

REVISTA

# Cadernos de Educação

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

## Cultura e Identidade: contribuições antropológicas na literatura científica frente aos desafios educacionais do contexto amazônico<sup>1</sup>

Culture and Identity: anthropological contributions in scientific literature in the face of educational challenges in the Amazonian context

*Cultura e Identidad: aportes antropológicos en la literatura científica frente a los desafíos educacionales del contexto amazónico*

Arycia Giseli de Melo Sousa  
Hellen Cristina Picanço Simas  
Fabrício Valentim da Silva

### RESUMO

O objetivo central foi discorrer sobre os conceitos de cultura e de identidade para a compreensão do processo educativo amazônico, relacionando-os à educação amazônica e seus desafios. A metodologia utilizada foi a revisão narrativa de literatura. Os resultados evidenciam que a realidade amazônica, apesar de estar imersa em um sistema cultural e socialmente dominante, encontra, nesse próprio sistema contraditório, a possibilidade de protagonizar um novo olhar sobre seu processo histórico no que tange à educação, por meio da resistência e preservação de suas identidades e culturas, ressignificando, assim, os símbolos construídos social e politicamente na região.

**Palavras-chave:** educação amazônica; diversidade cultural; relações interculturais.

### ABSTRACT

The central objective was to discuss the concepts of culture and identity to understand the Amazonian educational process, relating it to Amazonian education and its challenges. The methodology used was the narrative literature review. The results show that the Amazonian

---

<sup>1</sup>Este trabalho contou com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

reality, despite being immersed in a culturally and socially dominant system, finds in this contradictory system itself the possibility of taking a new look at its historical process with regard to education, through resistance and preservation of its identities and cultures, thus giving new meaning to the symbols socially and politically constructed in the region.

**Keywords:** amazon education; cultural diversity; intercultural relations.

## RESUMEN

El objetivo central fue discutir los conceptos de cultura e identidad para comprender el proceso educativo amazónico, relacionándolos con la educación amazónica y sus desafíos. La metodología utilizada fue la revisión narrativa de la literatura. Los resultados muestran que la realidad amazónica, a pesar de estar inmersa en un sistema cultural y socialmente dominante, encuentra en este mismo sistema contradictorio la posibilidad de dar una nueva mirada a su proceso histórico en materia de educación, a través de la resistencia y preservación de sus identidades y culturas, dando así un nuevo significado a los símbolos social y políticamente construidos en la región.

**Palabras-clave:** educación amazónica; diversidad cultural; relaciones interculturales.

## Introdução

Compreender a dinâmica do processo educativo amazônico e seus desafios requer um olhar minucioso a muitos aspectos e, quando o foco se torna a diversidade cultural própria da região, é primordial considerar as questões antropológicas. Por meio delas, é possível aprofundar-se historicamente e entender como os elementos singulares presentes neste ambiente, movidos por interesses políticos e econômicos ou, ainda, sociais, contribuíram diretamente para a formação da população e sua diversidade. Assim, a educação amazônica encontra-se – frente à pluralidade presente tanto nos espaços formais quanto em espaços não formais – conectada às questões de identidade e de cultura.

Tais questões de identidade e de cultura, hoje, trazem cenários variados. Há mais de um conceito antropológico para descrevê-las e, dependendo da abordagem antropológica a ser adotada no campo educacional, pode haver um distanciamento da análise e da discussão do objeto, caso a própria realidade educativa a ser investigada e debatida não seja levada em consideração para a definição de quais conceitos da antropologia serão adotados. Dessa forma, ao pensar nesses conceitos para a compreensão da educação na Amazônia, deve-se recorrer a escolhas que conversem teórica e metodologicamente com o quadro educativo da região.

É preciso, então, buscar ir além dos conceitos antropológicos que partem da visão unilateral do pesquisador que não tem o cuidado de abarcar o panorama a ser explorado e, em se tratando da Amazônia, devem-se considerar as concepções que abordam, principalmente, as comunidades tradicionais e grupos humanos específicos como atuantes na sociedade mais ampla. Nesse sentido, indicar o que, dentro da comunidade científica, tem sido elaborado sobre os conceitos de identidade e de cultura e que se aproximam da vivência na educação amazônica, pode contribuir para que os futuros estudos na área tenham base em conceitos coerentes que permitam a leitura do contexto amazônico sem prejuízos acadêmicos no que se refere à diversidade própria da região. Por isso, questiona-se: como conceituar cultura e identidade frente a um panorama amazônico, tão plural e único? Quais desafios a educação amazônica traz em sua realidade cultural tão peculiar?

Para responder às questões citadas, definiu-se como objetivo central deste artigo discorrer sobre os conceitos de cultura e de identidade, desenvolvidos por Hall (2014) e Rocha e Tosta (2009), para a compreensão dos desafios do processo educativo amazônico enquanto objetos de estudo antropológico-educacional; e, como objetivo específico, relacionar a educação amazônica e seus desafios com as abordagens dos autores e com as proposições de Weigel (1995, 2000), Geertz (1989, 2001), Silva (1995) e Canclini (2008).

A metodologia utilizada neste estudo foi a revisão narrativa de literatura dos autores: Hall (2014), Rocha e Tosta (2009) e Weigel (1995, 2000), relacionada com as proposições de Geertz (1989, 2001), Silva (1996) e Canclini (2008), a fim de estabelecer conexões entre seus estudos frente à temática proposta e os objetivos deste trabalho. De acordo com Cordeiro (*et al.*, 2007), esse tipo de revisão envolve a busca exploratória e que não segue um detalhamento metodológico comumente esperado em demais tipos de trabalhos científicos.

