

“O TERÇADO É TUDO NA VIDA [...]”: UMA COMPREENSÃO DE CULTURA MATERIAL DECOLONIAL

“THE MACHETE IS EVERYTHING IN LIFE [...]”: AN UNDERSTANDING OF DECOLONIAL MATERIAL CULTURE

Alder de Sousa Dias ¹

Antonia Fladiana Nascimento dos Santos ²

Uédio Robds Leite da Silva ³

Vitor Sousa Cunha Nery ⁴

Resumo: o artigo tematiza a cultura material em perspectiva decolonial no contexto da Amazônia amapaense. Resulta do desdobramento de uma pesquisa mais ampla a envolver a Universidade do Estado do Amapá e a Universidade Federal do Amapá, intitulada: “Ecossistemas pedagógicos de convergência de saberes: construção do referencial curricular para as Escolas Famílias do Amapá”. A base metodológica foi a pesquisa participante. Os encontros foram realizados no ano de 2023, por meio dos quais se escutou atentamente demandas de escolas família do Amapá, por meio de círculos de cultura. Entre os resultados, aponta-se para uma compreensão de cultura material como a expressão de vida dos sujeitos, classes e grupos, que resistem à diversas colonialidades e que se materializam em artefatos e nos seus muitos usos em vista da produção de suas vidas, desde diferentes enunciações socioculturais.

Palavras-chave: Cultura Material. Cultura Material Decolonial. Enunciação. Local e Global.

Abstract: the article discusses material culture from a decolonial perspective. It results from the development of a broader research involving the State University of Amapá and the Federal University of Amapá, entitled: “Pedagogical ecosystems of knowledge convergence: construction of the curricular reference for the Family Schools of Amapá”, the second stage of which was carried out in the year 2023. The methodological basis was participatory research. The meetings were held in 2023, through which the demands of family schools in Amapá were listened carefully, through culture circles. Among the results, it points to an understanding of material culture as the expression of life of subjects, classes and groups, which resist various colonialities and which materialize in artifacts and their many uses in view of the production of their lives, from different sociocultural enunciations.

Keywords: Material Culture. Decolonial Material Culture. Enunciation. Local and Global.

- ¹ Pós-Doutor e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFGA), Mestre em Educação pelo PPGED da Universidade do Estado do Pará (UEPA), Especialista em Filosofia da Educação (UFGA) e Licenciado em Pedagogia (UEPA). Docente Permanente do PPGED/ICED/UFGA e do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Amapá, Campus Mazagão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9065211816414800>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0996-0000>. E-mail: alderdias@ufpa.br
- ² Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática (PPGCEM/UFGA). Mestre em Educação (PPGED/UNIFAP). Especialista em Coordenação Pedagógica com ênfase em currículos e programas (IESAP). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Docente efetiva do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8754610469404327>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2186-7191>. E-mail: antonia.santos@ueap.edu.br
- ³ Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e bacharel e licenciado em Geografia (UNIFAP). Docente do Curso de Licenciatura em Geografia da UNIFAP, Campus Oiapoque. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4037594489373080>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3104-2556>. E-mail: uediorobds@unifap.br
- ⁴ Doutor em Educação na Linha de Educação, Cultura e Sociedade (PPGED-UFGA), Mestre em Educação na modalidade sanduíche (PPGED-UEPA/PUC-Rio), Especialista em Gestão Estratégica do Conhecimento (CCNT-UEPA), Graduado em Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA) e Tecnologia em Gestão Pública (UNAMA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Prof-História/UNIFAP) e docente efetivo do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9251181951280163>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1309-6094>. E-mail: vitor.nery@ueap.edu.br

Introdução

O artigo tem por objetivo indicar uma compreensão de cultura material em perspectiva decolonial. Trata-se de um desdobramento de uma pesquisa mais ampla a envolver a Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), intitulada: “Ecossistemas pedagógicos de convergência de saberes: construção do referencial curricular para as Escolas Famílias do Amapá”, cuja segunda etapa foi realizada no ano de 2023.

Para contextualizar esse artigo, destacamos que a pesquisa interinstitucional que o ensejou foi desenvolvida com base em círculos de cultura, cuja tônica foi o protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo. E, assim, os dirigentes das escolas família (Efa) ponderaram a possibilidade de nós os auxiliarmos a produzir uma referência curricular contextualizada às suas realidades como escolas de educação do campo, que funciona sob a forma da pedagogia da alternância.

