembrou do Estado do Pará, foi nomeado pelo Presidente da República para governar o território federal amapaense, o Capitão Janary Gentil Nunes. Logo na sua chegada ao extremo Norte, Janary detectou situações que precisavam urgentemente de mudanças, a começar por mudanças estruturais, para isso, segundo ele, a cidade de Macapá precisava ser “limpa”. Foi implantado, assim, um Programa de Desenvolvimento cujo lema era “Sanear, Educar e Povoar”. Na perspectiva do programa, eram necessárias algumas medidas para a reurbanização de Macapá, entre as quais merece ênfase, por me interessar diretamente, o amplo processo de remanejamento de famílias do centro da cidade para lugares mais afastados.

A partir desse remanejamento uma curiosidade me inquietou: quem eram essas famílias e por que tinham que sair de suas terras, dando lugar a outras famílias? Refletindo sobre esses questionamentos, conclui que não era um processo de remanejamento qualquer, pois envolvia o afastamento das famílias de negros, do núcleo da cidade, para áreas destinadas, especificamente, a elas, ou seja, a área nobre da cidade não podia ser habitada por negros, porque esses tornavam “feia” a frente da cidade, uma vez que suas condições de vida não eram boas e julgavam que a frente da cidade possuía um aspecto decadente e vergonhoso.

Esperava-se uma reação das famílias, mas não foi o que ocorreu e se ocorreu foram vencidas pelo poder político de Janary Nunes, conforme nos diz Eugenia Foster, apoiada na pesquisa de Alexsara Maciel:

...era de se esperar uma reação negativa das pessoas contra o remanejamento. Todavia, pasmem, esse remanejamento foi feito de forma pacífica. Não houve por parte dos moradores e das lideranças, resistências que, aparentemente, tenham sido mais relevantes. Qual teria sido a razão dessa pacifividade? Responde a pesquisadora: ela só foi possível a partir da cooptação das lideranças negras, partidárias da política de Janary. Apesar de algumas resistências iniciais, o poder de convencimento dos líderes foi tamanho, que os negros não só se conformaram em deixar suas casas e partir para um lugar a ele destinado, como também desenvolveram uma espécie de adoração à figura de Janary e ao seu irmão Coaracy Nunes (FOSTER, 2004, p. 191).

Segundo Foster (2004), atitudes como estas não ocorreram só em Macapá, os negros em outras cidades brasileiras também já foram deslocados de suas terras com a justificativa de pobreza. Um dos casos mais notórios é o do Pelourinho em Salvador/Bahia. Nessa perspectiva a pobreza do negro é apenas uma consequência das injustiças sociais das quais são vítimas, mas antes de tudo, é atribuída a sua própria incapacidade, à ignorância, ao primitivismo, à falta de educação, à indolência, à degradação moral e outras características atribuídas ao negro.

Portanto, a atitude de Janary, compartilha com esse pensamento que foi e continua sendo dominante no Brasil. Sob a concepção estética dos que trabalham para urbanizar e embelezar a cidade, estão presentes as concepções racistas que intentam “embranquecer” o país, de modo que os negros jamais seriam considerados pessoas dignas para habitar a parte mais nobre da cidade de Macapá, ou de qualquer outra cidade brasileira.

Foi dessa forma então que se constituíram os bairros do Laguinho e da Favela, os negros se dividiram, mas a maioria foi habitar no bairro do Laguinho. Videira (2009) diz que a preferência se deu porque o lugar já abrigava as roças dos moradores antes mesmo de serem remanejados do centro da cidade. Esse remanejamento do centro para o bairro do Laguinho foi inspiração na composição de vários “ladrões” de marabaixo pela comunidade negra, dentre eles para ilustrar essa pesquisa destaco o mais famoso: “Aonde tu vais rapaz, por este caminho sozinho. Vou fazer minha morada lá nos campos do Laguinho”. Este fato ocorrido na cidade de Macapá exemplifica bem a manifestação “cordial” do racismo brasileiro e que também perpassou a minha pesquisa.

## 2. A(s) Identidade(s): “O branco do cabelo duro”<sup>25</sup>. “Eu gosto do que o negro gosta”<sup>26</sup>

A intenção aqui é dar ênfase ao que estou chamando de saberes e fazeres afroamapaenses a partir das falas dos docentes entrevistados, com base nos quais entendo que não se pode afirmar que existe “uma” identidade amapaense e/ou afroamapaense, por isso coloco o termo no plural, na tentativa de não cair na ideia ingênua de purismo e essencialismo cultural, portanto, me alio, mais uma vez, ao que Hall (2011), García Canclini (2005), Glissant (2005) e agora mais recentemente Barth (1998) debatem sobre essa questão. Segundo esses autores a construção da identidade étnica é extremamente dinâmica e flexível. Portanto, a concepção de identidade étnica está além da definição de culturas específicas e, por conseguinte, é composta de mecanismos de diferenciação e identificação que são ocasionados conforme os interesses em jogo, assim como o momento histórico que estão inseridos.

Ciente dessa postura acadêmica esforço-me nesse tópico para dar conta de explicar o que seria a cultura afroamapaense, de pronto, já podemos dizer que ela é resultado do contexto e de todas essas hibridações, crioulistas e pluricidades que habitam o território amapaense.

Utilizei no título duas frases afirmativas que me ajudam a entender o sentido de pertencimento cultural dos meus sujeitos de pesquisa, a frase “Eu gosto do que o negro gosta”, pronunciada pela prof.<sup>a</sup> Lenny Patrícia, expressa seu orgulho e seu sentido de pertencimento aos códigos culturais afroamapaenses engendrados e enraizados nesse território. No entanto em sua fala percebe-se também uma contradição. Vejamos:

Não, não tem como eu fugir disso. Não tem como. Minha família é negra, os meus traços são de negros, eu gosto do que o negro gosta, então realmente não tem como fugir. Tenho orgulho sim da minha cor e tenho orgulho de tudo que leva a tradição, a cultura do negro. Porque o negro ele tem um papel muito importante na sociedade. Ainda hoje, no século XXI, infelizmente negro ainda é muito pisoteado. Mas ele precisa ter força, ele precisa se desvanecer desses nós, que é justamente pra seguir, pois o negro está na hora, e também por que nós temos já muitos negros importantes aí, na nossa sociedade e em nosso país. Cito, o Joaquim Barbosa, um negro que está lá no topo, e mostrou que o negro pode sim ter estudo e fazer parte do alto escalão da sociedade.

No depoimento percebo que a entrevistada diz não ter “como fugir disso”, por isso ela “aceita” sua identidade negra, para explicar essa contradição apoio-me em Fanon (2008),

<sup>25</sup> Frase extraída de uma das narrativas, quando a entrevistada foi indagada sobre a identidade étnica de seu pai.

<sup>26</sup> Frase extraída de uma das narrativas, onde o docente utiliza-se dessa afirmativa para se definir quanto a sua pertença étnica.

quando o autor reflete que o negro tem vergonha de si mesmo e que já desenvolveu uma patologia psicológica de inferioridade em relação ao branco. Em minha opinião isso é resultado de séculos de opressão e retaliações por conta da cor da pele e dos períodos de escravidão imputados ao negro, principalmente aos africanos.

Nessa mesma narrativa achei pertinente dar destaque na frase “Eu gosto do que o negro gosta” a partir da perspectiva de Hall (2011, p. 324), quando cita o jeito de “ser negro” e o que seria ser negro na cultura popular hoje.

Primeiro peço que observem como, dentro do repertório negro, o estilo – que os críticos culturais da corrente dominante muitas vezes acreditam ser uma simples casca (...) percebiam como, deslocado de um mundo logocêntrico – onde o domínio direto das modalidades culturais significou o domínio da escrita e, daí, a crítica da escrita e a desconstrução da escrita – o povo da diáspora negra tem, em oposição a tudo isso (...) pensem em como essas culturas tem usado o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação.

Em Macapá, usa-se muito o termo “moreno” ou “moreno cor de jambo”, assim quando indaguei sobre a identidade cultural e/ou étnica dos professores encontrei com frequência essas expressões. As respostas refletem certa “vergonha” de se assumir negro, embora esteja indisfarçável sua cor de pele e, principalmente, seus hábitos e costumes afroamapaenses. Penso que a identidade étnica está para além da cor da pele.

É... ela não é muito negra, ela é bem morena, sabe, ah... o meu avô, não, meu avô era muito branco. Branco, branco, branco mesmo. Aí nós temos essa mistura, uns claros, uns morenos, tem essa mistura na nossa família. (Prof.<sup>a</sup> Denise Maria)

Olha, eu... com relação à descendência, não é um diálogo que a gente tenha, assim, mas eu acho que eles se entendem como morenos... como morenos, mas se alguém me perguntasse hoje qual é a minha descendência, já se entendendo a questão histórica que a gente tem aqui, eu tenho fortes traços, assim, de negro. A questão da boca, o cabelo, essas características que evidenciam, e eu não tenho vergonha, e eu tenho até orgulho de dizer porque eu me identifico muito com a cultura negra, não em seu aspecto macro. A questão, por exemplo, norte-americana. Daqui eu não saberia te dizer exatamente, com relação a isso, mas eu identifico, eu gosto inclusive, não teria problema nenhuma de... de colocar que a minha raça, a minha raça é negra. (Prof.<sup>o</sup> Helienai Valente).

Na fala do professor Helienai Valente, observo sua consciência histórica em relação a sua descendência, no entanto, ele afirma que seus pais e sua família se entendem como “morenos”. Talvez isso indique a tentativa de abrandamento da cor negra, para se evitar

preconceitos mais severos, ou seja, com a cor “morena” são suavizados pela sociedade por não serem negros indistintamente. A cor da pele então seria o determinante da condição étnica e não os hábitos e costumes percebidos no cotidiano de suas vidas, o que discordo. Em um questionário mais específico o professor Helienai Valente segue justificando porque se autoafirma negro, evidenciando que não é só através da cor da pele que nós nos afirmamos negros, o sentido de pertencimento está além da cor da pele indistintamente. Vejamos o que ele diz sobre isso:

Ser negro não se reporta apenas a questões de cor, depreendo que o significado de etnia vai além de um perfil de raça, abarca também costumes, modos de fazer, de pensar, agir, afinidades, identificação etc. Tenho uma ligação com o mundo negro, etnia, identidade negra, gosto da música, gosto das roupas, gosto das tranças, me sinto mais negro, me sinto atraído por tudo isso, a mulher que mais admiro é negra, sei que isso são apenas conjecturas, mas gosto de me ver assim.

Apesar da complexidade dos conceitos de grupo étnico, identidade étnica e etnicidade, procurei características que me remetessem à ideia de identidade étnica simbolicamente construída, assim, o que mais se sobressaiu nas narrativas foram às questões estético-corporais dos negros. Como, por exemplo, “o negro do cabelo duro” é uma expressão usada no território amapaense, ela é utilizada para definir o negro de pele clara e que possui cabelo crespo, “duro” ou “seco”. É dito, no cotidiano amapaense que a “identidade” do negro é o cabelo. Com teor de preconceito, sempre ouvi falar que não adianta ter a pele clara se o cabelo é de “preto”, como se ser negro fosse uma sentença negativa e ser branco fosse a salvação social e abertura das portas do sucesso e da afirmação superior de suas capacidades.

Quando indagados sobre suas condições étnicas a maioria dos sujeitos da pesquisa conseguem responder de maneira clara e consciente do processo histórico pelo qual o Estado do Amapá passou, com exceção de alguns que não conseguiram se definir com precisão, vejamos: “Eu acho tudo uma mistura, assim, pra mim, por que eu sou branca, mas não sou aquela tão branca, assim, clara, mas não branca, e cabelos claros, mas não por, também, por ter... por pintura, mas num...” (Prof.<sup>a</sup> Cristiane Cordeiro).

E a senhora? Se classificaria como? - Eu acho que... parda, eu acho. Parda? É. Devido à influência, mas a cor da pele mesmo... É, a cor da pele mesmo... - Mas a senhora se classificaria como parda. E os seus filhos? Também, que são todos...( Prof.<sup>a</sup> Denise Maria)

As duas professoras acima titubearam para responder a pergunta sobre suas identidades étnicas. Para facilitar o entendimento, perguntei como elas se classificariam no

que diz respeito à cor da pele. Mesmo assim, ficaram confusas, talvez com receio de estarem cometendo um erro diante de mim enquanto pesquisador e/ou com vergonha de terem a pele mais clara. Ainda assim parecem perceber que nosso processo de formação cultural não permite certos essencialismos e/ou guetizações.

Para dar mais substância a essa discussão também indaguei sobre as descendências dos professores entrevistados, fiz isso com a intenção de verificar a mistura étnica que formou o povo amapaense. As respostas foram variadas, mas quase todos os docentes afirmaram ter alguma descendência direta negra.

Indígena e portuguesa. Parentes negros, assim, bem pouco, mas a gente sempre sabe, né, que o povo brasileiro, essa nossa pele moreninha, né, sempre deve ter alguém, talvez até que a gente não chegou a conhecer, né, não tem informação (Prof.<sup>a</sup> Renilda Nogueira).

Eu consigo perceber muito forte. Eu até brinco, falo assim que acho que todo brasileiro tem um pé na senzala, não tem como separar, porque o legado é muito grande, e a questão afro-brasileira, né, tão até querendo mudar a nomenclatura, mas a questão é que a nossa raiz, de certa forma cultural, ela recebeu uma influência, então, isso é muito comum (...) (Prof.<sup>o</sup> Helienai Valente).

Selecionei essas falas acima por considerá-las bastante reveladoras, na medida em que ambos os professores demonstram ter consciência de sua condição étnica, ainda há um forte preconceito no discurso, paradigma difícil de ser quebrado, pois sabemos o quanto o preconceito racial está instaurado no discurso oral do brasileiro. Isso acontece muitas vezes sem percebermos e acabamos reproduzindo mensagens estereotipadas da presença negra no Brasil. “O pé na senzala” e “essa pele moreninha”, são exemplo de dizeres suaves, porém trazem no seu bojo a ideia sobre escravidão e que, infelizmente, nós herdamos “essa pele moreninha”, por isso nossa condição de inferiores.

Voltemos à questão da identidade afroamapaense. Em outros trabalhos, como o de Videira (2009), destaca-se a identidade étnica de um bairro, o Laguinho, já citado anteriormente neste texto, mas quero aqui ampliar esse conceito, mesmo sabendo da dificuldade de categorização dessa identidade afroamapaense. Inclusive alguns antropólogos, como por exemplo, Erikson (2003 *apud* HOUFEBAUER, 2009, p. 107) tem argumentado que seria mais “correto” usarmos o termo “identificações” no lugar de “identidade”, já que o termo diz respeito a processos contínuos e não a uma coisa que pode ser possuída ou perdida. Dessa forma, a maioria dos especialistas no tema compreende que identidades são construções profundamente marcadas pelas diversas relações em que os sujeitos estão inseridos e envolvidos e pelos contextos em que vivem.