Atentando a tais considerações, o trabalho se organiza em dois momentos. O primeiro trata-se da revisão de literatura, que é composto pelos seguintes tópicos: o conceito de cultura com base em Rocha e Tosta; o conceito de identidade de Hall e o contexto amazônico; a educação amazônica face às concepções de identidade e cultura: contribuições teóricas; e, por fim, a

educação frente aos desafios amazônicos: identidade cultural e educação na realidade amazônica. O segundo momento trata das considerações finais do trabalho realizado, em que se busca sintetizar as contribuições da revisão frente às questões educacionais da região.

## REVISÃO DA LITERATURA

### O conceito de identidade de Hall e o contexto amazônico

Stuart Hall, ao desenvolver discussão relacionada à identidade cultural na pós-modernidade, afirma, sobre o novo momento com o qual este conceito se depara: rompendo com o convencional, tornou-se desestabilizada e hoje encontra-se em puro declínio. Com uma nova conjuntura social, ocorre o fomento para o surgimento de novas identidades e, até mesmo, de um novo tipo de sujeito, o sujeito que é tudo, menos unificado como antes (HALL, 2014). Essa época – em que o autor identifica uma crise da identidade – causa uma mudança na constância social antes importante para a manutenção da sociedade. Tal crise perpassa o universo teórico da Sociologia, que tem apresentado divergências frente às próprias complexidades que o fenômeno traz. Embora o conceito de identidade ainda não tenha consenso entre os antropólogos, é evidente que essa situação ocorre devido aos diversos contextos culturais encontrados ao redor do mundo.

Além disso, os nichos estabelecidos pelo antigo conceito de identidade (a tradição social acima de tudo), indica-nos que ela se tem ressignificado conforme novos elementos da pós-modernidade surgem. Em vista disso, a própria trajetória do conceito de identidade, os aspectos da globalização e o modo como o sujeito hoje se percebe no mundo são indicativos para compreensão de contextos atuais, inclusive do amazônico. Hall (2014), ao apresentar as três concepções de identidade (sujeito do iluminismo, sujeito sociológico, sujeito pós-moderno) e seus respectivos cursos históricos, indica que o sujeito do iluminismo possui uma perspectiva individualista ao passo que o sujeito sociológico é fortalecido por uma identidade com base no coletivo, realiza ações e apresenta modos de viver previsíveis. O sujeito da pós-modernidade encontra-se contraditório e com possibilidade de ser para além de uma única identidade, experimentando o ser fragmentado.

A sociedade amazônica apresenta, em sua história, as constituintes expostas pelo autor quanto às alterações ocorridas ao longo do tempo sobre os sujeitos e suas identidades. Se, antes da colonização portuguesa, tinha-se a estrutura sociológica do sujeito com apenas identidades totalmente definidas ou ainda identidades fixas e não transitórias – o que, para Hall (2014), seria a identidade plena (uma fantasia) – o que há, na atualidade, são os primeiros reflexos da pós-modernidade, com identidades que não permanecem de forma estática socialmente. Entretanto, salienta-se que Hall baseia-se, entre outros estudiosos, nas análises de *Anthony Giddens*<sup>2</sup>, o qual não considera o período pós-moderno ainda estabelecido. Assim, o que existe são as transitoriedades do período moderno e pré-moderno em um momento de mudanças constantes, rápidas e contínuas (HALL, 2014).

Mudanças e transformações são parte do cotidiano histórico amazônico composto, inicialmente, pelos povos originários – indígenas – e, posteriormente, pela miscigenação destes com os demais povos que acabaram por se consolidar ali, de fato, a partir do século XVII. Por conseguinte, surgiram os caboclos, os ribeirinhos, os seringueiros e os afrodescendentes, que começaram a caracterizar o homem da Amazônia e, então, por muito tempo, esses grupos, juntamente com os povos indígenas, foram definidos como as identidades presentes na região, categorizados com todas as características determinadas e sem espaço para “elementos destoantes”. Conforme nos aponta Hall (2014), esse tipo de configuração está ligado ao conceito sociológico em que o sujeito é predizível em sua identidade e esta traz uma predição para o meio em que vive, tornando-o estável.

Todavia tal estabilidade era uma ilusão, tendo em vista que, desde o início da invasão portuguesa, os povos indígenas estavam passando por um choque cultural entre eles e os europeus e, posteriormente, pessoas de outros países, criando grupos característicos e ocasionando a desestabilização das identidades desses povos. Esse momento de redefinição de identidades trouxe um movimento em que o próprio sujeito, fruto dessa miscigenação, questionou-se sobre ser quem é e sobre a qual identidade de fato, pertencia. Dessa forma,

---

<sup>2</sup> Para aprofundamento dessas análises indica-se: GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós*. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

talvez o primeiro brasileiro foi o mameluco (caboclo), “esse brasilíndio mestiço na carne e no espírito” (RIBEIRO, 2006, p. 114) que, consciente de si e:

[...] não podendo identificar-se com os que foram seus ancestrais americanos – que ele desprezava –, nem com os europeus – que o desprezavam –, e sendo objeto de mofa dos reinóis e dos luso-nativos, via-se condenado à pretensão de ser o que não era nem existia: o brasileiro (RIBEIRO, 2006, p. 114-115).

