

PEDAGOGIAS DOS AFETOS: UMA INTERLOCUÇÃO COM AS HISTÓRIAS E CULTURAS AFRICANAS, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENAS

Beatriz Santos Pontes¹
Jacilene Aguiar Silva²
Rayane da Silva França³

Resumo: Este trabalho tem como objetivo identificar e refletir como a Pedagogia dos Afetos e sua relação com as tradições histórico-culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, a partir das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, podem ser mobilizados como educ(ações) para um ensino democrático, capaz de valorizar a diversidade e difundir ideias para adiar o fim do mundo. Com o avanço do campo das relações étnico-raciais, diversos desafios tornaram-se centrais no campo educacional. A problemática à qual debruçamos busca questionar: como incluir práticas e saberes de povos afro-brasileiros e indígenas, sua história e cultura no currículo escolar? Tais demandas evidenciam a necessidade de incluir outras práticas e epistemologias negras e indígenas capazes de construir uma educação que valorize os diversos saberes e compreendam os sujeitos em sua pluralidade e coletividade.

Palavras-chave: Afeto; Relações étnico-raciais; Práticas pedagógicas; Lei 10.639/2003; 11.645/2008.

PEDAGOGIES OF AFFECTION: A DIALOGUE WITH AFRICAN, AFRO-BRAZILIAN, AND INDIGENOUS HISTORIES AND CULTURES

Abstract: This article aims to identify and reflect on how the Pedagogy of Affection and its relationship with African, Afro-Brazilian, and Indigenous historical-cultural traditions, based on laws 10.639/2003 and 11.645/2008, can be mobilized as educations for democratic teaching, capable of valuing diversity and spreading ideas to postpone the end of the world. With the advancement of the field of ethnic-racial relations, various challenges have become central in the educational field. The issue we focus on seeks to question: how can practices and knowledge of Afro-Brazilian and Indigenous peoples, their history, and culture be included in the school curriculum? Such demands highlight the need to include other Black and Indigenous practices and epistemologies capable of building an education that values diverse knowledge and understands individuals in their plurality and collectivity.

¹Mulher negra, afro-gaúcha. Doutoranda em Ciências Sociais (UFSM); Mestra em Educação (UFSM); Graduada em Educação Especial (UFSM); Professora da Rede Municipal de Santa Maria/RS: E-mail: beatriz.pontes@acad.ufsm.br

² Mulher negra, afro-amazônida. Mestranda em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Especialista em História e Cultura Afro-brasileira (INTERVALE); Pedagogia (UEPA); Professora da Rede Municipal de Santa Maria/RS. E-mail: jacyaguiars2@gmail.com .

³ Mulher indígena do povo Xipaya, amazônida. Graduada em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Diretora do Instituto Juma (2021/2023), Jovem Embaixadora pelo Clima (2023), Bolsista do Latin American Youth Climate Scholarship (2024). E-mail: rayanexipaya@gmail.com .



Keywords: Affection; Ethnic-racial relations; Pedagogical practices; Law 10.639/2003; 11.645/2008.

Introdução

Todos nós, na academia na cultura como um todo, somos chamados a renovar nossa mente para transformar as instituições educacionais - e a sociedade - de tal modo que nossa maneira de viver, ensinar e trabalhar possa refletir nossa alegria diante da diversidade cultural, nossa paixão pela justiça e nosso amor pela liberdade (hooks⁴, 2017, p.50)

Educar para a diversidade, respeitar as diferenças e eliminar práticas discriminatórias em torno da raça, classe, gênero, religião, sexualidade e demais interseccionalidades que permeiam o cotidiano do ambiente escolar é um desafio que tem tomado a cena educacional desde as últimas décadas do século XX. A diversidade como instrumento educativo vai além do reconhecimento do outro; envolve as relações convencionadas, construções e representações dos sujeitos em sua coletividade e subjetividades, a partir da compreensão de que “cada construção cultural e social possui uma dinâmica própria, escolhas diferentes e múltiplos caminhos a serem trilhados” (GOMES, 2003, p. 72-74).