A pedagogia da alternância é se estabelece como práxis direcionada às atividades econômicas e sociais das famílias e como estratégia pedagógica, porque organiza tempos e espaços em ritmos alternados, tendo por intenção promover o acesso e a permanência de pessoas adolescentes, jovens, adultas e idosas na escola, sem aliená-los de suas vidas e dimensões como a família, o trabalho e a comunidade (Begnami, 2016). A pouco mais de um ano, a pedagogia da alternância ganha formalidade legal, como metodologia das escolas do campo, pela Lei n. 14.767 de 22 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023).

O corpo do texto apresenta uma síntese do levantamento bibliográfico e documental realizado, além de uma reflexão sobre a cultura material e de sua aplicação ao contexto da educação do campo.

Metodologia

A base metodológica do presente artigo foi a pesquisa participante (Freire, 1983), que se materializou por meio de círculos de cultura (Freire, 1991). Os encontros foram realizados no ano de 2023, por meio do qual se escutou atentamente demandas de escolas família do Amapá. Os círculos de cultura foram realizados e, na sua dinâmica, pressupostos foram aparecendo e nós fomos os registrando e os sistematizando. Assim, apresentamos os seguintes pressupostos epistemológicos da pesquisa: a participação; a emancipação; a pedagogia da alternância; a doação; e o compromisso (UEAP, 2023).

Nesses termos, os coprodutores da pesquisa, nas conversas ocasionadas pelos círculos de cultura, nos demandaram coproduzir uma proposta curricular em história, geografia e ensino religioso, a considerar a materialidade de vida de sujeitos que vivem em diferentes territórios da Amazônia amapaense.

Os círculos de cultura aconteceram na Efa do Pacuí e na Efa do Maracá, ambas regiões do campo amapaense, distantes da capital, respectivamente a 117 Km e 171 Km. Os coprodutores da pesquisa foram estudantes, professores, pessoal do corpo técnico das Efa e pesquisadores das duas instituições.

Para subsidiar a pesquisa participante, foi realizado um levantamento bibliográfico e documental. Entre as fontes, encontram-se: Lima (2011), Hilbert (2020), a abordar a cultura material na Arqueologia; Maciel (2019), Maciel, Neves e Magalhães (2021) e Silva, Nery e Ramos, (2023), a debater sobre a cultura material no contexto da Educação; e Dias (2023) e Dussel (2012, 2021), entre outros – compondo uma compreensão da decolonialidade como práxis. Em relação ao levantamento documental, foram analisados a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2019) e o Referencial Curricular Amapaense (RCA) (Amapá, 2019). Além desses documentos, buscamos compreender uma transcrição de áudios do círculo de cultura junto com sujeitos-educandos da Família do Maracá, realizada em 30 de maio de 2023. A identificação foi feita por meio de pseudônimo, por força das leis de ética na pesquisa (Brasil, 2012; 2016).

Cultura material: um diálogo preliminar entre a Arqueologia, a Educação e a práxis decolonial

Para efeito desse trabalho, abordamos a cultura material proveniente da Arqueologia, como tem sido abordada na área da Educação. A partir dessa correlação, toma-se, por subsunção, contribuições dessas áreas às pedagogias decoloniais, de modo a contribuir com indicativos de um currículo material escolar decolonial.

Na Arqueologia, a cultura material é compreendida como a dimensão concreta e dinâmica das relações sociais, que tanto afirma identidades quanto às dissimula em vista da promoção de mudanças sociais, da demarcação de diferenças, do estabelecimento ou manutenção de relações de poder, da (re)afirmação de resistências, entre outros marcadores sociais (Lima, 2011).

