

**Currículo y diferencia: la didacización del Adinkra y la semiofagia Awaeté**  
**Currículo e diferença: a didatização dos Adinkra e a semiofagia Awaeté**  
**Curriculum and difference: the didacization of the Adinkra and the Awaeté semiofagia**

William de Goes Ribeiro<sup>1</sup>  
Ronniele de Azevedo-Lopes<sup>2</sup>

**Resumen**

Este texto tiene como objetivo discutir el currículo y la irrupción de la diferencia en una perspectiva postestructuralista. Por lo tanto, se articula teóricamente evocando el análisis de dos casos que resaltan los argumentos de la investigación. Así, el lenguaje no representa una realidad dada, como quiera que la constituya. La simbología Adinkra ha sido un recurso para acercar el continente africano al universo de la enseñanza en Brasil. Sin embargo, a pesar de las iniciativas, es necesario reconocer el carácter precoz y limitante del diálogo con tal simbología. Además, el uso pragmático que dicotomiza lo multicultural del conocimiento universal, evidencia un problema conceptual y un discurso que mantiene la jerarquía entre las áreas involucradas. La cultura y su red simbólica se enuncia en las experiencias colectivas de un pueblo o comunidad, como contemplamos, en nuestro segundo caso, entre los awaeté (también conocidos como parakanã), en la Amazonía Oriental. El oikos simbólico de los Awaeté, así como de otros colectivos amerindios, está marcado por la depredación simbólica de otros signos y subjetividades, humanas y no humanas; ¿cómo enuncia tal performatividad otra forma de apropiación y economía simbólica, que nos permite potenciar en las semióticas curriculares otras irradiadas por la diferencia?

**Palabras clave:** currículo; diferencia; interculturalidad; imprevisibilidad; semiofagia

## Resumo

Este texto tem como escopo discutir currículo e a irrupção da diferença em uma perspectiva pós-estruturalista. Para tanto, se articula teoricamente ao evocar a análise de dois casos que põem em relevo os argumentos da pesquisa. Com isso, a linguagem não representa uma realidade dada, todavia a constitui. A simbologia Adinkra tem sido um recurso para trazer o continente africano para o universo do ensino no Brasil. No entanto, a despeito das iniciativas, é preciso reconhecer o caráter precoce e limitador para o diálogo com tal simbologia. Ademais, o uso pragmático que dicotomiza o multicultural de conhecimentos universais, demonstra um problema de ordem conceitual e um discurso que mantém a hierarquização entre as áreas envolvidas. A cultura e sua rede simbólica são enunciadas nas vivências coletivas de um povo ou comunidade, como contemplamos, em nosso segundo caso, entre os *Awaeté* (também conhecidos por *Parakanã*), na Amazônia Oriental. O *oikos* simbólico dos *Awaeté*, assim como de outros coletivos ameríndios, é marcado pela predação simbólica de signos e *subjetividades outras*, humanas e não-humanas; como tal performatividade enuncia uma forma outra de apropriação e economia simbólica, que nos permita potencializar nos currículos semióticas outras irradiadas pela diferença?

**Palavras-chave:** currículo; diferença; interculturalidade; imprevisibilidade; semiófagia

## Abstract

This text aims to discuss curriculum and the irruption of difference in a post-structuralist perspective. Therefore, it is articulated theoretically by evoking the analysis of two cases that highlight the arguments of the research. Thus, language does not represent a given reality, however it constitutes it. The Adinkra symbology has been a resource to bring the African continent into the universe of teaching in Brazil. However, despite the initiatives, it is necessary to recognize the precocious and limiting character for the dialogue with such symbology. Moreover, the pragmatic use that dichotomizes the multicultural of universal knowledge, demonstrates a conceptual problem and a discourse that maintains the hierarchy between the areas involved. Culture and its symbolic network are enunciated in the collective experiences of a people or community, as we contemplated, in our second case, among the *Awaeté* (also known as *Parakanã*), in the Eastern Amazon. The symbolic *oikos* of the *Awaeté*, as well as other Amerindian collectives, is marked by the symbolic predation of other signs and subjectivities, human and non-human; how does such performativity enunciate another form of appropriation and symbolic economy, which allows us to enhance in the curricula semiotics others radiated by difference?

**Keywords:** curriculum; difference; interculturality; unpredictability; semiophagia

## Introdução

As aulas voltaram! Depois de duas longas e abruptas interrupções nos cursos do Magistério Indígena e do Tecnólogo em Agroecologia ofertados pelo *Campus Rural de Marabá (CRMB)* do Instituto Federal do Pará (IFPA) aos *Povos Awaeté* – a saber, quase dois anos de paralisação em virtude da Pandemia da Covid-19 e logo em seguida em função da escada de violência e ameaças de massacres por parte dos *tória* (os *brancos*) após o desaparecimento e morte de três jovens caçadores da cidade de Novo Repartimento -PA no interior da T.I Parakanã – as aulas finalmente retornaram. Após muita demanda e insistência dos *Awaeté*, o retorno das aulas no começo de abril de 2023 longe da T.I Parakanã foi a alternativa mais segura e viável aceita pelos indígenas, parceiros e docentes do CRMB/IFPA. Entretanto, antes de completar um mês de aula, a morte de uma criança filha de um estudante do Magistério fez com que os *Awaeté* das 23 aldeias que cursam o Magistério Indígena e o Tecnólogo em Agroecologia assumissem coletivamente o luto e decidissem voltar à T.I Parakanã, levando à suspensão imediata das aulas e o esvaziamento do tempo escola. A cultura e a simbologia (talvez seria mais pertinente semiofagia) assumidas pelos *Awaeté* reivindicaram singularidade e o imprevisível, atravessara as certezas institucionais e o planejamento docente. A sensação de que novas interrupções poderiam ocorrer gerou certa ansiedade em professores/as e técnicos do CRMB/IFPA.

Como o currículo lida com a imprevisibilidade? Que efeitos a irrupção da *diferença* geram em nossas curricularizações e planejamentos didáticos? Como as simbologias de culturas não ocidentais têm sido abstraídas e didatizadas nas salas de aulas?

O caso da simbologia dos Adinkras tem gerado processos pedagógicos no campo do ensino em diversas áreas, seja como um elemento no ensino de História da África, seja para uma proposta “multicultural” na qual contribua para tornar o processo “mais significativo”, por exemplo, a partir da área da geometria ou da simetria (Alves, 2021; Silva, 2021). Em nossa perspectiva, o caso apresenta questões sobre as quais desejamos debater, sem esperar dar “a última palavra”. O que torna possível a convicção de que sabemos o que é “África”? Que modelo didático é esse que faz uso da cultura adendo para “o ensino de” uma área suposta universal e dada que exclui a própria África do processo?

Partindo de duas situações-casos distintas, o escopo deste texto é discutir a relação “currículo” e “diferença” em uma perspectiva pós-estruturalista na qual a linguagem é considerada um elemento relevante. Por não a considerarmos transparente e representativa de uma realidade dada, temos assumido em nossos trabalhos um caráter pós-fundacional da política. Isso quer dizer que não idealizamos um único traçado a ser projetado com base em fundamentos prévios. Pesquisamos com a ideia de discurso, compreendido a partir da teoria política laclauiana, ou seja, como articulação entre palavras e ações (Laclau, 2011). Este estudo então reúne estudiosos

que enfocam as práticas culturais de significação, bem como efeitos na materialidade.

