

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Org.)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS:

*possibilidades de história e cultura
africana, afro-brasileira e indígena
para a sala de aula*



Edufac

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Org.)

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELACÕES ÉTNICO- RACIAIS:

*possibilidades de história e cultura
africana, afro-brasileira e indígena
para a sala de aula*



Edufac



Neabi
Ufac

SINOPSE

Práticas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais: possibilidades de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para a sala de aula

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (org.)

A presente obra é fruto dos trabalhos de conclusão da terceira turma do Curso de Educação das Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Acre – desenvolvidos entre maio de 2023 e junho de 2024. Essa turma, em caráter de Pós-graduação Especialização Lato Sensu, foi a primeira a ocorrer de forma institucionalizada, como turma regular, proposta pela área de História, aprovada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e, posteriormente, pelo Órgão dos Colegiados Superiores (Consu). Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dessa turma, assim como das anteriores, partiu de uma intervenção pedagógica por parte dos cursistas, junto às escolas, no tocante à aplicação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), composto pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que obrigam, respectivamente, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Este livro é o registro desses saberes outros, construídos por meio dos TCCs dos discentes do curso mencionado, em que cada Sequência Didática desenvolvida se transformou em um de seus capítulos. Espera-se que este livro seja um forte e potente instrumento na luta antirracista, uma confirmação de que é possível desenvolver, em diferentes áreas e etapas educacionais, a educação para as relações étnico-raciais devidamente atrelada ao currículo, seja por meio do currículo explícito, apenas com devidas releituras, seja por meio do currículo oculto, retirando do silêncio conteúdos voltados para a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena que perpassam as áreas do conhecimento, mas que não são evidenciados por causa do racismo estrutural, que privilegia a história e a cultura eurocentradas, em detrimento das demais (adaptação com trechos da Apresentação).



Práticas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais: possibilidades de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para a sala de aula

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (org.)

ISBN 978-85-8236-143-6 • Feito Depósito Legal

Copyright©Edufac 2025

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



Associação Brasileira

das Editoras Universitárias

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adelice dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexsandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garcão de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Délcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naldo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jáder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtemir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Projeto Gráfico e Arte da Capa

Andressa Queiroz da Silva

Kaliny Custodio do Carmo

Maycon David de Souza Pereira

A revisão textual e das normas técnicas é de responsabilidade dos autores.

Universidade Federal do Acre

Biblioteca Central

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912p Práticas pedagógicas para educação das relações étnico-raciais: possibilidades de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para a sala de aula [recurso digital] / Flávia Rodrigues Lima da Rocha (org.). – Rio Branco: Edufac, 2025.
330 p. : il. [9 MB]

ISBN: 978-85-8236-143-6

Vários autores.

1. Relações étnicas – Educação – Brasil. 2. Relações raciais – Educação – Brasil. 3. Prática de ensino. I. Rochas, Flávia Rodrigues Lima da (org.). II. Universidade Federal do Acre. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi). III. Título.

CDD: 370.1934

Organização

Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Conselho Editorial

Andressa Queiroz da Silva

Ângela Maria Bastos de Albuquerque Silva

Danilo Rodrigues do Nascimento

Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Geórgia Pereira Lima

Giane Luicelia Grotti

Jardel Silva França

Jessyane Furtado da Silva

Jorge Fernandes da Silva

Jussara Marques de Medeiros

Nedy Bianca Medeiros de Albuquerque

Silvia Maria Amorim Lima

Teresa Almeida Cruz

Equipe de Artes

Andressa Queiroz da Silva

Kaliny Custodio do Carmo

Maycon David de Souza Pereira

Equipe Logística

Flávia Rodrigues Lima da Rocha

Maycon David de Souza Pereira

Diagramação

Jardel Silva França

Luísy Mariá Xavier Rodrigues

Maycon David de Souza Pereira

Revisora de Língua Portuguesa

Bruna Carolini Barbosa



SUMÁRIO

Apresentação	07
Flávia Rodrigues Lima da Rocha	
Prefácio	11
Jussara Marques de Medeiros	
Silvia Maria Amorim Lima	
SEÇÃO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL	13
Trabalhando a cultura indígena na Educação Infantil	14
Francisca Silva Elias	
“O casamento da princesa”: uma imersão na ERER da Educação Infantil	25
Roselene Maria de Lima	
SEÇÃO 2 – ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS	34
Explorando as relações de trabalho e diversidade cultural no Brasil: uma sequência didática integrada no Ensino Fundamental Anos Iniciais	35
Rosana da Silva Rodrigues	
SEÇÃO 3 – ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS FINAIS	46
Experiência prática: a luta por direitos civis da população negra e povos indígenas no século XX e XXI	47
Adrian Araújo Coelho	
Entre sala de aula e diversidade sociocultural: um relato de experiência no saber-fazer das temáticas indígenas e quilombolas	58
Agleízia Veloso de Lima Oliveira	
Consequências e impactos da invasão e colonização europeia nas Américas	68
Arieli Santos de Souza	

Revolução de São Domingos: uma prática pedagógica em ERER com conteúdo de história no 8º ano	78
Beatriz Domingos da Silva	
Os povos indígenas do Acre durante o segundo ciclo da borracha: relato de uma intervenção pedagógica pautada em Educação das Relações Étnico-Raciais.....	89
Cleanto Rodrigues Barbosa	
Direitos civis no passado e no presente: percurso histórico da legislação antirracista no Brasil	100
Isabel Pinho Malveira da Silva	
Povos indígenas no Império, políticas indigenistas e atualidades: uma intervenção pedagógica na Escola Edilson Façanha	111
Kaliny Custodio do Carmo	
A situação da população negra na sociedade brasileira pós-abolição: uma intervenção pedagógica na Escola Neutel Maia em Rio Branco-Acre	123
Larissa Oliveira dos Santos	
Consequências da colonização e impactos da invasão europeia: experiências de ensino-aprendizagem na Escola Elozira dos Santos Thomé	131
Larissa Rufino Lima	
Educação e consciência: a importância do conhecimento para desconstrução de preconceitos contra povos indígenas	144
Liliane Araújo Maia Puyanawa	
História, cultura e modo de vida de comunidades indígenas na Amazônia acreana: cumprindo a Lei 11.645/2008 nas entrelinhas do Crua	151
Marinho Miranda da Silva	
Educação das Relações Étnico-Raciais e a formação do povo brasileiro: um projeto para a sala de aula	161
Marlete dos Santos Lopes e Silva	
Populações indígenas e negras durante a ditadura militar brasileira	171
Maycon David de Souza Pereira	
A Revolta da Chibata (1910) no Ensino de História: reflexões sobre a luta pela cidadania nas primeiras décadas do Brasil republicano	183
Raiele Souza Moura	
Liberdade, igualdade e fraternidade aos olhos da Revolução de São Domingos	195
Rayanderson Lima de Oliveira	
Mapas temáticos para o Ensino da Geografia do continente africano	207
Salomão Silva Moura	
SEÇÃO 4 – ENSINO MÉDIO	217

Compreendendo o ato infracional análogo ao crime de racismo	218
Ana Luísa da Silva Vila Nova	
Cantando história(s): ensino de história(s) afro-brasileira e indígena por meio da(s) história(s) cantada(s) na Barquinha	228
Dafini Jasmini Amorim de Oliveira	
Trabalhos e profissões “invisíveis”: o racismo estrutural como propulsor da desvalorização das relações de trabalho no Brasil	239
Ellen Cristina Setubal Brito	
A invisibilidade do capoeirista na sociedade brasileira	250
Everaldo da Silva Soares	
Memória, oralidade e ancestralidade: relato-experiência de uma sequência didática em uma turma de 3^a série pós-médio	263
Joely Coelho Santiago	
Educação popular e as representações sociais sobre o “outro”: visões de mundo, parcialidades, estereótipos e intencionalidades	274
Khelven de Castro Correia	
Repensando as bases para a (re)construção de identidades no Brasil com a Educação das Relações Étnico-Raciais	286
Liliane Bezerra da Silva	
História das mulheres na Idade Média: uma intervenção pedagógica na sala de aula no Ensino Médio	297
Ló-Ruama Íllary Freires Pereira	
“Cota não é esmola”: relato de experiência sobre o ensino de cotas em sala de aula	308
Marta Daniela Alves da Silva	
Pedagogias da circularidade e o Ensino de Literatura: por uma educação exuística	319
Zima Nzinga de Lima França	
Notas sobre a organizadora	334

APRESENTAÇÃO

Flávia Rodrigues Lima da Rocha¹

A presente obra é fruto dos trabalhos de conclusão da terceira turma do curso em Educação das Relações Étnico-Raciais, da Universidade Federal do Acre – desenvolvidos entre maio de 2023 e junho de 2024. Essa turma, em caráter de Pós-graduação Especialização Lato Sensu, foi a primeira a ocorrer de forma institucionalizada, como turma regular, proposta pela área de História, aprovada pelo Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) e, posteriormente, pelo Órgão dos Colegiados Superiores (Consu).

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) dessa turma, assim como das anteriores, partiu de uma intervenção pedagógica por parte dos cursistas, junto às escolas, no tocante à aplicação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), composto pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que obrigam, respectivamente, o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. As intervenções foram realizadas em diversas escolas (tanto municipais quanto estaduais), em diferentes componentes curriculares, nas diferentes etapas de Ensino.

A supracitada intervenção pedagógica partiu de uma Sequência Didática elaborada de acordo com o modelo usado nas escolas acreanas, Sequência Didática esta, devidamente desenvolvida junto aos estudantes das unidades escolares, a partir do que se escreveram os capítulos que compõem esta obra. O TCC constitui uma relação entre as teorias estudadas ao longo do curso e a prática docente por meio da referida intervenção pedagógica, devidamente orientada por um dos docentes orientadores, que também foram professores no curso. Outro fator importante a registrar é que todos os TCCs foram articulados com o Currículo de Referência Único do Estado do Acre (Crua), com o objetivo de ressignificar os conteúdos curriculares eurocentrados e inserir novas histórias, valorizando novas identidades, histórias e culturas de povos outrora desumanizados por meio da escravização moderna, bem como do epistemicídio dos saberes destes povos, população negra e povos indígenas.

¹ Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da área de História no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (CFCH/Ufac). Coordenadora do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Educação das Relações Étnico-Raciais E História E Cultura Africana, Afro-Brasileira E Indígena da Universidade Federal do Acre (Ufac).

Sendo assim, esta obra é o registro destes saberes outros construídos por meio dos TCCs dos discentes deste curso, em que cada Sequência Didática desenvolvida se transformou em um capítulo deste livro. Tendo, em sua primeira seção, o registro de duas intervenções na Educação Infantil, sendo um voltado para a história e cultura indígena, desenvolvido pela estudante Francisca Silva Elias; e outro voltado para a história e cultura africana, realizado pela estudante Roselene Maria de Lima – que apresentou às crianças histórias, culturas e identidades indígena e africana, a fim de que elas conheçam e reconheçam outras realidades; e que crianças negras e indígenas sintam-se também representadas e crianças brancas saibam lidar com outras identidades de forma respeitosa e inclusiva.

A segunda seção é voltada para as crianças dos Anos Iniciais, para as quais a estudante Rosana da Silva Rodrigues apresenta a diversidade cultural no Brasil. A proposta, assim como as duas anteriores, busca dialogar com as infâncias, dando a conhecer outras histórias e culturas para além das eurocentradas cristalizadas no ensino escolarizado.

A terceira seção concentra-se em intervenções pedagógicas desenvolvidas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, registradas nesta obra como propostas de educação para as relações étnico-raciais, nesta etapa de ensino. A seção é composta por 16 trabalhos, sendo quatorze destes da área de História e dois destes da área de Geografia. Ambos são trabalhos articulados com os itens do Currículo de Referência Única do Estado do Acre (Crua), em que constam objetivos/capacidades/competências e conteúdos/objetos do conhecimento. Na área de Geografia, a estudante Marlete Lopes dos Santos e Silva problematizou o já tradicional conteúdo a respeito da formação do povo brasileiro; e o estudante Salomão Silva Moura trouxe uma rica discussão sobre o Ensino de Geografia para a educação das relações étnico-raciais por meio de mapas de África.

Na área da História, os estudantes Adrian Araújo Coelho e Isabel Pinto Malveira da Silva se utilizaram da discussão trazida pelo currículo sobre direitos civis de negros e indígenas para desenvolverem suas aulas, educando para as relações étnico-raciais; enquanto a estudante Algleísia Veloso de Lima Oliveira discutiu com os alunos sobre a diversidade indígena e quilombola; já as estudantes Ariele Santos de Souza e Larissa Rufino Lima problematizaram a colonização europeia na América; enquanto os estudantes Beatriz Domingos da Silva e Rayanderson Lima de Oliveira apresentaram, em suas aulas, a força da Revolução de São Domingos como resistência à escravidão moderna e ao colonialismo; dando continuidade, o estudante Cleanto Rodrigues Barbosa quebrou o silêncio da historiografia acreana e trabalhou os povos indígenas no segundo ciclo da borracha na Amazônia acreana; e a estudante Kaliny Custodio do Carmo seguiu a mesma perspectiva do colega Cleanto, desenvolvendo, em sua

aula, a discussão sobre povos indígenas e um rápido percurso sobre eles, desde o período do Brasil Imperial aos dias de hoje; da mesma forma, também rompendo com a historiografia eurocentrada que conta nossa história; a estudante Larissa Oliveira dos Santos problematizou a situação da população negra no pós-abolição no Brasil; e a estudante Liliane Puyanawa trabalhou a diversidade sociocultural indígena como forma de valorizar a diversidade destes povos; o estudante Marinho, seguindo a mesma linha de Liliane Araújo Maia Puyanawa, trabalhou a diversidade dos povos indígenas, porém com recorte amazônico; ao passo que o estudante Maycon David de Souza Pereira também tornou didática e pedagógica a discussão sobre a existência e a resistência da população negra e dos povos indígenas durante o período da ditadura militar brasileira, que é oculta em nosso currículo; por fim, a estudante Raiele Souza Moura trouxe problematizações e ressignificações em sua aula à respeito da Revolta da Chibata.

A quarta seção concentra propostas de aulas que desenvolvam história e cultura africana, afro-brasileira e indígenas, educando, assim, para as relações étnico-raciais, em diferentes áreas do Ensino Médio, somando-se a um total de onze trabalhos para esta etapa de ensino, sendo: oito intervenções pedagógicas na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; duas intervenções pedagógicas na área de Linguagens e suas Tecnologias; e uma intervenção pedagógica na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas temos a discussão sobre o crime de racismo, trazida pela estudante Ana Luísa da Silva Vila Nova; em seguida, temos a discussão trazida pela estudante Dafini Jasmini Amorim de Oliveira sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, por meio de letras de músicas que são parte dos ritos de uma religião afro-brasileira na Amazônia; na sequência, tem-se o trabalho da estudante Ellen Cristina Setubal Brito sobre as relações de trabalho no Brasil perpassadas pelo racismo estrutural; a estudante Joely Coelho Santiago trouxe a discussão sobre memória, oralidade e ancestralidade, potencializando assim, as diferentes identidades que foram por séculos silenciadas e não ouvidas socialmente; o estudante Khelven de Castro Correia problematizou com os alunos as representações sobre o “outro”, também buscando desconstruir estereótipos identitários e buscando valorizar as diferenças; a estudante Liliane Bezerra da Silva seguiu problematizando a construção das identidades no Brasil; a estudante Ló-Ruama Íllary Freires Pereira se utilizou do período da Idade Média para agregar a discussão sobre mulheres em África, comparando com as mulheres em Europa naquele mesmo período; a estudante Marta Daniela Alves da Silva discutiu a política pública de reserva de vagas para ingresso no Ensino Superior, uma discussão extremamente pertinente para os alunos do Ensino Médio.