Portanto, entendo que somos seres que nos “identificamos” com vários elementos culturais, por isso, possuímos várias identificações, somos sempre “vários em um”. Mas, neste texto, vou preferir permanecer com o termo identidade, tendo em vista, o objetivo de explicitar o que seria a identidade afroamapaense, ou melhor, quais as características étnicas que me levam a dizer que, no território amapaense, tem-se uma identidade afroamapaense. A identidade afroamapaense faz parte da identidade amapaense, ou seja, é uma da(s) identidade(s) étnicas presentes no território amapaense, onde ela se intensifica a partir do diálogo com o outro. Esses saberes e fazeres afroamapaenses se constroem também no confronto, nos enfrentamentos e nas fronteiras. Adotei, então, o conceito de etnicidade trazido por Poutignat Streiff-Fenart (*apud* KRAUSS, 2009, p. 30):

Estudar a etnicidade consiste, então, em inventariar o repertório das identidades disponíveis em uma situação pluriétnica dada e descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações de contato. A análise situacional da etnicidade liga-se ao estudo da produção e da utilização das marcas, por meio das quais os membros das sociedades pluriétnicas identificam-se e diferenciam-se, e ao estudo das escolhas táticas e dos estratagemas que acionam para se safarem dos jogos das relações étnicas. Entre essas táticas figuram especialmente a alternância de identidades (*identity switching*), o domínio da impressão e os processos de *alter-casting* que permitem atribuir um papel étnico ao outro.

Podemos também utilizar como argumento teórico para justificar a presença de uma identidade afroamapaense os pensamentos de Eduard Glissant sobre o que ele chama de criouliização. O autor comenta que os africanos quando chegaram aos lugares onde foram escravizados, (despojados de tudo, até mesmo de suas línguas, já que os navios negreiros transportavam negros de vários lugares da África, não permitindo a manutenção de suas línguas maternas) e quando aqui chegaram foram separados de seus pares. Mesmo assim, segundo Glissant, os africanos negros escravizados no Brasil reconstituíram suas identidades a partir do que ele chama de rastro/resíduo, para Glissant,

Ele recompõe através de rastros/ resíduos, uma língua e manifestações artísticas, que poderíamos dizer válidas para todos. Ora, o africano deportado não teve a possibilidade de manter, de conservar essa espécie de heranças pontuais. Mas criou algo imprevisível a partir unicamente dos poderes da memória, isto é, somente a partir dos pensamentos do rastro/resíduo, que lhe restavam: compôs línguas crioulas e formas de arte válidas para todos, como por exemplo, a música de jazz, que é re-constituída com a ajuda de instrumentos por eles adotados, mas a partir de rastros/ resíduos de ritmos africanos fundamentais. (GLISSANT, 2005, p.19-20).

De acordo com essa perspectiva podemos dizer que a identidade afroamapaense se apropria ou se utiliza dos rastros/resíduos para a composição e/ou manutenção das tradições africanas nos territórios em que essas pessoas habitaram/habitam e, então, a partir delas reelaboram o sentido de etnicidade como algo diferenciador em determinados grupos ou comunidades. Hall (2011) também em sintonia com a perspectiva que defende Barth (1998), argumenta que todas as identidades não são fixas e concluídas, principalmente quando levamos em consideração a diáspora. O autor segue articulando que as identidades têm provado ser tão inquietantes e desconcertantes, já que:

(...) nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e pela doença. (...) Todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. Longe de constituir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas (HALL, 2011, p. 30).

Portanto, essas identidades afroamapaenses estão totalmente cheias de influências, mas ainda assim podemos encontrar elementos diferenciadores que legitimam essa etnicidade afroamapaense, ou um conjunto de saberes e fazeres amapaenses misturados com rastros/resíduos de tradições africanas. Sobre isso o prof.º Marcio Kaio argumenta: “Pela minha trajetória que eu tô, aparentemente eu diria que eu sou mais negro. Porém se eu for levar em consideração a origem genética, é uma mistura. Não tem como dizer que é mais um, que é mais outro.” Ainda sobre o sentido de pertencimento, seguem alguns depoimentos:

A questão da boca, o cabelo, essas características que evidenciam, e eu não tenho vergonha, e eu tenho até orgulho de dizer por que eu me identifico muito com a cultura negra, não em seu aspecto macro, né. A questão, por exemplo, norte americana. Daqui eu não saberia te dizer exatamente, com relação a isso, mas eu identifico, eu gosto, inclusive, não teria problema nenhuma de... de colocar que a minha raça, a minha raça é negra (Prof.º Helienai Valente).

(...) me afirmo negra, sempre me afirmei, nunca tive nenhum problema quanto à isso, nenhum problema com essa minha identidade. Nenhum mesmo. Muito pelo contrário. E me sinto, assim, capacitada de falar isso, por conta de tudo, não da História, do negro na sociedade, né, mas por todas as conquistas que a gente, é, tem condições de fazer, assim como qualquer outra pessoa. Não me sinto, nunca me senti, e não me sinto hoje inferior a ninguém (Prof.ª Arlinda Luz).

Bom, biológico, meu pai é negro, tá... minha mãe é descendente de portugueses e índios, que os pais dela... a mãe é portuguesa, minha avó, e meu avô era índio, descendente de índio, índio pataxó, sabia? Então eu nasci

na Guiana Francesa, em Caiena, Culu, Guiana Francesa... é... nos anos setenta... 71... E após cinco anos, aí retornei pro Brasil, fiz a minha dupla nacionalidade, aliás, tive que escolher uma nacionalidade e escolhi ficar no Brasil enquanto o restante da minha família ficou lá (Prof.<sup>a</sup> Reginne Santa Ana).

A ideia de pertencimento e orgulho de se afirmar negro, também fizeram parte das narrativas dos docentes. A professora Arlinda, por exemplo, disse ter muito orgulho de se identificar como negra e afirmou também que nunca se sentiu inferior por conta disso (fato raro entre os negros) e que nem sofreu nenhum tipo de preconceito por conta de sua cor de pele, vejamos o que ela profere em um questionário mais específico sobre essa sentença:

Quando eu afirmo que sou negra, acredito estar convicta de pertencer a um grupo de pessoas com uma identidade histórica, que faz parte de uma sociedade, com uma grande diversidade de cores e tons, com jeitos e trejeitos. Não há como fugir dessa realidade, não podemos negar quem somos por conta da hipocrisia de outros. Acredito que a diferença realça a importância (Prof.<sup>a</sup> Arlinda Luz).

No entanto, considero que a professora talvez não tenha se dado conta dos preconceitos velados que sempre se fazem presentes em nossa sociedade e que certamente em algum momento de sua vida se fizeram presentes. Já Helienai se refere às questões fenotípicas do negro, diz ter traços físicos que o fazem se assumir enquanto negro, mas, com relação à cultura negra, expõe que se alinha com questões macro, ou seja, não possui muitas identificações com o que se construiu ou que se convencionou chamar de cultura afrodescendente.

No trecho da entrevista de Reginne Santa Ana também colabora com a ideia de diáspora que nos traz Hall. A professora é descendente de diferentes etnias e ao longo de sua vida, essas várias identidades foram se misturando, gerando novos saberes culturais. Portanto não podemos desconsiderar o legado cultural dos indígenas e portugueses no Brasil, em especial em Macapá.

Para finalizar, remeto-me às questões políticas que estão implícitas quando se discute identidade cultural/étnica. Na atualidade, é apropriado jogar o jogo das políticas de afirmação, por isso, não sou ingênuo de não perceber que por muitas vezes, quando é conveniente para negros, indígenas ou qualquer outro grupo minoritário, eles se assumem etnicamente para garantir benefícios que considero legítimo frente a séculos de desigualdades. Por isso, a identidade étnica também pode torna-se identidade política. Isso significa dizer que cada indivíduo, dentro de um determinado contexto histórico e geográfico, contribui para a etnicidade de seu grupo, tornando-se ator da trama cultural.

Segundo Barth (1998) nem sempre as pessoas de um grupo participam da formação de sua identidade étnica conscientemente. Muito do que apreendem a respeito de sua identidade étnica é inconsciente e faz parte de sua educação desde seu nascimento. No entanto, podemos também dizer que ela é construída e que um grupo não permanecerá com seus aspectos culturais indeterminadamente, mas que essas qualidades serão modificadas com o passar do tempo, de acordo com o que o novo contexto contribuirá para a comunidade.

### 3. Marabaixo: “Uma cultura que vem dos negros”<sup>27</sup>”

Coan me convidou pra ir tomar um café  
 A chaleira tá no fogo Coan, café do baturité.  
 E eu adeus Coan já me vou Coan saudade Coan de amor  
 Vou me embora, vou me embora na quarta feira d'aurora.  
 Quem não me conhece chora,  
 Coan, quem dirá quem me namora<sup>28</sup>.

Começo a discussão desse tópico saudando os “velhos pretos” que já se foram e que muito lutaram para valorizar e lembrar esse saber afroamapaense. Esse “ladrão”<sup>29</sup> acima transcrito atualmente é entoado para se despedir de entes queridos por motivo de falecimento.

Durante as narrativas, o Marabaixo foi citado e explicado pelos meus sujeitos de pesquisa sem que eu tivesse perguntado ou induzido os mesmos a falarem do Marabaixo, isso demonstra claramente que os professores veem o Marabaixo como uma das manifestações culturais afro-brasileiras mais importantes da cidade de Macapá-AP. À luz de Videira (2009), resolvi descrever e refletir sobre o processo de pertencimento e/ou rotularização que o Marabaixo provoca nos macapaenses em especial nos sujeitos de pesquisa.

Desde criança sempre ouvi falarem do Marabaixo, meu pai todo ano em uma determinada época saía às tardes de domingo para participar desse modo artístico-cultural de ser. Lá ele tocava “caixa”, instrumento de percussão tocado, na maioria das vezes, pelos homens, ia sempre muito satisfeito e feliz, embora minha mãe não gostasse muito de vê-lo participar. Aos poucos fui entendendo que o Marabaixo era “coisa de preto”, pois isso era uma fala constantemente reproduzida nos lares e no cotidiano do macapaense. Percebi que a dança era praticada durante todo o período entre a Páscoa e o dia do Divino Espírito Santo, era o famoso ciclo do Marabaixo. Atualmente, além do ciclo do Marabaixo, temos também no mês de novembro, em comemoração ao dia da consciência negra, o Encontro dos Tambores, que, segundo um dos meus sujeitos de pesquisa, professor Márcio Kaio, é o “encontro máster do Marabaixo”.

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

<sup>27</sup> Essa afirmativa foi retirada de uma das narrativas dos professores entrevistados.

<sup>28</sup> Ladrão antigo de Marabaixo, atualmente é cantado pelos sujeitos do Marabaixo para se despedir de seus entes queridos (Prof<sup>a</sup> Lenny Patrícia em sua entrevista).

<sup>29</sup> São músicas ou versos que retratam o cotidiano, com o objetivo de crítica, agradecimento, lamentação, exaltação, além de narrar fatos do cotidiano da comunidade. Ou seja, os temas são “roubados” do cotidiano e transformados em rimas e músicas – daí a expressão “ladrão”. Historicamente, também lembra o lamento firme e vivaz de negros que cultivavam a esperança de voltar para o continente africano (Acervo da Seafro/AP, 2012).

Marabaixo.

Os mantenedores dessa prática afirmam que esta é uma manifestação cultural de matriz africana que foi trazida para o Amapá, pelos africanos escravizados no Brasil. Em Macapá os bairros do Laguinho, hoje Julião Ramos, e o bairro da Favela, hoje Santa Rita, são os espaços físicos e geográficos em que o Marabaixo se sustenta e se afirma na área urbana de Macapá. No entanto, sabemos que o Marabaixo também é praticado em diversas outras localidades espalhadas em todo o território amapaense.

Segundo Videira (2009), o conhecimento sobre a história da dança do Marabaixo é transmitida por meio da oralidade dos mais antigos aos mais jovens. As mulheres são maioria nessa dança, participam como dançadeiras, cantadeiras e cuidam da comida. Os homens tocam as “caixas” e alguns também cantam os “ladrões” de Marabaixo, preparam a gengibirra<sup>30</sup> e soltam os fogos de artifício.

O Marabaixo é composto por dois momentos, vejamos:

O festejo do ciclo do Marabaixo é dividido em duas partes: o lado religioso e o lúdico. O primeiro envolve as ladainhas – nove para cada santo comemorado (Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade), rezadas em latim popular, missas, oferendas e promessas. O segundo é composto da dança propriamente dita, regado a gengibirra, cozidão (comida típica), cantigas, dança e instrumento de percussão... (VIDEIRA, 2009, p. 101-102).

O simbolismo faz parte do Marabaixo, pois existem vários objetos repletos de significados e significantes, são eles: as coroas, que são peças de prata, com um globo e uma pomba em cima simbolizando o Divino Espírito Santo e a Santíssima Trindade, nas hastes das coroas são amarradas fitas coloridas que representam as promessas dos participantes; quanto às bandeiras, existem duas, a do Divino Espírito Santo que é vermelha e a da Santíssima Trindade que é branca e azul, ambas são desfraldadas pelos festeiros; a murta, que é uma planta retirada das matas do Curiaú, é usada para enfeitar os mastros do Divino Espírito Santo e da Santíssima Trindade. Os praticantes do Marabaixo acreditam que a utilização da murta traz bons fluídos durante todo o ciclo do evento e o mastro que é um tronco de árvore, que representa simbolicamente os santos católicos. Existem outros elementos que também possuem significados importantes que ajudam a compor a cena e o espetáculo do Marabaixo, como as bebidas, a comida, as indumentárias e os instrumentos que descreverei no decorrer do texto.

---

<sup>30</sup> Bebida típica mais tradicional do Marabaixo, é feita com gengibre, cachaça, água e açúcar a gosto, é servida a vontade para os participantes da manifestação litúrgica-cultural e para os espectadores. A gengibirra é afrodisíaca e faz os brincantes dançarem de forma frenética até o raiar do dia (VIDEIRA, 2009).



**Figura 07:** Bandeiras do Marabaixo (Foto: Seafro-AP/ 2012).



**Figura 08:** Bandeira do Marabaixo (Foto: Bruno Costa/2012).

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

O desconhecimento gera quase sempre preconceitos e estereótipos, vejamos o que

disse a professora e dançadeira de Marabaixo, Lenny Patrícia, sobre essa sentença:

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

Para a professora o Marabaixo é “costume” é “tradição” e, por isso, deveria ser mais valorizado pelas pessoas que ali moram. Para ela um dos saberes afroamapaenses mais evidentes e visíveis é o Marabaixo. Lenny fazia parte de um grupo de Marabaixo chamado Associação Cultural Raimundo Ladislau<sup>31</sup>, era nele que todos os anos a professora participava com muita alegria e satisfação dos eventos do calendário afrorreligioso amapaense. Quando indagada sobre o que é Marabaixo, Lenny é rápida e eloquente:

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

Durante minha trajetória profissional tive a oportunidade de trabalhar com a professora Lenny e nesse período percebi o quanto ela se esforçava para participar dos eventos do Marabaixo, trabalhávamos à noite e quase todas as apresentações do grupo a qual ela fazia parte eram nesse turno. Por esse motivo, a professora Lenny se desdobrava para conseguir dispensa ou sair mais cedo da escola para poder rodopiar suas saias, corpo e alma nos campos do Laguinho.