Destacamos que nossa ancoragem no aporte de Lima (2011) não é fortuito. Em primeiro lugar, em nossa análise, compreendemos que se trata de um artigo muito bem fundamentado que debate a cultura material na Arqueologia, trazendo para discussão vieses desse tema como: reflexo; resposta adaptativa; parte do fenótipo humano; texto; e percepção sensorial. Em segundo lugar, vemos nosso ponto de vista ser corroborado em um artigo recente sobre cultura material, quando Hilbert (2020, p. 2) afirma que: “Tania Andrade Lima (2011) publicou um ensaio sobre a dimensão concreta das relações sociais da cultura material que recomendo aos leitores interessados no estudo da cultura material”. Do ponto de vista de Lima (2011), a cultura material na Arqueologia superou a perspectiva epistemológica positivista – desdobrada no funcionalismo – que vislumbra evidenciar modelos universais de significados. Nesse caso, passa-se a considerar o particularismo das culturas de onde são produzidos os objetos, os produtos, os símbolos, os códigos. Os sujeitos do processo são compreendidos como negociadores ativos das regras sociais, a trabalhar no engendramento e na recriação da ordenação social. Assim, para Lima (2011, p. 19, grifo nosso), os arqueólogos compreendem a cultura material a partir da seguinte ideia-chave:

Para eles, a cultura material não tem significados inerentes, os artefatos não falam por si mesmos. São os arqueólogos que lhes conferem significados (Leone, 1981). Assim, não há ‘reconstruções’, mas construções do passado, fortemente influenciadas por agendas políticas contemporâneas. Na transmissão e reprodução do significado cultural, os símbolos são agentes ativos. São eles que ordenam a vida social, recriando-a continuamente, de tal forma que esta é uma dimensão da cultura material que não pode ser ignorada. Esses significados não derivam simplesmente da sua produção, mas também do seu uso e da sua percepção pelos outros.

Por outro lado, na área da Educação, no contexto amazônico-paraense, a cultura material tem sido tema abordado, por exemplo, nos campos científicos da História da Educação e do Currículo, a partir da alcinha de cultura material escolar, tendo por base epistemológica e metodológica a Nova História Cultural (Maciel, 2019).

Ainda nessa enunciação amazônica, temos visto artigos científicos a abordar a produção de um currículo material no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em relação à cultura material da mandiquera (Maciel; Neves; Magalhães, 2021) e no contexto da cultura material da pesca artesanal (Silva; Nery; Ramos, 2023).

Em ambos os casos, Arqueologia e Educação, enfatizam a materialidade da vida humana com foco para as culturas locais, sobretudo ao deixar de lado perspectivas epistemológicas etnocêntricas, como as provenientes do Positivismo e Funcionalismo, notadamente universalistas, por serem centradas no *modus operandi* científico hegemônico europeu, por isso, eurocêntrico.

Entretanto, criticamos a abordagem da cultura material proveniente deste viés da Arqueologia, porque, a despeito de se direcionar para os sujeitos concretos, a interpretação da cultura material é assumidamente vanguardista. Basta rememorarmos a citação: “[...] Para eles [os arqueólogos], a cultura material não tem significados inerentes, os artefatos não falam por si mesmos. São os arqueólogos que lhes conferem significados (Leone, 1981)” (Lima, 2011, p. 19, grifo nosso).

Sendo que, ao fazer a construção do passado por meio da cultura material, os arqueólogos se deixam guiar por seus valores, entre os quais, suas próprias agendas políticas. Eis um ponto assimétrico de poder: “uns” poucos intelectuais legitimados pelo paradigma moderno-colonial “dão voz” e “representam” os “muitos”, que “não têm voz”, ou melhor, têm esse direito humano alienado, dadas as circunstâncias desiguais de modos de produção da vida, a envolver questões de classe e seus desdobramentos, como o acesso e permanência à educação escolar, apenas para citar um exemplo. Ao nosso ver, uma assimetria proveniente da colonialidade do poder (Quijano, 2005) e suas variáveis, como a colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2008) e do saber (Castro-Gómez, 2005).

Outro ponto crítico é a ênfase, propriamente indicada por Lima (2011), que os símbolos são eminentemente agentes ativos a ordenar a vida social, reproduzindo o que a própria autora pontua como o fetichismo do artefato, que consiste na organização de procedimentos para compreender como os objetos constroem os sujeitos.

Considerando a decolonialidade como práxis (Dias, 2023), esse fetichismo não se sustenta porque é exatamente o sujeito – singular e coletivo (a envolver comunidades, grupos, classes) a se colocar como o ponto de partida de toda e qualquer práxis decolonial, inclusive em relação ao fazer científico.