Na área de Linguagens e suas Tecnologias temos, nesta obra, dois trabalhos - um voltado para a Educação Física, sobre a capoeira como linguagem corporal de resistência histórica, desenvolvido pelo estudante Everaldo da Silva Soares; e outro em que a estudante Zima Nzinga de Lima França se utilizou da Literatura como ferramenta para a educação das relações étnico-raciais.

Levando em consideração os vários trabalhos, acima mencionados, que compõem esta obra, espera-se que este livro seja um forte e potente instrumento na luta antirracista, uma confirmação de que é possível desenvolver, em diferentes áreas e etapas educacionais, a educação para as relações étnico-raciais devidamente atreladas ao currículo, seja por meio do currículo explícito, apenas com devidas releituras, seja por meio do currículo oculto, retirando do silêncio conteúdos voltados para a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena que perpassam as áreas do conhecimento, mas não são evidenciados por causa do racismo estrutural que privilegia a história e a cultura eurocentradas, em detrimento das demais. Assim, entregamos esse material, a todas as pessoas que desejam compreender melhor como desenvolver práticas pedagógicas que atendam ao artigo 26-A da LDBEN (Leis 10.639/2003 e 11645/2008), em sua exigência pelo ensino de história de história africana, afro-brasileira e indígena e por uma educação das relações étnico-raciais, em especial, aos educadores que desejam e trabalham por uma sociedade democrática, mais justa e menos desigual.

PREFÁCIO

Jussara Marques de Medeiros²
Silvia Maria Amorim Lima³

O livro **Práticas Pedagógicas para Educação das Relações Étnico-Raciais: possibilidades de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena para a sala de aula**, traz uma série de experiências pedagógicas vivenciadas por estudantes que cursaram o Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, ofertado pela Universidade Federal do Acre (Ufac) nos anos de 2023-2024.

A riqueza dos textos se revela na sensibilidade de cada cursista em compartilhar suas vivências a partir de uma prática pedagógica, sendo esta criada a partir de suas experiências com os conteúdos do curso e suas vivências de trabalho, que determinam as escolhas dos temas.

A especialização foi sonhada e idealizada pela organizadora deste livro a Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, educadora das mais ativistas que temos a honra de conviver, não existe barreiras para a amplitude de sua vontade de compartilhar o conhecimento apreendido. Isso se revela em toda a sua atuação seja como professora em sala de aula ou na coordenação de vários projetos e ações pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac), o que tem feito grande diferença na sua comunidade e inspirado muitas de nós pelo Brasil afora. A partir de sua atuação, muitos educadores e educadoras, entre professores (as), bolsistas, voluntários (as) foram contaminados pelo desejo de tornar real esta experiência e a proposta pôde ser posta em prática. Foi um trabalho que apresentou o pilar ensino, pesquisa e extensão, pois não foram apenas aulas ministradas, mas trocas de conhecimentos, práticas pedagógicas que foram levadas para além dos muros da academia, foram para as comunidades escolares com um grande esforço de efetivar a Lei nº 10639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

Após as experiências dos estudantes com seus planejamentos, estes foram colocados em prática. A partir dessas experiências, pudemos orientar as pesquisas aprendendo com as práticas

² Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Acre (Ufac).

³ Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora no Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Acre (Ufac).

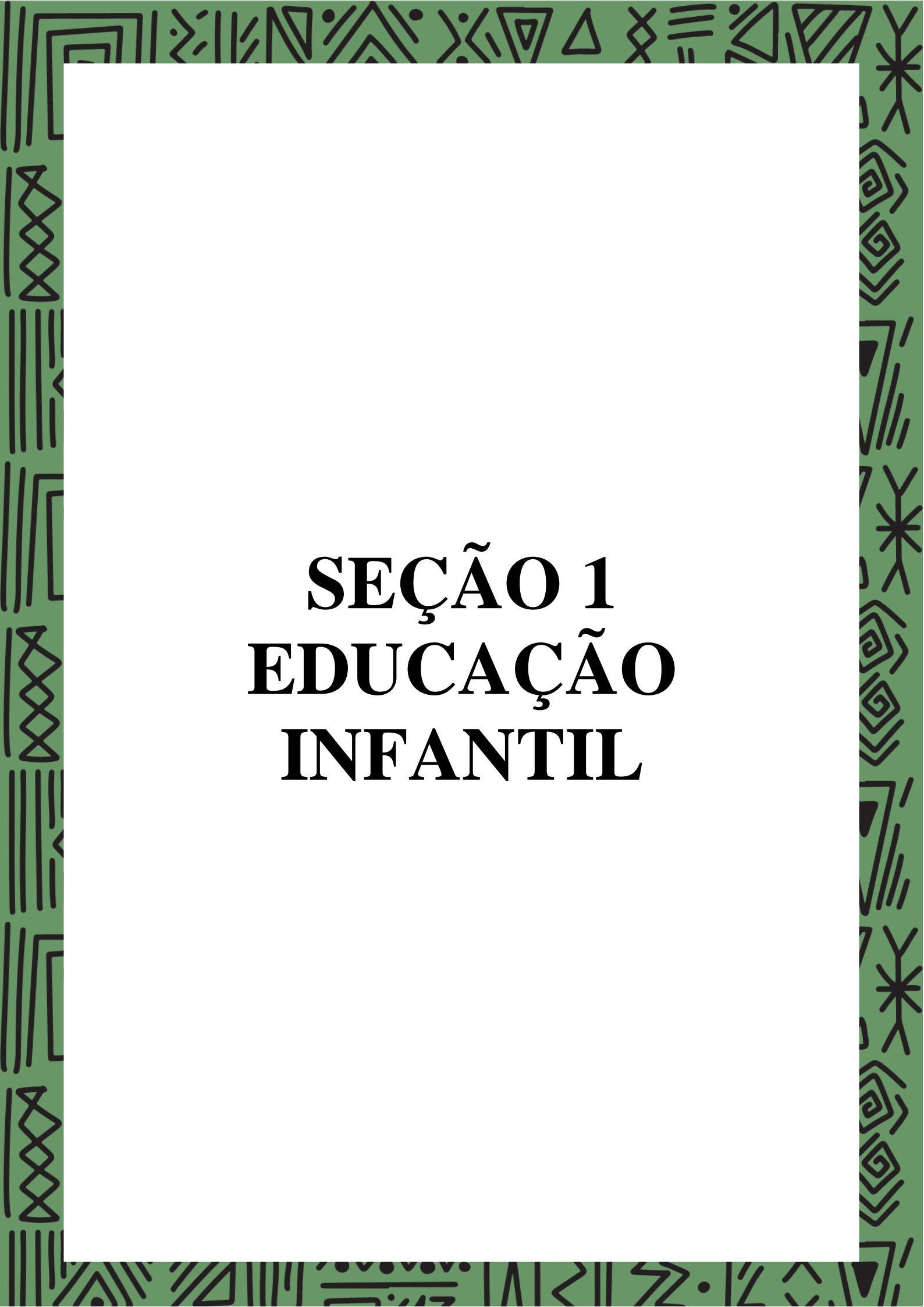
que nos apresentavam a partir da sequência didática elaborada como unidade de planejamento a ser desenvolvido.

Esta publicação mostra um pouco desta experiência, mas ainda tem muito material a ser compartilhado, como toda pesquisa de campo. Os textos que fazem parte dessa obra, trazem diferentes experiências práticas em Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas etapas da Educação Básica, o que mostra o valor enriquecedor do livro, pois falar sobre ERER é importante, mas mostrar como fazer é fundamental e traz segurança para os que se iniciam nessa empreitada de vivenciar a experiência de enfrentar o racismo com ações verdadeiramente antirracistas, no sentido de desconstruir as concepções discriminatórias e preconceituosas sobre a população negra e indígena no contexto escolar.

O livro traz os contos infantis na cultura indígena e na cultura africana, para a educação infantil e dá sequência realizando a crítica à colonialidade no ensino e outras questões fundamentais como a retomada de uma “educação exuística”, a resistência dos povos africanos e indígenas, perpassando pelos Movimentos Indígenas Lutas e Resistências, abordando o processo de colonização europeia, políticas indigenistas, cultura das comunidades indígenas da Amazônia acreana.

Também aborda as legislações antirracista, abrange seus percursos, a luta por direitos cíveis das populações negras e indígenas, o racismo, as cotas raciais, bem como o conceito de raça, a invisibilidade da capoeira e do capoeirista na sociedade brasileira. Seguindo para as reflexões das violências que as populações indígenas e negras sofreram durante a ditadura militar brasileira, trazendo a memória, oralidade e ancestralidade. Também realiza uma abordagem comparativa das mulheres em África e Europa na Idade Média. Conversando ainda sobre a temática dos trabalhos e profissões invisíveis, trabalho e diversidade cultural no Brasil, educação popular e representações sociais sobre o outro. E não esquecendo de abordar sobre a Revolução de São Domingos e a Revolta da Chibata.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais e a identidade perpassa todos os capítulos, em diferentes etapas de ensino e áreas do conhecimento. Consideramos que a educação ainda é o lócus de transformação que podemos utilizar para repensar a sociedade racista que vivemos. Efetivar a educação para as relações étnico-raciais nos permite pensar que a violência praticada contra os povos indígenas e africanos roubou de nós nossas referências e impôs um eurocentrismo vigente na nossa sociedade, como a visão decolonial tão bem nos mostra. Nossa resistência é ocupar os espaços possíveis que nos permitam transformar essas relações e promover uma sociedade antirracista, a partir dos espaços das escolas e das universidades.



SEÇÃO 1

EDUCAÇÃO

INFANTIL

TRABALHANDO A CULTURA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Francisca Silva Elias⁴

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho é a resultância dos estudos realizados no Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, ofertado pela Universidade Federal do Acre (Ufac) nos anos de 2023-2024.

A área de conhecimento é a Pedagogia, especificamente a Educação Infantil, o público-alvo, crianças bem pequenas. Foram trabalhados os campos de experiência: a) O Eu, o Outro, e o Nós; b) Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; c) Corpo, Gesto e Movimento (Crua, 2018), bem como os direitos de aprendizagem conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se (Crua, 2018). Deste modo, os direitos de aprendizagem garantem que as crianças tenham uma educação que respeite as suas necessidades específicas, possibilitando seu desenvolvimento integral.

Neste sentido, apresentamos a intervenção pedagógica que foi realizada por meio de uma sequência didática acerca da Cultura Indígena na Educação Infantil (EI), com a turma 104 da Creche Ione Portela da Costa Casas, no município de Rio Branco – Acre. As atividades realizadas tiveram o objetivo de desenvolver o entendimento da diversidade étnica da cultura indígena. A sequência didática abrangeu 3 dias. No 1º dia, foi trabalhada a contação de história dos povos nativos, por meio de imagens ilustradas, apresentando seus costumes, aspectos culturais, sua relação com a natureza e suas organizações. No 2º dia, foram explorados os alimentos de influência indígenas presentes em nosso cotidiano. No 3º dia, foi trabalhada a Lenda do Curupira. Constituíram como fundamento desta intervenção os seguintes

⁴ Graduada em Psicologia pela Faculdade da Amazônia Ocidental (Faaoo). Discente do Curso de Pedagogia da Ufac.

documentos: o Currículo Único de Referência do Acre – Crua²; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI; as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, além dos teóricos, como Ailton Krenak (2019) e Gersem Baniwa (2006), estudados na disciplina História e Cultura Indígena, ministrada durante o referido curso de especialização.

Os encontros na Creche foram realizados por meio de atividades lúdicas e brincadeiras, conforme prescrevem os documentos orientadores para a prática pedagógica nesta etapa da Educação Básica. A temática da Cultura Indígena propõe desenvolver nas crianças a valorização e o respeito às diversidades das culturas indígenas. Segue o contexto em que foi realizada a intervenção pedagógica vivenciada.

CONTEXTO

Conforme apresentado, a temática escolhida para a sequência didática foi a cultura indígena, como forma de promover a valorização dessa cultura, conhecer sua diversidade e sensibilizar as crianças para o respeito à pluralidade étnica desde a 1^a etapa da Educação Básica, a Educação Infantil. É preciso reconhecer a importância de trabalhar com a história dos povos nativos e colaborar para a difusão dessa cultura riquíssima e sua influência na formação do povo brasileiro. Por isso, é basilar adotar práticas educativas que impeçam a exclusão, o preconceito, o racismo e a discriminação.

Diante do exposto, no primeiro encontro com as crianças, a primeira etapa da sequência didática, deu-se por meio de uma roda de conversa. Nesse momento, explicamos às crianças que os indígenas são os primeiros moradores do Brasil, isto é, eles já viviam aqui antes da chegada dos portugueses. Conversamos a respeito dos seus hábitos e costumes, e sua relação sustentável com a natureza. Salientamos que existem várias etnias com hábitos e costumes diferentes. Também destacamos a relevância de ensinar que o Brasil não foi descoberto, mas sim invadido!

É fundamental trabalhar esse assunto para que as crianças compreendam o início da história do nosso país. Antes de tudo, é importante levar em consideração que são crianças bem pequenas e, portanto, é essencial oferecer atividades lúdicas de acordo com as fases de seu desenvolvimento, em um espaço seguro, acolhedor, estimulante, além de utilizar materiais e histórias atraentes e apropriados para idade em que se encontram.

No segundo dia, o foco dentro da temática foi a culinária dos povos indígenas, outro assunto relevante, pois muitos de seus alimentos estão presentes em nosso cotidiano alimentar.

No terceiro dia, foi contada a Lenda do Curupira, o protetor da floresta e dos animais. Essa história, uma lenda de origem indígena, é importante para ensinar os conhecimentos desse povo.

A intervenção pedagógica foi realizada na creche Ione Portela da Costa Casas, instituição educacional municipal, uma creche parcial que atende crianças pequenas, com idade entre 2 e 3 anos. Os encontros foram realizados nos dias 23, 24 e 25 de abril de 2024, no período matutino, com duração de duas horas cada, totalizando seis horas. Apresentaremos na sequência os objetivos da intervenção.

OBJETIVOS

Os objetivos aqui descritos são os resultados que se propõe a alcançar com a elaboração da sequência didática.

- Habilidade: (EI03EO06) Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.
- Objeto do conhecimento:
- Conhecer e respeitar diferentes manifestações culturais de seu grupo e de outros grupos sociais que envolvam costumes, saberes e brincadeiras relacionando com seu cotidiano e outros contextos.
- Perceber e compreender que as pessoas se diferem uma das outras pelas características físicas, culturais e sociais.

Sendo assim, dentro do que está proposto pelo Crua (2018), foram contemplados os Campos de Experiências o “O Eu, o Outro e o Nós”; “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Corpo, Gesto e Movimento”, para trabalharmos a cultura indígena, a culinária indígena e a Lenda do Curupira.

No próximo tópico, apresentamos os motivos que nos levaram a escolher esta temática, o tipo de organização do trabalho pedagógico – sequência didática, bem como o local de realização da intervenção.

JUSTIFICATIVA

Segundo as DCNEI (2010), as práticas pedagógicas da proposta curricular da Educação Infantil devem ter como pilares as interações e brincadeiras. Além disso, que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões

de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (DCNEI, 2010, p. 26).