Em termos legais, o Conselho Nacional de Educação, através do parecer nº 017/2001, destaca que a função social da educação é garantir a inclusão, que, por sua vez, é uma proposta plural.

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001, p.8).

No plano das relações raciais, essa inclusão ganhou mais evidência a partir de 2003, quando foi promulgada a Lei nº 10.639/03, um instrumento legal que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e

⁴ bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. O nome é uma homenagem à sua avó, e sua escrita em letras minúsculas refere-se ao posicionamento político e intelectual da autora em contrapor a lógica intelectual dominante. Para a autora, suas ideias e obras merecem mais importância do que sua pessoa. Embora a língua portuguesa não utilize letras minúsculas em nomes próprios, o posicionamento da autora será respeitado neste trabalho.



estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da “História da África, dos Africanos, a luta dos negros, 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” nos currículos escolares das instituições de ensino fundamental e médio, tanto nas redes públicas quanto privadas. Também instituiu no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. A aprovação da lei representou mais do que uma conquista; historicamente, era uma reivindicação do movimento negro em busca do reconhecimento e valorização de sua história na construção da sociedade brasileira, além de uma política de enfrentamento ao racismo e à discriminação no contexto escolar.

Uma nova alteração da Lei ocorreu em 2008, incluindo a História e Cultura Indígena”, tornando-se então a Lei nº 11.645/08 sendo obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. Essas duas leis, simultaneamente, atuam para pensar uma educação contra-hegemônica, representando a pluralidade e a diversidade histórica do Brasil e as contribuições de múltiplos povos em sua constituição, especialmente, povo negro e indígena.

A educação brasileira constituiu-se, historicamente, a partir dos referenciais europeus, excluindo as comunidades tradicionais na construção do país. Por vezes, essas comunidades foram vistas como exóticas, tendo sua participação limitada na construção da história nacional. Nesse sentido, diversos esforços somam-se como propostas educacionais que, conforme Braga (2006), as questões étnico-raciais devem ser abordadas de maneira contínua na escolarização, não apenas em celebrações pontuais. É crucial trabalhar as múltiplas abordagens, promovendo o protagonismo dos alunos em seus conhecimentos e práticas para potencializar suas identidades. Levando em consideração que “é fundamental fazer com que o assunto [questão racial] não seja reduzido a estudos esporádicos ou unidades didáticas isoladas” (BRAGA, *et.al*, 2006, p. 71). Nesse sentido, pretendemos refletir acerca da função social da escola, bem como o papel da educação e suas práticas em torno da educação étnico-racial a partir de aparatos legais como a Lei de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Assim, a interlocução com a história e as memórias afro-brasileiras e indígenas, previstas nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, bem como orientada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, aborda a construção de uma educação plural e democrática. Dessa forma, tomamos essas perspectivas educacionais como espaços proponentes para criar educações forjadas a partir do afeto entre educandos e educadores, como formas de adiar o fim do mundo e romper com a lógica do papel ambivalente da educação que, em termos práticos, pode atuar para a libertação ou opressão (FREIRE, 1987).

A problemática à qual debruçamos busca questionar: Como pensar e incluir práticas e saberes de povos afro-brasileiros e indígenas, sua história e cultura no currículo escolar e a efetivação da educação para as relações étnico-raciais? Para refletir sobre tais questões, utilizamos a abordagem qualitativa, através da pesquisa bibliográfica, com base nos estudos de raça e educação.

Afetividade nas Práticas Pedagógicas

A educadora Azoilda Loretto da Trindade (2008), em seus estudos acerca da pedagogia dos afetos, alerta para os perigos da reprodução da educação hegemônica, que, ao longo da História, prevaleceu nos sistemas e currículos educacionais. Trindade problematiza que, em um mundo diverso, ao invés de celebrar a diversidade, a educação brasileira tende a negar as diferenças entre as pessoas, os grupos e culturas que fogem dos padrões de normalidade, atuando para a invisibilidade das múltiplas existências.