Isso porque a materialidade, no sentido decolonial que empregamos, provém da Filosofia da Libertação, que pressupõe tudo aquilo fundamental à vida humana (Dussel, 2012, 2021). Nesses termos, a cultura material a ser compreendida é o que deve ser aprendido do “povo” educador (Dussel, 1986).

Em relação à cultura material na Educação, Maciel (2019) faz uma abordagem do tema em sua materialidade, correlacionando-a aos campos da História da Educação e do Currículo, em interface com intelectuais, entre os quais explicitamos Chartier (1990) e Freire (1980). O primeiro, a destacar o objeto na sua materialidade, as práticas culturais nas suas diferenças e as configurações dos dispositivos. O segundo, por meio de uma organização do currículo escolar da “problematização” da realidade e da sistematização de temas geradores, tendo por parâmetro as realidades dos oprimidos, materializadas em suas dores, falas, memórias e experiências.

Perspectiva que aponta para avanços na compreensão da cultura material. Primeiramente porque a postura da pessoa que pesquisa não é vanguardista. É a de se dirigir aos sujeitos, ouvi-los, considerar seriamente o que falam e registrar como coprodução de conhecimento. Outro ponto importante a ser mencionado é a opção política em evidenciar uma cultura material historicamente negada. No caso de Maciel (2019), a Amazônia paraense, mais precisamente, a cultura material escolar no sistema radiofônico a partir do ponto de vista de caboclos “ingênuos”, na segunda metade do século XX, mas que se aplica a muitos outros contextos socioculturais das Amazônias.

Os artigos de Maciel, Neves e Magalhães (2021) e Silva, Nery e Ramos, (2023) também apresentam avanços significativos para a cultura material, inclusive, compreendendo-a como “cultural material educacional” não circunscrita somente à educação escolar, pois ambos apontam para a compreensão de artefatos culturais usados por povos amazônicos, como os ribeirinhos/pescadores e agricultores, e a proposição, por compromisso ético-político, de currículos materiais escolares à educação básica escolar que reconheçam seus modos de vida e suas culturas materiais.

Nesses termos, vemos que o “voltar-se ao sujeito” é uma aproximação com a decolonialidade porque o ponto de vista é o compromisso ético-político com a vítima. Nesse caso, tanto a tese de Maciel (2019), quanto os artigos mencionados, partem dos sujeitos e suas realidades concretas para a (co)proposição de currículos.

Assim, negamos uma abordagem da cultura material vanguardista e fetichizada no artefato. Afirmamos uma compreensão de cultura material que, em primeiro plano, considere a materialidade da vida humana, sobretudo das vítimas do sistema-mundo, isto é, dos sujeitos negados pelo paradigma moderno-colonial em suas mais diversas expressões, inclusive dos povos das Amazônias brasileiras.

Compreendemos a cultura material em perspectiva decolonial como expressão de vida dos sujeitos, classes e grupos, que resistem às colonialidades e que se materializam em artefatos e nos seus diversos usos em vista da produção de suas vidas, seja qual for o ambiente sociocultural.

Essa compreensão de cultura material remete às inúmeras alteridades, negadas. Por isso

mesmo, envolve compromisso de estar com o povo, silenciar-se diante dele, escutá-lo franca e seriamente, e com ele lutar, a partir de uma práxis comprometida com a transformação de um mundo solidário, justo e horizontal.

Isso supõe que não significa apenas descortinar e registrar o significado concreto dos artefatos, mas que sejam considerados como o que são, expressões da produção da existência de sujeitos, que trazem consigo valores e subjetividades de uma dada enunciação sociocultural, sem perder de vista a inter-relação com o todo geopolítico mais amplo. É a partir desse sentido que iremos abordar alguns registros sobre a cultura material no contexto de um escola-família na Amazônia amapaense, mais precisamente na região do campo, denominada de Maracá, mas, antes, é preciso “denunciar” a negação dos povos amazônicos, sobretudo os que residem fora das imediações urbanas.