Um fato interessante que acontecia era quando a professora se arrumava na escola, a indumentária da dançadeira do Marabaixo é simples, porém expressiva: saias rodadas estampadas com florais, flor no cabelo, blusa, na maioria das vezes, branca, enfeitada com rendas e babados. No grupo que a professora Lenny participava, as dançadeiras iam maquiadas e com jóias combinando com a tonalidade da roupa, já evidenciando as transformações estéticas e culturais sofridas por essa manifestação, mas o que importa frisar é

---

<sup>31</sup> Fundada em 07 de agosto de 1988 por moradores do bairro do Laguinho, tem como Matriarca Benedita Ramos, mais conhecida como Tia Biló, personagem histórica e de grande referência no cenário cultural Macapaense. O nome dado a associação é em homenagem a Raimundo Ladislau, grande referência no Marabaixo para os moradores do Laguinho e autor do ladrão “Aonde tu vai rapaz”, um dos mais cantados durante os Marabaixos.

o contentamento e o sentimento de pertença transmitido pela professora que mesmo diante das risadas e dos comentários pejorativos diante de sua indumentária, da qual ela não se envergonhava e nem se intimidava por isso.



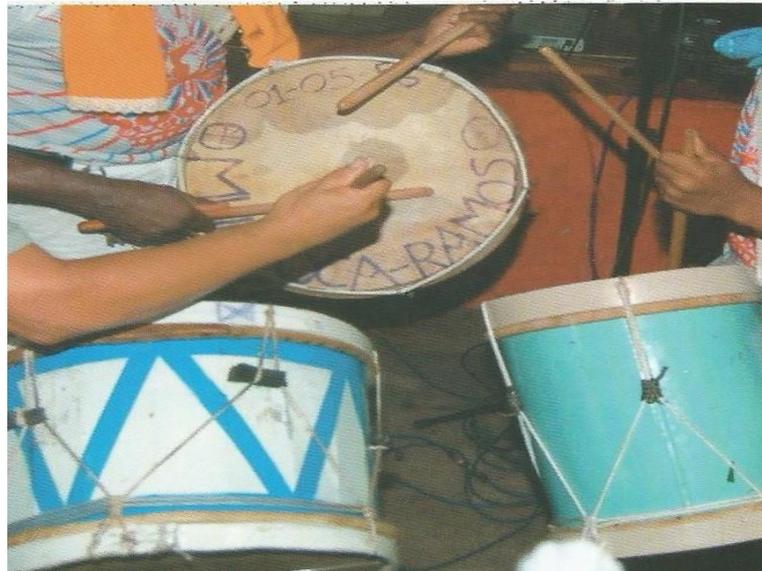
**Figura 09:** Prof.ª Lenny Patrícia no Encontro dos Tambores, em 2012 (Foto: Acervo pessoal da professora).



**Figura 10:** Dançadeira de Marabaixo (Foto: Seafro AP/2012).

No entanto, podemos perceber a influência do saber afroamapaense na vida dos moradores de Macapá. Isso, por exemplo, se dá em nossa música quando usamos os instrumentos de percussão, segundo outro sujeito de pesquisa, “as músicas brasileiras que tiveram origem com os ritmos africanos, o próprio samba, né, e sem falar do nosso estado, Marabaixo, é impossível a gente não perceber isso” (Márcio Kaio). No Marabaixo o instrumento utilizado é a “caixa”:

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



**Figura 11:** Caixa de Marabaixo (Foto: Acervo Seafro-AP/2012).

Durante as entrevistas abertas com os professores pude perceber que o Marabaixo, apesar de ainda alijado no ambiente escolar, alguns professores que participam e o conhecem, muitas vezes, só não reverberam isso para as suas salas de aula, conforme vemos nos depoimentos das professoras Elane Cristina e Reginne Santa Ana, respectivamente:

Eu já tive a oportunidade de participar, uma vez que eu fiquei até assim, na época eu tinha um namorado que eu fiquei meio assim que eu não ia saber, eu não saberia se ele gostaria de ir ou não, é... conhecer e, e participar. Uma professora minha, uma professora não, uma supervisora lá da escola me convidou pra, pra ir num lugar onde tava tendo festejos, né, da, é... do negócio do Marabaixo, culto dos santos. Eu fui. Nossa, foi muito interessante, só que quando eu cheguei lá, né, eu mais clara, o meu

namorado na época branco, todo mundo olhou pra gente. E foi interessante que, que eles dançado lá, lá no meio, né, é... ele é... aí a supervisora Gisele fez isso, chamou ele pra dançar, ele foi e dançou, dançou e todo mundo ficou olhando, ele, o único branco lá no meio dançando, e ele dançou, dançou, dançou, dançou e eu nunca pensei que fosse ser interessante como foi, sabe, porque eu nunca tinha participado assim (Prof.<sup>a</sup> Elane Cristina).

....aí teve uma outra, do Divino Espírito Santo, de novo no Curiau de Fora, eu participei. Veio o Marabaixo, eu fui convidada a dançar no Marabaixo. Fui ver como é que era a dança do Marabaixo. Só não gostei da gengibirra não. Da bebida eu não gostei não. Nem quis tomar, porque disseram que dá um fogo, dá um treco, dá um pire-paque disque na pessoa, que a pessoa... (Prof.<sup>a</sup> Reginne Santa Ana).

Ambas as professoras já tiveram oportunidade de participar dessa manifestação, apesar de estar notório em uma das falas o preconceito e o desconhecimento, tratando o Marabaixo como “esse negócio”, o medo de não ser aceito no grupo por uma questão fenotípico e a vergonha de apresentar as pessoas não negras à cultura que “vem dos negros”, esse receio na minha concepção parte de um não aceitamento e de um sentimento de recusa.

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

Quero me debruçar em duas situações opostas as quais convivem no mesmo espaço social, a escola. As professoras Renilda Nogueira e Josilda Santos afirmam em suas entrevistas que na escola em que trabalham, geralmente, nas turmas em que ministram suas disciplinas, sempre têm dois ou três alunos que participam do Marabaixo:

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

Alguns alunos participam de, vamos dizer assim, de danças tradicionais daqui. Nós temos alunos que participam, no caso, o Fábio, que é neto do, do, do finada Sacaca, se nós tivéssemos assim, eu tive um momento assim de, de, de muitas descobertas com ele, porque ele, enquanto neto do Sacaca, ele conhece muito sobre a cultura afrodescendente, sobre o Marabaixo, que é

uma dança típica, cultural daqui do nosso Estado, e eles têm um grupo, eles têm um grupo que se chama, é, Marabaixo do Arthuzinho, do Arthur, e... e eles... e eles... é... se apresentam durante esse Ciclo do Marabaixo, eles se apresentam, então quando a gente teve essa pesquisa sobre o Marabaixo, foi assim de uma grandeza extrema, sabe, o Fábio veio mesmo clarear certas... pros alunos mesmos, não só pros alunos, pros colegas, mas até mesmo pra nós, que temos assim, apesar de a gente ter um pouco de conhecimento, mas nunca é tarde pra gente aprender com nossos próprios alunos. Eles têm mesmo na família, eles têm mesmo raiz mesmo, afrodescendente mesmo (Prof.<sup>a</sup> Josilda Santos).

Contrapondo a essas afirmativas das professoras Renilda e Josilda, trago para o debate a fala do professor Helenai Valente, abordando que a maioria dos alunos não se identifica com o Marabaixo:

...toda vez que eu falo em Marabaixo, a grande massa dos alunos não se identifica com o Marabaixo. Diz-se que o Marabaixo é a cultura mais forte do Estado, seria a cultura mais presente, e tal, mas, é, o grande público não se identifica, tanto que se você perguntar “tem alguém aqui, ah, eu vou pegar meu MP3, meu iPod, e ouvir Marabaixo”, porque fala da minha cultura. Absolutamente. É uma supremacia. Ninguém tem no celular Marabaixo. Ninguém se interessa pela, pela música, nossa, é forte dizer isso, ah, eu percebo que a grande maioria não se interessa pelas letras da música, que fala de um contexto que é muito específico nosso...

Quando se coloca o Marabaixo como a identidade cultural amapaense, penso que é uma rotularização forçada em busca de algo puro e genuíno e que não dá conta da diversidade cultural existente no território amapaense. Os alunos recebem influências múltiplas, o que faz com que eles não ouçam nos seus celulares os “ladrões” de Marabaixo, penso que isso acontece devido ao forte movimento de globalização e a impregnação histórica da cultura africana como secundária e inferior, não esquecendo que o currículo oficial, as políticas culturais e os meios de comunicação não valorizam as tradições locais, dessa forma, precisamos tratar o Marabaixo como “uma” da(s) identidade(s) culturais amapaenses presentes no nosso cotidiano.

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2006, p. 13).

É perceptível na fala das professoras Renilda e Josilda que o Marabaixo apesar de

ainda subalternizado faz parte da vida de alguns dos seus alunos, ainda com aspectos de folclorização que persiste e sobrevive. Essa folclorização está na fala da professora quando ela diz que utiliza as “roupas” desses alunos para fazer alguma apresentação em determinada época do ano para cumprir com aquele famoso calendário de eventos da escola. Dessa forma analiso o complexo sentimento de pertencimento do amapaense, em especial do macapaense, quando o assunto é cultura afroamapaense, parece-me que há uma recusa misturada com o sentimento de “fazer parte” daquela cultura.

O Marabaixo do Artuzinho, citado pela professora Josilda Santos, é um grupo organizado pelo neto do Sacaca<sup>32</sup>. O grupo participa do encontro dos tambores e também realiza apresentações de Marabaixo por todo o Estado com o objetivo de divulgar, lembrar e valorizar essa tradição afroamapaense.



**Figura 12:** Apresentação do Grupo do Marabaixo do Artuzinho (Foto: Acervo Seafro-AP/2012).

Mesmo com toda essa presença material, imaterial, espiritual e social do Marabaixo na vida dos macapaenses, na escola há uma contradição, conforme foi citada pelo Helienai, a maioria dos alunos se identifica com uma cultura norte-americana, valorizando outros cânones musicais e artísticos, delegando ao Marabaixo os estereótipos de “coisa de velho” e

<sup>32</sup> Sacaca foi um mestre da cultura popular amapaense, nascido em 21 de agosto de 1926. Batizado como Raimundo dos Santos Souza, negro, profundo conhecedor das plantas medicinais, das raízes e ervas da nossa floresta amazônica. Foi um pioneiro macapaense, contador de histórias, dono de uma memória incrível. Suas garrafadas (mistura de várias plantas) eram famosas, inclusive foi motivo para várias reportagens e era bastante procurado pela população para a cura de diversas doenças. Sacaca também foi um folião nato, e por muitos anos, foi o Rei Momo do Carnaval Amapaense. A origem do nome Sacaca é indígena, pois trata-se de um grupo nativo que habitava o arquipélago de Marajó em seu lado de campos, aquando da conquista do Vale Amazônico pelos portugueses.

de “macumba”. Vejamos a análise do professor Helienai sobre essa questão:

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

Essa sentença trazida pelo professor entrevistado é notória nos contextos escolares macapaenses, minha experiência docente me permite afirmar que os professores não tratam dessa temática e/ou quando tratam ela aparece folclorizada, sem contexto e apenas com conotações pejorativas, inferiorizando os praticantes desse saber cultural afroamapaense. Penso que o professor deve ressignificar, procurar conhecer e valorizar a cultura local. Decerto, essa cultura já está hibridizada com outros saberes globalizados, mas acredito que isso não impede que se dê notoriedade ao Marabaixo, inclusive abordando essas mudanças estéticas e culturais por que vem passando a dança, a manifestação de uma maneira geral.

Na pesquisa constatei que dos 12 professores-narradores, 2 participam ativamente do Marabaixo e 3, eventualmente, mas o mais importante a refletir é que todos sabem dizer algo sobre essa tradição local. Dessa forma podemos afirmar que mesmo em níveis diferentes de conhecimento e participação, o Marabaixo está vivo e latente na vida dos sujeitos da minha pesquisa. Porém, é importante enfatizar todo o processo de invisibilidade que o Marabaixo tem passado e como ainda existem conotações pejorativas e negativas sobre esse fazer afroamapaense.

A igreja católica é uma das instituições sociais que contribuiu para isso, muito dessa marginalização e esvaziamento da manifestação é um reflexo de como o Marabaixo foi tratado pela igreja, apesar do catolicismo ser a “identidade mestra”, dominante nas manifestações deste tipo específico de religiosidade popular. O padre Júlio Maria Lombaerd<sup>33</sup> foi o mais famoso perseguidor do Marabaixo. A festa, que ocorria na rua em frente à igreja de São José do Macapá, matriz e catedral, foi banida para as casas dos mestres, zeladores da tradição.

---

<sup>33</sup> Padre Júlio era belga e chegou em Macapá em 27 de fevereiro de 1913 para assumir a função de vigário da Paróquia de São José. Em 1916 funda a Congregação das Filhas do Coração Imaculado de Maria, entregando o hábito às duas primeiras postulantes, na capela de Santo Antonio em Belém. Foi durante o governo do padre Júlio que apareceram os primeiros protestantes em Macapá.

Saliento também que embora o Marabaixo simbolize, na atualidade, um dos referenciais da identidade negra no estado do Amapá, já foi ressignificado na sua essência. Apesar dos resquícios do antigo ritual, os significados primeiros vão ficando cada vez mais distantes, mais desconhecidos, perdidos nas brumas da memória coletiva. A chama da antiga devoção é mantida pelos velhos. São os velhos os que se lembram desse processo de exclusão e desigualdade social. Para os jovens descendentes de quilombolas, à medida que conseguem inserção social, apagam da memória suas origens, ainda que “pagando o preço” do branqueamento cultural e da alienação de suas raízes, fazendo com que o Marabaixo perca o sentido. Os mais novos não falam dele como referencial, como passado de resistência contra a opressão. De outro lado, há o fator de adaptação. Desde sempre, o Marabaixo como manifestação do engenho humano tem a capacidade de modificar-se, adaptando-se às novas dinâmicas da sociedade.

#### **4. As Religiões Afroamapaenses no discurso e na vida profissional dos professores de Arte**

Falar de religiões de matriz africana requer muito cuidado, tendo em vista a carga muito forte de preconceitos enraizados desde a chegada dos africanos negros em território brasileiro. A intolerância religiosa é algo camuflado, porém muito presente na sociedade brasileira, por se tratar de um tema onde o preconceito impera, decidi discutir a temática a partir das falas dos meus sujeitos de pesquisa. É oportuno esclarecer que trato as religiões de matriz africana praticadas em Macapá-AP como um saber afroamapaense, pois entendo que essas práticas religiosas já adquiriram novos significados a partir do imbricamento cultural e religioso encontrado e produzido/reproduzido no território macapaense, tornando difícil a categorização e classificação dessas religiões.

É importante destacar aqui a Lei 11.635<sup>34</sup> de Dezembro de 2007, essa Lei criminaliza a prática de intolerância religiosa, apesar de quase 7 anos de sua homologação, percebemos ainda um longo caminho pela frente em busca de fazer valer o título de país laico e democrático religiosamente. Acredito que a Lei é uma conquista daqueles que procuram ser respeitados nas suas práticas religiosas, em específico, as religiões de matriz africana, que por certo, são os que mais sofrem com ataques verbal e precisamente corporal, condicionados ao racismo, à discriminação da cultura religiosa, por grupos que se auto declararam da cor “branca”, imputando suas práticas culturais como superiores a todos os outros grupos de cor não branca.