Nesse sentido, mobilizar as educ(ações) para adiar o fim do mundo consiste em criar práticas anticoloniais que rompam com as normas padronizadas, etiquetadas e estereotipadas, nas quais as diferenças são categorizadas de maneira limitadora da diversidade, seja em história, cultura ou na própria existência.

Trindade (2008), ao fazer referência à relação intrínseca entre educação, diversidade e igualdade, chama a atenção para a necessidade de pensar em epistemes disruptivas da base intelectual eurocêntrica. A autora explica que o encantamento e o deslumbramento com a diversidade geram reflexões profundas,

produções intelectuais e caminhos possíveis para construir outras e novas formas de ensinar e aprender.

Na visão da autora, essa relação traz para o centro da narrativa a importância de incluir as experiências pessoais dos educandos, reconhecendo que essas experiências produzem sentidos e significados na existência de cada um. Nesse sentido, pensar em uma educação para adiar o fim do mundo é mobilizar um processo de ensino-aprendizagem que tenha como base a pedagogia dos afetos, e, portanto, levar em conta que cada educando é afetado e constituído, individual e coletivamente, pelos saberes de suas comunidades.

Nesse contexto, esses saberes, além de produzirem sentidos e significados, podem também ser pensados em estruturas macro do ensino, de maneira que o espaço escolar e sua composição plural possam ser, de fato, percebidos em sua diversidade. Nas palavras da autora:

O cotidiano escolar é complexo, sobretudo ao pensá-lo na perspectiva da diferença; afinal, fomos formados como docentes tendo como raízes uma visão universalista e convergente do pensamento humano. Nós nos iludimos com unanimidade, com respostas únicas, presentes únicos, tempos únicos, imagens padronizadas que representam os alunos ideais, provas objetivas, o discurso da normalidade, da ordem, da evolução, do progresso, do desenvolvimento evolutivo, da família estruturada num padrão que não corresponde à diversidade de organizações familiares existente (TRINDADE, 2008, p.13).

Segundo Gomes (2001), a relação estabelecida entre educação, cidadania, etnia e raça é uma noção complexa do ponto de vista histórico-social. Tais conceitos referem-se aos aspectos do cotidiano da população negra e indígena sob uma perspectiva comum de exclusão e invisibilidade. As pontuações da autora nos parecem extremamente importantes, pois colocam a educação como um espaço articulador entre raça, etnia e cidadania, não apenas em torno das discussões transversais e curriculares, mas também, e sobretudo, como um local de emancipação. Conforme destaca a autora:

O Brasil é uma imensa nação cujas características principais não se reduzem às desigualdades socioeconômicas. É um país marcado, também, pela diversidade cultural e racial. Não podemos, portanto, desconsiderar a interferência das diferenças étnico-raciais nas condições de vida e história do povo brasileiro (GOMES, 2001, p. 85).

hooks (2017), ao desenvolver sua teoria pedagógica, destaca que a empatia e o afeto nas práticas pedagógicas desempenham um papel fundamental para romper fronteiras de opressão e trabalhar as relações étnico-raciais no contexto educacional. Para a autora, ao cultivar um ambiente de aprendizado permeado por empatia, compreensão e respeito mútuo, os educadores têm a capacidade de promover uma educação que transcende as barreiras étnico-raciais.

O afeto, quando incorporado à pedagogia, proporciona um espaço seguro e acolhedor onde os alunos podem se sentir valorizados em sua identidade cultural. Esses aspectos é percebido por hooks (2017, p.17) como espaço para desconstruir estereótipos, combater o preconceito e promover a equidade, pois é “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz dos outros, por reconhecer a presença dos outros”.

O educador afetuoso não apenas transmite conhecimento, mas também investe na construção de pontes interculturais, estimulando o diálogo aberto sobre as diversidades étnico-raciais presentes na sociedade. Dessa forma, as práticas pedagógicas que incorporam o afeto emergem como estratégias na construção de uma educação inclusiva, capaz de empoderar os estudantes a abraçar e celebrar suas identidades.