Considerando e ampliando o exposto, em um primeiro momento, destacamos o que entendemos por currículo e por diferença. Em interlocução com estudiosos de diversos campos, incluindo antropologia, educação, currículo, filosofia e outros, discutimos elementos que têm sido reiterados nas políticas educacionais no país a respeito da “questão multicultural” (Ribeiro, 2022), a qual preconiza, além do caráter descritivo, a busca de respostas acerca da condição plural das sociedades contemporâneas (Ivenicki, 2018, 2019). A partir disso, trouxemos os casos para pensar o enfoque de nosso texto, a saber, como currículo e diferença se articulam no universo político educacional brasileiro, cuja história é marcada por traços de colonialismo, opressão, omissão e silenciamentos. A despeito da dificuldade em trabalhar com contextos distintos, reunimos ambos os enfoques em uma seção para pensar no que podem apresentar ao campo curricular. Terminamos a escrita com algumas considerações, destaques do que pensamos em fazer e de possíveis desdobramentos das questões em futuros estudos.

### **Currículo e diferença: pressupostos teórico-metodológicos**

O currículo tem sido confundido, não raras vezes, como o próprio ato de planejar currículo, tornando-se um dispositivo técnico, um documento ou uma lista de objetivos cujos conteúdos são o resultado de uma relação de suposta objetividade que “traduz” aquilo que vale a pena ser ensinado nas escolas. Com essa forma de pensar, “a diferença” pode ser vista como um problema, por exemplo, como o que dificulta o aprendizado do suposto universal; ou um adendo que irá facilitar o processo de escolarização, se bem aproveitada, estudada, classificada, incluída de maneira aditiva no currículo. Nosso empenho neste trabalho é desconstruir tais perspectivas, pondo em discussão as questões de poder que implicam e omitem.

Livros didáticos e panorâmicos sobre o debate curricular explicitam o quanto se torna difícil pensar em currículo e mesmo impossível defini-lo a partir de algo intrinsecamente relacionado (Silva, 2007; Lopes & Macedo, 2011). Nesse sentido, rejeitando qualquer ideia de essência ou de uma identidade dada para o currículo, compreendemos que se trata de um significante cujos significados se articulam de formas distintas e até mesmo conflitantes. Conforme as clássicas referências citadas, teorias ou discursos sobre o currículo resultam de distintas finalidades educacionais em disputa na dinâmica das práticas sociais. No caso, o que entendemos por currículo é exatamente o efeito das disputas de significação do que vem a ser currículo, tal qual apontam Lopes e Macedo (2011). Conforme dissemos na introdução, operamos com uma abordagem discursiva e pós-estruturalista para lidar com as questões curriculares.

Nesse enfoque, a diferença não é um adendo, não dificulta ou facilita, nem é

apenas “respostas” que possamos considerar dadas, mas é o próprio processo de produção de sentidos. No caso, a diversidade cultural é um dos sentidos da diferença, não devemos usar os termos como sinônimos (Burbules, 2003). Diferença para nós é verbo ou prática, é relacional, ambivalente, efeito de poder, imprevisibilidade. A diferença irrompe. Com a teorização, nos ocupamos mais com “o diferir” do que com a busca infindável de constituição de estruturas fundamentais para encaixar as realidades. A política, em tal abordagem, é tratada de maneira dinâmica, em terreno indecidível, não um processo puramente consciente, dado, construído *a priori* com fundamentos (Lopes, 2018; Ribeiro, 2021a).

Nesse arranjo discursivo, entendemos que tal teorização nos aponta caminhos de análise, de pensamentos e formas de lidar que diferem no campo mais amplo das relações de pesquisa e de produção pedagógica. Assim como um de nós já discutiu (Ribeiro, 2022), o chamado “multiculturalismo” apresenta uma questão para a sociedade brasileira, a qual tem se constituído por diversas causas, como a sustentação de variadas formas de exploração, do racismo e de múltiplas outras maneiras de opressão e discriminação, dos autoritarismos oligárquicos e de silenciamentos. Trata-se de feridas abertas que eclodem com fúria, mais ou menos inconsciente na disputa pelo social. Nesse universo de tensões, algumas políticas têm caminhado no sentido de responder ao caráter plural e conflitante das sociedades contemporâneas (Ivenicki, 2018, 2019; Ribeiro, 2022).

A lei 10639/2003 é uma dessas respostas, assim como a 11648/2008, visam alterar o currículo escolar de modo a ensinar a cultura e a história afro-brasileira e africana, bem como a indígena em todas as redes educacionais do país (Brasil, 2004). Não temos espaço e tampouco é o foco analisar as referidas leis, há muitos outros pesquisadores que estão pondo em relevo tais debates, apenas as trazemos para exemplificar que a relação “currículo e diferença” atravessa o universo de decisões sobre a escola e que caminha *pari passu* com outras ações, incluindo a revisibilidade constante a respeito dos caminhos traçados, já que a política curricular não se encerra no documento (Lopes & Macedo, 2011; Lopes, 2018).

Nilma Gomes (2012), por exemplo, destaca o movimento negro e a sua contribuição (desse movimento) na educação do país, resignificando e politizando o termo “raça” para colocá-lo em proposição de luta contra o racismo. A estudiosa propõe um debate no qual a raça estrutura e é estruturante de toda a sociedade latino-americana. Dialogando com estudiosos como Aníbal Quijano, os quais apresentam os processos colonizadores que buscam apagar e silenciar os modos de ser que diferem dos seus, a pesquisadora expõe o padrão de poder inaugurado com o “descobrimiento da América”, o qual atinge dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais e pedagógicas. Então, a ideia de “raça” se dá na proliferação do racismo, constituindo-se como pensamento que resulta da interação e do contato dos europeus com os povos

colonizados, criando a inferiorização a partir de conhecimentos que resultaram de experiências sociais.

O referido texto enfatizar que “a raça” ganha centralidade para inferiorizar e subjugar “o outro”, inventando categorias, como “negro”, “índio” e “mestiço”. Portanto, tais termos são produtos coloniais. Um instrumento de saber-poder que desqualifica saberes outros e formas de ser que não são espelhos dos europeus. Com Boaventura de Sousa Santos, Nilma Gomes (2012) traz a ideia de “linha abissal” e de “ecologia de saberes”, busca apontar para outras epistemologias que vem sendo negadas e silenciadas por um suposto conhecimento universal tido como sustentação das sociedades modernas e ocidentais. A proposta visa a diversidade epistemológica e cultural, provocando novos arranjos a partir do outro lado da linha abissal, como saberes que podem até se confrontar.

O movimento negro se encontra nesse contexto de produção de saberes diaspóricos. No conjunto de demandas articuladas que buscam está a representatividade dos valores historicamente negados. Com isso, o artigo traz a importância do protagonismo. Outro ponto a destacar é a articulação a eventos internacionais na luta contra o racismo e o compromisso assumido que dava o reconhecimento de políticas de reparação. Nessa perspectiva, a lei 10639/2003 é uma demanda atendida, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para que se incluía a cultura e a história afro-brasileira e africana no currículo. De um momento de cunho mais universalista, o movimento negro passa a pleitear cotas de ação afirmativa e espaço mais amplo de disputas no processo de formação, incluindo o ensino superior. Assim, raça é ressignificada enquanto uma construção social e processo mental que assola o imaginário da população. A ideia é dar outro sentido, compreendendo-a politicamente no seio do protagonismo negro.