A negação da alteridade amazônico-amapaense na BNCC e no RCA

Para efeito didático, mas a partir de uma abordagem filosófico-educacional, desde uma perspectiva decolonial, compreendemos a Amazônia como a maior floresta tropical do planeta. Tão extensa em territorialidade que se espraia por nove países da América do Sul, entre os quais o Brasil. A floresta é banhada pela maior bacia hidrográfica do mundo, na qual se destaca o rio Amazonas, que nasce desde a Cordilheira dos Andes e é o principal rio da região norte do país. Uma descrição como essa apenas reforça o olhar “predatório” do sistema capitalista em sua forma neoliberal, cuja perspectiva não é outra senão a de recurso a ser explorado, esgotado em vista de bens de consumo, da riqueza dos grandes conglomerados, sob o embuste ideológico de desenvolvimento (Porto-Gonçalves, 2001; Malheiro; Porto-Gonçalves; Michelotti, 2021).

Cabe-nos compreendê-la como local privilegiado à produção da vida. Motivo pelo qual se faz rica em diversidade de espécies animais e vegetais, que tem amparado a vida da própria espécie humana em seus biomas e nas águas do rio Amazonas (e de seus afluentes).

Em outras palavras, a Amazônia tem se constituído em ancoragem a partir da qual o ser humano tem produzido diversos modos de existir, habitando-a, transformando-a e por ela sendo transformado. Assim, ao longo da história, vem construindo culturas e fazendo das regiões abarcadas pela floresta, territórios de grande riqueza sociocultural. Por isso, desde um ponto de vista sociocultural, cabe-nos muito mais falar em Amazônia (Porto-Gonçalves, 2001).

Assim, se consideramos as recentes divisões geográficas brasileiras, podemos falar em Amazônia tocantina, acreana, rondoniense, roraimense, amazonense, paraense e, por fim, amapaense, mas, mesmo dentro de cada um desses territórios, há povos diversos em cultura, por isso é igualmente possível falar em Amazônia quilombola, ribeirinha... No caso amapaense, podemos considerar as comunidades ricas em cultura e saberes tradicionais e denominá-las, por exemplo, de Amazônia amapaense-pacuiense, ou mesmo Amazônia amapaense-maracaense, apenas para considerar os locais de realização da pesquisa da qual resulta esse relatório.

Nesse sentido, para além de uma visão urbanocêntrica sobre os sujeitos que a habitam, seus sujeitos também são:

[...] caboclos, ribeirinhos, pescadores, extrativistas, coletores, indígenas e remanescentes de quilombos, colonos e migrantes de outras regiões brasileiras (especialmente do Nordeste e do Centro-Sul) e estrangeiros, agricultores familiares, assentados, sem-terra, sem-teto, posseiros, garimpeiros, atingidos por barragens; segmentos populares dos mais diversos matizes – idosos, deficientes, jovens, crianças, mulheres, negros, trabalhadores, entre outros (Hage; Moraes; Barros; Corrêa, 2010, p. 408).

São sujeitos ontologicamente negados pelo modelo ontológico fechado etnocêntrico europeu, colocados como exterioridade do sistema (Dussel, 1986; 2012; 2021), materialmente marginalizados, excluídos, silenciados, ignorados, invisibilizados, subalternizados em seu modos de vida por uma geopolítica mundial centrada no capitalismo, que tiveram ou têm suas

culturas negadas e seus conhecimentos desconsiderados, ou, quando considerados, foram ou são genericamente chamados de “senso comum” ou, pior, de “vulgar”, no sentido mesmo de conhecimento inadequado, inferior.

É a partir dessa concreticidade que se indaga: como se dá a presença sociocultural da Amazônia amapaense na BNCC e no RCA? A resposta a essa questão nos possibilitou constatar a negação dos sujeitos amazônico-amapaenses quando se trata da composição curricular da educação escolar.

A maneira mais imediata e impactante para corroborar nossa afirmação se dá pela apresentação dos quadros a seguir:

Quadro 1. Competências específicas de ensino religioso para o ensino fundamental na BNCC e RCA

<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
<ul style="list-style-type: none"> • Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

Fonte: Brasil (2019) e RCA (2019).

Quadro 2. Competências específicas de ensino de geografia para o ensino fundamental na BNCC e RCA

<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da geografia.
<ul style="list-style-type: none"> • Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
<ul style="list-style-type: none"> • Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Brasil (2019) e RCA (2019).