À medida que os educandos e educadores se afetam um pelo outro, pela realidade, pela história e pela existência, novas interlocuções podem ser pensadas no processo de ensino e aprendizado e, com isso, novos ambientes criados. Ainda de acordo com hooks (2017), a concepção de educação para a liberdade vai além da mera transmissão de informações e conhecimentos acadêmicos; ela é intrinsecamente ligada à capacidade de cultivar a autonomia e a consciência crítica nos indivíduos. A educação para a liberdade envolve um compromisso profundo com a transformação social e a eliminação de estruturas opressivas.

O ambiente educacional deve ser um espaço de diálogo aberto, onde as vozes consideradas, historicamente, marginalizadas são ouvidas e respeitadas. Ao desafiar as normas tradicionais e promover uma abordagem pedagógica mais

inclusiva e participativa, hooks busca empoderar os estudantes a questionar, analisar e desafiar as injustiças sociais. Em sua visão, a educação para a liberdade é um processo dialético que reconhece a interconexão entre o aprendizado intelectual e a busca por uma sociedade mais justa, equitativa e livre de opressões.

No mesmo contexto, Boff (1999) explora a ética do cuidado, que abrange não apenas as relações humanas, mas também a interconexão entre a humanidade e a natureza. Para o autor, é importante o compartilhamento da compaixão, da solidariedade e do respeito pelo meio ambiente como princípios fundamentais para uma ética que valorize a vida em todas as suas formas. Ao integrar questões de justiça social, ambiental e espiritualidade, o autor oferece uma reflexão profunda sobre a necessidade de repensar nossas práticas e valores para construir um futuro sustentável e compassivo para todos os seres vivos.

É fundamental estar em harmonia com todos os seres vivos, dando ênfase à consciência como orientadora da prática, priorizando os sentimentos em detrimento da razão. É crucial assegurar a presença da educação para os povos tradicionais, ao mesmo tempo em que essa presença seja valorizada em suas especificidades e pluralidade. Esse pensamento vai ao encontro dos ensinamentos de Ailton Krenak (2019) sobre a construção de um ambiente de afeto e sua relação com os sujeitos.

O sonho como experiência de pessoas iniciadas numa tradição para sonhar. Assim como quem vai para uma escola aprender uma prática, um conteúdo, uma meditação, uma dança, pode ser iniciado nessa instituição para seguir, avançar num lugar do sonho. Alguns xamãs ou mágicos habitam esses lugares ou têm passagem por eles. São lugares com conexão com o mundo que partilhamos; não é um mundo paralelo, mas que tem uma potência diferente (KRENAK, 2019, p. 32).

Krenak (2019) nos ajuda a pensar como podemos olhar para educandos indígenas a partir de seus modos de vida. Ele faz a relação entre corpo e ambiente como um aspecto crucial para pensar as relações étnico-raciais, tanto para os povos indígenas quanto para os povos afro-brasileiros, que carregam saberes ancestrais ligados diretamente ao meio ambiente, seja pela religiosidade, pela medicina tradicional, pela proteção da natureza e seus modos de ser e viver.

Nesse sentido, Krenak critica a visão antropocêntrica que coloca o ser humano como superior e separado da natureza, defendendo a necessidade de uma abordagem mais integrada e sustentável, capaz de respeitar os conhecimentos tradicionais indígenas. O autor destaca a resistência dessas comunidades frente às ameaças à biodiversidade e à cultura e propõe uma mudança de paradigma, enfatizando a necessidade de uma ecologia de saberes que valorize a diversidade cultural e a harmonia entre seres humanos e o meio ambiente.

O aprender a ser: práticas educativas anticolonialistas, epistemes negras e indígenas

A agenda da educação para as relações étnico-raciais, em grande medida, levanta discussões sobre práticas educativas anticoloniais e como as epistemes negras emergem como um ponto crucial para a construção de uma educação com outras narrativas, distante de uma história única, conforme destaca Adichie (2019):

As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (p.16).