Já a proposta de Ivenicki (2018, 2019) persegue uma argumentação que visa propor formas técnico-científicas de responder à pluralidade cultural das sociedades contemporâneas. A pesquisadora entende multiculturalismo como um conjunto de respostas que visa a valorização da diversidade cultural e o desafio às desigualdades, estereótipos e preconceitos. O argumento é que existem diversas abordagens, o que não impede a hibridização, visando a transformação identitária dos sujeitos e de instituições. Para a pesquisadora, a resposta pode ser de caráter liberal ou folclórico, de maneira crítica ou pós-colonial.

Nessa estrutura didática, a primeira se limita a exaltação do exótico, sem dar conta de elementos críticos, visa explicitar uma harmonia que omite as contradições. Em linhas gerais, a crítica aponta para as lutas contra discriminação e o preconceito, expondo o racismo e buscando formas de luta e problematização de tudo o que sustenta a desigualdade. Enquanto o pós-colonial dissocia diversidade de diferença, visando a crítica à essencialização e ao binarismo. A autora citada entende que

tais elaborações críticas podem oferecer formas positivas de trabalho, percebendo o processo de construção de identidades individuais, coletivas e instituições. E conclui que não deve ser compreendido como um adendo do currículo, este visto como multicultural, deve refletir a diversidade que comporta, trabalhando com o processo.

Já em “uma gramática da diferença”, o clássico texto de Nicholas Burbules (2003), no entanto, aponta para “a diferença” como o que extrapola a diversidade cultural, sendo a última um sentido que restringe a significação, sobretudo, considerando que se trata de sistemas classificatórios e comparativos. Bhabha (1998) também reforça o exposto, compreendendo a diferença a partir das ambivalências e interstícios, como efeito de negociação de sentido ou práticas de enunciação. Nessa perspectiva, interessa considerar o fluxo de produção de sentidos sobre e a partir da cultura, como efeitos de relações de poder, produzidos em múltiplos contextos que, por sinal, também são parte da produção, não um cenário dado de antemão (Derrida, 1991).

Conforme procuramos discutir, a partir de um livro organizado, o currículo se relaciona com a diferença de muitas formas, sempre objeto de relações entre elementos que incluem a utopia envolvida com as finalidades educacionais em disputa (Azevedo-Lopes & Ribeiro, 2021). Para Macedo (2014), por exemplo, trata-se de uma forma de pensar que tende a focar a diferença como “diversidade na unidade”, ignorando a imprevisibilidade e o imponderável da relação educacional e o diferir que irrompe o caráter pedagógico do processo (Bhabha, 1998). Em seu modo de entender, Macedo (2014) pensa politicamente o currículo, mas de modo distinto da afirmação de fundamentos e idealizações transcendentais. Fazer política curricular também pode ser ampliar o que está obstaculizado, sobretudo, por práticas de produção de sentido enclausurada pela mesmidade ou pela busca de reafirmação de fundamentos que projetam identidades imaginadas (Appadurai, 2004).

### **A didatização dos símbolos Adinkra: por uma prática pedagógica na diferença**

A simbologia Adinkra remete a antigas tradições ganesas que, segundo a história oral, foi criada a partir de um conflito entre reis de impérios africanos, bem antes da colonização (Carmo, 2022; Nascimento & Gá, 2009). Como resultado da contenda, o rei vitorioso se apossa de símbolos utilizados em tecidos tradicionais, os quais guardam antigos ensinamentos e sintetizavam uma orientação moral para a população. Hoje, a simbologia é utilizada não apenas em Gana, mas tem sido referida como uma “filosofia” ou “cultura africana”. No Brasil, é didatizada em escolas, como parte de ensino de diversas áreas, história, matemática e outras (Alves, 2021), como instrumento para trabalhar “simetria”, por exemplo (Silva, 2021; Viana, 2018).

Cumprir lembrar que no que diz respeito à arte, filosofia e cosmologia africana, em sua heterogeneidade e fluxos de produção de sentidos, se mantiveram e se mantêm simultaneamente próximos e distantes dos brasileiros. Por uma forma de ver ou de

perceber, de maneira mais ampla, estão em toda a parte, nos corpos, modos de ser, cultura, ética, valores, explicitados pelos próprios símbolos. No entanto, no que diz respeito ao continente, igualmente, se apresenta distanciado de nós por inúmeras razões: incompreensão, desinformação, desinteresse, falta de atenção, racismo e colonialismo, os quais hierarquizam valores, pondo em relevo saberes europeus e estadunidenses. Cumpre realçar que tais processos apagam estreitas relações entre antigas civilizações.

Nascimento e Gá (2009) é um dos textos encontrados que tratam dos símbolos africanos, em especial, a produção ganesa dos Adinkra. Ressaltam que têm sido empregados com a ideia de “despedida” ou de “adeus”, símbolos grafados em ouro, madeira, utilizados igualmente em tecidos em situações de funeral e homenagem. Segundo os mencionados estudiosos, como já dito, a história oral aponta uma narrativa que remete a um rei chamado Adinkra, rei de um local hoje conhecido como um país, trata-se da Costa do Marfim. No conflito com o povo Asante (hoje, povo de Gana) o antigo rei Adinkra acaba assassinado. Como efeito da disputa bélica, já que a rivalidade envolvia a soberania dos reinados, é gerada uma dimensão simbólica e apropriação que passa a ser de domínio do povo Asante.

O trabalho com a simbologia pode ser pertinente na medida em que, diferentemente do que preconiza a invenção ocidental sobre os africanos, a respeito de se tratarem de “povos sem escrita”, possuem também longas tradições de escrita, não apenas a força da oralidade (Bâ, 2003). Na África, certamente encontramos “hieróglifos” egípcios e tradições de escrita em diversos países. O que abre possibilidades de se pensar de outro modo, rompendo a exclusividade estereotipada da oralidade, observando a simbologia que condensa filosofia e moral. Remete ao continente em sua heterogeneidade e abundância. Em função disso, o texto de Nascimento e Gá, já apresentado, direciona o debate para a filosofia e a estética. Trata-se de símbolos inspirados em provérbios e ideias valorativas que enaltecem a ética e a moral, trazendo respostas, inspiração para situações e problemas cotidianos. No caso, a tradição incorpora símbolos que estão ligados a animais, elementos humanos, corpos celestiais, imagens abstratas e outras formas que sintetizam relações produtoras de sentido.

No Brasil, sabemos que grande parte de nossa educação escolar se dá de forma eurocêntrica. Os laços e traços da relação colonial permanecem no imaginário brasileiro, ainda que sob tensionamentos. Leis como as 10639/2003 e 11645/2008 ainda são consideradas exceções em nosso histórico, na relação entre Estado e população, pois apresentam proposições reativas e proativas no sentido de lidar com o quadro racista e colonialista, ainda que tal quadro não tem sido objeto de reflexões de caráter mais estruturante. Ou seja, apesar do potencial das discussões, não raras vezes, se tornam apêndices, veiculadas por iniciativas de alguns docentes e gestores e ainda



enclausuradas no calendário escolar por datas específicas.