O que se apresenta durante a colonização portuguesa e se estende até o século XIX, é um sujeito brasileiro da modernidade à procura de uma identidade para chamar de sua, com uma sociedade que ainda se formava pelo discurso eurocêntrico e sem aceitação do “diferente”. Os povos originários e demais grupos característicos da Amazônia fugiam completamente do que se buscava chamar de povo brasileiro, além da visão evolucionista presente nesse período afirmar que estes, em breve, estariam unificados à cultura dominante.

Com o que poderia ser chamado de prelúdio da pós-modernidade, a impermanência de relacionamentos ou *status quo* também permitiu que este sujeito brasileiro passeasse por mais de uma identidade e se percebesse nela de acordo com o momento vivido. Como exemplo, é interessante citar as previsões de que os povos originários se acabariam em questão de tempo e os que restassem, unir-se-iam à chamada “identidade nacional”. Mas o que ocorreu foi um aumento populacional dos indígenas<sup>3</sup>, que, para além de se firmarem enquanto donos de suas terras, saíram de seus territórios para garantir suas vozes nas decisões políticas, econômicas e sociais do Brasil, na qualidade de cidadãos brasileiros, ou seja, a existência concomitante das identidades presentes – brasileira e indígena – não promoveu a total redução ou exclusão da identidade cultural frente à identidade nacional.

Com efeito, a incerteza e as discontinuidades oferecidas pelo trânsito modernidade e pós-modernidade não podem ser motivos para simplificar a questão das identidades, ou seja, não há como apenas analisar “como era” e “como está” (HALL, 2014). É preciso ir além desse debate e, em se tratando do recorte amazônico, é fundamental compreender o contraditório, os impactos das

---

<sup>3</sup> Fonte da informação: [https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf).

diversas identidades que entraram em confronto no passado e que formaram a razão das identidades de hoje. Conforme Fraxe, Witkoski e Miguez (2009, p. 32),

[p]ara compreender esses grupos sociais é preciso desvendar seu cotidiano, é necessário considerar o contexto contraditório no qual estão inseridas suas manifestações e práticas culturais. Entender o modo de vida dos grupos sociais que habitam a Amazônia não significa apenas conhecer e descrever a riqueza dos seus recursos naturais, mas, sobretudo, compreender seus vastos territórios. É preciso perceber que, para além da paisagem natural, harmônica e romântica, há paisagens socialmente construídas repletas de contrastes e contradições.

Uma das questões a se considerar, ao discutir as identidades amazônicas, é o paradoxo que existe entre o aspecto transitório das identidades na pós-modernidade e a luta pelo reconhecimento e pela perpetuação da cultura tradicional enquanto elemento fixo dela (RODRIGUES, 2006). Ao mesmo tempo em que a pós-modernidade e a globalização permitem às identidades amazônicas o acesso aos direitos humanos universais, há uma relação entre essa aproximação com a sociedade mais ampla e a necessidade dos grupos identitários fortalecerem, nessa mesma sociedade, os elementos que os tornam culturalmente identificáveis. Existir e resistir no mesmo espaço da cultura global é uma característica admirável dos grupos amazônicos.

Outro ponto que não pode ser deixado de fora deste debate é a identidade cabocla. Esta, sempre denominada e enxergada de fora desde o Período Colonial, tem mantido essa identificação a partir do outro. Sua heterogeneidade traz uma profundidade para a identidade que, em um primeiro instante, pode não transparecer para o pesquisador que olha “de fora”. Rodrigues (2006, p. 128) conclui:

[p]ortanto, a categoria cabocla não é apenas uma categoria relacional, mas antes de tudo, intersticial, intervalar, categoria mediadora entre o dentro e o fora, o interior e o exterior, e não pode ser apreendida em termos de descontinuidades e rupturas, conceituais ou práticas, entre um espaço regional e um tempo colonial, e os espaços e tempos pós-coloniais, translocais ou transnacionais. Mas, ainda que, conceitualmente, imprecisa e politicamente não-situada, deslocada entre fronteiras e margens, exatamente por isso pode permitir melhor o exercício de autorreflexividade sobre o contexto amazônico e a constituição de seus sujeitos.



Embora Hall (2014) afirme que a globalização trouxe nova roupagem para as identidades culturais, o caboclo, desde sempre, é nomeado pela ambivalência da sua própria identidade étnica, em que as características – não se encaixando na cultura do “branco” ou, ainda, na indígena ou afrodescendente –, reuniu-se em si mesma para categorizar o contraditório: aquele que está na modernidade, mas que vive à margem dela (RIBEIRO, 2006; RODRIGUES, 2006).

Compreendendo que a globalização teve início na perspectiva econômica, é inegável a necessidade de considerar a discussão sobre o contexto amazônico e suas identidades étnicas também no panorama da crise no capital ocorrida no século XX. O quadro socioeconômico que transformou as relações em sociedade e, conseqüentemente, as relações educacionais, políticas, econômicas e culturais, em todo o planeta, trouxe nova perspectiva para a educação na região, que começou a ser vinculada à necessidade de desenvolvimento econômico. Inicialmente, a ideia de que os povos culturalmente identificáveis seriam suprimidos pela cultura da sociedade mais ampla foi considerada válida por diversos estudiosos. Entretanto, conforme Weigel (2000), tal concepção caiu por terra pela própria observação de resistência dos povos indígenas e/ou originários nos países colonizados.