Conforme a citação acima, as instituições de Educação Infantil devem realizar práticas pedagógicas que contemplam e incluam outros grupos culturais para ampliar os conhecimentos das crianças. Porquanto, apresentar as crianças a cultura dos povos nativos contribui para diversas aprendizagens, como: a valorização das culturas indígenas, a sustentabilidade ambiental, a influência da alimentação presente em nosso dia a dia e o combate a estereótipos e preconceitos construídos culturalmente. Além disso, promove a valorização das diversas culturas indígenas existentes no Brasil.

Neste sentido, o Documento de Orientações e Ações para as Relações Étnico-Raciais ressalta que:

Independentemente do grupo social e/ou étnico-racial a que atendem, é importante que as instituições de Educação Infantil reconheçam o seu papel e função social de atender às necessidades das crianças constituindo-se em espaço de socialização, de convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento, como espaços de cuidar e educar, que permita às crianças explorar o mundo, novas vivências e experiências, ter acesso a diversos materiais como livros, brinquedos, jogos, assim como momentos para o lúdico, permitindo uma inserção e uma interação com o mundo e com as pessoas presentes nessa socialização de forma ampla e formadora (2006, p. 37).

Dessa forma, as crianças aprendem sobre os povos indígenas, suas histórias e contribuições deles para a sociedade. Além disso, desenvolvem a consciência da própria cultura e a diversidade cultural que está à sua volta, promovendo a construção de um ambiente mais respeitoso.

É essencial educar as crianças sobre as verdadeiras histórias dos povos indígenas, os primeiros moradores do Brasil, para que descontruam a versão contada pelo colonizador, pois sabemos que o Brasil não foi descoberto, mas sim invadido.

Segundo Baniwa, falar de indígenas no Brasil:

Significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano. São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia. Segundo uma definição técnica das Nações Unidas, de 1986, as comunidades, os povos e as nações indígenas são aqueles que, contando com uma continuidade histórica das sociedades anteriores à invasão e à colonização que foi desenvolvida em seus territórios, consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade, e estão decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras seus territórios ancestrais e sua identidade étnica, como base de sua existência continuada como povos, em conformidade com seus próprios padrões culturais, as instituições sociais e os sistemas jurídicos (2006, p. 27).

Os povos indígenas possuem uma abundância cultural, com suas próprias tradições, conhecimentos e práticas. Eles têm um profundo respeito e cuidado com o meio ambiente. A verdade é que têm muito a nos ensinar quanto ao seu modo de vida sustentável e os conhecimentos ecológicos que são fundamentais para a natureza e o mais interessante é que podemos ensinar isso às crianças.

De acordo com Baniwa (2006), incluir os povos indígenas na educação e em outras dimensões da sociedade é uma forma de enriquecer-la como um todo. A educação sobre os povos indígenas promove o respeito à diversidade e a construção de um futuro mais sustentável. Krenak (2019) salienta a importância de valorizar e respeitar a diversidade cultural, incluindo os saberes e as práticas tradicionais dos povos originários, que têm uma relação sustentável com o meio ambiente.

Conforme as DCNEI (2010, p.26), as práticas da EI devem “promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais”. A relação entre as Diretrizes e os conhecimentos de sustentabilidade dos povos originários facilita uma aprendizagem mais significativa para as crianças sobre a importância da sustentabilidade e do respeito à natureza. Enfim, a integração desses conhecimentos pode enriquecer o currículo da EI e contribuir para uma educação mais inclusiva e sustentável.

Portanto, realizar práticas pedagógicas relacionadas à Cultura Indígena na Educação Infantil é imprescindível para promover o respeito, a inclusão e a diversidade cultural nesta etapa da Educação Básica. Dito isso, a sequência didática realizada nos três encontros consecutivos será descrita a seguir.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Foram realizados três encontros nos dias 23, 24 e 25 de abril de 2024, com duração de 02 horas cada.

Cultura Indígena

No 1º dia, foi realizada a contação de história, por meio de imagens, sobre a cultura dos povos indígenas. Foi trabalhado o campo de experiência “O Eu, o Outro e Nós” e os direitos de aprendizagem: expressar, conviver, brincar e participar.

Inicialmente, perguntou-se às crianças se conheciam os povos indígenas. Em seguida, elas responderam se conheciam ou não. Foi explicado que existem muitos povos indígenas no Brasil e que eles têm costumes diferentes.

A 1ª imagem apresentou uma família indígena que moravam na floresta.

Imagen 1 – Contação de história da cultura indígena



Fonte: Acervo da autora (2024)

Na 2ª imagem, foi mostrado o mapa do Brasil, explicando que os indígenas moravam aqui. Nas imagens seguintes, para exemplificar o modo de vida, foi mostrado que eles pescavam e caçavam, as mulheres faziam vasos de cerâmica e cuidavam das crianças, e que eles cuidavam da natureza, enfatizando que só retiravam dela o que precisavam.

Durante a contação da história, ao mostrar as ilustrações de caçar, pescar, plantar e fazer vasos de barro, pedi que eles fizessem os movimentos dessas ações junto comigo. Também foi mostrada a estrutura das casas e a forma como dormiam.

Foi dito que os indígenas moravam aqui antes da chegada dos portugueses, tinham sua cultura e organização social. Um dia, os portugueses chegaram querendo explorar a terra; houve conflitos, guerras, e os indígenas fugiram para as florestas. Na contação da história, expliquei

que os portugueses trouxeram muitas mudanças para as etnias indígenas. Também expliquei que hoje muitos indígenas vivem na cidade, mas continuam sendo indígenas.

As imagens utilizadas na contação da história eram retiradas de dentro de uma canoa. A partir da explanação das imagens, elas foram compartilhadas com cada criança. Elas ficaram encantadas com as ilustrações. Também foi explicada a diferença entre os termos “índio” e “indígena”. O primeiro termo está associado a características negativas, como selvagem, atrasado e preguiçoso. Enquanto o segundo relaciona-se ao original do lugar nativo, ou seja, são originários daqui. Depois, foi perguntado às crianças qual é a palavra correta para se referir aos indígenas: índio ou indígena? Elas responderam “indígena”.

Depois da narração, as crianças ficaram brincando com as imagens e os demais objetos utilizados na história. Foi emocionante perceber que algumas ficavam abraçadas com as imagens.

Organizamos quatro mesas com cinco crianças em cada uma. Em seguida, foram distribuídos desenhos dos povos indígenas na floresta e na cidade para elas pintarem. Enquanto elas pintavam, eu ia apontando na imagem para observarem os indígenas em dois contextos diferentes: na floresta e na cidade, reforçando o que já tinha sido apresentado na história.

Ao finalizarem a atividade, construímos um mural, como pode ser visto na imagem 2 a seguir:

Imagen 2 – Mural das pinturas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Culinária dos povos indígenas

No 2º dia, trabalhamos com os alimentos que fazem parte da culinária indígena e seus derivados. Foi trabalhado o campo de experiência: “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” e os direitos de aprendizagens: explorar, participar, expressar e brincar.

Coloquei à mesa vários alimentos e os apresentei para as crianças, enfatizando que eram de influência dos povos indígenas. Perguntei se eles sabiam que esses alimentos estão presentes em nosso dia-dia. As crianças participaram ativamente durante toda a apresentação.

O primeiro alimento foi a macaxeira. Perguntei se eles a conheciam, e muitos responderam que sim. Além disso, mostrei a macaxeira com casca e sem casca; quando fazia essa comparação, as crianças participavam e ficavam surpresas. Depois, mostrei os derivados, como tapioca e farinha. Em seguida, foi a vez da espiga de milho, uma descascada e uma para eu mostrar como descascar. Quando viram o milho sendo descascado, ficaram admiradas e aproximaram-se da mesa. Depois de apresentar o milho, mostrei os derivados, como cuscuz e milho de pipoca. Ficaram felizes com a pipoca e disseram que em casa tinham cuscuz. Também mostrei o abacaxi e expliquei que podemos comê-lo e, ainda, tomar o suco. Por último, apresentei o bolo de banana-da-terra (banana cumprida), explicando que, em nossa alimentação, temos muitos alimentos dos povos indígenas. Ao final, fizemos um lanche compartilhado.

A imagem 3, na sequência, demonstra essa atividade:

Imagen 3 – Apresentação dos alimentos indígenas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Dessa maneira, foi possível observar que as crianças conheciam os alimentos e afirmavam que os tinham em suas casas. Senti-me feliz porque o objetivo foi alcançado, que era identificar que os alimentos dos povos indígenas estão presentes em nossa vida.

Lenda do Curupira

No 3º dia, trabalhamos a história do Curupira. O campo de experiência trabalhado foi “Corpo, Gestos e Movimentos” e os direitos de aprendizagem foram: expressar, brincar e participar. Contei a história em forma de monólogo, caracterizando-me como o personagem (Imagen 4). As crianças ficaram em silêncio, admiradas, observando, e consegui ter a atenção delas. Enfatizei que ele é um indígena, protetor da floresta e dos animais, e que tem os pés virados para trás. Essa foi a parte que elas ficaram mais atentas.

Imagen 4 – Lenda do Curupira



Fonte: Acervo da autora (2024).

Depois, elas quiseram calçar os pés do Curupira. A atividade consistiu em formar uma fila com as crianças para elas seguissem as pegadas do Curupira, lembrando que as pegadas do Curupira confundiam os caçadores.

Imagen 5 – As crianças brincando nas pegadas



Fonte: Acervo da autora (2024).

Imagen 6 – Produção do Curupira



Fonte: Acervo da autora (2024).

Depois da atividade das pegadas do Curupira, a assistente, a estagiária e a cuidadora me auxiliaram a retirar as pegadas que estavam nas lajotas. As crianças quiseram levar para a casa os pés do Curupira feitos de E.V.A. Em seguida, houve a produção do personagem. Organizamos as crianças em quatro mesas para fazer as colagens. Elas interagiam umas com as outras, iam na mesa dos colegas para mostrar sua produção. Algumas crianças mostravam para a professora da referenciada turminha que ele é um indígena.

Para finalizar, a professora organizou uma foto com as crianças, cada uma segurando o seu Curupira, e perguntaram para mim se podiam levar para a casa. Também foi o momento de agradecer a todos por terem me acolhido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que nos foi proposto como fechamento dos estudos realizados no curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, ofertado pela Universidade Federal do Acre – UFAC, nos anos de 2023-2024, apresentamos como resultado a intervenção pedagógica realizada por meio de uma sequência didática sobre a Cultura Indígena, em uma instituição de Educação Infantil, a Creche Ione Portela, no município de Rio Branco.

Os povos indígenas têm uma cultura diversificada, e escolher uma temática para elaborar as atividades foi desafiador porque, além de serem os primeiros moradores do Brasil, possuem uma variedade de riquezas que podem ser exploradas na Educação Infantil, como as músicas, os instrumentos, as artes e as vestimentas. Sem dúvida, existem muitos elementos que podem ser estudados.

Neste sentido, sabendo que o público eram crianças de creche, pensamos em contar a história dos povos indígenas a partir do que estudamos, utilizando ilustrações para apresentar seus costumes, hábitos, relação sustentável com a natureza e enfatizando que eles já moravam aqui antes da chegada dos europeus, com o cuidado de fazer as adaptações necessárias para as crianças da Educação Infantil. Outro aspecto fundamental ao falar sobre os povos indígenas é a culinária, que está presente em nosso cotidiano. Levar os alimentos facilita a aprendizagem e aumenta a participação das crianças. Além disso, a lenda do Curupira, um indígena protetor das florestas e dos animais, é bastante conhecida. Considero, assim, o resultado do trabalho positivo tanto para as crianças quanto para mim.

O nosso dever, enquanto educadores, é enriquecer os conhecimentos das crianças, mas também promover a valorização da diversidade cultural, inibir os preconceitos e as discriminações. Acredito que, na Educação Infantil, podemos trabalhar uma diversidade de assuntos que são importantes para a nossa sociedade, principalmente a respeito da diversidade cultural, desde que façamos as adaptações necessárias, levando em consideração as fases do desenvolvimento das crianças. Jamais devemos esquecer que elas podem aprender qualquer assunto por meio do brincar e da interação.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre. **Curriculum de Referência Único do Estado do Acre (Crua)**, 2020. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/paginacurriculo-referencia-unico>. Acesso em: 1 abr. 2024.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Laced/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). **Orientações e ações para a educação étnico-racial**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 15 maio 2024.

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

“O CASAMENTO DA PRINCESA”: UMA IMERSÃO NA ERER DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Roselene Maria de Lima⁵

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo é resultado do trabalho de conclusão de curso resultado dos estudos realizados ao longo do curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena pela Universidade Federal do Acre (UFAC), nos anos de 2023 e 2024. A finalidade foi apresentar uma narrativa de experiência a partir de uma intervenção pedagógica intitulada: *O Casamento da Princesa*. A intervenção foi realizada na Escola Municipal de Educação Infantil Maria Adeiza Rodrigues Pereira, localizada no bairro Palheiral, na regional da Baixada da Sobral, na cidade de Rio Branco, estado do Acre. Essa instituição funciona em tempo parcial e atende crianças da Educação Infantil, Pré-escolar I e II, de 4 anos a 5 anos e 11 meses. A maioria das educadoras da escola são profissionais do quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (Seme).

A aplicação da sequência didática foi desenvolvida no primeiro semestre de 2024 na turma de Educação Infantil Pré-Escolar, nível I, para crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, especificamente a turma 302 do turno da tarde, turma sob a responsabilidade da professora regente Áurea Maria Ferreira da Silva. Além da professora regente, a turminha contava com outra profissional, uma cuidadora destinada a cuidar de uma criança com deficiência (PCD – Pessoa com Deficiência) e autismo. A turma era composta por 25 (vinte e cinco) crianças, sendo 14 (quatorze) meninas e 11 (onze) meninos. Além disso, havia 4 crianças com necessidades pedagógicas especiais, o que justificava a presença da cuidadora. Em relação à rotina da instituição, cabe destacar que as crianças chegam todos os dias às 13h e saem às 17h. Nesse período, é servido um pequeno lanche das 13:15 às 13:25 e um farto lanche das 15h às 15h.

⁵ Graduada em Gestão Pública pelo Centro Universitário Uninorte e Liderança Social pela Falcons University. Diretora de Projetos da Associação de Mulheres Negras do Acre e seus Apoiadores.

A intervenção teve como base a área de conhecimento da Língua Portuguesa, especificamente no trabalho com gêneros textuais, utilizando o conto *O Casamento da Princesa*. O livro do qual o conto foi extraído, de autoria de Sisto (2010), foi relevante no processo de planejamento, que levou em conta as concepções de Abramowicz (2010), por compreender que as crianças pequenas de 4 e 5 anos já possuem uma compreensão de mundo do imaginário social no qual estão inseridas. Sendo assim, é necessário explorar suas habilidades para seu melhor desenvolvimento intelectual, cognitivo e social. Foram utilizadas também as relevantes contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes (2007) sobre o papel central desempenhado pelo currículo escolar na construção da identidade da criança negra.

Na aplicação da intervenção, foram consideradas as sugestões apontadas no Currículo de Referência Único do Acre, especialmente nos indicativos das habilidades necessárias a serem desenvolvidas pelas crianças a partir do conto *O Casamento da Princesa* (Acre, 2019).

O presente texto foi organizado inicialmente com estas considerações, seguidas dos objetivos apresentados tanto na intervenção quanto na própria construção dos registros. Na sequência, foram apontadas as justificativas da intervenção e do texto, culminando no desenvolvimento, onde apresentamos as descrições de como aconteceu o trabalho de intervenção na escola.