Nesse sentido, a educação tem potencial para romper com a lógica da colonialidade do ser, do saber e do viver, conforme destaca Quijano (2005), valorização de práticas educacionais antirracistas por meio de uma ação contra-hegemônica. Reconhecer a história e a cultura afro-brasileira e indígena coloca em pauta uma prática educativa que apresenta a diversidade com a qual esses povos são constituídos. Vale dizer que essa agenda não está relacionada exclusivamente ao campo curricular, mas também refere-se à própria existência da população negra.

Por exemplo, a Agenda 21⁵, a COP 28⁶ espaços onde a existência de povos tradicionais e seus saberes são convocados para pensar novas formas de adiar o fim do mundo. Assim, esses grupos utilizam sua realidade para educar a sociedade. Portanto, integrar esses conhecimentos ao campo da educação é promover uma abordagem educacional que não apenas abraça a diversidade, mas também promove um desenvolvimento sustentável como prática construtiva e capacitadora da humanidade (KRENAK, 2019).

Incluir os saberes afro-brasileiros e indígenas na educação é desfazer práticas colonialistas, reconhecendo a educação como promotora e fortalecedora de identidades em diálogo diversificado, culminando na valorização da biodiversidade e das cosmovisões dos povos tradicionais. As epistemes negras e indígenas, conforme destaca Pinheiro (2023), mostram que sujeitos negros e indígenas incluídos nos debates educacionais rompem com sistemas que, historicamente, ignoraram essas existências na construção do nosso país. Na visão da autora, respeitar a diversidade étnica, o pluralismo e a multiculturalidade do Brasil é vislumbrar uma sociedade igualitária em direitos, com a desconstrução de práticas discriminatórias enraizadas na educação.

Embora a escolarização ainda enfrente desafios, ela gradualmente se move em direção ao protagonismo das comunidades tradicionais e suas interseccionalidades na construção da identidade nacional, desafiando ideias que adiam um apocalipse iminente.

Pedagogia dos Afetos: na perspectiva indígena

Há pouco tempo me perguntaram o que muda com o conhecimento acadêmico/ Para responder essa pergunta eu tive um curto tempo / Então veio na cabeça aquela certa opinião / Que eu tenho medo da mudança, eu prefiro transformação / Porque quando nós vamos pro mundo e damos de

⁵Conjunto de normas que buscam o desenvolvimento sustentável do ponto de vista social, econômico e ecológico, que foram subscritas no Cume da Terra, que foi celebrado em 1992 no Rio de Janeiro (Brasil) durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento.

⁶ Realizada entre novembro e dezembro de 2023, a qual reuniu os países dos 5 continentes, a fim de garantir a de uma caminhada coletiva e plural para discutir formas mais sustentáveis a fim de proteger o planeta e garantir a sobrevivência das gerações futuras.

cara com outra ciência / Mas o importante de tudo é manter nossa essência / Porque aqui tá o perigo que a mudança apresenta / A mudança retira muito, mas a transformação acrescenta / Existe a universidade da vida e a vida na universidade / Estar nesse espaço só tem sentido / se não exterminar a nossa identidade (XAKRIABÁ, UNB Notícias, 2018).⁷

Partindo do pressuposto de que há mais de 300 etnias diferentes no Estado brasileiro, contando com 274 línguas indígenas vivas (FUNAI, 2022), entendemos, para além dos processos coloniais que ocorreram, e compreendemos, sobretudo, a necessidade dos saberes ancestrais para a continuidade de culturas milenares e práticas de manutenção da sustentabilidade e, conseqüentemente, da vida no planeta. A educação intercultural se faz imprescindível para contar mais uma história - tal qual Ailton Krenak (2019) sugere como ideia para adiar o fim do mundo - considerando a oralidade como viés essencial da continuação cultural de povos tradicionais, mas também sendo um dos principais potencializadores de empoderamento dos povos indígenas.

Muitas vezes preferimos ouvir uma história que lê-la, preferimos falar que escrever... Nossa expressão oral, nossa fala é carregada de sentido, de marcas de nossa existência. Faça de cada um dos seus alunos e alunas contadores de histórias, compartilhadores de saberes, memórias, desejos, fazeres pela fala. Falar e ouvir podem ser libertadores (TRINDADE, 2008, p.33).