Quadro 3. Competências específicas de ensino de história para o ensino fundamental na BNCC e RCA

<ul style="list-style-type: none"> Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
<ul style="list-style-type: none"> Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
<ul style="list-style-type: none"> Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
<ul style="list-style-type: none"> Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
<ul style="list-style-type: none"> Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.
<ul style="list-style-type: none"> Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
<ul style="list-style-type: none"> Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Fonte: Brasil (2019) e RCA (2019).

Os quadros 1, 2 e 3 foram elaborados com base nas transcrições literais das competências específicas para ensino religioso, geografia e história, tanto da BNCC (Brasil, 2019) quanto do RCA (Amapá, 2019). Logo, apesar da logística montada pela Secretaria de Estado de Educação do Amapá (SEED/AP), o que se tem como produto final é um documento de referência curricular amapaense que, em grandíssima medida, é um plágio da BNCC. Nesse sentido, afirmamos que não há uma presença efetiva da riqueza sociocultural da Amazônia amapaense na BNCC e, mais chocante ainda, no RCA. Trata-se de uma negação da diversidade socioantropológica amapaense por um modelo hegemônico etnocêntrico, para não dizer originalmente eurocêntrico, que conduz o currículo da educação nacional. Trata-se, assim, de se constatar uma colonialidade, a colonialidade do currículo, na medida em que a referência é externa às nossas raízes culturais, sequer há diálogo explícito com os “mundos” amazônico-amapaenses, pois, ontologicamente, “não são” ante o “ser” ontológico dominante.

Reflexões em torno de materialidade como centro da cultura material

Por isso, defendemos que a cultura material de perspectiva decolonial pode vir a contribuir em instituir, a partir da materialidade das vítimas do sistema-mundo, currículos condizentes com suas realidades, mas sem deixar de se ter acesso à cultura global produzida pela humanidade.

Para dar início à reflexão, trazemos excertos de uma transcrição, conforme descrito na seção “Metodologia”:

Interlocutor: - Deixa eu te perguntar uma parada, cara. Se uma onça aparecesse?

- Eu pego o terçado.

Mediador: - Como é que tu ias gritar?

- Eu ia me segurar numa árvore bem alta, pegar o terçado, ia dar um grito, ela ia se assustar, ia correr e eu ia correr pra casa.
Interlocutor: - Rapaz, eu espero que ela se assustasse mesmo, porque, é..., bora treinar esse gripo aí, pra assustar a onça. De rocha.

- IEEEEEEEEEE (grito).

- Oh, eu peguei esse terçado aqui, meu parceiro. Porque, o cara numa floresta, sem terçado ele não vive. Com o terçado. ele tira bacaba, ele tira açai, vai colocar malhadeira, aí o terçado serve para tudo. Desde caçar. Passa um veado perto dele, dá no pescoço do veado. Faz pico, faz caminho. Por isso que digo que o terçado é tudo na vida do ser humano. Sem terçado ele não vive (Risos).

Interlocutor: - Perfeito.

(Aplauso generalizado)

Interlocutor: - Ei, deixa eu te perguntar, o que é fazer pico?

- Fazer pique é o cara tá no mato assim, ele pega; sai fazendo um caminho assim, que se ele passar lá, ele já sabe. [...] Por exemplo, eu vou colocar uma malhadeira onde eu nunca coloquei. Pego, faço um pico, vou me embora, volto no mermo pico.

Interlocutor: - Entendi, é assim que o terçado serve pra colocar a malhadeira. Mas..., ele tem mais alguma serventia, quando vai colocar entrar no rio?

- Malhadeira?

- Hã?

- Toda vez que eu vou colocar a malhadeira, coloco ela no lago assim, na beira da terra. Muita, muita... "língua de vaca", aí... Tem que ir tirando assim (gestos).

Tem muito fofó de meritizeiro e pra não meter a mão, meto o terçado assim (gestos), vou jogando pro lago, pra abrir o caminho.

Interlocutor: - O que "língua de vaca"?

- É um mato igual tirirí, que dá no lago.

Interlocutor: - Entendi.

- Lá tem várias utilidades o terçado, eu oriento vocês, uma vez. Se tiver que escolher.... escolham um negócio pra levar pro mato. Leva o terçado.

- Se pudesse escolher, tinha que ser o terçado.

- Vocês não iam precisar de mais nada, só um terçado, fazia casa, fazia tudo.