Meu objetivo, a princípio, era saber quais as religiões praticadas pelos meus sujeitos de pesquisa, a fim de elaborar um perfil desses professores. Para tal propósito, achei que a religião era um ponto muito importante na busca pelo entendimento de quem eram aqueles professores para além dos muros da escola. Para a minha surpresa, durante as entrevistas, percebi que a maioria dos meus entrevistados tinha uma ligação muito forte com as religiões a qual faziam parte, eram pessoas envolvidas e representativas em suas comunidades religiosas, pois desenvolviam projetos sociais e culturais nas mesmas, no entanto, o que me chamou mais atenção foi o depoimento de 02 professores entrevistados sobre religiões de matriz africana, mas antes de entrar nessa análise é necessário fazer um mapeamento do resultado que obtive,

---

<sup>34</sup> O Presidente da República faz saber que o Congresso Nacional decreta e sanciona a seguinte Lei: “Art. 1º Fica instituído o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa a ser comemorado anualmente em todo o território nacional no dia 21 de janeiro; Art. 2º A data fica incluída no Calendário Cívico da União para efeitos de comemoração oficial; Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.” (Lei Federal nº 11.635, de 27/12/2007).

vejamos o quadro abaixo:

Católicos: 7
Evangélicos: 3
Outras religiões: 2
Sem religião: 2

Analisando o quadro acima percebo que a maioria dos sujeitos de pesquisa se dizem católicos praticantes, com exceção da professora Lenny Patrícia que revela não ser uma católica praticante: “Eu frequento a igreja católica, mas não como deveria frequentar. Mas, vou à igreja sim, tenho meus credos, as minhas crenças, o costume, enfim”. Conforme assinala anteriormente, a maioria dos que se afirmaram católicos são envolvidos e assíduos nas igrejas de seus bairros, vejamos os depoimentos de duas professoras que considere mais atuantes dentro da igreja católica:

Sim, católica, praticante, atuante e já por seis, sete anos mais ou menos nós participamos ativamente do grupo de casais do ECC, da Paróquia São Benedito, onde pelo segundo ano nós estamos à frente da equipe dirigente. Agora, como casal-palestra. ECC, é assim, o Encontro de Casais com Cristo, dentro da religião católica, ele tem um objetivo, que é a evangelização das famílias dos casais, através do encontro que eles fazem, a gente tenta assim, é... fazer com que eles possam participar da igreja, ter um momento mais assim de, de participação, de trabalho mesmo (Prof.<sup>a</sup> Josilda Santos).

Atualmente, eu e meu esposo coordenamos um trabalho de catequese com adultos, pessoas que não tiveram oportunidade de obter ou de concluir seus Sacramentos; desenvolvemos palestras para casais em preparação ao sacramento do matrimônio, direcionamos o trabalho da Igreja Paroquial que participamos e colaboramos com projetos que favoreçam a evangelização da família, ajudando a família na reflexão de ter uma identidade religiosa. Além de pequenas ações sociais que são realizadas no decorrer do ano para as famílias carentes (Prof.<sup>a</sup> Arlinda Luz).

Ambas as professoras são líderes dentro da igreja que pertencem. Josilda frequenta e atua na igreja São Benedito, situada no antigo bairro do Lagunho (local outrora mencionado como um território de “pretos”). Lá ela participa do grupo denominado Encontro de Casais com Cristo, que segundo a professora tem o objetivo de evangelizar as famílias. O encontro acontece uma vez por ano e tem uma equipe responsável pela organização do evento. Josilda com seu marido são responsáveis pelas palestras.

Já a professora Arlinda Luz frequenta a igreja católica do bairro Jardim Felicidade, onde mora. Na entrevista ela confessou que toda a sua família é católica, seguindo todos os princípios determinados pela fé católica. Arlinda desenvolve muitas atividades dentro da

igreja, dentre elas a catequese, pois para ela o fato de ser professora ajudou nessa missão e fez com que se tornasse líder na comunidade.

Apesar dessa maioria católica, em conversas informais, os professores que afirmaram serem católicos praticam alguns hábitos que a igreja católica não comunga ou que pelos menos não fazem parte de seus princípios gerais: alguns deles disseram-me acreditar em banhos, “benzenções”, “mau olhado” e quebranto, essas práticas e crenças que no meu entendimento são advindas de outras religiões ou credos que por certo já se entranharam nas famílias macapaenses católicas. Deoclema Lobato Pereira (2008), na sua dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Pará, sobre o Candomblé em Macapá, aborda esse sincretismo em sua complexidade. A pesquisadora utiliza o termo “catolicismo popular”, comungado por Maués, na seguinte perspectiva:

Entendido em oposição ao catolicismo oficial, isto é, aquele que é professado pela igreja como instituição hierárquica estabelecido, que o procura incutir no conjunto da população. (...) Entendo, pois, por catolicismo popular, aquele conjunto de crenças e práticas socialmente reconhecidas como católicas, de que partilham sobretudo os não especialistas do sagrado, quer pertençam às classes subalternas ou às classes dominantes (MAUÉS, 1995, p. 17).

Para a pesquisadora Deoclema Lobato as diversas religiões afro-brasileiras que ocupam o mesmo espaço geográfico, Macapá, relacionam-se entre si, interagem, misturam-se, transformam-se, crescem, seja através do trânsito livre entre elas feitos pelos adeptos ou, então, pela representatividade de suas entidades associativas, seja pela expressividade de suas lideranças. O fato é que se formou um grande caldeirão religioso que fervilha ao calor das circunstâncias, ora mais forte, ora mais fraco, tanto pela união, organização, quanto pela intensificação das disputas entre terreiros, sacerdotes ou padres, pastores, o que, sem dúvida, provoca o crescimento de uns e o enfraquecimento de outros.

Uma das professoras católicas entrevistadas me disse já ter levado sua filha para ser “benzida” e tomar alguns banhos. Essas práticas foram realizadas por uma sacerdotisa do candomblé, ou seja, apesar de se dizer católica, os ritos de matriz africana estavam ali presentes e entranhadas no imaginário de cura dessa professora e de muitos macapaenses que se dizem católicos.

A esse respeito encontrei outra definição imputada por Videira (2009), a pesquisadora

afirma que antes do “Janarismo” e a vinda dos padres italianos para a composição do PIME<sup>35</sup>, as práticas religiosas e culturais dos negros em Macapá, incluindo o Marabaixo, faziam parte do que ela chama de “catolicismo de preto”, esse entrelaçamento com a igreja católica se deu por conta da participação dos praticantes do Marabaixo na Irmandade do Sagrado Coração de Jesus, mas é evidente que isso não desconfigura o ataque da igreja católica contra os cultos afro-brasileiros.

A respeito dos professores que se afirmaram “evangélicos” não percebi nenhuma fala de preconceito e/ou intolerância, digo isso porque no cenário nacional constata-se uma grande animosidade entre protestantes e religiosos dos cultos afro-brasileiros. Essa animosidade emerge, a meu ver, de uma visão eurocêntrica e branca imputada a nós na condição de colonizados e na condição do negro como ser inferior e sem alma, subjugando-o e não dando direito de expressão de nenhuma maneira, inclusive religiosa. Atualmente no Brasil, perseguições às religiões e práticas culturais africanas e afro-brasileiras têm lugar, especificamente, com as igrejas de recente fundação no meio protestante, como as neopentecostais. Elas são informadas por teologias que pautam a busca por prosperidade e por doutrinas que orientam o ataque às religiões afro-brasileiras. Assim, associam as divindades do panteão afro-brasileiro com demônios, apontados como causadores de infortúnios, sem esquecer que certas instituições protestantes procuram atacar outros templos, atividades e símbolos que não sejam pertinentes a sua constituição.

Apesar de não encontrar em minhas narrativas nenhum professor que se enquadrasse na sentença mencionada acima, achei pertinente trazer para a discussão a fala do professor Helienai Valente, de formação religiosa protestante. Quando ele foi indagado sobre sua prática profissional e a sua relação com questões de religiosidades afro-brasileiras, fez a seguinte afirmação:

... por exemplo, uma pessoa evangélica, que trabalha com questões que tangem a cultura africana, normalmente tem resistência, não adianta, tem. Por quê? Porque vai de encontro ao olhar que foi estabelecido, pré-estabelecido pela religião nele. Mas eu sempre olhei pra isso com muito cuidado. Eu acho que uma coisa é eu acreditar e seguir, outra coisa é eu criar militantes dentro da sala de aula. Então eu separo bem as coisas. Por exemplo, eu não vou, eu sendo cristão, protestante, evangélico, eu não vou me negar de passar pra eles essa cultura, por exemplo, a questão das máscaras, a gente sabe que tem aí a questão da canalização dentro da... a

---

<sup>35</sup> O Pontifício Instituto para as Missões Estrangeiras ou Pontifício Instituto das Missões (em latim, *Pontificium Institutum pro Missionibus Exteris*; abreviatura: P.I.M.E.) é uma sociedade de vida apostólica da Igreja Católica fundada pelo bispo Angelo Ramazzotti e outros prelados italianos da conferência episcopal da Lombardia no dia 1 de dezembro de 1850.

cultura africana ela é muito espiritual. Ela é muito espiritual. Ela é muito também ritualizada, isso, claro, isso afasta um pouco o olhar do professor que tem uma religião, é, é, que seja cristã, que ele vai olhar com outros olhos. Mas eu de certa forma sempre tive muito cuidado com isso e não tive esse preconceito.

Helienai deixa claro que existe resistência por parte de alguns professores “evangélicos” em trabalhar com seus alunos questões que envolvam as religiosidades africana e afro-brasileira, no entanto, ele diz que isso não faz parte de sua prática profissional, pois apesar de ser “evangélico”, ele entende a importância de ensinar para os alunos a diversidade de credos. Em seu depoimento também usa a expressão “criar militantes” como algo que deve ser evitado, comungo da mesma opinião e penso que o fato de se falar de qualquer religião não implica automaticamente em um discurso prosélito, do tipo “eu sou evangélico e, portanto sou contra as outras religiões”. As religiões ocupam muitas vezes o mesmo espaço e, por isso, devem conviver respeitosamente. Os conflitos sempre existirão, mas precisam ser na ordem filosófica e não na ordem verbal, na violência físico-psicológica e nem com discursos negativos e inferiorizadores.

Em face da análise das religiões citadas e praticadas pelos professores, trago as falas que anunciei no começo desse tópico, as das professoras Reginne Santa Ana e Deise Cristina. Essas duas professoras, apesar de terem um pouco de vergonha, revelaram que já participaram de religiões de matriz africana, a primeira possui uma história mais curiosa, pois, segundo ela, ela já “visitou três religiões” e a segunda diz não ter religião, mas que “simpatiza” com o candomblé, deixando ver sutilezas na forma como convive com essa prática religiosa.

É bom salientar que durante a entrevista, Deise não adentrou no assunto, entretanto durante minhas conversas “informais”, com todos os meus sentidos voltados para a captação de algo que me interessasse, instiguei a professora de todas as formas possíveis, respaldando-me metodologicamente no que prescreve a História Oral temática.

Vejamos o que disse a professora Reginne sobre sua experiência e/ou vivência na Umbanda:

E... já visitei assim a Umbanda... Já visitei... já passei... Já vivenciei... Até porque por causa de alguns colegas de escola, e colegas mesmo de vivência, de colegas convivência com eles. De me relacionar e perguntar, assim, querer saber mais sobre.

Nesse depoimento preliminar e ainda muito superficial, Reginne Santa Ana me conta como se aproximou da Umbanda, diz que o primeiro contato se deu por intermédio de colegas

de trabalho e depois pela sua própria curiosidade de conhecer mais sobre essa religião tão marginalizada e, ao mesmo tempo, tão instigante e mística. Durante a entrevista indaguei a professora sobre quais sentimentos se fizeram presentes no momento do primeiro contato, ela, então, disse ter sentido um pouco de medo devido aos conhecimentos empíricos que tinha sobre a religião, principalmente no que diz respeito ao processo de transe que, geralmente, ocorrem nas reuniões dos praticantes da Umbanda.

Eu fiquei com medo. Pra falar a verdade, não foi preconceito, foi medo. Medo de vê logo... de ver... de nunca ter visto... de como uma entidade incorpora. Não que seja diferente do espiritismo. Não é diferente. É que o espiritismo fala sobre... uma religi... sobre o evangelho. É pregado o evangelho. Na Umbanda, não se fala quase o evangelho. Porque eu acho assim meio deturpado. Se confunde Umbanda com Candomblé, né? Aí eu fui saber há um tempo atrás que Candomblé são Orixás, né. É tudo o é um... São deuses, são divindades no caso, são deuses... E que cada Deus é um guardião, de uma tal... de da água, do ar, da pedra, né. Já no espiritismo não! Você fala sobre o evangelho e você pratica o evangelho, no bem-estar, né! É caridade.

Percebo nesse comentário a nítida falta de um conhecimento maior sobre a religião, no entanto, é importante refletir mais uma vez sobre a hibridação que ocorre nas práticas religiosas em Macapá-AP. Observei que a professora também tinha certa vivência, como ela mesma disse, no espiritismo e no candomblé, pois a mesma se confunde e mistura suas experiências na tentativa de me explicar quais as diferenças entre as religiões que ela já transitou. Ela tentou me explicar às diferenças entre o candomblé e a umbanda, segundo ela a diferença básica é que o candomblé trabalha com orixás e a umbanda com caboclos e pretos velhos. Na tentativa de mais explicações sobre supostas diferenças a professora segue com outro comentário:

Há uma diferença. É o que eu tô dizendo. São invocados entidades, né, como o Preto Velho, Jurema, é... outros, outros, são entidades, são espíritos que estão encarnados, são desencarnados, estão a um plano... eu não sei dizer sobre que planos eles estão... Já o espiritismo já fala mais assim, sobre vida após... acreditar uma vida após essa vida. Na Umbanda se usa pra cura, existe a Umbanda também usada pra maldade. A maioria pra isso. Pega, faz besteiras pras pessoas, fazem feitiçarias, que se fala feitiçaria, que por parte de umas religiões, que meu também tenho amigos que são evangélicos eles falam que é feitiçaria, né. Que fazem uma macumba, vô falar macumba, pra falar a verdade é macumba o significado disso é uma planta que cura. Logo seria, a Umbanda, seria relacionada à macumba, né? Né? É isso...

A professora faz várias sentenças, todavia é oportuno destacar aqui o preconceito de seus amigos “evangélicos” quando o assunto é “macumba”. O termo macumba é usado de

maneira pejorativa e com conotações de feitiços e bruxarias, conforme explica a própria professora, mas ela se confunde e acaba dizendo que a macumba é praticada pelos umbandistas. Decerto, essas vivências da professora são exemplos natos dos saberes afroamapaenses que vivem entrecruzados na vida profissional dessa professora, em depoimento não gravado ela também me revela que conhece quando algum aluno é da umbanda e do candomblé, mas não entra em detalhes.