### **O conceito de cultura com base em Rocha e Tosta e suas contribuições para a Amazônia**

O conceito de cultura tem sido objeto de discussão da Antropologia desde sua criação. Ele perpassa a ciência antropológica e se une às demais ciências sociais como parte do enredo da humanidade; sem a cultura o homem não existe; a cultura não existe sem o homem. Uma codependência que, ao longo da história, trouxe resultados variados de acordo com a época. Rocha e Tosta (2009), em seus estudos, deixam claro que este não é um conceito finalizado e não gira em torno de si mesmo, pelo contrário: o caminho percorrido na busca de definir o que é cultura estende-se a cada transformação realizada em sociedade e assume traços da pós-modernidade na sociedade atual. É evidente que ainda há muita estrada neste debate, pois conceituar cultura (s) sempre trará a complexidade do estatuto atual da sociedade e de seu sistema vigente, que, por vezes, direcionam perspectivas e o modo de se fazer ciência.



A cultura, mais do que um conceito pronto e acabado, designa um "campo cognitivo", ou em termos antropológicos, uma categoria do pensamento antropológico reveladora da maneira como os antropólogos ao longo do tempo e em condições históricas e sociais variadas pensam e explicam o modo de organização e funcionamento das sociedades que estudam (ROCHA e TOSTA, 2009, p. 111).

Logo, a Antropologia – ao considerar que todas as culturas humanas têm o mesmo valor – trabalha na perspectiva do relativismo e, assim, estuda incansavelmente os aspectos culturais das sociedades em geral. Em busca daquilo que Geertz (1989) denomina de “descrição densa”, os antropólogos buscam evidenciar o outro, a fim de enxergar a humanidade nele, ou, ainda, de compor o enredo de determinada cultura para que a experiência humana seja diferenciada daquela dos demais seres viventes.

Rocha e Tosta (2009) afirmam que não somente o conceito mas a própria cultura mudam conforme a história acontece, e isso se torna perceptível ao compará-la, consigo mesma, em sua própria linha do tempo. Assim, uma análise antropológica de sua estrutura pode, por meio do rigor teórico, desenvolver um conhecimento que garanta às experiências humanas culturais um registro sólido das vivências em sociedade que atinja um novo nível comparativo: entre culturas e não somente por ela mesma.

O conceito de cultura desenvolvido pelos autores mencionados afina-se à linha do tempo do contexto amazônico, pois, além da variedade de culturas indígenas encontradas aqui antes da colonização portuguesa, após uma história de lutas e resistências, muitas deixaram de existir e as culturas indígenas que persistiram não foram mais as mesmas encontradas no Período Pré-Colonial.

Ao falar de cultura na realidade amazônica, é interessante considerar que, desde quando os portugueses a invadiram, foi imposta aos primeiros habitantes – os indígenas – uma única cultura. Na época do Brasil Colônia, o país era considerado “[...] um todo orgânico territorialmente unido e culturalmente uno” (DIÉGUES JÚNIOR, 1972, p. 30). Tal imposição era típica dos europeus quando encontravam povos que fugiam dos seus padrões de cultura, ou seja, o outro era considerado estranho, primitivo.

A imposição da cultura europeia frente às demais culturas presentes no país naquela época, trouxe mecanismos de defesa culturais que, naturalmente, surgiram em busca de escapar do desfazer da identidade cultural dos povos

originários e africanos. Esses mecanismos de defesa envolviam desde fugas, lutas, esconderijos a sincretismos disfarçados de adequação à cultura imposta (DIÉGUES JÚNIOR, 1972).

Ao considerarmos que o Brasil não foi formado somente pelos indígenas e portugueses, mas por diversos povos, diversas etnias e nações (africanos, japoneses, alemães, suíços, holandeses, espanhóis, coreanos etc.), ou seja, ao considerarmos a história do país frente às suas miscigenações culturais, podemos traçar um percurso da formação pluriétnica e cultural do país, para então compreender como ocorrem as posturas etnocêntricas que ainda estão penetradas no pensamento social do brasileiro, o que, conseqüentemente, afeta as discriminações inter-relacionadas, entre elas, o preconceito cultural, pois “[...] preferimos repetir da cultura tudo o que esteja conforme a norma sob a qual se vive” (LÉVI-STRAUSS, 2008, p.18). Dado o conceito obsoleto, ainda presente, de inferioridade e superioridade de culturas no Brasil, percebemos a falta de compreensão do outro como alguém com direitos de pertencer e ser.

A Amazônia ainda abarca diversos tipos de culturas e, assim como as identidades, elas têm passado por transformações ao longo das últimas décadas. Canclini (2008) denomina esse processo de transformação das culturas de hibridação cultural assim como Hall (2014) o relaciona à globalização. Nesse sentido, a globalização tem grande influência na raiz dessas alterações, assim como as novas estruturas da sociedade têm contribuído para algumas mudanças. Porém, é notável que há muitos elementos culturais que permanecem e se fortalecem ao longo do tempo, fruto de culturas dos povos originários, que buscam manter seus ritos milenares.

As culturas ribeirinha, cabocla e seringueira também possuem alguns elementos que permanecem inalterados: ritos, hábitos, costumes, visão de mundo... e, mesmo assim, não estão isentas dos efeitos da globalização e apresentam influências da pós-modernidade. Conforme nos apontam Rocha e Tosta (2009), essas interações entre culturas oferecem novas tessituras culturais que se agregam à experiência humana, assim como reafirmam o lugar do homem enquanto ser dominante do pensamento, da intelectualidade e da reflexão sobre seu agir.