OBJETIVOS

O objetivo geral da intervenção foi desenvolver nas crianças habilidades socioemocionais e cognitivas, promovendo reflexões sobre os contos infantis, príncipes, princesas, reis, rainhas, bruxas etc., estimulando a expressão de sentimentos, a criatividade e o trabalho em grupo, dentro do Currículo Único do Estado do Acre.

Os objetivos específicos tiveram como finalidade auxiliar as crianças a reconhecerem e expressar emoções relacionadas a si, ao outro e ao grupo, fomentar a socialização e o trabalho colaborativo, estimular a linguagem oral e a linguagem escrita. Outros objetivos de aprendizagem foram implementados a partir das descrições apontadas no Currículo de Referência Único do Acre, no código EI03EO01, que aponta para a necessidade de demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir (Acre, 2019, p.150).

Quanto ao campo de experiência no currículo da Educação Infantil, a atividade focou nos seguintes temas: 1. O Eu, o Outro e o Nós; 2. Traços, Sons, Cores e Formas; 3. Corpo, Gestos e Movimentos; 4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Acre, 2019, p.149).

O objeto de conhecimento foi sustentado nas habilidades da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a Educação Infantil, voltadas para escutar e valorizar as experiências, opiniões e ideias dos colegas, conforme as descrições abaixo:

- Manifestar respeito à opinião individual e coletiva, estabelecendo vínculos afetivos com outras crianças e adultos;
- Perceber expressões de desejos, necessidades, sentimentos e preferências dos colegas;
- Desenvolver atitudes de respeito às diferenças, aprendendo a conviver com a diversidade social, cultural, étnica, entre outras;
- Expressar-se com liberdade, respeitando ao outro e sendo respeitado. (Acre, 2019, p.150).

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema sobre o Conto Africano “O Casamento da Princesa” aconteceu após o encerramento das últimas disciplinas do curso de especialização em ERER, devido à necessidade de realizar uma intervenção como complemento avaliativo na conclusão do curso. Apesar de eu não ser professora, tive amplo apoio de uma colega que trabalha com a educação infantil e me auxiliou tanto na construção do planejamento quanto na sua aplicação em sala de aula. Dentre as variadas oportunidades de trabalhar outras temáticas, considero que o trabalho com contação de história é muito fascinante.

Aplicar o Conto Africano “O Casamento da Princesa” como objeto de intervenção com crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses foi gratificante. Após a escolha da turma para aplicação da sequência didática, veio a fase da escolha do tema. Em conversa com a Professora Áurea, ela relatou a necessidade da desconstrução do modelo de princesa (branca, loira, alta, cabelos longos). Decidimos, então, trabalhar o Conto africano “O Casamento da Princesa”, escrito por Celso Sisto e ilustrado por Simone Matias. O livro narra a disputa entre dois pretendentes da Princesa: a chuva e fogo, que passaram a disputar mão da princesa Abena. Os pretendentes enfrentaram provas de resistência até apenas um se sagrar vencedor.

O enredo contribuiu com a formação cultural das crianças, além de construir uma nova perspectiva com linguagem simples e lúdica, transmitindo ensinamentos e memórias da cultura de vários povos africanos.

Conforme Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010, p. 85), podemos concluir

que as crianças, aos 4 anos de idade, já passaram por processos de subjetivação que as levaram a concepções já tão arraigadas no nosso imaginário social sobre o branco e o negro e consequentemente sobre as positividades e negatividades atribuídas a um e outro grupo social. No entanto, isso pode ser favorecido pela instituição a partir das concepções e valores dos profissionais envolvidos com essas crianças e, também, é claro, pela mídia que atua de forma bastante forte na veiculação de imagens, ideias e ideais estéticos que acabam fortalecendo o grupo racial dos brancos e estigmatizando negativamente o grupo racial dos negros.

As crianças pequenas estão envolvidas em espaços de sociabilidade familiares, comunitários, religiosos, educacionais, entre outros, e compartilham conhecimentos e experiências com colegas da mesma faixa etária. Todo esse contexto contribui para sua formação geral, além de propiciar oportunidades para a construção de sua identidade pelo contato com as diferenças identificadas nas pessoas a sua volta. Para além da mídia mencionada na citação acima, as crianças contemporâneas têm contato muito cedo, na tenra idade, com aparelhos celulares e outros artefatos que fazem parte do conjunto de possibilidades de aprendizagens.

Esses postulados coadunam com os posicionamentos de Gomes (2007, p. 104), ao afirmar que a escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de posturas, incluindo

valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e a versão pedagógica do mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei. Essa situação revela mais um aspecto da ambigüidade do racismo brasileiro e sua expressão na educação: é somente por força da Lei 10.639/03 que a questão racial começa a ser pedagógica e politicamente assumida pelo Estado, pelas escolas, pelos currículos e pelos processos de formação docente no Brasil. E, mesmo assim, com inúmeras resistências.

Todo o contexto em que a criança se encontra inserida contribui para suas aprendizagens. Entretanto, a escola é o espaço privilegiado para isso e, por esse motivo, Gomes (2007) expressa a preocupação com os conteúdos ensinados para a criança negra através dos livros didáticos e dos materiais que lhes são acessíveis na ambieência educacional formal. A

grande preocupação da autora converge com a necessidade de disponibilizar às crianças negras conteúdos que sejam relevantes na construção de suas identidades.

Nas assertivas de Sisto (2013), nota-se a relevância dessa afirmação ao enfatizar que as histórias, aprendidas como herança ancestral, mantêm viva a tradição. O autor explica que houve um tempo em que um contador tradicional, um griô africano, só podia nascer numa família de griôs, ou seja, formavam uma espécie de sociedade de castas. Por esse motivo, continua Sisto (2013), somente esses tinham o privilégio de aprender, desde muito cedo, as histórias do seu povo, as lendas, os mitos, as histórias genealógicas; aprendiam ainda a tocar o kora e os tambores e as danças rituais. Entretanto, o autor comprehende que hoje o uso do termo se generalizou, e considera-se griô todo contador de histórias africano que faz da narração oral uma atividade profissional (Sisto, 2013).

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A aplicação da sequência didática do Conto Africano *O Casamento da Princesa* foi feita com a presença da coordenadora pedagógica da instituição, professora Sra. Antônia Pinto. Antes de tudo, a professora regente propôs uma roda de conversa, que as crianças aceitaram prontamente, apresentou e justificou a presença da pesquisadora Roselene Maria Lima. Ela quis saber o nome de algumas crianças e falou que gosta muito de histórias, em especial de contos. Perguntou: quem gosta de histórias? Qual ou quais histórias mais gostam? Já viram ou ouviram a história deste livro? (mostrando o livro em questão) O que vocês acham que conta essa história?

As crianças reagiam com empolgação e criatividade, embora algumas conversassem sobre outros assuntos, como suas casas, famílias etc. A pesquisadora, então, falou que se tratava de uma história de amor que termina em uma festa de casamento. Foi quando uma criança perguntou se era o seu casamento e, diante da negativa, a mesma criança perguntou se era o casamento da professora. A própria professora respondeu que não, pois já era casada e que também teve uma festa de casamento.

Com essas respostas, as crianças ficaram muito mais curiosas sobre o livro. Foi quando a professora regente entoou um trecho da introdução de uma cantilena que parecia muito conhecida pelas crianças. Tratava-se de uma cantiga que, no dizer da turma, “chama” a história. Após essa introdução, a leitura da história foi iniciada com uma mescla de contação de história. Foram utilizados momentos estratégicos para questionar a turma sobre o que achavam que ia

acontecer no momento seguinte da história. Nesses momentos, foram levantadas outras questões pertinentes: Quem sabe como é uma festa de casamento? O que fazemos quando vamos a um casamento? As crianças responderam: “Se arruma; compra presente; come doces e bolo; dançamos etc.”.

Trabalhamos com as crianças a organização do casamento da princesa através de faz de conta: brincamos de organizar o casamento. Por meio da linguagem do faz de conta, problematizamos: o que fazemos quando vamos a um casamento? Nos arrumamos, compramos presentes, comemos bolo e doces. Nesse sentido, iniciamos com as crianças a confecção de presentes para a princesa através da modelagem com massa de modelar. As crianças confeccionaram lindos presentes para a princesa Abena. Em seguida, trabalhamos a confecção de adornos e enfeites para todos(as) se arrumarem para o casamento. As crianças participaram ativamente e confeccionaram colares usando tampinhas de garrafas PET furadas e transpassadas com barbante, além de pulseiras, brincos e tornozeleiras com rolinhos de papel higiênico previamente pintados por elas.

O conteúdo utilizado na sequência didática foi um conto africano intitulado “O Casamento da Princesa”, uma obra de Celso Sisto (2009), como parte de um conto popular da África Ocidental que narra a história de uma princesa que se chama Abena, considerada a “Princesa mais bela do mundo”. Seus trajes e adornos completavam sua beleza natural. A fama de toda essa beleza circulou pelas tribos, atravessou os mares, correu por toda a África Tropical e começou a chegar aos habitantes de outros povoados, atraídos pela notícia de tamanha beleza, e junto chegaram também os pedidos de casamento. Os primeiros pretendentes à mão da princesa foram dois elementos personificados: o fogo e a chuva. Ambos se encantaram pela princesa: a chuva apresentou-se diretamente a Abena, usando um tecido africano usado pelos reis e conhecido como kente.

A chuva já chegou fazendo promessas e disse o seguinte: “com um simples aceno de mão, faço crescer as plantações e multiplico colheitas e as ervas e rebanhos. Graças a mim, teremos sempre água pura para beber e rios e lagos cristalinos, cheinhos de peixe, onde se pode nadar e pescar. O que fez a princesa encantar-se e prometer o casamento.

Já o fogo apresentou-se para o rei, pai de Abena, que ficou impressionado com seus talentos e prometeu a mão de sua filha em casamento. Quando o rei comunicou a Abena o seu casamento com o Fogo, ela se assustou e revelou que já havia firmado compromisso com a Chuva. Então, para resolver o impasse, o rei propôs uma corrida, cujo vencedor se casaria com Abena. Ao som de tambores e tantãs, cânticos foram entoados para encorajar o desafio. Por

mais esforço que fizesse a Chuva, suas gotas eram insuficientes para colocá-la na frente. “O fogo foi avançando, e deixando para trás apenas as cinzas do que tocava...” (Sisto, 2009).

Ao final, uma forte chuva caiu sobre o percurso, facilitando a vitória da Chuva. A princesa Abena, mais feliz do que nunca, atirou-se de braços abertos sob a água celeste e bailou como nunca ninguém vira. Enfim, o tão esperado casamento aconteceu.

Após a leitura do Conto Africano *O Casamento da Princesa* (Cisto, 2010), foram feitas perguntas às crianças: Qual é o nome da princesa? Quem eram os dois pretendentes que queriam se casar com a princesa? Quem ganhou a corrida e se casou com a princesa? Em seguida, começamos os preparativos para o casamento da princesa. Feito o convite, incentivamos as crianças a imaginarem uma festa de casamento de princesa e a dizerem o que seria necessário para organizar e fazer acontecer a festa de casamento da princesa Abena.

Assim, juntos, confeccionamos os presentes para a princesa Abena, preparamos colares, pulseiras e brincos, feitos de materiais reciclados, explicamos o objetivo dos adereços e a relação e importância na cultura africana. Todas as crianças participaram e se envolveram na confecção dos adereços com muito entusiasmo. Ao som de músicas africanas, tambor, chocalho e maracá, o casamento da princesa aconteceu com muita dança e um farto banquete. Foi uma alegria, as crianças pularam e dançaram.

De modo geral, percebemos a alegria e felicidade, mas também uma inquietação e ansiedade por parte de algumas crianças, e compreendemos que a alteração na rotina diária pode ter sido a causa. Durante todo o processo, alguns desafios foram observados: a recusa de algumas escolas, com a justificativa que não tinha necessidade da aplicação da sequência didática, visto que a escola já trabalhava a Educação das Relações Étnico-Raciais; a localização da escola; e o curto espaço de tempo para visitação e conhecimento da escola.

Finalizamos *O casamento da princesa* (Cisto, 2010) com um delicioso lanche e doces. Foi criado um cantinho de ambiência racial com tecidos, tapete, almofadas, brinquedos e bonecas pretas. As crianças gostaram bastante desse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Registrarmos no presente trabalho o resultado de uma intervenção pedagógica realizada em uma escola de educação infantil para crianças pequenas de 4 e 5 anos de idade. A atividade cumpre as demandas avaliativas do curso de especialização ERER, promovido pela Universidade Federal do Acre, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

(Neabi). No tempo em que estive na instituição, fui bem acolhida pela equipe gestora da escola e pude perceber o zelo com que a gestão tem pelo espaço, bem como o trabalho em equipe.

O tema sobre o casamento da princesa atingiu os objetivos elencados, com a finalidade de desenvolver nas crianças habilidades socioemocionais e cognitivas, promovendo reflexões sobre os contos infantis, príncipes, princesas, reis, rainhas, bruxas etc., estimulando a expressão de sentimentos, a criatividade e o trabalho em grupo, conforme orienta o Currículo Único do Estado do Acre.

Ademais, foi possível auxiliar as crianças a reconhecerem e expressar emoções relacionadas a si, ao outro e ao grupo, além de fomentar a socialização e o trabalho colaborativo, estimulando a linguagem oral e a linguagem escrita. A partir dessa experiência, percebi que é possível trabalhar com questões que se referem a educação das relações étnico-raciais com crianças pequenas, abordando diversos tipos de vivências e diferentes temáticas, de modo a envolver a criança como sujeito ativo na atividade.

Percebi o quanto é relevante a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 nas escolas de educação infantil para o ensino de "história e cultura afro-brasileira" nas disciplinas que já fazem parte dos componentes curriculares nas escolas.

Foi gratificante e emocionante, ao final da leitura, ver o rostinho e a alegria das crianças. Fiquei maravilhada ao ponto de desejar fazer uma complementação pedagógica em Pedagogia sobre minha formação em Gestão Pública, para lecionar na educação infantil.

Após mais de um ano e meio no curso de especialização para ERER, aplicar uma intervenção dessa magnitude coroa de êxito todo o esforço depreendido para concluir cada etapa das disciplinas e, com alegria maior ainda, finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso com resultados tão expressivos ao perceber o quanto a atividade contribui para a formação geral das crianças.

Sou muito grata às professoras e aos professores que nos auxiliaram nesse período, também à escola que me acolheu, à coordenadora que acompanhou a intervenção e faço um agradecimento especial à professora Áurea, que me apoiou não apenas no planejamento, mas também na implementação das aulas, além de prestar excelente contribuição para conclusão dos registros do presente trabalho

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiana. C. A criança negra, uma criança negra. In: ABRAMOWICZ, A; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. **Curriculum de Referência Único do Acre**: Ensino Fundamental de excelência para todos. Consed/Undime/BNCC. 2019.

BRASIL, **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília: 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 26 jun. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 97-109.

SISTO, Celso. **O casamento da Princesa**. Prumo. Canela, RS: FNDE, 2010.