Para desfechar as análises que fiz sobre as religiões praticadas e citadas por meus sujeitos de pesquisa, menciono o depoimento da professora Deise Cristina, a qual afirma não ter pertencimento com nenhuma instituição religiosa: “não, religião eu não sigo uma, mas eu tenho é... passei a... a me afeiçoar, digamos assim, ao Candomblé.” Em nossas conversas, ela revelou essa aproximação com o candomblé e é importante dizer que antes dessa declaração Deise tinha se identificado como “sem religião”, mesmo sendo de uma família “evangélica”, a professora se recusava a seguir os mesmos caminhos de sua mãe que, segundo ela, é uma “evangélica” fervorosa. Não consegui descobrir qual o grau de aproximação da professora com o candomblé, tendo em vista que ela se mostrou resistente e ficou sempre em alerta quando eu tentava quebrar as fronteiras de sua intimidade religiosa.

A partir dessas narrativas sobre as religiões de meus sujeitos de pesquisa, consegui compor mais uma faceta do perfil de cada professor, dessa forma pude perceber que todos atuam profissionalmente levando em consideração suas práticas religiosas, talvez porque não conseguem desmembrar uma coisa da outra. Outro fenômeno que constatei foi que embora o professor afirme pertencer a religiões não afro-brasileiras, mesmo assim ele pratica e participa de ritualísticas do universo africano-negro, incorporando-se, assim, em práticas religiosas híbridas e sincréticas.

Considere essas religiões, ou melhor, essas práticas religiosas como mais um saber afroamapaense, comprovando, assim, a presença, mesmo que de maneira implícita e vigiada, das africanidades em território amapaense. Enfatizo que a história das religiões afro-brasileiras é uma prova da existência de intensas trocas interculturais no país, ressaltando que, hoje, parte das práticas religiosas exercidas pelas religiões afro-brasileiras já se encontram absorvidas pela cultura brasileira, demonstrando o hibridismo dessas práticas e a interação entre as diversas crenças religiosas no país e em especial na cidade de Macapá-AP.

## 5. Falando, Comendo e Festejando “Afroamapaenses”

O objetivo principal desse tópico da dissertação é concluir a composição do quadro de saberes e fazeres afroamapaenses emergidos na fala dos professores de Arte entrevistados. É oportuno lembrar que também levei em consideração as minhas conversas informais (não gravadas) com esses mesmos professores. Durante as narrativas, além dos saberes e fazeres referidos anteriormente, posso também afirmar o aparecimento do vocabulário afroamapaense<sup>36</sup>, principalmente na fala dos professores, sejam os que se assumem negros ou não.

O texto segue fazendo um diálogo entre os termos utilizados pelos afroamapaenses como um dos fatores que legitimam essa cultura enquanto modos de vida, em seguida ele aborda outras “afroamapaenses” que emergiram nas entrevistas, como: culinária e algumas festas tradicionais amapaenses nas quais há forte influência da cultura africana.

“Conversa amarra preto”, “Que tal?”, “Tens durado”, “Oh, fulano de sorte”, todas essas expressões fazem parte de um vocabulário muito utilizado pelos negros amapaenses. Nesse contexto, posso também chamá-los de provérbios que foram criados e recriados para dar ênfase a algum fato acontecido na comunidade negra, não sei dizer ao certo a origem desses dizeres e também aqui não é minha intenção. O que constato é que os afroamapaenses se comunicam e se entendem por meio dessas palavras que fora de seus contextos fica difícil a compreensão. No entanto, mais uma vez quero me reportar ao que diz Hall (2011) sobre identidade(s), no sentido de que as pessoas não negras também se apropriam dessas expressões, o que mostra a constituição da cultura afroamapaense para além da cor ou de formas de identificação consciente com essa cultura, por isso apesar de afirmar a existência de uma cultura afroamapaense, a intenção aqui, como já dito anteriormente não é a guetização e o essencialismo, essas expressões se constituem nos diálogos e nos confrontos e se reproduzem sem levar em consideração a “cor” da pele.

Nas narrativas coletadas esses dizeres não se revelam claramente, no entanto, estavam sempre à espreita, sempre presentes, embora, às vezes em silêncio. Sempre percebi em meu cotidiano esses dizeres e trejeitos populares que, segundo a prof.<sup>a</sup> Lenny Patrícia, fazem parte do “jeito de ser negro”. Nessa primeira discussão do tópico elegi como protagonistas para o diálogo as professoras Lenny Patrícia e Arlinda Luz, ambas como já citadas anteriormente e que se autoafirmam negras e que, por diversas vezes, fazem uso desses vocabulários. Escolhi

---

<sup>36</sup> Composto por termos orais ou vocábulos tradicionais usados com frequência pelos negros amapaenses, acompanhados de performances.

essas duas professoras por notar uma frequência maior de uso dessas expressões, mas ratifico que essas expressões já se encontram entranhadas no vocabulário do amapaense negro e não negro.

É importante salientar que esses vocábulos vêm sempre acompanhados de uma performance: as pessoas geralmente pronunciam essas palavras com gestos, retorcidos de boca e “caquiados”<sup>37</sup> particulares e esse fator torna essa discussão ainda mais válida quando se discute identidade étnica. No ato das minhas entrevistas, essas performances foram mais fáceis de serem constatadas, pois quase todos os professores ficaram bem à vontade comigo. Lembro-me ainda, para fortalecer esse discurso, das minhas conversas informais e rodas dialógicas nos momentos de distração que comungava com meus colegas de trabalho entrevistados(as), posso afirmar que esses dizeres estavam sempre muito presentes. Quando eu era criança achava engraçado esse jeito de falar e de gesticular típicos de pessoas negras ou das que moravam no Laginho ou na Favela, achava também instigante e prestava muita atenção nas conversas e ria muito!

Dialogando com teóricos pude observar que a língua é um dos fatores principais para a identificação da identidade étnica, inclusive afirmam que a perda da identidade nacional começa quando o idioma daquele país ou comunidade começa a se esvaziar, perder-se ou deixar de existir, pois o primeiro fator que une um povo é a língua. Fanon (2008) vai além quando analisa o povo antilhano, diz que para se tornar inglês o dito antilhano adota outro idioma para se legitimar como “o antilhano”, que se modernizou e “evoluiu”.

O escritor martinicano segue seu raciocínio dizendo que “o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa” (FANON, 2008, p.34). Nesse sentido, para Fanon, a linguagem é um dos principais fatores que compõe uma suposta identidade étnica, onde, no seu estudo, essa linguagem perdia-se ao passo que os antilhanos queriam se tornar “brancos franceses”.

Como se vê, não erramos ao pensar que um estudo da linguagem dos antilhanos poderia nos revelar alguns traços do seu mundo. Dissemos no início, há uma relação de sustentação entre a língua e a coletividade. Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem (IDEM, p. 50).

Mas voltemos para os vocabulários afroamapaenses, o corpo negro também fala e por isso inclui toda a performance ao falar. Mencionei anteriormente que os vocabulários

---

<sup>37</sup> Trejeitos, formas de expressão corporal.

afroamapaenses vem acompanhados com um “jeito de falar”, com trejeitos e/ou performance. Antonacci (2013) em seu livro *Memórias Ancoradas em Corpos Negros* aborda essa questão de maneira bem poética e interessante, quando aponta que “a dramatização não é envelope formal e redundante, é suporte pedagógico adaptado ao contexto oral” (2013, p. 251).

Anotonacci (IDEM, p. 21-22) segue dizendo que:

Em leitura descontínua da história africana, Bidima atinge o cerne de práticas orais ao centrar-se no sujeito, seu modo de conhecer, enfatizando a palavra como fundamento na ‘constituição de espaço público em África’. Insistindo ‘oralidade não se reduz a palavra, o gesto e toda a performance corporal são partes constitutivas’ de sua expressão (...).

Das narrativas que coletei, sem dúvida, a Prof.<sup>a</sup> Lenny Patrícia é a docente que mais apresentou/apresenta na sua fala esses dizeres. Como já tive a oportunidade trabalhar ao seu lado, isso para mim ficou muito mais evidente; a empatia provocada pela professora é fora do comum. Ela, sempre muito engraçada e espontânea, acaba agradando aos que estão a sua volta e sempre com os seus dizeres que, segundo ela, aprendeu com sua família materna (negra) e com os “pretos do Marabaixo”.

Certa vez ao me contar sobre a possível gravidez de uma amiga incomum, ela disse: “a fulana tá até as tampa da coroca”. Ao ouvir essa frase me assustei e achei muito engraçado, depois desse episódio comecei a ouvir com frequência essa expressão, sempre pronunciada por um negro(a), que, quando é proferida, significa dizer que a mulher está grávida.

Já a professora Arlinda, também muito alegre e espontânea, porém mais calma, também se utiliza dessas frases, no entanto, o que mais me chama atenção é que o corpo fala junto com a boca, demonstrando que apesar de toda a mistura e o hibridismo presente nas sociedades modernas, parece-me que há uma especificidade criada e recriada no território amapaense que me faz chamar esses vocabulários de afroamapaenses.

Deixo registrado aqui que não me preocupei em catalogar dizeres e vocabulários que fazem parte do repertório religioso afro-brasileiro, pois minha intenção era captar os dizeres, e porque não dizer os provérbios, do cotidiano dos afroamapaenses, independentemente de suas religiões e/ou credos. É fato e notório que existem vários vocabulários das religiões de matriz africana que circundam no território social e geográfico de Macapá-AP, mas precisaria de uma pesquisa mais profunda para elucidar essa questão.

O vocabulário afroamapaense é mais evidente nos bairros “legitimados” como de afrodescendentes (Laguinho e Favela). De acordo com a pesquisa de Piedade Videira (2009), o bairro do Laguinho é um lugar onde a maioria dos negros se sente pertencer a uma

identidade que, no meu entendimento, é fortalecida pelos códigos de comunicação que, por muitas vezes, transcendem o vocábulo e a palavra.

Outra questão percebida nas narrativas dos professores sobre as africanidades do cotidiano amapaense foi revelada por dois entrevistados: a comida como uma das influências africanas na cultura amapaense, as iguarias como sinônimos de herança africana. Foram citadas: a feijoada, pato no tucupi, açaí, gengibirra, vatapá, tapioca etc. (nota-se uma mistura entre iguarias de origem africana e indígena). Acerca disso, vejamos o depoimento do professor Helienai Valente:

quando você senta na mesa pra comer uma feijoada, aí tu vê muito presente, né, começou como comida pra escravos, mas hoje ela é iguaria, então aquilo que era dado para pessoas miseráveis, pessoas que eram consideradas sem alma, e tudo mais, hoje na verdade é um supra sumo de algo que seria bem brasileiro. Que na verdade tem raiz lá...

A recordação do professor sobre a feijoada é algo que merece destaque nesse cenário, pois sabemos a preferência dos brasileiros ao saborear uma feijoada. O docente lembra que antes a feijoada<sup>38</sup> era “comida” dos escravos, considerados sem alma e miseráveis, hoje a feijoada ocupa um lugar de destaque na culinária brasileira.

Já a professora Reginne Santa Ana cita outras iguarias que fazem parte de seus hábitos alimentares, mas que são resultado de sua vida diaspórica. A docente acaba misturando as várias influências culinárias que recebemos, colocando no mesmo lugar de discussão os povos indígenas, negros e, também, franceses, já que nasceu na Guiana Francesa (Departamento insular da França) e para cá veio aos cinco anos de idade. Em um momento da narrativa em que a docente procurava explicar a construção da Fortaleza de São Jose de Macapá, ela aborda a herança culinária que recebemos, observemos:

A vitória não é dos portugueses, a vitória é dos negros e índios. Que construíram ali. Só que isso não é dito. É dito só que... só a dores, só os lamentos que lá tiveram, é só isso. Não falam sobre a cultura que eles nos deixaram. Né, as comidas que hoje a gente é... Que são servidas. Que é o

---

<sup>38</sup> Convencionou-se que a feijoada foi inventada nas senzalas. Os escravos, nos escassos intervalos do trabalho na lavoura, cozinhavam o feijão que seria um alimento destinado unicamente a eles, e juntavam os restos de carne da casa-grande, partes do porco que não serviam ao paladar dos senhores. Após o final da escravidão, o prato inventado pelos negros conquistou todas as classes sociais, para chegar às mesas; caríssimos restaurantes no século XX. Mas não foi bem assim. A história da feijoada - se quisermos também apreciar seu sentido histórico - nos leva primeiro à história do feijão. O feijão-preto, aquele da feijoada tradicional, é de origem sul-americana. Os cronistas dos primeiros anos de colonização já mencionam a iguaria na dieta indígena, chamado por grupos Guarani ora comandá, ora comaná, ora cumaná, já identificando algumas variações e subespécies (ELIAS, 2004).

vatapá, Pato no Tucupi, que é o açai com camarão, né, que é a tapioca. Que é a gengibirra, as bebidas, os licores, essas coisas, e a gente vai tentar assim fazer com eles...

Dessa forma, a despeito de a professora não distinguir em que produtos e práticas alimentares se manifestam as heranças africanas, em seu depoimento os saberes afroamapaenses são vivos e presentes, emergindo com força na composição do repertório cultural regional. É claro que é necessária uma investigação profunda sobre essa questão, mas esses fios de saberes aqui levantados já servem para uma possível indicação dessa presença africana na culinária amapaense, assim como também não podemos descartar mais uma vez apoiados no que García Canclini (2000) chama de hibridização, na mistura e nos diálogos de outros saberes também presentes e/ou recriados em Macapá-AP.

Para finalizar a composição desse quadro cultural de saberes e fazeres afroamapaenses proposto no início dessa parte da dissertação emergiu na fala dos professores entrevistados alguns festejos, além do Marabaixo, que certamente possuem uma ligação com as africanidades. Dentre esses festejos, o primeiro citado foi a Festa de São Tiago, que apesar de acontecer em um município vizinho de Macapá, é muito comentado pelos macapaenses e atrai um grande número de participantes, inclusive de fora do Estado. Essa manifestação religiosa, conta a história de Mazagão, que por sinal é muito interessante, diz a “História”, que Mazagão foi uma cidade marroquina transportada por completo para as terras do Amapá, lá a predominância também é de negros. A docente Arlinda diz que sua família toda se envolve na organização da festa, mas que ela participa apenas como brincante:

Sim, sempre participei, porque a minha família vem, ela tem essa raiz de lá. Sempre participei. Vamos supor, parentes, né, já, distantes, eles fazem parte da festa, frequentam, dançam, enfim, fazem tudo que tem que fazer. Agora, eu mesma não, eu vou mesmo como participante.

Quando indagada sobre isso no ato da entrevista, Arlinda demonstra muita alegria e satisfação de falar da festa, embora diga com firmeza que apenas participa como brincante, ela diz isso porque existem muitas coisas a serem pensadas e organizadas no momento da festa, a saber: baile de máscaras, encenações da batalha entre mouros e cristãos, queima de fogos, a parte religiosa, etc. Segundo Dias (2013), a festa de São Tiago é considerada a de maior popularidade em Mazagão e acontece no período de 16 a 28 de julho, cujo ápice é nos dias 24 e 25. A festa revive e reconstrói as batalhas entre mouros e cristãos, vividas pelos seus antepassados na região de Marrocos, localizado na África. Essa festa recebe como principal

influência africana a dança e sobre isso Dias (2013, p. 37) afirma:

a dança sempre foi uma manifestação de forte característica cultural da África, especialmente nos rituais religiosos. É possível perceber as influências dessas matrizes culturais na Festa de São Tiago. Devido às transmutações e às hibridizações, ao longo do tempo, observo que a presença do sagrado e do profano se mistura como na noite de 24 para 25 de julho. Por exemplo, os ‘máscaras’, depois de dançarem toda a noite tendo as bebidas alcoólicas como ‘combustível’ da festa, levam pela alvorada as imagens de São Tiago e São Jorge do altar da Igreja de Nossa Senhora da Assunção, em cortejo, até a capela de São Tiago.