Nesse universo discursivo, trabalhos como os de Alves (2021) e Carmo (2022) apresentam uma elaboração didática e conceitual voltada para professores, o que estamos entendendo como “didatização”. O material resulta de práticas de formação em graduação e pós-graduação, como no caso do mestrado profissional na Bahia na área de Cultura e História da África. No caso, os citados textos apresentam estrutura teórica e propostas metodológicas as quais visam lidar com uma educação mais plural, na qual a África é a herança. Com isso, a simbologia Adinkra é chamada a oferecer um percurso aprofundado na filosofia e sabedoria africanas. Os Adinkras, como ideogramas africanos, se tornam um amplo sistema de escrita que sintetiza ideias, provérbios, ditos populares e preceitos morais, mas em relação com processos tradutórios de um universo cultural mais amplo.

Conforme os estudos mencionados, a criação dos símbolos não termina, já que os artistas continuam produzindo novos elementos, a despeito da antiga tradição ligada ao povo Akan. Tal povo viveu na África Ocidental, região que hoje seria o país de Gana, Togo e Burkina Fasso. Carmo (2022) enfatiza, através de estudiosos da África, que o povo Akan (ou Acã) era uma das maiores “etnias” do continente africano, cujo domínio se deu por centenas de anos, entre os séculos XVII e XX quando se tornou colônia britânica. Entre os Akan, está o povo Asante, já mencionado, que teve o poder de unificação e domínio do território.

Segundo apresenta a historiadora, como já dito, revoltado por ter um dos seus símbolos copiados pelo rival, no caso, um banco especial que remete ao poder e à soberania daquele reinado, a liderança Asante “mata” Adinkra e daí toma posse dos seus bens materiais e simbólicos. Lembra a pesquisadora que Adinkra quer dizer “adeus” ou “palavra que se diz quando se vai embora”. Daí sua utilização em cerimônias funerárias e diversas homenagens na região.

Hoje, os símbolos são parte do povo de Gana, mas sua sabedoria atravessa o planeta. Nisso, cabe atentar para a disseminação dos significados, podendo gerar sentidos, algo que acontece com os símbolos, os quais estão inscritos na língua, nas práticas e usos sociais. E a transformação pode ser bem radical. Carmo (2022) dá exemplos de como “a suástica” e “a cruz cristã” se alteraram bastante na perspectiva cultural, social, política e histórica, se tornando associadas a determinadas ideias que se diferem de povos para povos, inclusive, impactando fortemente a perspectiva de mundo de um povo.

Sobre o tema, Bâ (2003) nos ajuda a adentrar o universo cultural africano, com mais cautela. O pensador malinês ressalta que há marcas distintas sobre a perspectiva ocidental, bem como seus efeitos são insuficientemente dimensionados até mesmo para os africanos. Então ressalta que as continuidades não fazem da África uma homogeneidade. O pensador salienta que existem processos muito distintos

entre inúmeros povos, considerando as transformações espaço-temporais que, por sinal, não são lineares. Por isso, a questão colonial atravessa todo o livro do “menino Fula” (Bâ, 2003), tornando mais evidenciado o impacto. Bâ viveu na região oeste do continente africano, nascido no início do século passado.

Nessa escrita, o valor da ancestralidade é evidentemente estabelecido. Para o pensador citado, não há como falar de si sem reconhecer quem veio antes, nem negar a história afetiva e social. No caso, é preciso reconhecer a herança materna e paterna, dupla e marcada por desencontros e diversas formas de violência, mas também por lutas e solidariedade. Outro destaque no livro citado está na oralidade, valor ensinado aos mais jovens. Observar bem e escutar a mesma narrativa repetidas vezes é considerado importante. Os mais velhos são tidos como “bibliotecas vivas”. Ademais, a figura da mãe é crucial dentro da estrutura marcada pela procriação. O islamismo aparece a todo instante, sinal da adesão religiosa. Há línguas compartilhadas por distintas comunidades, consideradas “étnicas”.

O que nos impulsiona a pensar sobre a relação estabelecida entre a didatização e alguns dos termos recorrentes na literatura acadêmica. Buscamos então o termo “etnia”, fartamente empregado em textos acadêmicos no Brasil, incluindo, a produção educacional, para apontar alguns caminhos neste texto sobre “currículo e diferença”. Nesse caso, levantamos o seguinte: será que temos nos debruçado nos sentidos produzidos através de tal significante? Do que estamos tratando quando discutimos com a palavra “etnia”? O que quer dizer? Que tipo de apropriação temos feito da Antropologia? E qual Antropologia?

O livro de Amselle e M'Bokolo (2017) aprofunda o debate em torno da etnia e de termos como “tribo” ou “tribalismo”, “mestiçagem” e “crioulização”, contribuindo para pensar a didatização dos Adinkra por intermédio da perspectiva discursiva. A ideia é promover uma desconstrução dos sentidos engessados em torno da etnia, os quais estão relacionados com o colonialismo e o pós-colonialismo. Segundo os referidos pesquisadores, trata-se de uma palavra aliada à raça e que está comumente carregada de valores centristas, assim como devedor do conceito de Estado-nação.

Assim, se naturalizam certos aspectos político-ideológicos, bem como se reproduzem diversas formas de hierarquias. No caso, a etnia e o tribalismo são tratados como formas de particularismos, opostos ao Estado, não como efeitos de problemas da contemporaneidade, estruturados por determinantes econômicos, culturais e políticos. A questão é: são termos articulados por definições que caracterizam e subjagam comunidades de forma não histórica.

Conforme esclarecem Amselle e M'Bokolo (2017), “étnico” vem do grego e quer dizer “nação” ou “povo”. Porém, a congruência de certos sentidos a momentos históricos é um problema apontado por Amselle (2017). Ressaltam que a literatura antropológica pouco discute a questão, reforçando o consenso sobre a utilização

enclausurada. A própria produção acadêmica se utiliza de termos colonialistas sem a devida problematização. Desse modo, muitas das vezes o emprego acrítico reforça o que se espera combater, alertam os pesquisadores citados. E salientam ainda: tanto na África quanto em qualquer lugar não se é apenas étnico ou se é exatamente do mesmo modo.

Tais percursos de análise realçam a demanda de um trabalho com a história e uma antropologia de forma mais dinâmica, uma “antropologia topológica”, como defende Amselle (2017). Isso porque há tradições acadêmicas que empregam termos que podem ser complicados no afã de classificações e registros que caminham na direção e marca colonial. No entanto, cabe elucidar que se trata de um performativo que “cria aquilo que descreve”. Com isso, seguimos as mesmas indicações dos citados textos, não se quer recriminar o uso do conceito, mas mudar o paradigma com o qual esteve a serviço.

Na Antropologia, conforme Amselle e M'Bokolo (2017), os estudiosos tanto fazem uso do termo quanto se esquivam do debate a respeito. Muitas das vezes, denunciam, a palavra é empregada de maneira superficial e sob aportes teóricos não históricos, com influência de doutrinas como o evolucionismo, funcionalismo, culturalismo e estruturalismo. Advertem que não se trata de uma cruzada contra a utilização, mas de um devido aprofundamento sobre o emprego ideológico de tais termos ao se referir à África e aos africanos. O caso não envolve apenas questões teóricas, mas políticas.