SEÇÃO 2

ENSINO

FUNDAMENTAL

ANOS INICIAIS

EXPLORANDO AS RELAÇÕES DE TRABALHO E DIVERSIDADE CULTURAL NO BRASIL: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTEGRADA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS

Rosana da Silva Rodrigues⁶

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência descreve a implementação de uma sequência didática voltada para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Mozart Donizeti, realizada entre os dias 22 e 26 de abril de 2024. A atividade proposta tem como foco a exploração das relações de trabalho nos primeiros tempos do Brasil Colônia, bem como de como ocorreram os processos migratórios na história do Brasil, integrando os componentes curriculares de História, Geografia e Artes. Dessa forma, busca-se compreender, por meio da formação do povo brasileiro, como a ideia de raça tornou-se o centro de um debate nacional. Conforme Schwarcz (1993), especulações e ideologias, consideradas ciência pelos intelectuais dessa época, afetaram as gerações futuras e contribuíram significativamente para o racismo estrutural, refletindo nas dificuldades que afrodescendentes encontram para construir uma identidade coletiva.

Esta abordagem interdisciplinar visa não apenas o desenvolvimento de conhecimentos históricos e geográficos, mas também, na perspectiva de Romão (1999), alerta para compreensão do modelo tradicional contido nos sistemas de ensino, que contribui para que a criança negra na escola receba diariamente estímulos negativos em relação à sua cultura e, sobretudo, à sua personalidade étnica, negando-a.

⁶ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac), em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde (UNICV) e em Psicologia pelo Centro Universitário Uninorte.

Os livros de história frequentemente trazem visões estereotipadas do negro como “incapaz, insolente, perigoso” e do indígena como “preguiçoso, inferior e sem alma”. Nesse sentido, conforme compreensão de Hofbauer (2006), a escolha de conteúdos curriculares centralizados na branquitude, que não retratam a diversidade existente em nosso país, configura-se como uma estratégia de perpetuação do poder da população branca, desvalorizando e subalternizando as demais culturas.

Na proposta de intervenção, a ação pedagógica favoreceu os povos originários que habitam o estado do Acre, com ênfase no componente curricular de Linguagens, através da área do conhecimento de Artes, especificamente na linguagem de música. A exibição do vídeo Mapu Huni Kuin - Bari Bay, intitulado “Caminho do Sol”, oportunizou o conhecimento articulado aos saberes tradicionais, valorizando e respeitando as nossas tradições. Conforme destaca Sacristán (2017, p. 66), há uma necessidade urgente de alterar o currículo, pois, ao se manter uma visão tradicional, impede-se a construção de uma sociedade mais igualitária e respeitosa, que valorize toda a pluralidade nela existente, que integram e cultura acreana.

CONTEXTO

O tema escolhido para a atividade prática desenvolvida por meio de uma sequência didática é a exploração das relações de trabalho e processos migratórios na história do Brasil, com foco em compreender as diferentes relações de trabalho entre moradores locais, distinguir o trabalho escravo do trabalho livre e relacionar a história local com a história do Brasil. A proposta também inclui a apreciação de elementos culturais da cultura tradicional regional, por meio da modalidade de música, como forma de contribuir para que a história, conforme argumenta Fonseca (2016), seja ensinada por meio de novos protagonistas, antes silenciados pelos processos histórico, político e social, que originaram uma sociedade desigual e racista. Nesse contexto, destaca-se a importância de uma educação antirracista.”

A atividade foi realizada na Escola de Ensino Fundamental Anos Iniciais Mozart Donizeti, criada por meio da portaria de autorização 2.606/Gab, de 13 de junho de 2006, com efeito retroativo ao ano de 1981. A escola está situada dentro do perímetro considerado Zona Urbana, na Avenida Antônio da Rocha Viana, Q 01 Lote 07, no 2.880, bairro Vila Ivonete, no município de Rio Branco, no Estado do Acre. A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, atendendo aos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com idade mínima de 06 anos, com uma média de 30 alunos por turma, nos horários das 7h às 11h e das 13h às 17h, totalizando

cerca de 300 alunos, de categoria socioeconômica baixa, sendo a grande maioria filhos de trabalhadores do comércio, autônomos e funcionários públicos, residentes nos bairros Jorge Lavocat, Santa Quitéria, Boca do Acre, Alto Alegre e adjacências.

A sequência didática abrange as áreas de Ciências Humanas e Linguagens. No componente curricular de Ciências Humanas, o foco é a História e a Geografia, nos quais os alunos exploram as relações de trabalho no Brasil colonial, a diáspora africana e os processos migratórios que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. No componente de Linguagens, a ênfase está na Música, com atividades que envolvem a apreciação e a confecção de instrumentos musicais tradicionais, valorizando a diversidade cultural, por meio da contribuição da cultura dos povos originários que habitam o estado do Acre.

A escola se destaca pelo compromisso com uma educação inclusiva e diversificada, buscando sempre contextualizar o aprendizado de seus alunos com a história e a cultura local, por meio da educação étnico racial, em uma perspectiva antirracista.

A proposta de ação pedagógica foi realizada no período de 22 a 26 de abril de 2024, abrangendo diferentes áreas do conhecimento em uma sequência didática bem planejada, com quatro aulas previstas para desenvolver os objetivos e habilidades propostas.

OBJETIVOS

A habilidade a ser desenvolvida durante a sequência didática está alinhada com o Currículo Único do Estado do Acre, especificamente nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens para o Ensino Fundamental I. As habilidades incluem:

1. História: Habilidade: Identificar as diferentes relações de trabalho existentes no período colonial brasileiro, compreendendo a distinção entre trabalho escravo e trabalho livre.
2. Geografia: Habilidade: Reconhecer e analisar os processos migratórios e as contribuições dos diferentes grupos étnicos na formação da sociedade brasileira.
3. Arte: Habilidade: Explorar e apreciar os diferentes elementos da música, reconhecendo a importância da diversidade cultural na composição musical.

Os objetos do conhecimento abordados na sequência didática, conforme o Currículo Único do Estado do Acre, são:

1. História: Trabalho e sociedade no Brasil colonial: estudo das relações de trabalho escravo e livre.

- Processos migratórios e diversidade cultural: análise da imigração e da contribuição dos diferentes grupos étnicos.
- 2. Geografia: Distribuição espacial dos povos: estudo da diáspora africana e a formação étnica do Brasil.
- Mapas históricos e processos migratórios: compreensão das rotas de migração e colonização.
- 3. Artes: Elementos constitutivos da música: altura, intensidade, timbre, melodia e ritmo.
- Música popular tradicional: valorização da música indígena e afro-brasileira, e confecção de instrumentos musicais.

O objetivo principal desta sequência didática é proporcionar aos alunos uma compreensão integrada e prática das relações de trabalho e processos migratórios que moldaram a história do Brasil, e valorizar a diversidade cultural através da música. Os alunos irão:

História e Geografia:

- Desenvolver a capacidade de identificar e diferenciar as relações de trabalho escravo e livre na história do Brasil.
- Compreender os processos migratórios e a contribuição dos diversos grupos étnicos para a formação da sociedade brasileira.
- Valorizar a diversidade cultural e histórica, reconhecendo a importância das diferentes culturas na formação do Brasil atual.

Música:

- Explorar e apreciar os elementos da música, desenvolvendo a sensibilidade musical.
- Reconhecer a importância da música popular tradicional na expressão cultural.
- Criar e confeccionar instrumentos musicais utilizando materiais recicláveis, promovendo a criatividade e o respeito pelo meio ambiente.

Esta abordagem interdisciplinar visa enriquecer o aprendizado dos alunos, promovendo a integração de conhecimentos históricos, geográficos e musicais de forma contextualizada e prática, alinhada aos objetivos do Curriculo Único do Estado do Acre (Crua, 2009).

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema "Relações de Trabalho e Processos Migratórios na História do Brasil" para a sequência didática foi motivada por várias razões pedagógicas e teóricas, que refletem a importância de abordar esses tópicos no Ensino Fundamental Anos Iniciais. Primeiramente, a compreensão das relações de trabalho e dos processos migratórios é fundamental para que os alunos desenvolvam uma visão crítica. Segundo Munanga (2008), essa perspectiva permite rediscutir a mestiçagem no Brasil, explorando tanto a identidade nacional quanto a identidade negra.

Ao explorar esses temas, os alunos não apenas aprendem sobre o passado do país, mas também sobre as complexidades e injustiças que moldaram a realidade atual, promovendo a formação de cidadãos conscientes e críticos. Essas discussões, embora apresentem características distintas do ensino tradicional, desafiam a perspectiva da democracia racial e refletem os efeitos da diáspora negra.

Do ponto de vista teórico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Único do Estado do Acre destacam a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural e histórica, capaz de conduzir uma educação que desenvolva competências que os ajudem a compreender a história de nossa realidade excludente, além de contribuir para conhecer a resistência política e cultural de famílias e comunidades negras e indígenas ao longo do tempo, por meio das políticas públicas e dos movimentos sociais.

Os processos migratórios, por sua vez, são um elemento da construção da identidade brasileira. De acordo com Munanga (2004), o eurocentrismo determinou a constituição da identidade nacional, desconsiderando a importância civilizatória negra e indígena. Esses processos foram mobilizados pelas diásporas e migrações, conforme assinala Hall (2003), as quais resultam da interação entre diferentes povos e reconhece a importância da inclusão e do respeito pelas diferenças. Este conhecimento é vital em um mundo globalizado, no qual a convivência pacífica e o respeito pela diversidade tornam-se necessários no combate ao racismo, ao preconceito e à desigualdade.

Além das razões históricas e sociais, a escolha do tema é apoiada por teorias educacionais que defendem a aprendizagem significativa e contextualizada. A abordagem interdisciplinar, integrando História, Geografia e Música, permite que os alunos façam conexões entre diferentes áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais relevante e engajador. Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conteúdo se conecta de maneira substantiva e não-arbitrária ao conhecimento prévio do aluno. Ao relacionar o estudo histórico e geográfico com atividades práticas e culturais, os alunos

podem ver a aplicação real dos conceitos aprendidos, o que facilita a retenção e a compreensão profunda do conteúdo.

A inclusão da música na sequência didática não é apenas um complemento, mas uma parte essencial do processo de valorização cultural. A música é uma forma de expressão cultural e identitária e sua inclusão no currículo ajuda a promover uma educação estética e sensível. Segundo Gardner (1983), em sua teoria das inteligências múltiplas, a inteligência musical é uma das várias formas de inteligência que os alunos podem desenvolver. Ao integrar atividades musicais, estamos atendendo a diferentes estilos de aprendizagem e promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, a escolha do tema também se justifica pela necessidade de uma educação que promova a consciência ambiental. Ao confeccionar instrumentos musicais com materiais recicláveis, os alunos não só aprendem sobre música e cultura, mas também sobre a importância da sustentabilidade e do cuidado com o meio ambiente. Esta atividade prática incentiva a criatividade e a responsabilidade ecológica, preparando os alunos para serem cidadãos responsáveis e conscientes do impacto de suas ações no mundo.

Assim, a escolha do tema "Relações de Trabalho e Processos Migratórios na História do Brasil" é fundamentada em razões históricas, sociais, pedagógicas e teóricas. A abordagem interdisciplinar e contextualizada permite um aprendizado significativo e relevante, promovendo a formação integral dos alunos e preparando-os para serem cidadãos críticos, empáticos e engajados. A valorização da diversidade cultural, o desenvolvimento de competências cidadãs e a promoção da consciência ambiental são objetivos centrais desta proposta educativa, alinhando-se com os princípios e diretrizes da BNCC e do Currículo Único do Estado do Acre.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A sequência didática desenvolvida na Escola Mozart Donizeti foi planejada para ser realizada ao longo de uma semana, de 22 a 26 de abril de 2024, com o objetivo de proporcionar uma compreensão integrada das relações de trabalho e dos processos migratórios que contribuíram para a formação da sociedade brasileira, além de valorizar a diversidade cultural por meio da música. A turma de 4º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, composta por alunos entre 9 e 10 anos, demonstrou grande interesse e envolvimento nas atividades propostas.

No primeiro dia, a atividade começou com uma introdução ao tema, explicando a importância de entender a história do trabalho no Brasil e os processos migratórios que influenciaram a formação da nossa sociedade. A apresentação foi feita através de uma roda de conversa, onde os alunos puderam compartilhar o que já sabiam sobre o assunto. Utilizamos um vídeo educativo que abordava a história do Brasil Colonial, focando nas relações de trabalho e na chegada dos africanos ao país. Enquanto estratégia metodológica, foram exibidos dois vídeos. O primeiro deles, intitulado ‘História do Brasil – Período Colonial (1530 – 1822)’, teve sua exibição seguida por uma discussão, em que os alunos levantaram questões e expressaram suas primeiras impressões sobre o trabalho escravo e o livre. Foi interessante notar que muitos alunos desconheciam a profundidade das injustiças sofridas pelos escravos, o que gerou um ambiente de empatia e curiosidade para aprender mais.

No segundo dia, a aula foi dedicada a diferenciar o trabalho escravo do trabalho livre no Brasil Colonial. Iniciamos com uma leitura de textos históricos que descreviam a vida dos escravos e dos trabalhadores livres naquela época. A leitura foi interativa, com pausas para discussões e reflexões sobre o conteúdo. Os alunos foram divididos em grupos para criar cartazes que ilustrassem as diferenças entre essas formas de trabalho. Durante essa atividade, um dos desafios foi garantir que todos os alunos estivessem engajados, mas, com a orientação e apoio da professora, todos conseguiram contribuir. A aula foi concluída com uma apresentação dos cartazes, onde cada grupo explicou suas ilustrações e o que aprenderam. Foi um momento enriquecedor, pois os alunos não só aprofundaram seu conhecimento, mas também desenvolveram habilidades de trabalho em grupo e apresentação.

O terceiro dia focou nos processos migratórios e na diversidade cultural. Começamos a aula com a leitura de um texto sobre a diáspora africana e a chegada dos imigrantes europeus ao Brasil. Utilizamos mapas históricos para ajudar os alunos a visualizar as rotas de migração. Esta atividade despertou um grande interesse nos alunos, que ficaram curiosos sobre as diferentes culturas que contribuíram para a formação do Brasil. A atividade prática envolveu a criação de uma linha do tempo ilustrada, onde os alunos marcaram os principais eventos migratórios e as culturas associadas a cada período. Um desafio enfrentado foi a necessidade de adaptar a complexidade do conteúdo para a compreensão dos alunos de 9 e 10 anos, mas com o uso de recursos visuais e explicações detalhadas, conseguimos atingir os objetivos propostos.

No quarto dia, a aula foi dedicada à música, especificamente à apreciação dos diferentes elementos musicais e à valorização da música popular tradicional. Iniciamos com uma apresentação de vídeo e o ‘Mapu Huni Kuin – Bari Bay – Caminho do Sol’, de músicas

tradicionais indígenas e afro-brasileiras, destacando os instrumentos utilizados e os elementos musicais, como ritmo e melodia. Os alunos foram incentivados a identificar os instrumentos e os sons que mais chamaram sua atenção. Em seguida, discutimos a importância da música na cultura e na história dos povos. A atividade prática envolveu a confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, como tambores e chocalhos. Foi uma atividade divertida e criativa, onde os alunos puderam expressar sua individualidade e criatividade. Um desafio foi garantir que todos tivessem acesso aos materiais necessários, mas com planejamento prévio e colaboração dos pais, conseguimos reunir os recursos suficientes. A aula terminou com uma pequena apresentação musical dos alunos, utilizando os instrumentos que criaram. Este momento foi especialmente gratificante, pois além de aprenderem sobre música, os alunos também desenvolveram um respeito maior pelo meio ambiente ao reutilizar materiais.