## **A educação amazônica face às concepções de identidade e cultura: contribuições teóricas**

A educação amazônica tem suas singularidades, seja no quesito culturas – tão múltiplas e diversas – seja na questão da localidade – onde toda a “modernidade” interfere no ambiente, porém, muitas vezes, ocorre de forma paulatina devido ao difícil acesso a algumas áreas da região. Assim, é indispensável tratar os conceitos de identidade e cultura de forma que estes abordem de modo assertivo as particularidades de cada espaço do cenário amazônico.

De acordo com Weigel (2000), o conflito de culturas na educação da região é inevitável devido às condições políticas impostas aos povos e aos grupos sociais da área e, dessa maneira, a sala de aula é construída com base nos conflitos culturais que surgem e se manifestam na escola. Os aspectos culturais provenientes da cultura “branca” evidenciam que esses conflitos com as culturas regionais também compõem a estrutura das relações entre os sujeitos que pertencem ao espaço escolar. Da mesma forma, Rocha e Tosta (2009, p. 131) afirmam:

[n]o mesmo tempo e espaço da cultura da escola, outras tantas cores podem ser vistas e apreciadas: processos mais particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são trançadas. E que, multicoloridas, carregam tons e variações de outros tempos lugares ou de bricolagem desses outros tempos e lugares, oferecendo outras tessituras que traduzem as experiências dos diferentes sujeitos e participantes das dinâmicas educacionais na escola.

Toda essa dinâmica presente em espaços educativos e, principalmente, escolares traz uma abordagem diferenciada para o modo de realizar pesquisas, estudos e análises. Destaca-se que, de maneira alguma, tenta-se minimizar os aspectos culturais de instituições de ensino de outras localidades, todavia, desenvolver investigações no âmbito amazônico é conceber a sala de aula como, acima de tudo, um ambiente de relações interculturais.

Para que se possa, então, explorar os conceitos de identidade e cultura nesse ambiente, é necessário compreender que, além de relações interculturais, a educação amazônica trabalha na perspectiva de mediação. Weigel (2000) destaca que essa mediação é envolta por transformações, tanto sociais quanto culturais. Levar em conta tais transformações no processo de pesquisa e, até

mesmo, em momentos de estudos para a construção de currículo que abarque tais especificidades, garante o regaste de questões de diversidade em qualquer nível, antes pouco debatidas em sociedade.

Realizar pesquisas na área educacional amazônica usando como base os conceitos que abrangem a palavra-chave diversidade é um ato pós-moderno por si só. É impensável olhar para a educação amazônica como algo engessado, único e centralizado. Silva (1996), ao apresentar uma visão de currículo educacional como um produto social e cultural, garante que essa mediação ocorre e produz identidades – individuais e sociais – de forma particular a cada contexto.

Para o contexto regional, ter referências próprias de diversidade dentro da educação contribui nas investigações, além de, é claro, possibilitar a avaliação dos possíveis aspectos etnocêntricos que ainda permeiam o cotidiano da comunidade escolar, mesmo que de forma velada (SILVA, 1995). Mas é imprescindível não considerar que essa diversidade seja algo passageiro ou que se encontrará em unificação após a pós-modernidade se efetivar na sociedade. Deve-se, sim, considerá-la como integrante da eterna mobilidade cultural e social presentes nos espaços sociais contemporâneos.

Porque, se tratarmos os diferentes estados em que se encontram as sociedades humanas, tanto antigas como longínquas, como estágios ou etapas de um desenvolvimento único que, partindo do mesmo ponto, devem convergir para o mesmo fim, vemos bem que a diversidade é apenas aparente. A humanidade torna-se una e idêntica a si mesma, só que essa unidade e essa identidade não se podem realizar senão progressivamente e a variedade das culturas ilustra os momentos de um processo que dissimula uma realidade mais profunda ou retarda sua manifestação (LÉVI-STRAUSS, 2008).

Nesse sentido, a educação na região amazônica também pode ser entendida como espaço para reafirmação das identidades culturais coletivas, frente à sociedade mais ampla, e o pesquisador ter tal entendimento frente ao objeto analisado amplifica as questões de reconhecimento das especificidades culturais que necessitam de um aparato instrumental frente aos novos desafios políticos aos quais as identidades culturais dos grupos da Amazônia estão submetidas (WEIGEL, 2000). Ao longo de um estudo aprofundado, Rocha e Tosta (2009) traçam o curso de como a cultura foi conceituada desde a Grécia

Antiga até os dias de hoje. Fundamentados principalmente nos estudos de Geertz (1989), Lévi-Strauss (2008) e outros, chega-se ao consenso do difusionismo cultural, em que “culturas” traçam uma melhor concepção dos símbolos, expressões e significados das diversas sociedades, sem comparações evolutivas ou etnocêntricas. Logo, a noção invocada pela abordagem evolucionista de que cultura era o “sinônimo” de civilidade, não cabe aqui.