Com base em tal referencial, a etnia e o sentimento étnico têm sido usados e manipulados, desde teóricos colonialistas, como em processos como os do apartheid. Este, por exemplo, dividiu a África em três: “primitiva”, “evoluída” e “eurocentralizada”. O livro mencionado aponta que são assuntos que têm despertado grande interesse no Brasil. Seja pelas relações estabelecidas entre o país e o continente, seja pela necessidade de estudos que ampliem a capacidade de tratarmos o tema.

De fato, a História hoje já incluiu a “História da África” como disciplina obrigatória em seus cursos. A “etnologia africana” é um assunto predominante na antropologia. Estudos geográficos demandam estudar a África para compreensão do mundo global atualmente. A filosofia tem se aberto à filosofia oriental e africana de modo a oferecer novos caminhos. São alguns exemplos, os quais podiam incluir áreas como a arte e estudos da corporeidade. Outra demanda advém da lei 10639/2003 (alterada pela 11645/2008) para que os currículos escolares trabalhem com a cultura e a histórica afro-brasileira, africana e indígena. Além disso, movimentos sociais e políticos buscam reconfigurar os caminhos educacionais.

No caso do livro já citado, há uma clara demanda por desmontar a etnia, desconstruí-la para que seja pensada de maneira mais topológica. Isso pela configuração associativa de grupos étnicos a lutas selvagens, seu caráter preconceituoso, colonialista e essencialista. No caso, busca-se uma mudança de perspectiva, historicizando

a categoria. Desse modo, qualquer identidade é vista como heterogênea, uma vez que os sentidos variam e devem ser aprofundados conforme o contexto, o qual nunca estará dado, mas em construção, assim como os sujeitos.

Em suma, Amselle e M'Bokolo (2017), como as referências utilizadas anteriormente, apontam para a dificuldade de uma classificação rígida, discutindo a fronteira e as fragilidades dos limites. O estudo seriamente reforça que alguns elementos foram relevantes para se distinguir determinados grupos e remete ao pré-colonial para traçar o argumento. Mas, não quer dizer que se trata de uma essência, pelo contrário, é justamente a dinâmica relacional e histórica que se quer salientar. O caráter performático é evidenciado, demonstrando a variedade de sentidos produzidos sobre “o que conta como étnico”. Nessa abordagem, uma das características relevantes da “África” pré-colonial diz respeito: às relações de trocas desiguais, mercantis ou não; os processos migratórios, alguns gerados pela decadência dos impérios medievais e outros pela busca de ouro e outros minérios de valor; à circulação de moedas e definição de valores. Tais aspectos estruturam o continente que, conforme argumentamos, não deve ser pensado através de categorias rígidas e monolíticas, mas a partir da compreensão mais aprofundada das desigualdades e heterogeneidades.

### Os *Awaeté*, uma breve relatografia

Os *Awaeté* são povos da família linguística tupi-guarani que habitam o estado do Pará, na Amazônia Legal Brasileira, tradicionalmente nos cursos médios das bacias dos Rios Xingu e Tocantins – sobretudo no interflúvio dos Rios Tocantins e Pacajá. Os *Awaeté* são conhecidos como *Parakanã*, tanto pela sociedade hegemônica circundante aos seus assentamentos quanto por agentes de estado e por antropólogos (Magalhães, 1993; Fausto, 1997, 2001). O etnônimo *Parakanã*, portanto, não é uma autodesignação; o termo possivelmente foi dado pelos antigos *Arara-Pariri* e apropriado e usado reiteradamente pelos não indígenas, os *brancos (tôria)*. Nas palavras de Xeteria *Parakanã*, cacique *Awaeté* da Aldeia Paranoa: “Tôria colocou nome errado na época do contato” (22/03/2023, registro Azevedo-Lopes). Por seu turno, o nome *Awaeté* é uma autodeterminação (alterautodeterminação, certamente), uma afirmação existencial e cultural destes povos, a significar, “gente de verdade, humanos de verdade”.

Os *Awaeté* se constituem por dois grandes coletivos étnicos, denominados por pesquisadores e agentes da FUNAI (Fundação Nacional do Índio) como *Parakanã* Orientais e Ocidentais: “Denomino estes blocos, Oriental e Ocidental. Os primeiros aceitaram o contato com a FUNAI em 1971, enquanto os diversos subgrupos do segundo foram pacificados entre 1976 e 1984” (Fausto, 1997). De acordo Xavatiro-na, cacique da aldeia Xaraíra e estudante do curso de Magistério Indígena, seriam Wyrapina e Apyterewa<sup>3</sup>; dentro da Terra Indígena (T.I) *Parakanã*<sup>4</sup> se nomeiam como

os *Awaeté* de “baixo” e os de “cima” – em referência a proximidade ou distanciamento da BR-230, a Rodovia Transamazônica. Xavatirona, na mesma roda de conversa com Xeteria, enfatizou que “A FUNAI colocou tudo [os nomes] *Parakanã*. Chamou todos de *Parakanã*” (22/03/2023, registro de Azevedo-Lopes), mas eles mesmo se “chamam de *Awaeté*: gente de verdade” (Idem) e se afirmam por este significante.

As relações intermitentes dos *Awaeté* com os *tória* se deram após conflitos diversos acionados por *contatos* bruscos e violentos provocados pela lógica desenvolvimentista dos chamados grandes projetos para a Amazônia, sobretudo, a abertura da Transamazônica (1970) e a construção da Usina Hidrelétrica (UHE) de Tucuruí-PA (1976). Os grandes projetos para a Amazônia forçaram os *Awaeté* ao deslocamento compulsório e ao sedentarismo forçado para o interior das Terras Indígenas Parakanã e Apyterewa; cabe destacar, portanto, que dentro do enquadramento oficial da FUNAI são considerados *povos de contato recente*<sup>5</sup>. Do início da década de 1980 até os dias atuais são auxiliados, além da FUNAI, pelo Programa Parakanã da Eletronorte, como compensação aos impactos causados pela Hidrelétrica de Tucuruí. É pertinente enfatizar que o Programa Parakanã da Eletronorte – ambivalentemente ao passo que assegurou relativa proteção e logística – representou para os *Awaeté* pelo menos até meados de 2017 – conforme seus próprios relatos – uma traumática experiência de tutela em que as interações culturais e linguísticas com o mundo circundante eram restritas ou reguladas pelo Programa.

Nos termos das lideranças *Awaeté*, com quem dialoguei, hoje estes vêm se “libertando” da tutela do Programa em vista de “estudar” para ocupar os cargos na T.I. Parakanã e melhor se relacionar com os *tória*. Deste modo, a partir de 2018, após muito insistirem e com o auxílio da FUNAI demandaram cursos junto ao *Campus Rural de Marabá* (CRMB) do Instituto Federal do Pará (IFPA). Sendo ofertados os cursos de Magistério Indígena e de Tecnólogo em Agroecologia.