Esses festejos certamente fazem parte do cotidiano não só dos professores que aqui as citaram, mas também da maioria dos macapaenses e das pessoas que ali moram. Essas manifestações culturais reafirmam com propriedade a influência dos negros em território amapaense, legitimando, portanto, uma identidade étnica afroamapaense. Na composição da cultura de um povo, todos esses aspectos são contemplados e analisados, embora aqui não se busque um purismo ou uma formação de guetos fechados, até porque acredito que seja impossível. É pertinente destacar a presença, embora, às vezes, invisibilizada, desses traços culturais afroamapaense na vida pessoal e profissional desses professores de Arte por mim contemplados. Para refletir mais sobre esses festejos emergidos no ato das entrevistas, vejamos o depoimento da professora Reginne Santa Ana sobre a Festa do Divino Espírito Santo:

A festa do Divino Espírito Santo, que existe na favela, que é na favela. Inclusive teu pai sabe sobre isso, eu acho, sobre a favela, eu lembro da favela. Tinha o Sirilo, lembra? Então tinha a festa lá, e até hoje tem, eu não sei se eu ainda hoje, ainda funciona da forma que era. Porque vai passando o tempo, a pessoa não, não tem mais, não passa, deveria passar. Agora que eles estão preocupados em passar. Tem muitos poucos que eram “rezadores” (?) de ladainha, eu nem sabia como era que... como é que funcionava isso. E hoje em dia não, já vivenciei isso, fui pra uma ladainha de Santa Ana, que eu fui convidada pra participar. Tudo falado em Latim, e foi tão rico, assim, tão... eu até brinquei que na hora “Regina”, eu disse “Meu deus, tão falando de mim”. Era brincadeira, mas aí eu... o rezador, o Seu João, ele disse: “Olha, vamo falar tudo em Latim”. E um senhor simples, sem estudo... sem, sem... ele num sabe lê, nem escrevê. Mas tem uma cultura, tem um saber, assim, tão grande, tão, tão bonito, que eu me senti pequena, por isso que eu digo às vezes. Do que adianta eu...

Nesse trecho da narrativa a docente começa lamentando que as pessoas mais velhas, muitas vezes, não repassam esses hábitos culturais para as novas gerações, impossibilitando a preservação dessas culturas, segue dizendo que já vivenciou essas festas e que agora já sabe

um pouco das tradições e das coisas que ali acontecem. É interessante que ela cita o saber como conhecimento popular, faz uma comparação coerente entre o saber da academia e o saber empírico ou popular, disse-me que as ladainhas são todas rezadas em latim, função desempenhada pelos rezadores, que segundo Reginne já são bem poucos.

Reginne também já participou de outra festa do Divino Espírito Santo no Curiaú:

Aí teve uma outra, do Divino Espírito Santo, de novo no Curiaú de Fora, eu participei. Veio o Marabaixo, eu fui convidada a dançar no Marabaixo. Fui ver como é que era a dança do Marabaixo. Só não gostei da gengibirra não. Da bebida eu não gostei não. Nem quis tomar, porque disseram que dá um fogo, dá um treco, dá um pire-paque disque na pessoa, que a pessoa... Aí, mas assim, a Ladainha assim, faz todo um ritual, faz toda uma festa. Não é uma festa profana, é uma festa do Santo. Que reverencia o Santo, né, o Divino Espírito Santo, que é Deus, a Santíssima Trindade. E eles fazem rezas durante nove dias, esses nove dias são feitas essas rezas. Depois vem um dia específico pra missa. Aí faz a procissão do Divino. Que é aquela pomba, aquela coisa, né, que é da Santíssima, é da Trindade... Aí vem a cruz, aí depois... todo cantado. Aí vem a ladainha todo em latim. Muito bonita a reza. Aí vem os pagadores de promessa, eles entram na Igreja, agradecem, amarram suas fitinhas lá no pé do Santo. Aí vem o padre, tem o padre da igreja católica, ele faz a missa, uma pequena celebração, não é bem uma missa, mas é uma pequena celebração, que significa a missa. E depois vem os tocadores de tambores, já na festa mais aqui... no barracão. Aí começa o Marabaixo. O Marabaixo é a dança, né, dos negros. O Marabaixo é uma dança mais, mais lenta do que o Carimbó. Diferencia porque era mais triste tocar... É tipo uma... um canto em reza. Né. E conta a história. Conta uma história. Na história dessas músicas, todas assim: “É um dito, aonde tu vai rapaz, por esse caminho sozinho. Vou fazer minha...” tem uma história por trás dessa música. É bacana, e dança assim. E também tem só o batuque. Logo depois no outro dia tem o batuque. Aí o batuque é assim, são músicas que cada um pode cantar... é uma coisa... são várias caixas e eles fazem na roda, tipo assim, referencia, já é uma dança mais rápida. Mais parecida com o carimbó. Todos vão... é... são formados de grupo. Aí vem... Comunidades, são Comunidade. Todas as comunidades se reúnem naquele local praquele galpão, de barracão. Num barracão. E todos vêm com suas caixas e tudo, se encontram, é muito bonito.

Reginne descreve como foi sua participação na Festa, utiliza-se de suas memórias e reminiscências, conseqüentemente não tem compromisso com a verdade absoluta ou com uma descrição precisa do que acontece na festa, certamente o que ela me narrou foi o que ficou mais vivo em suas lembranças. Seu envolvimento com a festa foi notório quando ela tenta me explicar tudo que aconteceu naquele momento, a docente acha fascinante o encontro das comunidades ao final da festa, ela também diz que não gostou da bebida servida (gengibirra) e

que o batuque<sup>39</sup>, outra manifestação típica das comunidades negras do Amapá, também se faz presente.

Confunde-se ao dizer que a Festa não é profana e sim de “Santo”, talvez com o objetivo de legitimar a festa como algo importante, a docente reforça essa questão, no entanto sabemos que esses festejos possuem um lado lúdico, assim como também religioso, resultando em uma mistura de comemorações que são típicas de cada ritual e que se modificam conforme a localidade.

Reginne segue descrevendo a indumentária usada na Festa:

As indumentárias deles são todas de roupas, por exemplo, se é branco florido vai, da cor que é o Divino Espírito Santo. É azul e branco? Vem todo mundo de azul e branco. É vermelho e branco? Cada um tem uma marcação no seu grupo. Entendeu? E é assim. E é bacana. Aí vai e leva-se a bandeira, aí levanta a cruz.

É interessante retomar aqui o meu objetivo com essa descrição e interpretação dos fatos narrados pelos meus sujeitos de pesquisa. Objetivei perceber e refletir de que forma esses saberes afroamapaenses estão presentes na vida desses professores de Arte e de que forma eles se relacionam com essa cultura negra do estado do Amapá.

Em outro momento da narrativa a professora fala sobre a Festa de São Sebastião que ocorre em Macapá:

São Sebastião morreu flechado. Era uma pessoa rica. E ele fazia parte de uma comunidade, o pai dele era rei. Então ele abandonou tudo, a chamando de Deus. E em seguida ele foi flechado, morreu num tronco. Esse tronco é representado por ele. Aí o povo, a comunidade carrega esse tronco. É bem resistente, é bem forte mesmo. Madeira de Lei. Pesado! Que eu não consegui segurar, que é tão pesado que eu não quis nem saber, eu larguei logo. E aí é amarrado todas as cordas ali, os negros vão, e eles vão lá e amarram as cordas, cada um segurando...

Quando pergunto onde acontece a festa, a professora responde com exatidão:

Lá no Abacate da Pedreira. Todo dia 20 de Janeiro, no Abacate da Pedreira, é uma semana também, faz-se a ladainha, tem a missa, de manhã tem o café da manhã... tem a alvorada. A alvorada é com fogos... tem o café da manhã. Aí o Padre vai, faz toda aquela missa, todo aquele ritual, distribuem comidas, mata um boi, mas é muita comida, churrasco, tudo. Muito bom. Chama todo mundo dá tudo de graça. À noite, no sábado à noite, isso é de

<sup>39</sup> O nome Batuque era dado pelos brancos, sendo que os negros o chamavam de Pará, que significa a junção de todas as nações africanas. Assim se originou essa cultura conhecida como Batuque. No Amapá, o Batuque é uma das manifestações culturais mais expressivas do Estado. Cultua-se normalmente em louvor aos santos de devoção das comunidades negras e quilombolas. (SEAFRO-AP, 2012).

segunda à sexta, quando é no sábado à noite é a festa. A festa que se diz profana, a festa dançante. Aí vai, vai os vendedores, é liberado pra todo mundo. Aí vai na festa... Até o sol raiar. Até sete da manhã... e acabou ali.

É interessante como a professora descreve os momentos principais da festa, apesar de ter participado poucas vezes, a parte profana da festa sempre se destaca, é enfatizado a presença do padre como líder comunitário é marcada na festa de São Sebastião. A presença negra é maioria, segundo Reginne, são os negros que organizam a festa, acredito que São Sebastião foi resultado do sincretismo religioso entre os santos católicos e as entidades de matriz africanas, por isso essa festa é sempre citada como uma manifestação religiosa e cultural afroamapaense.

Esses modos de ser “negro” estão presentes no cotidiano dos professores entrevistados, referendados por vocabulários, comidas e festejos “afroamapaenses”. As trocas culturais com expressões nativas e colonizadoras emergem nas hibridizações ou recriações e apropriações que tais modos de vida de ser negro na diáspora produziram e produzem. Assim, sem poder abarcar todas as expressões, concentrei-me nas temáticas que as falas dos professores de Arte conseguiram revelar.

Finalizo essa parte da dissertação anunciando minhas inquietações como docente de Arte a partir do que foi discutido nas duas partes desta pesquisa, acredito que apesar de toda invisibilidade desses saberes na formação docente, mesmo assim temos ( como visto nessa parte do texto) uma gama variada de saberes e fazeres afroamapaenses na vida pessoal-profissional desses professores de Arte, fazendo com que possamos refletir sobre o que nos leva a invisibilizá-los e ainda o que podemos “propor” enquanto docente de Arte para visibilizá-los. O tópico a seguir expõe essas inquietações com a perspectiva da diversidade etnicorracial.

## **Inquietações de um Professor de Arte: A Diversidade Etnicorracial no Ensino de Arte**

Encaro as mudanças no ensino de Arte, apesar de ainda incipientes, como mudanças positivas, a busca pela qualificação tem ganhado força, fazendo com que haja uma preocupação maior sobre o que de fato pode-se aprender com o ensino de Arte e de que forma a disciplina pode contribuir para com o desenvolvimento cognitivo e ampliação do repertório estético-cultural do aluno.

Nesse sentido, Arte e ensino de Arte, ou seja, os exercícios para a compreensão da Arte são grandes desafios, pois instauram questões também pelas associações que permitem realizar, convocando diversas áreas do conhecimento. As definições de Arte são inúmeras em diversificados momentos e, conforme estejam ligadas a concepções artísticas, estéticas e/ou educacionais, geram outras problemáticas e estados de complexidades.

A Arte, na contemporaneidade, está imersa em dúvidas muito mais do que em certezas, ela desafia e hipotetiza em vez de confirmar teses. Por essa razão, o ensino de Arte tem buscado despertar o desenvolvimento de um olhar crítico nos alunos, através das produções artísticas da humanidade e também por meio de olhares e saberes do cotidiano. Muitos professores têm se utilizado do campo da cultura visual<sup>40</sup> para solidificar suas ações.

Atualmente, observo que o ensino de Arte tem conteúdos próprios como todas as outras disciplinas ou áreas de conhecimento, e que as atividades práticas, ao longo do processo ensino-aprendizagem, nada mais são do que recursos metodológicos e facilitadores da absorção dos conhecimentos socializados (BRASIL, 1997b, p. 51). Essa nova circunstância começa a criar inquietações, pois desafia a competência do novo educador para o ensino de Arte e questiona o seu processo de formação nos cursos de licenciatura que ainda não se atualizaram.

Uma série de elementos do cotidiano está emergindo fora da escola e influenciando o fazer docente. Posso usar como exemplo o processo tecnológico que o mundo atual vive, uma vez que nossos alunos estão cada vez mais virtualizados e midiáticos. Dessa forma, o ensino de Arte não pode deixar de levar isso em consideração na produção de conhecimento artístico. É preciso indagar como planejar a elaboração/produção artística via tecnologias contemporâneas, de forma a garantir a construção de conhecimentos específicos em Arte.

---

<sup>40</sup> O campo da cultura visual é apresentado como fermentado pela história da arte, sociologia, filosofia, antropologia, arte-educação, estudos culturais, estudos feministas, pós-estruturalistas e pós-colonialistas, e que busca e realiza mudanças nas maneiras como compreendemos os fenômenos visuais, especialmente nos fazendo pensar sobre os usos que damos às imagens e artefatos. Fazendo-nos pensar também sobre os impactos que imagens e artefatos promovem nos modos como concebemos, agimos e sentimos no mundo (MARTINS & TOURINHO, 2011, p. 07).

Segundo Pimentel (2008, p. 120):

O uso de novas tecnologias possibilita aos alunos desenvolver sua capacidade de pensar e fazer arte contemporânea, representando um importante componente na vida dos alunos e professores, na medida em que abre o leque de possibilidades para seu conhecimento e expressão.

As tecnologias contemporâneas no ensino de Arte é apenas uma das muitas inquietações que emergem nesse cenário atual. Ana Mae (2008) organiza uma série de textos e enfatiza mudanças e inquietações, destacando, a partir de textos de Ivone Richter e Ana Amália Barbosa, o ensino de Arte voltado para a questão da interculturalidade e da interdisciplinaridade. Na visão de Richter (2008, p. 85), o enfoque à interdisciplinaridade

tem estado sujeito a diferentes denominações, especialmente a partir de prefixos utilizados. Assim, o prefixo “multi”, no termo “multidisciplinar”, estaria indicando a existência de um trabalho entre muitas disciplinas, sem que estas percam suas características ou suas fronteiras. Já o prefixo “inter” vai indicar a inter-relação entre duas ou mais disciplinas, sem que nenhuma se sobressai sobre as outras, mas que se estabeleça uma relação de reciprocidade e colaboração, com o desaparecimento de fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Esse “inter” tem sido já há algum tempo, erroneamente interpretado pela maioria dos professores. Grande parte acredita estar trabalhando a interdisciplinaridade quando realiza projetos que abordam temas e/ou conteúdos de várias disciplinas, mas o que a autora propõe é um desaparecimento das fronteiras, onde o conteúdo não seja fragmentado e dividido por temas afins.