No entanto, a padronização eurocêntrica de ensino continua reproduzindo o colonialismo, tanto nas formas em que são desenvolvidas as atividades de ensino-aprendizagem quanto no próprio conteúdo. Este ainda se sobressai com uma única narrativa que subalterniza os saberes dos doutores da ancestralidade, que afirmam “eu tenho saberes, eu conheço o conhecimento tradicional. Desde pequeno que eu ouço a liderança da aldeia falar. Os pajés que cuidam do nosso mundo nos apontam no mundo...” (GOMES; KOPENAWA, 2015, p. 197):

A instituição escolar, por exemplo, foi criada e é mantida para garantir a manutenção, a reprodução e a continuidade dos modos de

⁷Com esses versos, Célia Xakriabá sintetizou sua mensagem durante o evento de recepção aos calouros #InspiraUnB, realizado na manhã desta quarta-feira (15), no Centro Comunitário Athos Bulcão” (UNB Notícias, 2018). Disponível em <https://noticias.unb.br/ensino/2439-a-universidade-como-rito-de-passagem> . Acessado em 04 de novembro de 2023.

pensamento, das relações sociais, econômicas, políticas e culturais próprias da sociedade moderna, liberal, industrial, mercantilista, capitalista e tecnicista. Ou seja, a escola tem a missão de reprodução do modus operandi, modus pensandi e do modus vivendi da sociedade ocidental moderna, portanto de uma determinada sociedade, situada em um determinado período de tempo e espaço histórico (BANIWA, 2023, p. 08).

No contexto da necessidade de abordagem nos multiníveis de ensino, considerando a diversidade de narrativas que caracterizam o país, podemos observar a importância da proposta do escritor indígena Daniel Munduruku em sua fala no Festival LED⁸ e compilada no site Revista Educação. Ao defender a implementação de uma pedagogia do pertencimento, o autor busca incorporar as diferentes formas de observância e vivência dos processos históricos. Em sua colocação no Festival, Munduruku expõe:

A escola deve levar luz onde há escuridão para as pessoas enxergarem com clareza, tolerância e respeito. Sobretudo, aceitar o outro do jeito que ele é e não do jeito que gostaríamos que ele fosse, porque sempre que jogamos sobre o outro a nossa verdade, estamos colonizando. As verdades existem em todas as culturas. Ser humano é aceitar o outro tal como ele é (MUNDURUKU, 2023).

O pensamento de Munduruku, ao enfatizar a importância de uma escola que promova a cultura do diálogo e do pertencimento, vai ao encontro das proposições de Gersem Baniwa (2023, p. 10) ao enfatizar “uma escola dinâmica e em movimento, portanto, uma escola praticando a cultura do diálogo, da complementaridade e da dialética intercultural”. Tanto Baniwa quanto Daniel Munduruku dialogam com os pensamentos de Azoilda Trindade (2008) em todo o arcabouço teórico para defender a pluridimensionalidade dos saberes, dos processos, das cosmovisões, das narrativas e das práticas de ensino que sejam, de fato, inclusivas, criativas e respeitosas.

Temos como referência que qualquer caminho trilhado no sentido de lidar com a dupla diversidade - igualdade, com o foco na dimensão das

⁸ O Festival LED é um evento da Rede Globo e parceiros voltados para a educação. A fala de Daniel Munduruku foi realizada no dia 16 de junho (REVISTA EDUCAÇÃO, 2023). Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2023/06/16/daniel-munduruku-led/> . Acesso em 04 de novembro de 2023.



diferenças humanas no cotidiano educacional, não será neutro, nem ideal, mas comprometido com nossas visões de mundo, com valores que incorporamos ao longo da nossa existência e tecido por concepções a respeito da vida. Ou seja, nossas visões, nossos parâmetros não estão deslocados do mundo, mas são social, política, histórica e ideologicamente determinados (TRINDADE, 2008, p. 03).