- Tem que ser o rabo de galo?

- Sou mais o terçado do que uma arma. Arma dá só um tiro, terçado dá vários (risos).

- "Pá", onde cai corta. Hoje em dia só uso terçado vazado.

Interlocutor: - Como é terçado vazado?

- [...] tem que vazar na pedra ele, pega a pedra assim (gestos) até vazar. Quando tiver amolado até aqui (gesto apontando para a lâmina), tá bom.

Interlocutor: - É mesmo, rapa!?

- E serve também pra limpar a roça. Sem terçado ninguém vive no mato.

- Só sei que com o terçado eu consigo cavar atrás de paca, cutia...

- Tem que ter o terçado, senão...

- Às vezes cai um pau no meio do igarapé, tem que ter o terçado!

[...]

A pergunta feita pelo interlocutor – “Deixa eu te perguntar uma parada, cara. Se uma onça aparecesse?” – diz respeito à condição mais fundamental de luta pela vida. É da vida concreta que se deve compreender os usos dos artefatos. É a vida humana a dirigir toda e qualquer prática compreensiva acerca da cultura material de uma dada enunciação geo-político-territorial.

Talvez a importância e o uso do terçado não seja o mesmo para um jovem que resida em uma periferia urbana, cuja finalidade imediata é capinar seu quintal. Aqui se destaca outro ponto fundamental da decolonialidade: a alteridade como reconhecimento ético e horizontal em dignidade humana ao que é distinto do “outro” em relação ao “eu” (Dussel, 2012).

Imagem 1. Terçado rabo de galo



Fonte: Costa (2015).

O terçado, uma arma fascinante introduzida no século XVI, destacou-se de maneira significativa entre os séculos XVII e XIX. Amplamente utilizado pela infantaria leve e pela artilharia, esse instrumento não apenas moldou táticas de combate, mas também refletiu a evolução das guerras daquela época. Na Amazônia é uma ferramenta muito utilizada pelos povos das florestas como extrativistas, indígenas, quilombolas e ribeirinhos.

As aprendizagens que um jovem tem em contexto urbano, ainda que a residir na Amazônia amapaense, não necessariamente são as mesmas. Vejamos que, no contexto de José, além de usar o terçado, ele sabe subir em árvore - e alta -, além de saber que o grito alto pode afugentar uma onça. Fora desse contexto do campo, quanto jovens teriam todas essas aprendizagens e sabedorias práticas?

Observe-se a utilidade do terçado para a subsistência de sua vida, tal como aponta Dussel (2012; 2021) quando usa do termo materialidade para compor sua filosofia:

- Oh, eu peguei esse terçado aqui, meu parceiro. Porque, o cara numa floresta, sem terçado ele não vive. Com o terçado, ele tira bacaba, ele tira açaí, vai colocar malhadeira, aí o terçado serve para tudo. Desde caçar. Passa um veado perto dele, dá no pescoço do veado. Faz pico, faz caminho. Por isso que digo que o terçado é tudo na vida do ser humano. Sem terçado ele não vive (Risos) (grifo nosso, que dá referência ao título do artigo).

A cultura material decolonial pressupõe não apenas dar nome ao artefato, mas a conjunção de muitos outros saberes correlacionados à manutenção da vida.

Interlocutor: - Ei, deixa eu te perguntar, o que é fazer pico?
[...] Por exemplo, eu vou colocar uma malhadeira onde eu nunca coloquei. Pego, faço um pico, vou me embora, volto no mermo pico.
[...]
- Toda vez que eu vou colocar a malhadeira, coloco ela no lago assim, na beira da terra. Muita, muita... “língua de vaca”, aí...
Tem que ir tirando assim (gestos).
Tem muito fofó de meritizeiro e pra não meter a mão, meto o terçado assim (gestos), vou jogando pro lago, pra abrir o caminho.

O jovem sabe que, se meter a mão, eventualmente pode ser picado por cobra, se cortar, etc. Nesses termos, é empobrecedor considerar a cultura material apenas como conjunto de artefatos culturais, produzidos e consumidos. No contexto sociocultural dos sujeitos (Burke, 2008), compreendemos como o produzido, o consumido em função da vida humana.