No último dia, fizemos uma revisão de tudo o que foi aprendido durante a semana. Os alunos foram convidados a compartilhar suas impressões e o que mais gostaram de aprender. Utilizamos uma dinâmica de perguntas e respostas para reforçar os principais conceitos abordados. A avaliação foi contínua, baseada na participação dos alunos durante as atividades e na qualidade dos trabalhos apresentados. Cada aluno recebeu avaliação individual, destacando seus pontos fortes e áreas para melhoria. Concluímos a sequência didática com uma reflexão sobre a importância de valorizar a diversidade cultural e entender a história do nosso país. Foi evidente que os alunos desenvolveram uma compreensão mais profunda das relações de trabalho e dos processos migratórios, além de uma maior apreciação pela música e pela diversidade cultural regional, por meio de etnias que habitam o Estado do Acre.

A realização da sequência didática apresentou alguns desafios, como a necessidade de adaptar o conteúdo para a faixa etária dos alunos e garantir a participação de todos, mas os resultados foram extremamente positivos. Os alunos mostraram-se engajados, curiosos e empáticos, o que reflete o sucesso das atividades propostas. A experiência foi enriquecedora tanto para os alunos quanto para a professora, que puderam observar o desenvolvimento das habilidades e dos conhecimentos dos discentes ao longo da semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da sequência didática sobre as relações de trabalho e os processos migratórios na história do Brasil, integrada com atividades de apreciação musical, demonstrou-se uma experiência enriquecedora para os alunos do 4º ano do Ensino Fundamental Anos

Iniciais da Escola Mozart Donizeti. Ao longo de uma semana, os alunos tiveram a oportunidade de explorar conceitos históricos e geográficos de maneira interativa e contextualizada, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades musicais e criativas.

O enfoque interdisciplinar da sequência didática facilitou a construção de conhecimentos significativos, permitindo que os alunos estabelecessem conexões entre diferentes áreas do saber. A abordagem prática e lúdica, especialmente a confecção de instrumentos musicais com materiais recicláveis, não só despertou o interesse e a curiosidade dos alunos, mas também promoveu a conscientização ambiental e a valorização da cultura indígena e afro-brasileira.

Os desafios enfrentados, como a necessidade de adaptar o conteúdo para a faixa etária e garantir a participação ativa de todos os alunos, foram superados com planejamento e estratégias pedagógicas adequadas. A avaliação contínua e participativa permitiu identificar os avanços dos alunos e fornecer um retorno construtivo, contribuindo para um aprendizado mais eficaz e inclusivo.

A experiência confirmou a importância de uma educação que valorize a diversidade cultural, histórica e ambiental, preparando os alunos para serem cidadãos críticos, empáticos e conscientes. Além disso, destacou o papel fundamental da escola em proporcionar um ambiente de aprendizagem que integre diferentes áreas do conhecimento de forma harmoniosa e significativa.

O apoio teórico de conceitos como "Mito da Democracia Racial" e "Mito das Três Raças" de Gilberto Freyre, particularmente em sua obra "Casa-Grande & Senzala" (2019), contribuíram para a uma reflexão acerca do livro didático na perspectiva de contribuir para uma cultura eurocêntrica por meio da questão da branquitude. O conceito de "democracia racial" e a crítica a ele, por exemplo, permitiram discutir com os alunos as percepções errôneas sobre a convivência racial no país, fomentando um debate crítico sobre a realidade das desigualdades sociais.

A abordagem da "diáspora negra" em Paul Gilroy ajudou os alunos a entenderem a conexão entre as diferentes comunidades afrodescendentes no mundo, destacando a importância da herança cultural africana na formação da identidade brasileira. Já os estudos sobre a branquitude e a escravidão no Brasil forneceram insights valiosos sobre as dinâmicas de poder e opressão que ainda influenciam a sociedade contemporânea, permitindo uma reflexão profunda sobre as questões de raça e identidade. O aporte teórico de Munanga, "Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia", de Sacristán, "O Currículo", e de Stuart Hall "Da diáspora: Identidade e Mediações Culturais", possibilitaram

para novos olhares e protagonismos e para novas interpretações acerca do mesmo fato, lançando luz à contribuição dessas populações na formação da cultura e da diversidade cultural do nosso país.

Essas referências teóricas enriqueceram o conteúdo programático e proporcionaram um embasamento crítico que foi fundamental para a compreensão dos temas tratados. A integração desse conhecimento teórico com atividades práticas e interativas não apenas tornou o aprendizado mais acessível e relevante para os alunos, mas também contribuiu para a formação de uma consciência histórica e cultural mais robusta e inclusiva.

Assim, a sequência didática alcançou seus objetivos ao promover o desenvolvimento de competências históricas, geográficas e musicais, ao mesmo tempo em que fomentou a criatividade e o respeito pelo meio ambiente. A interação positiva entre alunos e professores, aliada ao engajamento nas atividades, refletiu o sucesso da proposta e sua relevância para a formação integral dos discentes. Esta experiência serve como um exemplo valioso de como temas complexos e fundamentais podem ser abordados de maneira acessível e envolvente no contexto da educação básica, com o suporte essencial de uma sólida fundamentação teórica.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE. **Currículo de Referência Único do Acre**, 2018.
- AUSUBEL, David P. **A aprendizagem significativa**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FONSECA, M. V.; BARROS, S. A. P. de (Orgs.). **A história da educação dos negros no Brasil**. Niterói: EdUFF, 2016.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global Editora e Distribuidora Ltda, 2019.
- GARDNER, H. **Frames of mind**: The theory of multiple intelligences. New York: Basic Books, 1983.
- GILROY, Paul. **The black Atlantic**: Modernity and double consciousness. Harvard: University Press, 1993.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HIGA, Carlos César. “**Brasil Colônia**”; *Brasil Escola*. Disponível em:
- HOFBAUER, A. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora da Unesp, 2006.

<https://brasilescola.uol.com.br/historiab/brasil-colonia.htm>. Acesso em: 4 maio 2024.

<https://www.youtube.com/watch?v=nToFeLuc8rE> com. Acesso em: 4 maio 2024.

LUCCI, Elian Alabi. **Ligamundo**: geografia, 4º ano: Ensino Fundamental, Anos Iniciais. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2017, 196p

MENEGHELLI, Guilherme. **Mapu Huni Kuin feita no no Centro Cultural Huwã Karu Yuxibu**, Rio Branco. Disponível em:

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação (Penesb)**. Rio de Janeiro, 2003.

ROMÃO, J. (org). **Por uma educação que promova a auto-estima da criança negra**. Rio de Janeiro: Ceap, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 8, p. 137-152, 1994.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Adriano da. **Colonização do Brasil a partir de 1530** – História em Minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ONd1RtatThs>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SEÇÃO 3

ENSINO

FUNDAMENTAL

ANOS FINAIS

EXPERIÊNCIA PRÁTICA: A LUTA POR DIREITOS CIVIS DA POPULAÇÃO NEGRA E POVOS INDÍGENAS NO SÉCULO XX E XXI

Adrian Araújo Coelho⁷

INTRODUÇÃO

O texto é resultado de pesquisa realizada durante o Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Todo o trabalho desenvolvido nessa intervenção no Colégio Objetivo teve como foco a luta por direitos civis e a luta contra o racismo da população negra e povos indígenas durante a República Velha e atualmente, conteúdo esse que é trabalhado no 1º bimestre em turmas de 9º Ano. O intuito do estudo foi de trazer para os alunos o conhecimento dessas lutas e da importância delas durante o final do século XIX, todo o século XX e continuam tendo ainda hoje em 2024, além de fazer com que desenvolvam um pensamento crítico acerca dessas pautas, o respeito à diversidade cultural e religiosa e, principalmente, que tenham uma educação antirracista e que, com essa educação e conhecimento adquirido, consigam identificar o racismo, o preconceito e saibam como combater esse problema que ainda persiste na sociedade, espera-se também que possam levar tudo isso para além da sala de aula.

CONTEXTO

O conteúdo escolhido para ser trabalhado nessa intervenção está inserido no primeiro bimestre do componente curricular de História, do 9º Ano do Ensino Fundamental, e visa compreender as lutas sociais em prol da cidadania e da democracia, em diversos momentos históricos. Mais especificamente, o tema trata aborda os direitos civis da população negra e dos povos indígenas durante a República Velha.

⁷ Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professor de História do Colégio Objetivo.

A intervenção foi realizada no Colégio Objetivo, situado na rua Rio de Janeiro, 1455 – Floresta. O Colégio Objetivo funciona no período da manhã, atendendo turmas desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio; a escola é privada e utiliza o Sistema SAE Digital, contando com apostilas próprias para cada área de ensino. É uma escola com uma quantidade pequena de alunos. Nos anos iniciais, concentra-se a maior quantidade de alunos, com turmas com mais de 10 alunos. Já o Ensino Fundamental e Ensino Médio, o número de alunos é menor. A área de conhecimento em que essa intervenção foi realizada é a área de História.

HABILIDADES, OBJETOS DE CONHECIMENTO E OBJETIVOS

As habilidades que compõem o conteúdo escolhido são: Descrição e contextualização dos principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da república no Brasil, identificando, nesse contexto histórico, as lutas por direitos civis; construção e compreensão dos conceitos de democracia e de cidadania; identificação de elementos que contribuam para o estabelecimento de uma ordem democrática, tais como a liberdade de expressão, o direito de voto, além de dispositivos jurídicos, como o habeas corpus; busca de informações por direitos civis, no passado e no presente.

Os objetos de conhecimento que compõem o conteúdo escolhido são: República: uma necessidade; conceitos de democracia e cidadania; alguns elementos que compõem a ordem democrática; direitos civis no passado e no presente.

O objetivo ao utilizar esse tema para a intervenção é que os alunos participantes desenvolvam aprendizagens como solidariedade, pensamento crítico, respeito e valorização das diferenças, além de compreenderem a importância da luta contra o racismo.

JUSTIFICATIVA

A razão para a escolha desse tema foi motivada por algumas observações realizadas no Colégio Objetivo, escola em que trabalho. Durante essas observações, percebi que os alunos, mesmo sem intenção, acabavam reproduzindo o racismo por meio de “piadas” e “brincadeiras”. Infelizmente, isso não se limitava a esse tipo de preconceito; também reproduziam intolerância religiosa. O momento decisivo para a escolha do tema ocorreu no primeiro bimestre, em uma aula na turma de 9º Ano. A aula abordava os direitos civis da população negra e indígena no século XX, e, ao discutirmos as religiões de matriz afro-brasileira, uma aluna manifestou preconceito através de comentários e piadas, afirmando que essa religião deveria ser proibida por ser “errada” e “do mal”. Esse episódio revelou uma clara demonstração de intolerância religiosa.

A partir desse comentário, tornou-se muito evidente a necessidade de uma intervenção sobre esse assunto. Por mais que esses comentários, brincadeiras e piadas sejam fruto de ignorância e sejam reproduzidos sem intenção, eles podem acabar evoluindo para algo pior e até serem feitos de forma intencional.

Podemos dizer que a intervenção começou antes mesmo do período de criação das sequências didáticas e do desenvolvimento das atividades, pois, desde esse comentário, venho tentando sempre trazer o máximo de informações relacionados ao tema racismo e outros preconceitos, explicando não só para o 9º ano, mas para todas as outras turmas de ensino fundamental e médio os tipos de racismo que existem, como podem ser identificados, como combatê-los e o que podemos fazer para mudar esse cenário que, infelizmente, ainda é muito forte.

Foi importante também observar para além da escola. Por se tratar de um colégio particular, a maior parte dos alunos possuem uma condição financeira superior à dos alunos de escola pública. Obviamente, isso não é uma regra, mas é inegável que a maior parte dos alunos possuem essa condição. Como mencionado, ao olhar para além do ambiente escolar, percebe-se que muitos desses alunos vêm de uma criação mais conservadora, com pais e mães extremamente religiosos, cujos pensamentos e ideias não se encaixam mais na sociedade atual. Essa criação reflete nos alunos, que reproduzem falas e discursos que ouviram em casa, e têm essa visão de que tudo o que não se alinha à perspectiva conservadora e tradicional é errado ou deveria ser proibido.

Além do racismo que essa visão e esses discursos trazem para os alunos, há também um reflexo na educação dos alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em alguns casos no colégio, houve pais que não aceitavam o fato de seus filhos estarem no AEE. Devido a um pensamento retrôgado e conservador esses pais acreditavam que aqueles que estivessem no AEE eram considerados como “doidos” e deveriam estar no Hospital de Saúde do Acre (HOSMAC). Boa parte dos alunos que estão no AEE são alunos negros, o que agravava ainda mais a situação. Podemos imaginar o quanto prejudica o aluno, que enfrenta o racismo e a negação dos pais em reconhecer que ele precisa de acompanhamento e de adaptações em trabalhos e provas.

Podemos ver o quanto o racismo continua sendo prejudicial, seja dentro ou fora da escola, o que reforça a necessidade dessa intervenção e de uma educação antirracista, para que alunos, professores e coordenadores saibam como identificar e combater esse problema. No entanto, para que isso seja efetivado, é necessário que exista haja uma mobilização da sociedade, bem como a inclusão do direito à diversidade étnico-racial nas escolas, no currículo e em projetos político-pedagógicos (Gomes, 2011).

Conhecer a luta da população negra e dos povos indígenas para obter seus direitos é importante; conhecer nossas origens e nossa cultura também é uma forma de combater o racismo. Esperamos que os aprendizados obtidos durante essa intervenção sejam levados para a vida de cada aluno. Para trabalhar melhor esse tema, com uma educação antirracista, utilizamos Cavalleiro (2001) como referência:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra (Cavalleiro, 2001, p. 150).

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES APRESENTADAS NA INTERVENÇÃO

Inicialmente, foi previsto um tempo de 3 dias de aula para essa intervenção, ou seja, 6 horas aula, cada dia com 2 horas. No entanto, a intervenção acabou levando mais um dia, totalizando 8 horas para ser concluída. A seguir, detalharemos cada etapa, desde a criação e a

apresentação para os alunos até a construção de materiais e a finalização do trabalho, em que os alunos apresentariam um seminário sobre o tema para as outras séries.

Primeiramente, foi feito um planejamento inicial de como a intervenção seria realizada, começando com a escolha do tema. Como mencionado anteriormente, o tema foi escolhido devido à necessidade de conhecimento para combater o racismo. Após a escolha do tema, elaborou-se a Sequência Didática, na qual foram detalhados o formato da aula, o tempo necessário e os materiais que seriam utilizados na intervenção. O tema escolhido teve foco na luta por direitos civis da população negra e dos povos indígenas.

Os materiais utilizados para construir a aula incluíram a própria apostila de História da escola, mas não foi usada como material principal. Apesar de trazer um conteúdo interessante e já promover a desconstrução de algumas ideias, a apostila é muito curta, com um conteúdo que ocupa apenas 10 páginas, incluindo as atividades. Por isso, foi necessário buscar outras fontes para complementar a aula.

Foi realizada uma pesquisa para selecionar materiais, desde artigos acadêmicos até reportagens que compararam a situação atual dos negros e dos indígenas com a do século passado. Além desses artigos e matérias, a aula contou com o apoio de materiais enviados pela professora Sílvia: dois vídeos que abordam o racismo e o preconceito em sala de aula. O primeiro, intitulado “Vista Minha Pele”, é uma paródia da realidade brasileira, onde os países pobres são Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são países como África do Sul e Moçambique; nele, uma aluna branca é hostilizada pela cor de sua pele, lembrando uma versão invertida de “Todo Mundo Odeia o Chris”. O segundo vídeo, “Educação e relações raciais: apostando na participação da comunidade escolar”, mostra os desafios enfrentados no combate ao racismo no ambiente escolar. Também foi utilizada uma cena do filme *Django Livre*, na qual o personagem Calvin, interpretado pelo ator Leonardo DiCaprio, exemplifica o racismo científico.