Tradicionalmente a dieta *Awaeté* é diversificada: as proteínas consumidas são carnes de caça e peixes pescados dentro das Terras Indígenas Parakanã e Apyterewa. Orientada pela cosmologia destes povos, a agricultura igualmente diversificada permite aos *Awaeté* polivalência de produção e consumo:

Os Parakanã habitam área de terra firme e praticam a agricultura de queima e coivara com plantio de arroz, banana, milho, etc., e onde se salienta a cultura da mandioca, principal produto da roça e que é transformada em farinha pelas mulheres. A banana e o cacau, este de introdução recente, estão endereçados também para o comércio. A coleta atende principalmente às necessidades do consumo, com o jabuti e frutos diversos, tais como o cupuaçu, a bacaba, o coco babaçu, o ingá, o açaí; este último e a castanha-do-Pará são também comercializados no mercado regional (Magalhães, 1993, p. 105).

Assim como a dieta, a agricultura e os enfrentamentos cotidianos, a simbologia e

rituais assumidos pelos *Awaeté* se desdobram da sua cosmologia. Como outros povos indígenas, os *Awaeté* não desvinculam o meio ambiente natural de sua organização social; não separam natureza de cultura: “Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo em que eu consiga pensar é natureza” (Krenak, 2019, p. 16-7). A natureza, o fazer e o pensar indígenas se movem de forma interconectadas. O que é chamado de natureza e de cultura na história ocidental, nas cosmologias indígenas, se indissociam e reiteradamente se interagem. Humanos e não humanos, bem como os entes fáticos e seus duplos espirituais, habitam o mesmo plano cósmico, a floresta.

Antes de pensarmos, na próxima seção, nos efeitos simbólicos da cosmologia *Awaeté* evocamos uma breve história *Awaeté* que relaciona predação, conhecimento, técnica e simbologia para esses povos:

*Awaeté* tá atravessando rio grande em cima do jacaré, mas não sabia que era jacaré, pensava que era pau, tronco de árvore... O jacaré, então, anda atrás do *awaeté* [que corre]. O pavãozinho-do-Pará (*haka*) tava botando timbó na água e pergunta: por que tu tá correndo? O *awaeté* responde: \_O jacaré tá correndo atrás de mim, quer me escolher, pra me comer. Aí *haka* fala: \_eu vou escolher tu e engole o *awaeté*. / Aí o jacaré chegou e perguntou: \_onde tá o cara? *Haka* responde: Eu não sei, não. / O jacaré fala: \_Vomita pra mim. O *haka* vomitou só peixe. / O jacaré andou um pouco mais e voltou. Perguntou pro *haka*: \_Onde tá o *awaeté*? *Haka* responde: \_Não sei, não; não vi, não. Aí o jacaré falou pro *haka*: \_Vomita de novo. O *haka* vomitou só peixe. Aí, o jacaré falou: \_Tá bom, eu vou embora, e foi. Aí, o *haka* voou pra bem longe e vomitou o homem, o *awaeté*. **Aí o *haka* ensinou o *awaeté* a pescar com timbó** (Magalhães, 1993, p. 117, negritos nossos).

### Semiofagia: Os *Awaeté* e a Predação simbólica

Na história ou mito do jacaré – uma narrativa do primeiro *Awaeté* sua aquisição do timbó<sup>6</sup> –, o comer, o predar, deglutir e o regurgitar são imagens que enunciam uma forma de lidar com a experiência de cosmos e de subjetivação – o *oikos* cultural e simbólico dos *Awaeté* – na Amazônia. O comer, o predar, deglutir e o regurgitar – o absorver, o apossar, o transformar e o remanejar da cultura – apontam a formas de significar (resignificar ou transsignificar) e existir coletivamente. O jacaré é um predador que pode se transformar em presa para os *Awaeté*, a presa que após aprender a caçar e a pescar com os espíritos-animais da floresta, como o *haka*, por meio de mediações como o timbó, se torna predador. A história da aquisição do timbó pelos *Awaeté* acena às estratégias simbólicas da predação de signos e de subjetividades. Como na história dos reis Asante e Adinkra, o predado (a vítima da predação) torna-se parte do predador, um “outro constitutivo”, se transforma no seu corpo e é respei-

tosamente rememorado em símbolos, narrativas, nomes, cantos, grafias e rituais.

Se em interlocução com a etnologia amazônica, “os sistemas ameríndios estão voltados primariamente para a produção de pessoas, não de bens”, a “interioridade e identidade estão associadas à ausência de fertilidade, de tal modo que a reprodução geral da sociedade depende simbolicamente da relação com o exterior [e] **a predação é o modo primário de interação com o exterior**” (Fausto, 1997, p. 1, negritos nossos), então, há uma predação constituinte que provoca “uma economia simbólica voltada para a apropriação de subjetividades no exterior” (Idem). Nesta perspectiva, já é pertinente acentuar que, como tentaremos argumentar, a simbologia *awaeté* se performatizaria na predação (ou apropriação) de subjetividades outras que se comunicaria com os *Awaeté* oniricamente. A etnologia amazônica – sobretudo seu recorte pós-estruturalista e perspectivista – acena que as sociedades indígenas na Amazônia agenciam as relações sócio-cósmicas por meio da semiofagia do outro; e nestes termos, aponta para:

Uma economia da alteridade predatória como constituindo o regime basal da socialidade amazônica: a ideia de que a ‘interioridade’ do corpo social é integrante constituída pela captura de recursos simbólicos – nomes e almas, pessoas e troféus, palavras e memórias – do exterior. Ao escolher como princípio de movimento a incorporação de atributos do inimigo, o *socius* é levado a se ‘definir’ – determinar – segundo esses mesmos atributos (Viveiros de Castro, 2015, P. 161-2).

Para os *Awaeté*, assim como para a quase totalidade dos povos indígenas na Amazônia, o xamanismo e a guerra são os principais modos simbólicos de predação constituinte; são as principais formas ameríndias de incorporação da alteridade. O xamanismo e a atividade guerreira são modos de interação com o mundo externo, apropriando-o e ressignificando-o como “exterior constitutivo” (Laclau, 2011). Tanto pelo xamanismo como pela a guerra, as sociedades ameríndias amazônicas interagem e acolhem o mundo exterior como alteridade constitutiva: “Na maioria das sociedades ameríndias, o xamanismo e a guerra são formas de interação com subjetividades outras, sejam elas humanas ou não. Por meio dessas atividades, as unidades políticas amazônicas, sociologicamente fechadas, abrem-se para o exterior” (Fausto, 1997). O xamanismo e a guerra são articulações institucionais de predação e apropriação da alteridade cósmica; em outras palavras, “são instituições cosmopolíticas centrais (ou melhor, ‘de-centrais’) dos Tupi e outras sociedades ameríndias” (Viveiros de Castro, 2015, p. 156).

O xamanismo e a guerra são expressões simbólicas da cosmologia *Awaeté*. Entretanto, é preciso apontar que, enquanto muitos coletivos indígenas distinguem a performatividade guerreira do xamanismo, “no trabalho de mediação entre exterior e interior. Os Parakanã, contudo, não o fazem. Xamanismo e guerra estão conectados

em um único ciclo de predação e familiarização, no qual a guerra engloba o xamanismo” (Fausto, 1997, p. 1). Mesmo quando os xamãs estão ausentes no grupo, eles estão presentes no mundo *Awaeté* e são percebidos e familiarizados em vista de uma cura por sonhadores. Entretanto como toda outreidade (*akwawa*), estes xamãs se articulam como “inimigos oníricos”.