O uso do artefato cultural traz conhecimentos populares aprendidos no contexto concreto de suas vidas, que são fundamentais para o contexto sociocultural onde vivem. Assim, devem ser considerados no ambiente escolar na perspectiva de se elaborar currículos mais contextualizados. Contudo, sem deixar de oferecer ao estudante todo o possível para que tenha acesso à cultura produzida pela humanidade.

Considerações finais

Indicamos uma compreensão de cultura material em perspectiva decolonial, compreendida como a expressão de vida dos sujeitos, classes e grupos, que resistem às colonialidades e que se materializam em artefatos e nos seus diversos usos em vista da produção de suas vidas, seja qual for o ambiente sociocultural.

Essa perspectiva é importante porque igualmente se fazem presentes muitas colonialidades que não permitem o povo ser o que é, em sua autenticidade. Em nome da modernidade, são violentados e forçados a acreditar em sua inferioridade existencial e cultural. Mas isso não é outra coisa senão o resultado de uma ordem injusta centrada, originalmente, em um etnocentrismo, o europeu.

É preciso decolonizar a cultura material. É preciso valorizar as culturas amazônicas. É preciso trazer seus conhecimentos como forma de cultura escolar curricular, na qual permita a valorização e socialização de seus conhecimentos e diálogo com o conhecimento disponível para a formação humana.

Referência

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação do Amapá. **Referencial Curricular Amapaense: educação infantil e ensino fundamental**. Macapá: SEED/AP, 2019. 110-112; 317-326; 327-330. Disponível em: https://nte.ap.gov.br/rca/uploads/arquivos/LIVRO_REFERENCIAL_RCA.pdf. Acesso em: 18 jul. 2023.

BEGNAMI, João Batista. Prefácio. In: SOUSA, Romier; CRUZ, Renilton; SILVA, Ruth Corrêa da; SILVA, Franciara; MORAES, Maura (org.). **Educação do Campo na Amazônia: a experiência histórica das Escolas Famílias do estado do Amapá**. Belém: IEB; Mil Folhas, 2016. p. 14-19.

BRASIL. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, nº 12, quinta-feira, 13 de junho de 2013 - seção 1, p. 59. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, p. 44-46. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2019.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASTRO-GÓMEZ. Santiago. Ciências sociais, violência e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: Clasco, 2005, p. 19-186.

COSTA, António Luiz. **Armas Brancas- Lanças, Espadas, Maças e Flechas: Como Lutar Sem Pólvora Da Pré-História ao século XXI**. São Paulo, 2015.

DIAS, Alder de Sousa. **Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação**. *Interritórios*, Caruaru, v. 9 n. 18, p. 1-30, 2023; Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259119/44388>. Acesso em 04 out. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação: superação analética da dialética hegeliana**. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. 4ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia de la liberación: una antología**. Mexico: Akal, 2021.

FREIRE, Paulo. **Criando Métodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *Pesquisa Participante*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

HAGE, Salomão Mufarrej; MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o paradigma (multi)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte-MG: Autêntica, 2010. p. 399-316.

MACIEL, Rogério Andrade. **Cultura material escolar e as representações de educação no sistema radiofônico para os caboclos “ingênuos” na Prelazia do Guamá (1957-1980)**. 2019. 353f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/TeseROGERIOANDRADEMACIEL-compactado.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

MACIEL, Rogério Andrade; NEVES, Joana D’Arc de Vasconcelos; MAGALHÃES, Franciele de Almeida. Cultura material da mandiqueira e a proposição do currículo na Educação de Jovens e Adultos. **Communitas**, [S. l.], v. 5, n. 11, p. 252–270, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/5150>. Acesso em: 02 fev. 2024.

MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando. Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; **Expressão Popular**, 2021. Disponível em: <https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Horizontes-amazonicos-com-capa.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter Amazônia, **Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2001.

SILVA, Maria Angelita da; RAMOS, Manoel de Souza; NERY, Vitor Sousa Cunha. Cultura material da pesca artesanal em Ajuruteua e o currículo para EJA. **Communitas**, [S. l.], v. 7, n. 15, p. 79–98, 2023. DOI: 10.29327/268346.7.15-6. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6858>. Acesso em: 2 fev. 2024.

Recebido em 18 de dezembro de 2023.

Aceito em 23 de fevereiro de 2024.