De acordo com Giroux (1999), a sociedade ainda está sob a influência do olhar colonizador e, enquanto assim estiver, não poderá ter um discurso livre de preconceito e aceitação do múltiplo. Desse modo, os pesquisadores podem contribuir para entender o panorama dos povos e dos grupos amazônicos com relação à essa realidade de uma sociedade marcada pelo olhar colonizador que, por diversos momentos, pode tornar-se discriminatória e excludente, buscando soluções para que a escola se torne um instrumento de mudança dessas posturas.

Nessa perspectiva, segundo Fanon (2010), é possível ordenar a prática da colonização como se fosse uma “psicopatia”, ou seja, uma prática em que ambos, o colonizador e o colonizado, são muitas vezes vítimas. Por esta razão, é necessário libertar ambos e não somente os colonizados. Os colonizados, em sua luta pela libertação, também libertam o colonizador, fazendo com que ele recupere sua humanidade (FANON, 2010). Esse sentido que humaniza a luta pela libertação está presente na perspectiva da racionalidade e da ética da emancipação. Daí a necessidade de uma educação política que eduque a cultura do colonizador. Como se sabe, cultura e ideologia juntas, no processo de libertação do colonizador, constituem a pedra angular do movimento pela emancipação do oprimido (GRAMSCI, 1968), uma vez que a libertação política por si só não pode eliminar a presença do colonizador, pois este permanece na cultura imposta e absorvida pelo colonizado (ROMÃO e GADOTTI, 2012; SANTOS, 2009, 2010).

No entanto, é necessário lutar pela descolonização social e política também. Da mesma forma, é preciso lutar por uma educação social livre dos traumas coloniais e triunfar pelas mentes descolonizadoras, ou seja, triunfar por meio de uma educação emancipadora, crítica e cidadã em sua essência (ROMÃO e GADOTTI, 2012). É dentro dessa perspectiva, que Freire (1976) considera que o processo de libertação e emancipação para a conquista da

autonomia dos colonizados, confere poder aos sujeitos e os transforma em agentes ativos da história, sem desassociá-los de seus direitos sociais, uma vez que educar para emancipar é o mesmo que educar para os direitos humanos, para a cidadania (CHILDS e WILLIAMS, 2014; ROMÃO e GADOTTI, 2012).

### **A educação frente aos desafios amazônicos: identidade cultural e educação na realidade amazônica conceito de cultura com base em Rocha & Tosta e suas contribuições para a Amazônia**

O quadro amazônico engloba uma hibridação cultural que, naturalmente, desestrutura a ideia de uma cultura fechada, imóvel e que poderia – em dado momento – até fundir novas visões e/ou hábitos, porém, não com toda a velocidade imbricada neste novo momento tecnológico e econômico em que se vive (CANCLINI, 2008). Destarte, os desafios amazônicos para a educação estão hoje intimamente ligados à realidade híbrida posta pela globalização e pelo sistema econômico vigente, uma vez que o fato de as culturas amazônicas resistirem à homogeneização, tão esperada pela cultura dominante, exigiu dos elementos modernos e pós-modernos uma readequação para se integrar à região.

Destarte, a(s) identidade(s) cultural(is) da Amazônia reflete(m)-se, contradiz(em)-se e dialoga(m) desde o cotidiano de pesca de um ribeirão até em uma sala de aula de uma escola na cidade de Manaus. Desde os monumentos históricos presentes na cena urbana até as pichações que os cobrem e mandam recados regados de manifestações populares e políticas ou, ainda, nos etnoterritórios demarcados após anos de luta dos povos originários para garantir aquilo que historicamente chamam de lar.

O que antes era considerado isolado (e o que muitos ainda assim o consideram), hoje está mais próximo do que nunca. As culturas amazônicas resistem com suas características ímpares, fundidas aos novos conceitos culturais trazidos pela contemporaneidade e fundidas entre si mesmas. Nesse sentido, Canclini (2008) analisa que esse tipo de hibridação traz, conseqüentemente, uma fluidez maior nas relações entre grupos e classes, seja em nível material, seja em nível simbólico; o que não extingue suas diferenças, porém reorganiza a forma de estudar e entender as identidades na atualidade.

Geertz (2001) assinala o paradoxo que o mundo atual vive: a cada vez que se torna mais global, ele também se torna mais dividido, sua “linha” se estica para ambos os lados e, conseqüentemente, ao aumentar um, aumenta-se outro. É interessante considerar esse movimento paradoxal, indicado pelo autor, pois nos ajuda a compreender como se dão as questões de globalização e homogeneização na região amazônica.

Voltando-se, mais uma vez, para a educação amazônica, não se pode esquecer a finalidade primária da criação da escola pela classe cultural dominante no que tange os povos indígenas, na História Brasileira, desde o século XVI: como um instrumento para “civilizar” o incivilizado – o indígena – e dominá-lo para, então, colonizá-lo (WEIGEL, 1995). Este, visto como apenas um, e não como milhares de povos indígenas presentes em Pindorama, tinha como destino a chamada reeducação em uma visão cristã, eurocêntrica e homogeneizada. O que aconteceu, nos últimos anos, foi uma ressignificação dos elementos impostos aos povos indígenas e demais culturas, entre eles, a própria instituição escolar.

Porém, sabe-se que este é apenas o começo, conforme nos aponta Weigel (1995), apesar do discurso da busca pela diversidade de culturas, nota-se no currículo escolar, nas políticas públicas (ou, até mesmo, na falta das mesmas), nos materiais didáticos e em outras ferramentas educacionais uma visão integracionista dos indígenas, ou seja, ainda permanece a tentativa de unificação das culturas que se diferenciam e resistem àquela da sociedade em geral. Cabe à escola e seus atores superarem o desafio: utilizar a escola enquanto espaço para superação das contradições e do enfraquecimento das culturas, reafirmando-as, fortalecendo-as e trabalhando-as no currículo, no cotidiano, na vivência escolar como um todo.