Sendo assim, se contar mais uma história nos ajuda a adiar o fim do mundo, os povos indígenas do território brasileiro podem contar mais de 300 multiplicadas por cada temática. Isto é, as diferentes cosmovisões narram de formas diferentes como esse mundo surgiu, como ocorreu o processo da invasão e colonização, dentre outros. Não há necessidade de escolher uma cosmovisão para se sobressair, pois a diversidade de narrativas não somente fortalece as individualidades, mas também, parafraseando Davi Kopenawa (2015), seguram o céu para que ele não caia sobre nós.

Para exemplificar, algumas pessoas acreditam veementemente que uma entidade denominada de Deus as criou. No ensino básico, há uma disciplina específica para abordar sobre Deus, seu filho, seus seguidores, seus feitos; mas para os lanomâmis, eles vêm de Omama; para nós, Xipaya, temos uma divindade chamada Kumãpàri, que, segundo alguns mais velhos, ele seria o criador. Alguns denominam o criador de Tupã, dentre outros. De acordo com o "deus" do Estado, temos:

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (BRASIL, 1988, art. 206).

Se temos que aprender sobre o criador deles - Deus - divulgado pela Europa, mas nascido no Oriente Médio, por que não aprender sobre os criadores da terra de Pindorama (Brasil)? A diversidade não deve promover desigualdades ou preconceitos. Logo, quem me criou não deve ser tratado como mito, sendo abordado somente no dia 19 de abril, completamente homogeneizado na tentativa de representar diversas nações de povos tradicionais, enquanto outra cosmovisão se mantém dominante. A liberdade, a arte, o saber, a pluralidade, nesse contexto, perdem o sentido.

Na poesia de Célia Xakriabá (2018), é finalizada com a frase “estar neste espaço só tem sentido se não exterminar nossa identidade”. O apagamento e a marginalização de temáticas que englobam diferentes realidades contribuem para o processo de extermínio dessas identidades.

Em contrapartida, Azoilda Trindade desenvolve a Pedagogia dos Afetos para que este espaço seja contra-colonial, de modo que, em vez de impor uma única história, outras também possam ser contadas, praticadas e vivenciadas. Ela reconhece: “Estamos no território fluido do trans, do indo, do constituindo-se, da incerteza, da tensão constante entre a unidade que iguala, unifica, universaliza, naturaliza e a diversidade que singulariza” (TRINDADE, 2008, p. 02).

Nesta mesma linha de pensamento, Gersem Baniwa afirma que:

A educação escolar indígena atua, na atualidade, em diferentes frentes de realidades intra e extra aldeia. Atua, por exemplo, com jovens indígenas urbanos com alta vulnerabilidade socioeconômica, mas também com alto potencial sociocultural, identitário e de conhecimentos tradicionais e científicos. Em outras palavras, há um coletivo politicamente engajado no sentido da emancipação dos sujeitos por meio do empoderamento de conhecimentos escolarizados e, ao mesmo tempo, da valorização dos conhecimentos e experiências tradicionais (BANIWA, 2023, p. 10).

Por fim, pode-se considerar que, por muito tempo, só se conhecia uma parte da história. Nessa parte, os negros e indígenas não são heróis, não são salvadores, não têm Jesus. Nas muitas histórias que existem, temos o sangue de cada herói delas, nossos criadores têm outros nomes, não há inferno, e a morte tem outro significado. Elas precisam ser contadas não para serem superiores, mas para que possam confluír, para que possam adiar o fim do mundo, para que possam segurar o céu.

Considerações finais

Mobilizar a Pedagogia dos Afetos para pensar a educação no contexto das tradições histórico-culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, conforme preconizado pelas legislações 10.639/2003 e 11.645/2008, nos direciona a fazer uma análise dos parâmetros educacionais atuais.

O avanço do campo das relações étnico-raciais impôs desafios cruciais ao sistema educacional, destacando a questão fundamental de como integrar, de maneira efetiva, as práticas e saberes dos povos afro-brasileiros e indígenas, incluindo suas ricas histórias e culturas, nos currículos escolares. As demandas suscitadas revelaram a urgência de superar modelos educacionais tradicionais e incorporar práticas e epistemologias negras e indígenas, a fim de construir uma educação que reconheça e valorize os diversos saberes, compreendendo os sujeitos em sua pluralidade e coletividade.