Cabe pontuar, segundo Carlos Fausto (1997, 2001), que os “inimigos oníricos” – que podem ser xamãs, espíritos animais, vítimas de guerras – “são *akwawa* familiarizados, que estão sob o controle do sonhador, como a maioria dos espíritos de xamãs na América do Sul” (Fausto, 1997, p. 2). O sonhador pode trazer o *akwawa* (o outro sobretudo animal) para curar uma pessoa: “sonhando e trazendo o inimigo; segundo, durante uma sessão de cura, ele pode por meio da execução pública de um canto que ele recebeu de um inimigo familiares, convocá-los para venham e curem” (Idem). O outro evocado pelo sonhador, mesmo sendo um inimigo, comparece e responde manifestando-se simbolicamente para o sonhador. A experiência onírica de trazer o outro inimigo, *akwawa-reroawa*, é em geral provocada pela necessidade de curar algum doente; além da cura essa experiência é acompanhada por outras dádivas, geralmente, simbólicas. Esses “inimigos” que doam presentes, como os cantos, são responsáveis e fieis, em outros termos, “inimigos fieis” (Fausto, 2001).

O sonhador se apropria do outro sonhado (*teomawa*), recebe e absorve a dádiva do novo da alteridade: um novo signo, uma nova narrativa, um novo canto, uma nova potência no rito. Oniricamente os símbolos da alteridade são incorporados a subjetividade *awaeté* e novo acontece: “os inimigos sempre dão cantos para o sonhador... Não temos o penso logo sou, mas sim, sonho logo familiarizo. Como não há criação *ex nihilo*, o novo é aquilo que se captura no exterior. Nada se cria, tudo se apropria” (Fausto, 1997). Em outros termos, e é isso que queremos acentuar, o novo simbólico *awaeté* provém de uma apropriação semiológica, uma semiótica radicalmente outra, certa antropofagia dos símbolos.

De acordo com Eduardo Viveiros de Castro, a predação ameríndia – sobretudo o canibalismo tupi – em sua análise acerca do canibalismo místico-funerário *araweté* se performatiza em “um processo de transmutação de perspectiva, onde o ‘eu’ se determina como ‘outro’ pelo ato mesmo de incorporar esse outro, que sua vez se torna um ‘eu’, mas sempre *no* outro, *através* do outro” (2015, p. 159). O predado não é uma substância dotada de conteúdo, um ente material, uma mônada ideal ou qualquer outra realidade dada ou estrutural. A alteridade – subjetividades outras – é predada simbólica significativamente. O corpo predado – seja ele um animal, um espírito, um guerreiro, um xamã, um chefe ou mesmo um rei (para lembrar do caso Adinkra) – é um signo. O que se devora são os signos da/com a alteridade:

Esse corpo, não obstante, era um signo, um valor puramente posicional; o que se comia era a *relação* do inimigo com seu devorador, por outras palavras,



sua *condição de inimigo*. O que se assimilava da vítima eram os signos de sua alteridade, e o que se visava era essa alteridade como ponto de vista sobre o Eu. O canibalismo e o tipo de guerra indígena a ele associado implicavam um movimento paradoxal de autodeterminação recíproca pelo ponto de vista do inimigo (Viveiros de Castro, 2015, p. 160).

As cosmontognosiologias (Azevedo-Lopes, 2021) indígenas – como a cosmologia *awaeté* – convida à experimentação simbólica do outro, ao mergulho semiofágico nos signos da alteridade. Distintamente da apropriação cultural hierarquizante, etno-cêntrica, e banalizadora exercida pela cultura hegemônica, isto é, o apossamento colonial; a semiofagia se deixa afetar e compartilha os símbolos por envolvimento, entoenvolvimento (Azevedo-Lopes, 2019 e 2020a). Enunciar a cultura passa pelo incorporamento da alteridade, o que em hipótese alguma deve implicar em homogeneização. Se conforme o “perspectivismo ameríndio”, a antropofagia é jeito indígena de fazer antropologia, “uma alter-antropologia indígena” (Viveiros de Castro, 2015, p. 34), a semiofagia é uma semiótica radicalmente outra. Não obstante, é possível entender a didática como predação cultural, antropofagia, e o currículo como semiofagia?

### **Entrelaçando os casos ou considerações finais**

O apossamento semiótico do rei Adinkra pelo rei Asante e a semiofagia ameríndia ou ainda a predação de subjetividades outras dos *Awaeté* apontam a uma forma de apropriação cultural não hierarquizante, se assim podemos dizer, que, ambivalentemente assume e potencializa a *diferença* por meio do envolvimento com a alteridade. O rei Asante torna-se a si mesmo com o rei Adinkra, o seu outro, sua subjetividade outra; Adinkra torna-se o traço constitutivo e performativo Asante. A semiofagia *Awaeté* acena que a predação é o modo, cosmologicamente, constituinte do mesmo ameríndio.

A cosmologia *awaeté* aponta que enunciar a cultura passa pelo incorporamento semiofágico do outro, o que em hipótese alguma deve implicar em homogeneização. A semiofagia é a forma contra-hegemônica de fazer semiótica e simbologia, é uma alter-simbologia. O rei Asante mais que uma semiótica (um ponto de vista ou uma representatividade) dos símbolos, experimenta o Adinkra por semiofagia e é transformado pelos signos que absorve. Esta cosmontognosiologia da predação, ou nos termos de Eduardo Viveiros de Castro (2015), metafísica da predação ou canibais, pode provocar um deslocamento – certo giro – da antropologia à antropofagia, da semiótica à semiofagia.

Nestes termos, procuramos com este trabalho discutir as relações entre currículo e diferença, seja da perspectiva da teorização que adotamos, seja por casos que apontam e reforçam a imprevisibilidade e o imponderável na relação educacional. Ademais, ressaltamos a necessidade de consideração a diferença como diferir no

ensino, ou seja, de modo a observar os distintos processos de produção de sentido que envolvem questões tão amplas e complexas como a história da África e as vivências ameríndias.

O caso da didatização da simbologia Adinkra reforça a atenção para as práticas de enunciação que ficionam identidades imaginadas, cristalizando outras possibilidades e o mistério da pergunta. É contra tais certezas e formas de apropriação etnocêntricas de saberes que este texto se volta. A ideia não é questionar a iniciativa de docentes e pesquisadores que buscam em África um mobilizador de lutas antirracistas que julgamos necessários no país. Trata-se de sinalizar que não sabemos muita coisa ou sabemos muito pouco a respeito da complexidade que o continente africano convoca. A partir da interlocução com as vivências *Awaeté*, entre outros coletivos ameríndios, sinalizamos para uma produção de significação semiofágica como forma de lidar com o modo de ser simbólico da alteridade, se afetando por esta.