Sobre interculturalidade a autora comenta que durante muito tempo o termo que se vinha utilizando era multiculturalidade, termo já consagrado na literatura da educação, pois é dessa forma que a questão da diversidade vem sendo estudada e problematizada há muito tempo. Atualmente, utiliza-se o termo “interculturalidade”, que implica em uma inter-relação de reciprocidade entre culturas. Esse termo seria, portanto, o mais adequado para uma aprendizagem em Arte que se propõe a estabelecer a interrelação entre os códigos culturais de diferentes grupos culturais. No entanto, convivemos hoje com todas essas denominações como sinônimos.

Acredito que o ensino de Arte volta-se para essas perspectivas, tendo em vista principalmente por conta da luta pelo reconhecimento de minorias políticas que clamam por sua representatividade educativa nos espaços escolares, por isso entendo que um currículo de Arte precisa ser capaz de dialogar e estabelecer uma interrelação entre as culturas seja o caminho mais adequado. Dessa forma, os silenciamentos políticos e culturais não acontecem e

não se criam novas hegemonias ou paradigmas culturais, apenas tenta-se estabelecer uma “certa” relação e uma alternância do poder.

No que se refere a novas metodologias, emergem a cultura visual e a estética do cotidiano, ambas desconstruem o discurso pedagógico tradicional, evidenciando o valor não só dos objetos artísticos, legitimados como Arte, como também novas interpretações de imagens do nosso cotidiano. Igualmente criticam também o olhar que é desenvolvido na escola. Segundo essas metodologias, esse olhar artístico por ser do século XV, dificulta enxergar novas interpretações da Arte que nos cerca contemporaneamente.

Como se vê o ensino de Arte passa por muitas transformações, gerando em nós, professores do referido campo de saber, várias inquietações que encaro como positivas e necessárias na busca de um ensino de Arte contemporâneo e reflexivo, cujas portas devem se abrir para a discussão e para o aprimoramento de novas práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, é conveniente mencionar o tema que me debruço nesta dissertação, pois ele busca uma reflexão sobre um ensino de Arte que valorize diferenças e diversidades de ser, viver e fazer, usando como fator motivador a formação do professor dessa área de conhecimento. Na pesquisa me propus a fazer uma análise sobre os saberes e fazeres africanos ressignificados em Macapá por meio dos professores de Arte e de que forma isso está presente ou não em suas histórias de vida pessoal e profissional e, conseqüentemente, no ensino de Arte.

Diante dos saberes e fazeres afroamapaenses que discuti durante toda a Parte II da dissertação, dos dispositivos legais, em especial a Lei 10.639/03, e da ausência desses saberes na formação docente (discutidos na Parte I) é impossível não me inquietar e refletir sobre possíveis caminhos na busca da consolidação de uma educação que não discrimina e que de fato leve em consideração nossas heranças culturais. Dessa forma penso ser bastante oportuno levantar a questão do multiculturalismo e interculturalismo nas aulas de Arte, vamos a essa questão.

O ensino de Arte precisa estar pautado nessa diversidade étnico-cultural brasileira, dando ênfase também a questão local. Nesse caso específico deve levar em consideração como matéria prima para as aulas esses saberes afroamapaenses emergidos e presentes na vida dos professores e macapaenses de maneira geral. A área de Arte é vasta podendo o professor utilizar todas essas vivências pessoais no campo profissional, penso que o docente envolvido ou não com esses saberes afroamapaenses deve buscar contemplar essas questões em seu currículo, sempre na perspectiva do diálogo e do que preconiza o interculturalismo no campo da educação.

A educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, à medida que não só

reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre diferentes grupos identitários, mas também propõe a construção de relações recíprocas entre esses grupos. Em síntese a educação intercultural propõe:

Uma relação que se dá, não abstratamente, mas entre pessoas concretas. Entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promovem mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos – legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão – são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seus contextos, de suas histórias e de suas opções. A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica mudanças profundas na prática educativa (...) pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e o processo de formação de educadores(as) (FLEURI, 2000, p. 78).

Evidenciando as Artes Visuais, formação acadêmica de todos os entrevistados e da maioria dos docentes que atuam na disciplina de Arte no estado do Amapá, é interessante observarmos alguns exemplos para nos dar suporte pedagógico. Nesse meu caminho de pesquisa, debruicei-me em várias leituras na tentativa de materializar essas discussões no fazer pedagógico na sala de aula, acredito que precisamos mostrar e/ou propor caminhos, mas reitero que são apenas caminhos, até porque minha pesquisa se deu basicamente no campo da reflexão empírica por meio das narrativas dos professores, não realizando, portanto, uma pesquisa ação que me apoiasse para afirmar procedimentos metodológicos de aula, no entanto minha experiência e leituras sobre o assunto me credenciam para fazer tais sugestões.

As “máscaras africanas” são as expressões mais comuns quando encontramos temas africanos sendo trabalhados nas aulas de artes visuais, muitas vezes sem problematizá-las. As máscaras são as expressões mais conhecidas da África e quase sempre logram grande envolvimento dos alunos, quando trabalhadas em sala de aula. Entretanto, esse pode ser um bom elemento para começarmos um trabalho que favoreça realmente um conhecimento da África, no momento em que essa produção pode demonstrar a riqueza estética que existe no continente. Através dessa riqueza, por exemplo, se podem demonstrar diferenças na produção artística, na organização sócio-política e nas filosofias dos diversos povos, pois cada um deles desenvolveu formas bastante específicas.

Lendo o livro *Superando o Racismo na Escola*, do professor Kabengele Munanga,

encontrei propostas de atividades que acredito serem pertinentes nessa discussão. As Artes Visuais africanas há muito tempo ficaram/ ficam na periferia da historiografia da Arte, isso quando são consideradas Arte. Portanto, para modificar essa situação o docente de Arte deve refletir sobre a relativização do “belo”, tendo em vista que a maioria de nós possui uma concepção cristalizada ocidental do que é “bonito” e “feio” e, por conseguinte, acabamos desqualificando a produção artística visual africana.

Penso que o professor deve se utilizar de todas as linguagens visuais artísticas para desconstruir estereótipos, a saber: pesquisar como os negros aparecem retratados na publicidade, cinema e na televisão (dessa forma o docente estaria trabalhando a estética negra mediática e fazendo refletir sobre sua representação no mundo da imagem); produzir pinturas corporais levando em consideração sua função na África, analisar e produzir a partir da estética visual afroamapaense (indumentárias do Marabaixo e das religiões de matriz africana praticadas em Macapá); produção de artefatos visuais com o objetivo de desconstruir a ideia de obra de Arte apenas com a função de contemplação, tendo em vista que na Arte africana os objetos visuais são também utilitários e sagrados; além de procurar contemplar toda a produção estética visual dos artistas afroamapaenses.

A vida e a obra de artistas podem ser uma boa “porta de entrada” para se trabalhar com a cultura e arte afro-brasileira, pois possibilitam colocar em diálogo as expressões afroamapaenses e transnacionais. As obras podem ser entendidas como espaços íntimos de criação do artista por meio dos quais ele se relaciona com o mundo social que o circunda, ou seja, o espaço onde convivem e confrontam: individualidade, máscara social e recursos poéticos e retóricos. Buscar artistas próximos do contexto dos alunos pode demonstrar especificidades locais e colocá-lo em diálogo com outros artistas; demonstrará o corolário universal que a questão racial impõe sob a égide da diáspora, da matriz cultural africana e da discriminação. Esses problemas serão percebidos através do olhar de cada artista.

Ainda sobre possíveis atividades que aprimorem ou que pelo menos desconfigurem as ideias racistas presentes no espaço escolar, as pesquisadoras Ana Paula Ribeiro e Maria Alice Gonçalves (2012) propõe uma atividade a respeito da mitologia dos orixás. Nessa temática emerge a estética dos orixás, rica em detalhes e significados. A ideia é trabalhar através a produção de um vídeo (arte visual) a história e as lendas dos orixás de uma maneira lúdica e didática. O vídeo seria produzido pelos próprios alunos, após uma explicação sobre as características de cada orixá.

É pertinente ratificar a potencialidade de se trabalhar no ensino de Artes Visuais todos os saberes e fazeres afroamapaenses encontrados nas narrativas dos docentes entrevistados, a

partir dessas sugestões o professor pode e deve redimensionar e adequar suas metodologias e atividades com objetivo de contemplar as “afroamapaenses”.

Enfim, acredito na potencialidade da criatividade do docente, a vitimização não cabe mais, por isso precisamos disseminar a ideia de pro-atividade na educação, não descartando claro, a cobrança por políticas públicas e recursos que permitam um maior alcance de nossas ações pedagógicas. Também reforço o pensamento de que essas atividades e muitas outras que podem ser pensadas precisam ser trabalhadas de maneira dialógica e interrelacionadas com os outros códigos culturais presentes no espaço escolar.

Não posso deixar de refletir sobre a formação docente, parte primordial para que isso tudo aconteça. Noto uma pequena mudança, mas ainda incipiente, precisamos rever as “grades” curriculares, que na verdade nos “aprisionam”, não permitindo que fluam outros olhares e outras práticas. A universidade, em especial o curso de Licenciatura plena em Artes Visuais, que nos interessa aqui nesse momento, precisa urgentemente criar maneiras de não cristalizar uma Arte “de fora” que não é “nossa”, precisa de apoio teórico para dar conta desses conflitos e presenças tão fortes da cultura negra.

Para tanto, acredito que a primeira saída é a discussão sempre presente na graduação dos professores, se não há uma disciplina que aborde a arte afro-brasileira, por exemplo, penso que pelo menos deve-se incluir de forma mais consistente essas discussões nas outras disciplinas do curso. Essa proposta não é nenhuma novidade, explico. Já existem inúmeros trabalhos e pesquisas que apontam para esse diagnóstico, por isso não chego nessa constatação sozinho, no entanto, não vejo outra saída para um “bom” começo para desconstruir e criar novas concepções para o ensino de arte voltado também para as nossas africanidades.

O que também me inquieta bastante é notar que os saberes e fazeres afroamapaenses estão ali presentes e visíveis na vida desses professores de Arte, mas, ainda assim, a maioria não realiza uma reflexão sobre isso no seu fazer docente, muitos até desconhecem a Lei 10.639/03, comprovada em duas das narrativas coletadas, impossibilitando que os alunos percebam essa cultura como também sua. Durante toda a minha vida profissional, procurei trazer essa cultura afroamapaense à tona, pois percebia sua (in)visibilidade no cotidiano dos meus alunos, nem sempre conseguia, pois as barreiras institucionais são evidentes e ainda há uma resistência por parte da maioria dos agentes escolares.

Inquieta saber, por exemplo, que os alunos ainda rejeitam de forma preponderante as religiões de matriz africana. Esse dado me faz pensar sobre como o ensino de Arte poderia trabalhar essas questões para quebrar com esses paradigmas institucionalizados. Nas

narrativas coletadas, deparei-me com apenas duas professoras que citaram e assumiram ter participado de algum culto religioso de matriz africana. Percebi nesses depoimentos a vergonha e o “ocultamento” de algumas questões, as quais me levam a pensar que esses docentes não utilizam de seus saberes religiosos para dar conta da parte estética e artística que envolvem a identidade afro-brasileira e/ou afroamapaense em suas aulas.

Como já proposto acima, é necessário um diálogo entre as religiões, parece-me que essa questão é a mais complexa, o preconceito para com as religiões de matriz africana está impregnado nos lares e, conseqüentemente, no discurso reproduzido pelos alunos. Dessa forma, para o ensino de Arte cabe amenizar ou explorar esteticamente, corporalmente e musicalmente os elementos dessas religiões, a fim de esclarecimentos e conhecimento sobre as mesmas.

A partir das narrativas, de minha experiência, leituras e reflexões sobre a temática em questão, percebo ainda um árduo caminho a ser percorrido no campo educacional, da qual faço parte. No entanto, a cultura afroamapaense está ali, latente, visível, e operante. Está como matéria prima a ser utilizada não como algo folclórico e exótico e sim como algo que está entranhado e vivo no território e repertório macapaense.

## **Finalizando sem Concluir**

Indagações. Reflexões. (Re)Descoberta. Aprendizado. Lugar. Pertencimento. Dificuldades. Prazer. Saudades. Distanciamento. Militância. Margem. Mudanças. Identidade. Professor. Diversidade. Educação. Dor. Satisfação. Arte. E novamente, Indagações.

Antes de apresentar entendimentos do que esse trabalho conseguiu produzir ou deixou de realizar é oportuno lembrar quantos sentimentos se passaram no decorrer desse processo de escrita acadêmica! Chego ao fim desse trabalho, tendo a certeza de que pesquisar é sempre necessário e que por mais que se esmiúcem detalhes, as indagações vão sempre nos levar a novas indagações não existindo uma “verdade” absoluta e sim caminhos, possibilidades, versões interpretativas das experiências humanas deitadas em tempo e espaço determinados. Cada palavra escrita acima foi sentida na pele e na alma, me fazendo (re)descobrir identidades outras, desvendei minha identidade afroamapaense. Na verdade, ela sempre esteve ali por ora adormecida e por outras feroz e pronta para ter visibilidade, o que fiz foi apenas dar à luz e colocá-la para fora, deixando revelar meu cotidiano, meu modo de ser e de viver. Apesar de não me considerar um militante ativo do movimento negro amapaense, entendo que não preciso ser um militante ativo para enxergar em mim os fazeres e saberes afroamapaenses citados neste trabalho pelos professores de Arte.

Também não me considero somente um professor apenas, trafego fazendo-me um professor-pesquisador. Hoje quero sempre indagar e questionar os processos educativos que me cercam no âmbito profissional, não quero mais somente reproduzir pensamentos, quero criar novos pensamentos e a partir deles rever a prática docente.

Nesse momento gostaria de encerrar a pesquisa dizendo e apontando o que frutificou e o que necessita de um estudo mais profundo, as brechas e lacunas deixadas, e que pontos me foram mais caros durante o processo de pesquisa que se “finda” na escrita desse texto. A pesquisa iniciou-se com o objetivo de investigar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no ensino de Arte, no entanto, durante o trajeto de pesquisa se alterou para uma perspectiva de se estudar os saberes e fazeres afroamapaenses na vida dos professores de Arte. Com essa ideia, então, articulei através da história de vida temática os desdobramentos trazidos pela problemática principal.

Dessa forma, chego a minha primeira “conclusão”, dizendo que os saberes e fazeres afroamapaenses só foram o pretexto para se estudar o tema proposto, pois é fato que eles sempre estiveram presentes e latentes na história de vida dos macapaenses, em especial nos professores de Arte entrevistados, o que nos falta é (re)contar essa história, onde os negros

possam aparecer não só como contribuidores do legado cultural amapaense, mas que eles sejam de fato parte da história, não complemento. A história oficial precisa apresentar essas histórias e/ou esses saberes afroamapaenses contadas por outros sujeitos que não sejam os colonizadores do pensamento. A humildade de pesquisador, característica, muitas vezes, esquecida, forçam afirmar que não cheguei a uma nova constatação, no que se refere à presença desses saberes na vida de meus narradores. Isso não me descredencia e nem me desqualifica, muito pelo contrário, envaidece-me, pois sei que um dos caminhos para quebrar os paradigmas de uma sociedade preconceituosa e discriminatória é dar notoriedade no âmbito acadêmico a essas vozes e corpos negros que quase sempre permanecem à margem politicamente da sociedade.