O currículo aqui é concebido como um artefato cultural, como indica Silva (1995), o que pressupõe não pensá-lo apenas nos seus aspectos cognitivos ou, ainda, de transmissão de conteúdos e essências humanas previamente selecionadas; pelo contrário, este, enquanto prática cultural, deve estar ligado aos diferentes grupos sociais/culturais existentes de modo que haja legitimação destes no território curricular contestado que, por vezes, estabelece uma dinâmica de poder privilegiando a cultura dominante. Grignon (1995), ao discutir as culturas e o multiculturalismo presentes no currículo escolar, aponta-nos



como a padronização cultural é imposta nas instituições educacionais a partir da perspectiva do currículo e como esta sufoca as culturas populares e as marginalizam.

Além disso, nesse processo, a educação bancária, que é elitista e classista, transfere as ideologias dominantes para as classes oprimidas, de modo que também não há processo dialógico em que certos termos sejam questionados ou problematizados, uma vez que são apenas “depositados” como “verdades inquebráveis” e legitimados pela autoridade do professor, contra a suposta ignorância do aluno, que é tratado como uma “tábua rasa”, um ignorante (FREIRE, 1976, 1987). Quanto mais a invasão cultural se acentuar, quanto mais o ser humano se alienar de sua própria cultura e for invadido, mais será oprimido e evitará assemelhar-se aos seus próprios iguais, vestindo-se como era de costume, falando como faziam seus ancestrais (FREIRE, 1976, 1987). Portanto, a base que sustenta essa dominação são os mitos internalizados como verdade: o mito do eurocentrismo e o mito da estrutura opressora.

Dessa forma, a ação educativa, na perspectiva da educação emancipatória, assume um papel importante no processo de descolonização da sociedade por meio da práxis (ação-reflexão-ação), cujo objetivo central é a transformação da realidade dos educandos. Sem perder de vista o fato de que, “se a educação por si só não transforma a sociedade, sem ela a sociedade também não muda” (FREIRE, 2000, p. 31). Nesse sentido, também é importante apontar as causas do colonialismo (a necessidade de exportar bens e capitais, importar recursos naturais e explorar o trabalho), seu uso ideológico para se justificar (a missão civilizacional disseminada nas metrópoles) e seu objetivo imperialista nas colônias (dividir para dominar). Além disso, a colonização cultural também existe nas metrópoles, e não apenas nas colônias (MIGNOLO, 2007). Assim, as ideias das elites de uma sociedade são, em geral, as ideias dessa sociedade, uma vez que as condições materiais da existência social afetam a consciência individual e coletiva (DEMERS, LEFRANÇOIS e ETHIER, 2015; MARX, 1858).

Portanto, a descolonização implica a desestruturação e desconstrução das relações culturais, sociais racistas, discriminatórias, dominadoras, exploratórias e patriarcais. Além dos dois eixos principais da descolonização: o racismo e a despatriarcalização da sociedade, os elementos para a

descolonização estão impregnados em outras dimensões do desenvolvimento humano (por exemplo, nas dimensões histórica, cultural, econômica e educacional) (QUIJANO, 2005). Nessa perspectiva, não se deve esquecer que o colonialismo também teve que recorrer à penetração da ideologia da colonização através da dimensão educacional, ou seja, das atuais linhas de pensamento, dos paradigmas, das teorias, dos modelos educacionais, da pedagogia e até da didática. para a perpetuação do sistema colonial (QUIJANO, 2005). Assim, atualmente, o principal papel da educação emancipatória é descolonizar as mentes dos indivíduos que tiveram seus povos colonizados no passado (DURNAN, 2013). Em outras palavras, esse papel visa transformar a realidade social e econômica dos explorados por meio de uma educação emancipatória, crítica, capaz de promover os oprimidos à condição de cidadão respeitando seus direitos. Portanto, os cidadãos devem ser capazes de dar voz<sup>4</sup> às identidades pessoais, em vez de serem vistos como expressão cultural de coletividades. A criação dessa voz, e não apenas como uma tarefa de cidadania, deve ser lida como um meio de abordar a diversidade por si só e como um processo ativo de aprendizagem cognitiva (DELANTY, 2003).

## Conclusão (considerações finais)

Os conceitos de identidade e cultura possuem uma proximidade teórica e empírica, afinal, falar de identidade é também abordar aspectos culturais como os modos de viver, enxergar o mundo e traduzir símbolos. No que tange à educação amazônica, trazer conceitos de identidade e de cultura que abordem a diversidade existente na região é, de fato, primar pela qualidade e pelo rigor teórico-metodológico da pesquisa a ser realizada nesses espaços. Apesar da cultura dominante transmitir a impressão de ser a única sobrevivente em meio ao processo de colonização e invasão dos territórios, é nítida a pluralidade cultural dos povos amazônicos.

Os conceitos de identidade desenvolvidos por Hall (2014) aproximam-se da vivência de educação da região, assim como as considerações de Rocha e

---

<sup>4</sup>A palavra voz é empregada no sentido de ‘dar a oportunidade a quem não é escutado e, nesse sentido, esta oportunidade permite criar as condições para que os diferentes grupos culturais e movimentos sociais interfiram em sua própria sociedade com autonomia (DELANTY, 2003).