Em suma, mais do que atentar para os documentos, pensamos ser relevante continuar o estudo e até mesmo intensificar os processos de pesquisas a respeito das formas como sentidos são produzidos, o que torna possível as interpretações que julgamos “verdadeiras” e “objetos de ensino”. Ademais, processos decisórios e escolhas atravessam a colonização de mentes, melhor dizendo, de imaginários que são reforçados por textos em seus sentidos amplos, compondo uma grande amálgama tecnológica e de dispositivos de controle do que pode, ou não pode ser dito a respeito deste ou daquele tema. Procuramos demonstrar, nesse sentido, que entendemos currículo como uma política cultural, como a própria luta pela significação do que vem a ser currículo, do que compõe a educação escolar como acontecimento e experimentação, dentro-fora da instituição.

A torsão da antropologia à antropofagia, potencializada pela semiofagia dos signos, em educação talvez implique em pensar uma didática que incorpore o outro e currículos semiofágicos que a despeito de matar a alteridade, possibilite reiteradamente existências outras. A incorporação do outro e a semiofagia abre espaços para os agenciamentos da imprevisibilidade, *a fortiori*, a emergência da *diferença*.

## Referências

- Alves, M. A. (org.). (2021). *Cultura afro-brasileira: possibilidades para o ensino infantil e fundamental menor* [recurso digital]. Cabedelo, PB: Editora UNIIESP.
- Amselle, J., & M'Bokolo, E. (orgs.). (2017). *No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Amselle, J. (2017). Etnias e espaços: por uma antropologia topológica. In J. Amselle, & E. M'Bokolo (orgs.). *No centro da etnia: etnias, tribalismo e Estado na África* (pp. 29 - 74). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Appadurai, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa:

Editorial Teorema.

Azevedo-Lopes, R. (2020a). A metafísica do desenvolvimento e o *etnoenvolvimento* dos povos no Vale do Tocantins-Araguaia: dispositivos de poder *kupë* e agenciamentos indígenas. In M. C. M. Alencar, R. Ribeiro Junior, & R. Azevedo-Lopes (Orgs). *Sociedades Indígenas na Amazônia: territorialidades, histórias e processos educativos* (pp. 101 - 133). Curitiba: CRV.

Azevedo-Lopes, R. (2020b). Contra a certeza dos brancos: Por filosofias da educação transcoloniais. In C. Medeiros & V. Galdino (Orgs.). *Experimentos de filosofias pós-colonial* (pp. 162 - 182). São Paulo: Ed. Politéia.

Azevedo\_Lopes, R., & Ribeiro, W. G.(Orgs.). (2021). *Utopia e normatividade curricular: abordagens pós-estruturalistas*. Curitiba: CRV.

Azevedo-Lopes, R. (2021). *Temëjakrekaté: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes no Vale do Tocantins-Araguaia*. [Tese de Doutorado, Universidade do Estado do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UERJ.

<https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/17506>.

Bâ, A. H. (2003). *Amkoullel, o menino fula*. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas.

Bhabha, H. K. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

BRASIL. (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Ministério da Educação.

Burbules, N. C. (2003). Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In R. L. Garcia, & A. F. Moreira (org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios* (pp. 159 - 188). São Paulo: Cortez Editora.

Carmo, E. F. B. M. (2022). *História e cultura da África nos anos iniciais do ensino fundamental: os Adinkra* (2 ed.). Cosmópolis, SP: Editora Baobá.

Derrida, J. (1991). *Limited Inc*. Campinas, SP: Papyrus.

Fausto, C. (1997). *A dialética da predação e familiarização entre os Parakanã da Amazônia Oriental: por uma teoria da guerra ameríndia*. [Tese de Doutorado, Museu Nacional].

Fausto, C. (2001). *Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Edusp.

Gomes, N. L. (2012). Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Revista Educação & Sociedade*. 33(120), 727 - 744.

Ivenicki, (2018). A. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação*, 26(100), 1151 - 1167.

Ivenicki, (2019). A escola e seus desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação, Política Pública e Educação*. 27(102), 1 - 8.

Laclau, E. A. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

Lopes, A. C & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.

Lopes, A. C. (2018). Sobre a decisão política em terreno indecível. In: A. C. Lopes & M. Siscar (Orgs.). *Pensando a Política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir* (pp. 83 - 116). São Paulo: Cortez.

- Macedo, E. (2014). Currículo, Cultura e Diferença. In A. C. Lopes & A. Alba (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México* (pp. 83-104). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Nascimento, E. L., & Gá, L. C. (orgs). (2009). *Adinkra: sabedoria em símbolos africanos*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Ribeiro, W. G. (2021). Pensando a política com Jacques Derrida: notas sobre o desespero na utopia pedagógica. *Revista Enfil.* 9(13), 48 - 72.
- Ribeiro, W. G. (2022). Teoria do Discurso e a questão multicultural: articulações (im) possíveis? *Revista Espaço do Currículo*, 15(2), 1 – 14.
- Silva, M. G. C. (2021). *Ensino de simetria por meio dos símbolos africanos Adinkra: um estudo de licenciandos em Matemática*. [Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Matemática, Universidade Federal de Pernambuco].
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo* (2 ed). Belo Horizonte: Autêntica.
- Viana, E. (2018). *Atividades para o ensino de simetria com os símbolos Adinkra*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Grande Rio].
- Viveiros De Castro, E. (2015). *Metafísicas canibais*. São Paulo: Ubu Editora.

## Notas

<sup>1</sup> Pós-doutorado em Currículo. Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCult) e do Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult). E-mail: [williamgribeiro@gmail.com](mailto:williamgribeiro@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>.

<sup>2</sup> Doutor em Educação (UERJ). Professor de Filosofia e Epistemologia no Campus Rural de Marabá-PA – IFPA. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes *tradicionais* e etnosintropia no Vale do Tocantins-Araguaia (GP-SATE). E-mail: [ronnesingular@gmail.com](mailto:ronnesingular@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3898-7181>.

<sup>3</sup> Magalhães argumenta que, Wyrapina e Apyterewa são formas de “descendências dos grupos” *Awaeté* (1993, p. 112).

<sup>4</sup> Além da T.I Parakanã, os *Awaeté* habitam a T.I Apyterewa localizada na bacia do Rio Xingu entre os municípios de Altamira-PA e São Félix do Xingu-PA, com uma área de 981 mil há, boa parte invadida por agropecuaristas e madeireiros (não está nos escopos de nossa reflexão neste texto). A Terra Indígena Parakanã, demarcada pelo Decreto n. 91.028/1985, possui uma área de 351.697,41 há e se localiza entre os municípios de Novo Repartimento e Itupiranga-PA.

<sup>5</sup> “A Funai considera ‘de recente contato’ aqueles povos ou grupos indígenas que mantêm relações de contato permanente e/ou intermitente com segmentos da sociedade nacional e que, independentemente do tempo de contato, apresentam singularidades em sua relação com a sociedade nacional e seletividade (autonomia) na incorporação de bens e serviços...” (FUNAI, 2021). <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato-2/povos-de-recente-contato-1>.

<sup>6</sup> É uma técnica de pesca. Timbó é um termo genérico para um conjunto de plantas tóxi-

cas que, tradicionalmente, auxiliam na pescaria de muitos povos indígenas na Amazônia. Os cipós dessas plantas são recolhidos, colocados em um feixe e batidos ou lançadas no rio com a finalidade de atordoar ou mesmo asfixiar os peixes.