No primeiro dia da intervenção, foi apresentada a aula teórica, em que os alunos aprenderiam sobre o tema. No segundo dia, eles iniciaram a produção de materiais, realizando pesquisas e construindo a apresentação com o auxílio do professor. No terceiro dia, aconteceu um ensaio para a apresentação; esse dia foi adicionado a pedido dos alunos para que pudessem ensaiar, contando com o acompanhamento do professor para corrigir qualquer problema ou dúvida que surgisse. No quarto e último dia, ocorreu a apresentação para os colegas das outras séries, incluindo os alunos do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental e do 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

Primeiro dia: No primeiro dia aconteceu a parte teórica da intervenção. É interessante mencionar que, além do professor de História, os alunos contaram também com a participação do professor de Inglês, Joaquim Calixto. O professor Joaquim é bastante ativo no meio social e político, participando de palestras e eventos sobre essa temática. Ele contribuiu principalmente na relação dos indígenas durante o período colonial brasileiro, explicando como a retirada de sua língua, cultura e religião contribuiu para o apagamento de sua vida e história, e como essa calamidade ainda afeta esses povos nos dias de hoje.

A aula iniciou com uma pergunta para os alunos sobre o que eles recordavam da aula sobre os direitos civis. As respostas foram bastante favoráveis, e os alunos lembraram a maior parte do conteúdo apresentado. Eles também comentaram que acharam o conteúdo curto e que ele poderia ser mais aprofundado. Após esse questionamento, foi explicado o propósito de revisitar conteúdo, apresentada a proposta da intervenção e detalhado como ela ocorreria. A empolgação dos alunos foi muito importante e contribuiu bastante para que esse trabalho pudesse se desenvolvesse da melhor forma possível.

Após essa introdução, iniciamos o conteúdo. Primeiro, foi feita uma contextualização do Brasil durante o período da escravidão, explicando como a chegada dos europeus começou a impactar a vida dos indígenas. Foi explicado aos alunos que, antes de escravizarem os africanos, os europeus tentaram forçar os povos indígenas a trabalharem de forma compulsória, mas não conseguiram manter essa prática, pois os povos indígenas resistiram intensamente. Também foi dito aos alunos que, por esse motivo, surgiu a ideia errada e preconceituosa de que os indígenas são preguiçosos e não gostam de trabalhar – uma visão que, infelizmente, ainda persiste na mente de algumas pessoas, geralmente mais velhas. Nesse momento, o professor de Inglês contribuiu com a aula.

Após esse momento, abordamos a fase em que os africanos foram escravizados. Foi feita uma rápida recapitulação sobre os portugueses não conseguirem escravizar os indígenas de forma tão eficiente e, em seguida, explicado que eles aproveitaram as colônias que possuíam na África para trazer, de forma forçada, vários negros para trabalharem no Brasil.

Seguindo com a aula, explicamos como ocorria o deslocamento da África para o Brasil. Os alunos contribuíram comentando o que sabiam sobre essa etapa, mencionando as dificuldades relacionadas à acomodação, alimentação e higiene. Também foi discutido como alguns até pulavam dos navios para evitar o sofrimento que enfrentariam na escravidão.

A partir desse momento, foi interessante notar que os alunos começaram a desenvolver uma compreensão mais profunda sobre esse tema, especialmente em relação às crenças. Eles perceberam o quanto foi maldoso e prejudicial proibir suas vidas, crenças e cultura, o que

resultava no apagamento de toda uma história. Nesse ponto, os alunos conversaram entre si sobre o episódio em que mencionaram que outras religiões deveriam acabar ou ser proibidas, entendendo que a história foi manipulada para demonizar uns e exaltar outros.

Explicamos como aconteciam os trabalhos forçados e como era a vida de uma pessoa escravizada; qualquer erro cometido era punido de forma severa. Também falamos sobre a existência de quilombos e como eles ajudavam as pessoas escravizadas. A origem da capoeira foi um tema que despertou bastante interessante nos alunos. Para finalizar essa parte, explicamos como surgiram as religiões de matriz afro-brasileira, como o Candomblé e a Umbanda.

Após essa contextualização, abordamos os seguintes tópicos: Pós-abolição e a luta por direitos civis, a imprensa negra e as sociedades benficiaentes. Foi explicado aos alunos que, embora a escravidão tivesse “acabado”, o racismo e sofrimento da população negra e povos indígenas continuaram. No final do século XIX e início do século XX, o Brasil ainda era um país profundamente racista e preconceituoso. Assim, apesar de terem alcançado a “liberdade”, essas pessoas ainda eram tratadas de forma semelhante à escravidão.

Explicamos a importância da imprensa negra, como ela surgiu e ajudava os negros, ensinando-os a ler e oferecendo formas de combater o racismo. As sociedades benficiaentes também desempenharam um papel importante, pois eram grupos formados por pessoas negras para apoiar a própria comunidade, oferecendo ajuda para necessidades básicas e promovendo festividades e cultos religiosos para a população negra.

Finalizamos essa aula discutindo a situação dos indígenas nesse período. Assim como os negros, eles sofreram com a falta do básico, além de enfrentarem a tomada de suas terras e o apagamento de suas histórias, sendo frequentemente vistos como selvagens incivilizados. Também comentamos sobre o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), explicando por que foi criado e como acabou funcionando de forma contrária ao seu propósito inicial, tratando os indígenas da mesma maneira que antes. Por fim, falamos sobre o surgimento da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que substituiu o SPI após problemas de má gestão e outras questões internas. A principal diferença trazida pela FUNAI foi o estabelecimento de diálogo com lideranças indígenas.

Segundo dia: No segundo dia, iniciamos a parte prática. Perguntamos aos alunos como eles preferiam estruturar o trabalho: se fariam cartazes para exposição, slides para apresentação ou uma combinação de ambos. Eles optaram por fazer slides e apresentá-los para cada turma da escola, pois se sentiam mais seguros e confortáveis dessa forma.

Com a estrutura do trabalho definida, iniciamos uma pesquisa adicional para compor o conteúdo a ser apresentado. Os alunos optaram por seguir a mesma estrutura da aula, que inclui: uma contextualização do Brasil durante o período da escravidão, os desafios após a abolição, o início da luta pelos direitos civis, a imprensa negra, as sociedades benfeitoras, o SPI e a FUNAI. Além desses pontos, decidiram acrescentar mais dois tópicos: a importância da cultura afro-brasileira na sociedade e pessoas que contribuíram na luta contra o racismo e pelos direitos civis.

A decisão de incluir esses tópicos adicionais foi justificada pelos alunos. Eles acreditavam que essa luta não se restringia apenas ao meio político, mas também tinha uma dimensão cultural e religiosa, e consideraram importante abordar esses aspectos também.

Com o auxílio do professor, foram realizadas pesquisas e disponibilizados materiais para aprofundar os pontos apresentados para os alunos. Além da apostila de História, livro 1, do SAE Digital, o professor disponibilizou algumas matérias de site, jornais e artigos para que os alunos pudessem explorar os tópicos que iriam abordar. Os materiais disponibilizados foram: um artigo sobre como o SPI violava os direitos dos povos indígenas, intitulado “Imprensa e História: a crise do SPI e a violação dos direitos indígenas narradas pelo Jornal do Brasil (1966-1968)” (Araújo, 2016); uma matéria de site que aborda a origem e a importância da FUNAI (Campos, 2023); uma matéria sobre a luta dos negros por direitos na atualidade, “133 anos após a Abolição, negros ainda lutam por direitos” (Lopes; Xavier, 2021).

A pesquisa foi realizada em sala, com o professor acompanhando em tempo real os materiais coletados, podendo assim analisar e ajudar a construir o slide que seria apresentado. Os alunos trouxeram uma matéria sobre a influência da cultura africana no Brasil, abrangendo desde a culinária até a religião, “A Influência Africana na Cultura Brasileira” (Battista, 2020), além de outros materiais que destacam a importância dos quilombos. Para auxiliar na busca por pessoas que contribuíram na luta, o professor disponibilizou uma linha do tempo, criada por ele durante sua participação no programa de residência pedagógica e no projeto Afrocientista em 2021. A linha do tempo destaca pessoas negras que contribuíram de alguma forma para a luta e a valorização da cultura, abrangendo figuras desde o final do século XIX até o ano de 2021.

Terceiro dia: No terceiro dia, aconteceu o ensaio de apresentação. Nesse ensaio, os alunos mostraram ao professor o material construído, informando se houve alguma alteração, adição ou ajuste. O professor analisou o slide e pontuou as correções necessárias.

Os alunos ensaiaram, demonstrando como seria a apresentação. As explicações foram muito boas; eles conheciam o conteúdo, conseguiram explicar sem se perder ou se confundir, e a exposição estava clara e de fácil entendimento, ideal para ser apresentada aos colegas do 6º,

7º e 8º anos do ensino fundamental, assim como para os alunos do ensino médio. Com o ensaio, o professor pôde corrigir alguns aspectos da apresentação, como o excesso de leitura, atenção ao tempo e a distribuição do tempo de fala entre os colegas. Outra correção importante foi alertar e repreender certos comentários de uma aluna que estava apresentando. O comentário ocorreu, novamente, durante a parte sobre as religiões de matriz afro-brasileira. Mesmo após as aulas e explicações, esse tema ainda era delicado para essa aluna, que vem de uma criação mais tradicional. Com as devidas correções feitas, os alunos estavam prontos para apresentar aos colegas.

Quarto dia: No quarto dia, ocorreu a conclusão desta intervenção. Inicialmente, o 9º ano iria apresentar para toda a escola, mas, em conjunto com o coordenador, decidiu-se que a apresentação seria para o 5º ano do fundamental I, todo o fundamental II e o ensino médio. A apresentação foi organizada em blocos e, devido ao pequeno número de alunos na escola, foi possível reunir duas ou mais turmas para assistirem juntas.

Primeiramente, foram levadas as crianças do 5º ano. É importante que elas assistam à intervenção para que possam adquirir um conhecimento maior sobre o tema, além de aprenderem sobre os tipos de racismo e preconceitos, de modo a identificar essas situações quando ocorrerem na escola e, assim, poderem reportá-las à coordenação. No segundo bloco, foram levados os alunos do 6º, 7º e 8º ano. A apresentação fluiu muito bem; esses alunos já tinham um breve conhecimento sobre o assunto, o que possibilitou participarem mais durante a apresentação, inclusive fazendo perguntas.

Por fim, foram levados todos os anos do Ensino Médio. Por já terem uma maturidade maior e um conhecimento mais amplo sobre o assunto, a apresentação fluiu melhor do que a anterior. Em alguns momentos, alunos de diferentes anos fizeram comentários ou “gracinhas” sobre o tema, mas, no decorrer da apresentação, entenderam que não deveriam fazer esses tipos de comentários, pois era errado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes e durante os dias da intervenção, foram observados comportamentos que já não deveriam mais ocorrer, como comentários sobre as religiões de matriz afro-brasileira. Uma das alunas, por exemplo, comentou que essas religiões deveriam acabar ou ser proibidas por serem “erradas” e do “mal. Esse comentário se repetiu durante as aulas da intervenção, mas com uma ligeira mudança: “Agora eu entendo que não é algo ruim, mas minha religião que é a certa e

ainda acho que deveria ser proibida”. Além disso, também houve “piadas” e “brincadeiras” com insultos raciais que os alunos viram “comediante” de “humor negro” e “politicamente incorretos” praticarem pela internet, e que acabavam reproduzindo em sala.

Essas observações reforçaram a necessidade de trabalhar esse tema de forma mais aprofundada, para que os alunos não apenas entendam a importância da luta e de uma educação antirracista, mas também conheçam toda a cultura e o legado deixados pela população negra e pelos povos indígenas que aqui estão.

O tema abordado envolve a luta por direitos civis durante a República Velha, destacando para os alunos o impacto que essa luta teve e continua tendo nos dias de hoje. Embora diversos direitos e leis tenham sido conquistados, a luta da população negra e dos povos indígenas ainda continua e, ao que parece, precisa ser mais forte do que nunca. Com o avanço de tecnologias como a internet e redes sociais, observamos mais casos de racismo e preconceito, reforçando que a luta se estendeu também para os meios digitais.

Sabemos que a educação possui um papel fundamental nessa luta. É por meio do conhecimento e de intervenções como essas que conseguimos conscientizar jovens e adultos que não sabem como lidar com essas situações. É extremamente importante que continuemos explorando esses debates dentro e fora da sala de aula, incentivando cada vez mais uma educação antirracista, o respeito à diversidade cultural e religiosa, e a valorização de toda a herança deixada por aqueles que vieram antes de nós.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. **Proposta de Plano de Curso de História do Ensino Fundamental**, Anos Finais, 2023.

ARAUJÓ, Rayane Barreto de. Imprensa e História: a crise do SPI e a violação dos direitos indígenas narradas pelo Jornal do Brasil (1966-1968). *In: Anais...* XVII Encontro de História da Anpuh-Rio, Nova Iguaçu: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2016.

CAMPOS, Mateus. Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai). **Mundo Educação**, 2023. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/fundacao-nacional-Indio-funai.htm>. Acesso em: 23 abr. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. 3. Ed. São Paulo: Selo Negro Edições, 2001.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **SciElo – Scientific Electronic Library Online**, São Paulo, v. 12, n. 23, p. 100-122, maio 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** (Anpae), v. 27, n. 1, 2011.

JOGAS, Camila Menegardo Mendes. Mutualismo e fronteira racial: Sociedades de trabalhadores negros e Conselho de Estado no Rio de Janeiro do século XIX. **Revista Eletrônica Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 7, n. 14, p. 5-25, jul. 2018. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/5763>. Acesso em: 22 abr. 2024.

LOPES, Fernanda; XAVIER, Lucia. 133 anos após a Abolição, negros ainda lutam por direitos. **CartaCapital**, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/133-anos-apos-a-abolicao-negros-ainda-lutam-por-direitos/>. Acesso em: 22 abr. 2024.

LOPES, João Paulo. Um panorama da imprensa negra do Brasil pós-abolição até os dias de hoje. **Estado de Minas**, 2022. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/pensar/2022/02/18/interna_pensar,1345862/um-panorama-da-imprensa-negra-do-brasil-pos-abolicao-ate-os-dias-de-hoje.shtml. Acesso em: 22 abr. 2024.

MENDES, Camila Menegardo. Redes de solidariedade, associativismo e liberdade nas associações benéficas negras do Rio de Janeiro no século XIX. In: **Anais ... XXVIII Simpósio Nacional de História**, 28., 2015, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

RIBEIRO, Sheila. Ciência da frenologia. **Youtube**, 8 de nov. de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eDzJcQP9IJM&t=56s>. Acesso em: 23 abr. 2024.

SOUZA, Camila Castro de; CASTEX, Lilian Costa; BELLOS, Natália de Cássia Teixeira. Ensino Fundamental. **História**. 9º ano. livro 1: professor. 1º ed. Curitiba: SAE Digital S/A, 2023.