Tosta acerca da cultura; e a partir do estudo de Weigel (2000), pode-se inferir que os desdobramentos educacionais amazônicos possuem fundamentos relacionados à ressignificação de símbolos socialmente estruturados conforme os movimentos históricos que aconteceram desde o século XV.

Um novo olhar na composição do processo histórico defronte com o resultado deste na educação, viabiliza a apreensão do processo dialético existente nas conjunturas histórica e política da região, possibilitando, dessa forma, a busca por equilíbrio entre o domínio da sociedade mais ampla na estrutura educativa e aquilo que Weigel (2000) chama de preservação do espaço e tempo da identidade dos povos da Amazônia.

Na realidade da Amazônia, tem-se o desafio de ampliar a discussão sobre o currículo nas escolas, sejam elas urbanas, ribeirinhas ou indígenas, sob a égide da educação emancipadora proposta pela pedagogia freireana. É por meio do debate com docentes e a comunidade escolar que os discursos no currículo podem mudar, irem para além do pensar e se sensibilizar. A educação amazônica deve oportunizar protagonismo às culturas atualmente discriminadas no espaço escolar e garantir que a imposição à diversidade do meio seja parte do passado escolar.

## Referências

CANCLINI, Néstor Garcia. Culturas híbridas, poderes oblíquos. *In*: CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da Modernidade*. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. pp. 283-379.

CHILDS, Peter, WILLIAMS, Patrick. *An introduction to post-colonial theory*. New York: Routledge, 2014. 250p.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgias*, Rio de Janeiro, v. 34, n. 6, pp. 428-431, set./out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcbc/a/CC6NRNtP3dKLgLPwcmV6Gf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2022.

DELANTY, Gerard. Citizenship as a learning process: disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, v. 22, n. 6, pp. 597-605, 2003.

DEMERS, Stéphanie, LEFRANÇOIS, David & ÉTHIER, Marc-André. *Les Fondements de l'Éducation. Perspectives Critiques*. Montréal, QC: MultiMondes, 2015. 459p.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. *Etnias e Culturas no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paralelo/MEC, 1972. 183p.

DURNAN, Deborah. La educación popular como herramienta para el desarrollo: recopilación de experiencias de la Australia aborigen. *Revista Rizome Freirean de Instituto Paulo Freire de España*, v. 14, n. 14, pp. 1-15, 2013.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010. 376p.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos.; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da amazônia: identidade e invisibilidade. *Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, São Paulo, v. 61 n.3, pp. 30-32, 2009. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252009000300012](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300012). Acesso em: 15 jan. 2022

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976. 149p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. 134p.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989. pp. 13-41.

GEERTZ, Clifford. *O Mundo em pedaços – Cultura e Política no fim do século*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 248p.

GIROUX, Henry Armand. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. 298p.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. 244p.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. pp. 178-189.

- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro, 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014. 104p.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. Lisboa: Editorial Presença, 2008. 151p.
- MARX, Karl. *Contribution à la critique de l'économie politique*. Lyon, ARA: CollectionXIX, 1858. 362p.
- MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa, 2007. 241p.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. pp. 117-142.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 7.ed. São Paulo: Companhia das letras, 2006. 437p.
- ROCHA, Gilmar e TOSTA, Sandra Pereira. *Antropologia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 160p.
- RODRIGUES, Carmem Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. *Novos Cadernos NAEA*, Pará, v. 9, n. 1, pp. 119-130, jun. 2006. Disponível em: [http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3207/1/Artigo\\_CaboclosAmazonialdentidade.pdf](http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/3207/1/Artigo_CaboclosAmazonialdentidade.pdf). Acesso em: 19 jan. 2022.
- ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012. 124p.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Una Epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la Emancipación social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). *Uma epistemologia do Sul: a reinvenção do conhecimento e da emancipação social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, BA: CLACSO-Siglo XXI, 2009. pp.30-60.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, UR: Ediciones Trilce, 2010. 112p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. pp. 190-207.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996. 273p.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Educação, cultura e globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. *Contexto & Educação*, UNIJUÍ, ano 9, n. 38, pp. 19-39, abr./jun. 1995.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. *Escolas de branco em malocas de índio*. Manaus: EDUA, 2000. 375p.


Recebido em: 16/02/2023.


Aceito em: 13/09/2023.

### **Arycia Giseli de Melo Sousa**

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

 [arygiseli@gmail.com](mailto:arygiseli@gmail.com)

 <http://lattes.cnpq.br/4008578949931483>


 <https://orcid.org/0000-0002-6202-9074>

### **Hellen Cristina Picanço Simas**

Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas. Líder do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia. Membro do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

 [hellenpicanco@ufam.edu.br](mailto:hellenpicanco@ufam.edu.br)

 <http://lattes.cnpq.br/0232506734130510>


 <https://orcid.org/0000-0003-4011-9447>

### **Fabício Valentim da Silva**

Professor Adjunto IV no Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia Associada da Universidade Federal do Amazonas. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação, Formação e Ensino para a Diversidade.

 [fvalentims@ufam.edu.br](mailto:fvalentims@ufam.edu.br)

 <http://lattes.cnpq.br/7907037135314095>

 <https://orcid.org/0000-0001-8721-7103>