Nesse sentido, a Pedagogia dos Afetos emerge como um instrumento que promove não apenas a inclusão de conteúdos étnico-raciais, mas também cultiva uma abordagem pedagógica pautada na empatia, respeito e valorização das identidades culturais. A promoção da diversidade torna-se, assim, um caminho essencial para construir uma sociedade mais justa e igualitária e, portanto, capaz de adiar o fim do mundo.

Referências bibliográficas

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BANIWA, G. **Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais**. Antropologia & Sociedade - Revista do Laboratório de Antropologia, Arqueologia e Bem-Viver da UFPE, v.1, n.1 [2023].

BRASIL. **Constituição Federal**. Capítulo III (Da Educação, da Cultura e do Desporto), Seção I: da Educação. Art. 206. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10650554/artigo-206-da-constituicao-federal-de-1988>. Acessado em 07/12/2023.

BRAGA, M. L.; SOUZA, E.P. de; PINTO, A. F.M. (Org.). **Dimensões da inclusão no ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer nº 017/2001. Brasília. MEC/CNE 2001.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 10.639.9 de janeiro de 2003.** 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. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/documentos/lei-10639-2003.pdf>> Acesso em 20 de outubro de 2023.

BOFF, L. **Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** 16ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação não-racista: caminhos abertos pela lei federal 10.639/03.** Brasília, DF., 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF., 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 17ª ed. 1987.

FUNAI. **Brasil registra 274 línguas indígenas diferentes faladas por 305 etnias,** 27 de outubro de 2022. Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/brasil-registra-274-linguas-indigenas-diferentes-faladas-por-305-etnias#:~:text=Brasil%20registra%20274%20%C3%ADnguas%20ind%C3%ADgenas.Funda%C3%A7%C3%A3o%20Nacional%20dos%20Povos%20Ind%C3%ADgenas> Acessado em 06/12/2023.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico cultural. In: RAMOS, M. N. et al (orgs) **Diversidade na Educação: reflexões e experiências.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça:** o trato pedagógico da diversidade. In: **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** (Org) CAVALLEIRO, E. São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, A.M. R; KOPENAWA, D. “o cosmo segundo os yanomami: hutukara e urihi”. **Rev. ufmg**, belo horizonte, v. 22, n. 1 e 2, p. 142-159, jan./dez. 2015. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/revistaufmg/downloads/22/11-Artigo-11-p142-159.pdf>>. Acessado em 06/12/2023.



GORZ, A. **O Imaterial. Conhecimento, Valor e Capital**. São Paulo: Annablume, 2005, p. 12).

HERINGER, R. Políticas de ações afirmativas para estudantes: promovendo a igualdade. Conferência Nacional de Educação – CONAE - Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. **Colóquio** 6.42, p. 3, mar. 2010.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KOPENAWA, D.; BRUCE, D. **A queda do céu** : palavras de um xamã Yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés; prefácio: Eduardo Viveiros de Castro. São Paulo; Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, nº 117, p. 198-209, nov. 2002.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas na perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 46-52, jan./abr. 2005.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**: São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PIRES, C. “A universidade como rito de passagem”. UNB Notícias, 15 de agosto de 2018. Disponível em <<https://noticias.unb.br/67-ensino/2439-a-universidade-como-rito-de-passagem>> . Acessado em 07/12/2023.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005.

RACHID, L. “Brasil precisa construir uma pedagogia do pertencimento”, defende Daniel Munduruku”. **Revista Educação**, 16 de junho de 2023. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2023/06/16/daniel-munduruku-led/> Acessado em 09/12/2023.

TRINDADE, A. L. da. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encantos pelas diferenças. **Revista Fórum Identidades**, v. 3, n.3, p. 9-18, jan-jun de 2008. Disponível:<<https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1740/1531>>. Acesso em 05 de novembro de 2023.