Durante a pesquisa me deparei com um emaranhado de identidades, por isso me questioneei várias vezes sobre essa “identidade afroamapaense”, mas reafirmo essa condição mais política do que cultural. Não descartei em nenhum momento as imbricações-crioulizações-hibridizações, sempre fui ciente dessas misturas e da perspectiva do não-essencialismo cultural. No entanto, também me surpreendi com frases e “jeitos de ser negro”, entendi que apesar dessas fronteiras borradas, existia um jeito negro, que se resignificava a todo momento no território macapaense, essas resignificações culturais negras me fizeram adotar o “afroamapaense”. De certo, existem brechas e lacunas que minha pesquisa deixará, mas posso afirmar que as afroamapaenses estão presentes nos modos de vida dos macapaenses, impregnadas e reproduzindo-se na voz dos professores de Arte, seja através das religiosidades, dos festejos, da comida, nos trejeitos, enfim nos modos de ser e viver de um povo.

Minha tarefa passa então a levantar proposições abertas pelos caminhos da pesquisa, vejamos então: o Marabaixo, um dos saberes afroamapaenses mais citados pelos meus entrevistados, ainda é muito discriminado e mal interpretado, apesar dos esforços para legitimá-lo como “carro chefe” da cultura amapaense, é notório que a maioria não se identifica com a manifestação, atitudes preconceituosas são percebidas a todo o momento pelos professores entrevistados, principalmente na escola que é o lugar que mais nos interessa. No entanto, as narrativas dos docentes são animadoras, pois percebi a fala sempre presente no sentido de valorizar e respeitar o Marabaixo, o que falta na minha concepção é um maior conhecimento da manifestação em si e de estratégias pedagógicas capazes de desconstruir os preconceitos que foram criados em torno do Marabaixo. No que tange ao ensino de Arte, a gama de atividades que possam servir para esse fim é grande, basta o docente pesquisar e usar sua criatividade. Sugeri no último tópico desta dissertação, alguns exemplos, a parte estética

do Marabaixo deve ser trabalhada nesse sentido.

Outra sentença bem pertinente é a análise que um de meus narradores faz, ele diz que nenhum aluno ouve ou reproduz os ladrões de Marabaixo em seus celulares, esse dado instiga e leva para uma nova pesquisa de uma riqueza ímpar, a relação tecnologia, cultura afroamapaense e identificação musical, penso ser uma tarefa perturbadora e instigante estudar essa relação no ambiente escolar, mas antevendo dizer, diante de minha experiência pedagógica que realmente os alunos não reproduzem esses “ladrões” em seus celulares, alguns motivos podemos elencar mesmo que levianamente, mas ainda assim faço um contraponto, por que então eles reproduzem algo que está fora de seus contextos de vida, por que reproduzem em seus celulares músicas as quais não entendem o que elas dizem? E o principal o que podemos fazer como professores de arte? Temos que fazer algo? Ou apenas acompanhá-los e tentar extrair o que ali tem de “bom”?

Ao colher essas narrativas percebi o quanto esses saberes afroamapaenses estão misturados com a história de vida profissional de cada professor, claro que em níveis diferentes. Não consegui separar a história de vida fora da escola da história de vida dentro da escola, elas se misturam, os professores vivem trabalhando e trabalham vivendo. Dessa forma, os temas que tratei na pesquisa estavam todos ali, apesar de em muitos casos adormecidos e invisibilizados. Observemos o caso das religiões, não perguntei nada sobre cultos afros, apenas perguntei sobre atividades religiosas, de pronto, constatei o “catolicismo de preto” e a prática, mesmo que de maneira superficial da umbanda e do candomblé. O mais instigante é que mesmo diante do conhecimento da Lei 10.639/03, os professores omitem esses conhecimentos dos alunos. A pesquisa não trilhou pela pesquisa ação e nem vivi momentos com os alunos, mas pude notar na fala dos docentes suas dúvidas e reticências quanto a essa temática.

Sem dúvida a questão religiosa é a mais complexa dentro do ambiente escolar. Todos os professores de Arte que tive contato repetem o mesmo diagnóstico de dificuldade, em contra ponto a isso, pergunto como a apreciação estética visual trabalhada no ensino de Arte pode colaborar com essas discriminações e resistências? Deixo aqui mais uma lacuna, no sentido de em outro momento de vida retomá-la.

As afroamapaenses não paravam de aparecer nas minhas narrativas, precisei fazer recortes para não me enveredar em outras encruzilhadas de pesquisa. O trabalho esforçou-se para mostrar essas afroamapaenses na vida profissional-pessoal dos professores de Arte, nesse momento emergem os vocabulários, as comidas, os festejos, que são atividades representativas e simbólicas para se estudar uma cultura. Diante desse quadro, confesso que

para mim meu texto só passou a ter sentido quando esses saberes foram associados ao ensino de Arte, pois assim, conseguiria uma reflexão maior na prática do docente de Arte. Deixo, portanto, mais uma fissura para ser cicatrizada e/ou mais aberta, tendo em vista que a pesquisa não tratou com profundidade de prática docente, mas não me falta vontade e determinação para tal empreitada.

Voltemos para os vocabulários, as comidas e os festejos afroamapaenses, é instigador perceber esses elementos africanos-negros na cultura e na vida dos professores de Arte, pois é neles que se constroem histórias e jeitos de ser, é na fala que o professor se expressa e influencia seu aluno, é o conhecimento dos festejos que irá fazer com que esse professor enalteça ou não a cultura afroamapaense.

Chego a um constato recorrente de que a formação docente é algo primordial para se estabelecer uma educação antirracista, sem práticas e conteúdos discriminatórios para com a população negra, em particular em Macapá, os docentes afirmaram não ter recebido nenhuma orientação a esse respeito e de que apesar das afroamapaenses se fazerem presentes em suas vidas, elas se tornam, muitas vezes, invisíveis em suas atividades profissionais. A formação do docente em Arte em Macapá-AP ainda é resultado de uma educação eurocêntrica e branca que leva em consideração cânones estéticos e culturais brancos, subalternizando os códigos estéticos negros.

É preciso olhar com mais atenção ao currículo, esse deve ser elaborado pensando em uma sociedade multicultural e com uma perspectiva intercultural, me atrevi durante o meu texto a fazer algumas proposições de atividade em artes visuais que pudessem de alguma forma desenvolver ou tornar conhecida a cultura e estética visual negra na escola. Para isso penso que esses saberes e fazeres afroamapaenses podem/devem ser inseridos no currículo escolar não só como tema transversal e sim com conteúdo da disciplina de Arte.

É papel da escola inculcar ideias de que fazemos parte de uma sociedade pluriétnica. Por isso, cabe a ela contar a história e a cultura da nação descrevendo o povo, definindo quem são os brasileiros. Estamos falando de um país pluriétnico e pluricultural, onde todos são considerados cidadãos. Sendo assim, uma nova história há que ser contada agora com a participação de grupos étnicos considerados marginalizados e/ou excluídos. Nesse sentido, é possível falar de uma cultura afro-brasileira e/ou afroamapaense e das demais culturas existentes no país. Nas diferentes regiões do país existem festas populares, manifestações culturais, que guardam a matriz africana e que podem ser exploradas nos currículos escolares. Caberá aos educadores identificá-las, analisá-las e aplicá-las à realidade do seu alunado. É tarefa dos professores envolvidos com a implementação da Lei 10.639/03 trazer essas

manifestações para dentro da escola.

Meu percurso não chega ao fim, faço apenas uma parada para que outros se juntem a mim. Nessa pesquisa percorri alguns caminhos, durante o percurso fui tomado por indagações e constatações. A profusão de sentimentos vividos durante a pesquisa, em meio ao diálogo com os meus sujeitos de pesquisa e comigo mesmo, às análises das narrativas e à escritura do texto dissertativo, foi intensa. Encantei-me! Como em qualquer encantamento vivi momentos de ansiedade, de tristeza, de êxtase. Entre felicidades e lágrimas fui a cada entrevista, a cada página escrita, entrelaçando-me a temática e (re)construindo relações afetivas, de respeito e de identidade. Cada constatação e/ou dúvida que cheguei só me fizeram ratificar minha luta e vontade de enaltecer a cultura afroamapaense nas escolas por onde os meus caminhos forem percorridos.

## Referencias

ANTONACCI, Maria Antonieta. **Memórias ancoradas em corpos negros**. São Paulo: Educ, 2013.

ARAÚJO, Emanuel (org.). **A mão afro-brasileira: significado da contribuição artística e histórica**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

BARTH, Friedrich. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT STREIFF-FENART, J. **Teorias da Etnicidade**. São Paulo: ed. da UNESP, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Parecer CNE/CP3/2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 24 set 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº10639, de 09 de janeiro de 2003**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicos raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC-SECAD/SEPP/INEP, 2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº11.645, de 10 de março de 2008**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e indígena. República Federativa do Brasil. Brasília, DF.

CARVALHO, Jose Jorge de. **Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar Editorial, 2006.

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

COELHO, Wilma de Nazaré Baia; MAGALHÃES, Ana Del Tabor (orgs.). **Educação para a diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

COUTINHO, Rejane G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.).

**Inquietações e mudanças no ensino de Arte.** São Paulo: Cortez, 2008.

CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira.** Belo Horizonte: C/ Arte: 2007.

DIA, Sheila G. A.; LARA, Angela M. de B. A legislação brasileira para o ensino de Artes e de Musica 1920 a 1996. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”.** Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 31/07 a 03/08/2012.

DIAS, Ronne Franklim Carvalho. **Mascaras de Mazagão Velho: visualidade, hibridismo e identidades.** São Paulo: Schoba, 2013.

EFLAND, A. Arte e cognição: Teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **A Compreensão e o prazer da Arte.** São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

ELIAS, Rodrigo. **Breve história da feijoada.** Revista História, 2004.

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

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FLEURI, Reinaldo Matias. (org.) **Educação intercultural mediações necessárias.** Dp&A, 2003.

FOSTER, Eugenia da Luz Silva. **Racismo e movimentos instituintes na escola.** Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

FRANÇA, Rita de Cássia C. R. de. **Artes visuais e ensino médio: representações de professores sobre prática pedagógica (2004-2010).** 2013. 211 f. Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. T. **Arte na Educação Escolar.** São Paulo: Cortez, 2001.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo na Contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2008.

GILROY, Paul. O atlântico negro como contracultura da modernidade. In: **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência.** São Paulo: Editora 34, 2001, p. 9-100.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GOMES, Nilma Lino. *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

\_\_\_\_\_. Educação, Identidade Negra e Formação de Professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

\_\_\_\_\_. A Contribuição dos Negros para o Pensamento Educacional Brasileiro. In: SILVA, P. B; BARBOSA, L. M. DE A. **O Pensamento Negro em Educação no Brasil**. Expressões do Movimento Negro. São Paulo: UFSCAR, 1997.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. **Educação das relações étnico-raciais: o desafio da formação docente**. Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba UNIPAC – Tupaciguara NEAB / UFU – Uberlândia, 2006.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2012.

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

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

HISSA, Cássio E. Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUVIZOTTO, Caroline Kraus. **Etnicidade e identidade étnica**. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MACIEL, Alexsara S. **Conversa amarra preto: a trajetória histórica da união dos negros do Amapá (1986-2000)**. 2001. Dissertação. (Mestrado em Historia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MAGALHÃES, Ana Del Tabor. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

MAUÉS, Josenilda. Identidade, educação e currículo sob a cunha da diferença. In: COELHO, Wilma de Nazaré Baia e MAGALHÃES, Ana Del Tabor. (orgs). **Educação para a Diversidade: olhares sobre a educação para as relações étnico-raciais**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesiástico. Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia**. Belém: Cejup, 1995.

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

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu da (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

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

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2. Ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

NELSON, Cary et al. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PACHECO, Agenor Sarraf. História e Literatura no Regime das Águas: Práticas Culturais Afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Amazônica: Revista de Antropologia (Impresso)**, vol. 01, nº. 02, 2009, p. 406-441.

PACHECO, Agenor Sarraf. Cosmologias Afroindígenas na Amazônia Marajoara. **Projeto História (PUCSP)**, v. 44, 2012, p. 197-226.

PEREIRA, Deoclema Lobato. **O candomblé no Amapá: imigração e hibridismo cultural**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

PEREIRA, J.B.B. **Cor, profissão e mobilidade: o negro e o rádio de São Paulo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: **Projeto História**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, n.15, p. 13-49, fev. 1997.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e Interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, Maria Cristina da. **A educação de professoras e professores de Arte: construindo uma proposta de ensino multicultural a distância**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

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

SEAFRO, Amapá. **Tambores no meio do mundo – O rufar da cidadania**. Macapá, 2012.

SILVA, Dilma de Melo. Identidade afro-brasileira: abordagem do ensino da arte. In: **Comunicação & Educação** - Revista do curso Gestão da Comunicação. Vol. 3, N.º 10, 1997.

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

THOMSON, Alistair. Reconstituo a Memória: questões sobre a relação entre a História Oral e as memórias. **Projeto História 15**, São Paulo, EDUC, Abril/1997, pp. 51-71.

TOURINHO, Irene. Transformações no Ensino de arte: algumas questões para a reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (org.). **Inquietações e mudanças no ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

\_\_\_\_\_. **Batuques, folias e ladainhas** – a cultura do quilombo do Curiaú em Macapá e sua educação. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

## Anexos

### **Termo de consentimento livre e esclarecido**

Venho, por meio deste documento, convidá-lo(a) a participar da minha pesquisa de mestrado, intitulada “A Cultura nas margens da Educação: formação, ensino e saberes afroamapaenses na voz dos professores de Arte, vinculada ao grupo de pesquisa de estudos culturais da Amazônia (GECA) e ao programa de pós-graduação em Artes (PPGArtes), ambos Universidade Federal do Pará (UFPA). Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os saberes e fazeres afroamapaenses na vida profissional e pessoal desses professores e seus possíveis desdobramentos.

Esclareço sua participação será por meio de entrevista, cujo instrumento foi elaborado por mim, e a respeito do tema em estudo.

Ressalto que sua participação será na construção deste trabalho de tal modo que todo texto produzido e fotografias poderá ser publicada na dissertação de mestrado do pesquisador, bem como em outros meios de mídia e divulgação.

---

Bruno Marcelo de Souza Costa  
(Pesquisador)

### **Consentimento livre e esclarecido**

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que li as informações sobre essa pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido(a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro, ainda, que aceito participar, cooperando com a coleta de informações para investigação e autorizo a utilização de meu nome verdadeiro nas possíveis citações da pesquisa.

Macapá, 08 de Agosto de 2013.

---

(assinatura)

**Roteiro da Entrevista com os professores – Pontos a serem contemplados (destaco que esses pontos foram alterados conforme o andamento da entrevista)**

Família e sua descendência? Religião?

Infância/ Sonho de ser professor, como se deu esse processo?

Trajetória educacional?

Movimentos culturais que participa ou participou? Sua relação com Arte? Cultura africana?

Festas populares que participa?

Formação na Universidade?

Prática docente voltada para a diversidade? Lei 10.639/03?

Práticas artísticas praticadas ou envolvimento desses professores em práticas artísticas, culturais da região? Quais?