ENTRE SALA DE AULA E DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO SABER-FAZER DAS TEMÁTICAS INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

Algleízia Veloso de Lima Oliveira⁸

INTRODUÇÃO

Esse capítulo tem como objetivo analisar relatos, vivências em sala de aula e opiniões de outros autores a respeito da temática Diversidade Sociocultural dos Indígenas e dos grupos Quilombolas e, ainda, destacar suas contribuições, lutas e significados, os quais muito contribuíram para a formação da sociedade brasileira, bem como os desafios que enfrentam até os dias atuais. Para compreender a diversidade sociocultural desses povos no Brasil, buscar-se-á uma metodologia baseada em pesquisa bibliográfica, utilizando livros, artigos e autores que servirão como base teórica e contribuirão com este trabalho, fornecendo subsídios para que se chegue a uma melhor compreensão sobre o assunto em estudo.

O referido trabalho abordará também às vivências em sala de aula e como a temática da Diversidade Sociocultural dos povos indígenas e de grupos quilombolas podem ser abordada no cotidiano escolar, enfatizando a importância e a riqueza cultural, sendo um ponto de partida para entender a diversidade histórica do país. Esses povos tiveram e têm uma grande contribuição cultural, com uma presença ativa na formação do país.

As inúmeras etnias indígenas, seus costumes, línguas e tradições, regem um lugar central na formação da identidade brasileira, já que estes são os verdadeiros habitantes originais desta terra. Quanto aos grupos quilombolas, descendentes de africanos escravizados que se refugiavam e buscavam liberdade por meio de comunidades isoladas, representam a resistência

⁸ Graduada em Licenciatura em Letras Português pela Universidade Norte do Paraná (Unopar) e em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professora de Língua Portuguesa e História nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

e a luta pela igualdade e justiça social, sonhando com a garantia de direitos básicos em um contexto de lutas e ameaças externas.

Por meio de uma abordagem voltada para pesquisas e memórias, espera-se contribuir com a interdisciplinaridade, examinando aspectos históricos, sociais e culturais que buscam moldar a realidade vivida por essas comunidades e sua grande relevância no saber-fazer, além de como podem contribuir no âmbito escolar. No intuito de proporcionar uma compreensão mais aprofundada e abrangente, busca-se enfatizar a importância de proteger e valorizar a diversidade sociocultural existente no Brasil, reconhecendo-a como parte primordial do patrimônio brasileiro, uma herança cultural que soa como forma de resistência entre os povos.

CONTEXTO

O tema escolhido a ser abordado refere-se às temáticas Indígenas e Quilombolas, com foco na análise da Diversidade Sociocultural e do saber-fazer em sala de aula, trabalhado na disciplina de História. O suporte escolar utilizado é a Escola Berta Vieira de Andrade, localizada na Estrada do São Francisco, 1427, em Rio Branco – AC, CEP 69901-510. Atualmente, a escola atende ao Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio – EJA (Educação de Jovens e Adultos), oferecendo atendimento nos turnos matutino, vespertino e noturno. A escola conta com uma quadra esportiva coberta, salas de aula bem amplas, salas de recursos multifuncionais e biblioteca que oferece sala de leitura, apoio pedagógico e cantina.

Os resultados alcançados foram bastante satisfatórios com as turmas do 7º anos “B” e “D” do Ensino Fundamental II. O trabalho teve como foco a análise da participação e da contribuição cultural dos povos indígenas e dos grupos quilombolas, que permanecem presentes até os dias atuais. Além disso, foram exploradas suas práticas culturais e o sistema de conhecimento relacionado ao seu modo de vida.

O que se pode concluir com tudo isso é que a resiliência e as inúmeras formas de adaptação foram e sempre serão uma forma de resistência. No entanto, desafios e lutas significativas destacam-se nesse contexto, como uma grande necessidade de reconhecimento territorial – um dos maiores desafios enfrentados por indígenas e grupos quilombolas, que se encontram em várias partes de todo o território brasileiro. Esses grupos continuam lutando pela preservação de suas culturas e pela manutenção de suas tradições.

A diversidade sociocultural dos povos indígenas e das sociedades quilombolas no Brasil é um aspecto fundamental para a compreensão da riqueza cultural e histórica do país. Os povos

indígenas, com suas inúmeras etnias, línguas e tradições, ocupam um lugar central na formação da identidade brasileira, sendo os habitantes originários desta terra. Já os grupos quilombolas, descendentes de africanos escravizados que buscaram refúgio e liberdade em comunidades isoladas, representam a luta diária pela igualdade, justiça social e a garantia de direitos básicos, em um contexto de constantes ameaças externas, como a expansão agrícola, mineração e exploração de seus territórios e de seus direitos, o que tem modificado a forma de vida tanto nas comunidades quilombolas quanto entre os povos indígenas.

Os objetivos aqui propostos são resultados que se pretendem alcançar com a proposta didática a ser trabalhada em sala de aula, levando em consideração a Habilidade (EFO7GE03): Reconhecimento e valorização da Diversidade Sociocultural quanto à ocupação e utilização da terra, com ênfase na organização do espaço por comunidades indígenas e grupos quilombolas.

O objetivo do conhecimento: Conhecer a Diversidade Sociocultural dos Indígenas, e grupos Quilombolas.

Objetivo capacidade: Discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada sociedade.

JUSTIFICATIVA

O presente capítulo é resultado de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem como finalidade apresentar relatos, vivências, valores culturais e formas de resistência dos povos indígenas e dos grupos quilombolas, com intuito de propor abordagens para o saber-fazer em sala de aula, tendo como foco a Diversidade Sociocultural envolvendo essas temáticas. O tema escolhido foi fundamentado em autores que contribuíram significativamente para resultados significativos e satisfatórios.

O trabalho foi desenvolvido no curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, indagando a relevância, a necessidade de valorização e preservação da rica diversidade cultural brasileira. O objetivo é analisar a diversidade sociocultural dos povos indígenas e dos grupos quilombolas, os quais desempenham um papel fundamental na formação da identidade nacional, deixando contribuições significativas para o patrimônio cultural de todo o país. Além disso, busca-se discutir como os professores podem trabalhar esse assunto tão significativo com seus alunos no cotidiano escolar.

Entretanto, não se pode esquecer que essas comunidades convivem com desafios e perseguições que ameaçam sua sobrevivência, sua dignidade e sua continuidade cultural. Um exemplo dessas lutas constantes é a perda de terras, a falta de políticas públicas, a falta de emprego e de renda, além da discriminação, um fator presente que essas comunidades enfrentam diariamente. Desde a colonização, os indígenas e as pessoas negras sempre resistiram, seja por meio da força, por fugas coletivas e individuais, ou até por revoltas. Os quilombos, por exemplo, são uma forma de resistência que perdura até os dias de hoje, mas que muitas vezes ainda é visto com descaso e pouca importância pela sociedade e pelas autoridades.

O tema escolhido foi de suma importância para a abordagem da diversidade sociocultural, sendo tratado com muita dedicação, cuidado e respeito, a fim de despertar nos alunos o sentimento de valorização à diversidade cultural. Consideraram-se as diferenças de cada aluno, suas origens, costumes, crenças e representatividade, para que a inclusão e a igualdade sejam vistas como assunto primordiais, tanto na sala de aula quanto na sociedade em geral.

No Brasil, existem centenas de quilombos que resistem diariamente, lutando para manter sua ancestralidade, seus costumes, suas vidas simples, suas tradições e o contato com a natureza. Hoje são chamados de agrupamentos quilombolas que, na maior parte das vezes, vivem em situações precárias, resultado da difícil integração urbana que enfrentam, principalmente as crianças que precisam frequentar a escola. Apesar de algumas comunidades quilombolas já possuírem acesso escolar, em algumas regiões, o descaso por parte das autoridades ainda é evidente, especialmente em relação à saúde e à educação.

Segundo Kabengele Munanga (2019), em “Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil”, o Brasil regularizou, em 2003, o Decreto 4.887/03, que estabelece o procedimento de reconhecimento das terras e territórios quilombolas, em atendimento ao artigo 68 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988.

Estudar, explorar e compreender a diversidade sociocultural dessas comunidades não é somente uma questão acadêmica, mas também um dever social e ético em relação a todos esses questionamentos. Este trabalho propicia um estudo aprofundado sobre a realidade cruel dos povos indígenas e dos grupos quilombolas, os quais são expostos constantemente a situações de humilhação e desrespeito. Mesmo através de suas lutas, resistências e as difíceis conquistas ao longo da história, esses grupos nunca deixaram de lutar por seus direitos, resistindo em meio às inúmeras desigualdades. Além disso, sabe-se que algumas leis já existem em prol desses grupos, porém, a formulação de políticas públicas ainda é marcada pelo descaso e pelo esquecimento no que diz respeito a essas comunidades.

Incentivar e falar sobre temáticas indígenas e de grupos quilombolas em sala de aula é de suma importância para que outros questionamentos possam ser analisados e respeitados na sociedade. Explorar essa temática entre os alunos contribuirá para que os valores, as diferenças, os costumes e as crenças possam ser respeitados. Isso também incentivará os alunos a refletirem sobre o assunto em estudo, assim como sobre a contribuição cultural desses grupos.

A utilização de textos que retratam a cultura indígena, documentários, debates de opiniões, rodas de leituras, exposições em feiras culturais e até mesmo relatos e vivências desses grupos, como visitas a comunidades indígenas ou trazendo-os ao ambiente escolar para que possam falar de suas culturas, contribuirão como ferramenta enriquecedoras para combater o preconceito. Dessa forma, pode-se transformar a triste realidade vivida por esses povos.

Mesmo que no estado do Acre não existam quilombos, vale lembrar que, ao tratar da cultura, dos costumes e da resistência desses grupos, alunos e professores poderão trabalhar questões culturais em sala de aula que contemplam a história, a cultura os costumes e as crenças dessas comunidades. Um exemplo disso é o trabalho com a literatura africana, que expressa suas narrativas, além da capoeira, da arte, da música/canto, das festas, das cores e de tudo que retratam suas vidas e vivências, que falem de suas lutas, resistência e esperança. Todos esses aspectos poderão ser agregados e valorizarão a diversidade étnico-racial, proporcionando o conhecimento, o respeito e a valorização das diferenças, bem como a compreensão de que a diversidade sociocultural faz parte do nosso cotidiano.

Espera-se que o governo e outras autoridades reconheçam o direito territorial e implementem medidas que disponibilizem condições, sejam elas econômicas ou sociais, para que a partir de então, possa acontecer um processo de inclusão e participação ativa na sociedade brasileira. Apesar das lutas e conquistas, o que se pode perceber é que o governo ainda investe minimamente para que políticas públicas sejam efetivamente implantadas em favor desses grupos étnicos-sociais, “camuflando” uma realidade que ainda é visivelmente esquecida. Tanto os povos indígenas quanto os grupos quilombolas acabam sendo injustiçados e negligenciados em meio a uma sociedade racista e preconceituosa.

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas ou toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção (Silva, 2016, p. 88).

Dessa forma, terras indígenas e as áreas dos quilombos são essenciais para que suas culturas costumes e crenças sejam preservados. O processo de demarcação e titulação dessas

terras pode trazer segurança e respeito às vidas nas reservas indígenas e nos quilombos, preservando o modo de vida tradicional desses grupos. As invasões ilegais são uma realidade no cotidiano dessas pessoas, tanto em terras indígenas quanto nos quilombos existentes. Medidas de fiscalização precisam ser implementadas por parte do governo, para que esses povos possam ser preservados e viver dignamente.

Trazendo essa realidade para uma área mais específica, pode-se citar o Estado do Acre como um exemplo de desigualdade territorial em relação aos povos indígenas que hoje vivem em terras acreanas. Esses povos, muitas vezes têm seus territórios limitados, seus direitos perseguidos e são esquecidos em uma sociedade desigual. Mesmo que no Estado do Acre não existam quilombos, ainda assim, é importante ressaltar a participação e resistência dos povos indígenas, que é algo presente na região. Reginâmio Bonifácio de Lima, em *Uma História do Acre em Retalhos*, menciona que, atualmente, as terras indígenas somam uma área aproximada de 14,56% da extensão territorial do Estado, cerca de 2.390.112 hectares, sendo que, das 580 terras indígenas do Brasil, 31 estão localizadas no Acre” (p.14).

Atualmente, cerca de 14 povos indígenas vivem em território acreano, distribuídos em 209 comunidades, além de povos isolados e indígenas que moram nas cidades. Segundo Reginâmio (2022), o Acre é o Estado com a maior unidade da federação com maior diversidade indígena do Brasil (p. 14).

O que se observa com isso é que os investimentos do governo são mínimos em relação aos povos originários, que sempre foram um exemplo de resistência em uma sociedade injusta e desigual.

DESENVOLVIMENTO

No estudo em sala de aula, foram utilizadas metodologias participativas, como discussões em grupo, mapa mental, análise de materiais didáticos específicos e atividades interativas. Diante de tudo que foi mencionado, faz-se necessário esclarecer a importância da Diversidade Sociocultural dos Indígenas e dos grupos Quilombolas, assunto em pauta neste trabalho. Ter a oportunidade de trabalhar esse tema é, sem dúvida, algo bastante gratificante e que agrega valores indispensáveis para a realidade vivida nas escolas acreanas. Sabemos que a escola pública é um espaço de grandes desafios na sociedade atual, já que, nela, vivências diversas são comuns. Durante um estudo/estágio realizado na escola Berta Vieira de Andrade,

pude vivenciar algumas realidades cotidianas às quais muitos fecham os olhos e fingem não perceber as adversidades enfrentadas pelos alunos da rede pública.

No dia 22 de abril de 2024, na escola já mencionada anteriormente, tive a oportunidade de poder observar algumas aulas das turmas de 7º ano “B” e “D” do Ensino Fundamental Anos Finais, na sala da professora regente Arielly dos Santos de Souza, que, com boa vontade e companheirismo, me permitiu algumas horas de muita interação e resultados positivos em suas turmas. Agradeço também ao coordenador de ensino, Idul Santos Modesto Filho, que me concedeu a rica oportunidade de participar ativamente do cotidiano da referida escola. Primeiro, abordamos a história e a cultura dos povos indígenas, seguidas pela contribuição dos quilombolas para a formação da identidade brasileira. Em seguida, discutimos os desafios contemporâneos que essas comunidades enfrentam. Os alunos puderam construir mapas mentais a partir da intervenção professora e alunos, pois, juntos, construímos concepções e esclarecemos dúvidas a respeito do assunto estudado.

As aulas foram distribuídas com duas horas aulas observadas nas turmas “B” e “D”, com encerramento no dia 25, quando houve mais duas horas de aula de regência na turma “B”. Nessa ocasião, trabalhamos a Diversidade Sociocultural Indígena e os Grupos Quilombolas de uma maneira bastante leve e muito proveitosa. Trabalhamos o conteúdo proposto em forma de mapa mental, como já mencionado anteriormente, e professora e alunos tiveram a oportunidade de construir a atividade coletivamente, indagando pontos importantes e instigando a participação ativa dos estudantes. Eles contribuíram com suas opiniões a respeito do conteúdo proposto, manifestando seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Foi uma experiência bastante significativa, pois os alunos participaram ativamente, com riquíssimas contribuições, direcionando a aula a um andamento positivo e a resultados satisfatórios.

Após a construção do mapa mental, tivemos um momento de bastante interação, no qual pude conversar com os alunos a respeito de suas vivências escolares, suas dúvidas e seus conhecimentos a respeito do que significa a diversidade sociocultural, proporcionando um momento de grandes trocas e saberes. Após a primeira e segunda etapas da aula, pedi que os alunos expusessem suas compreensões a respeito do assunto estudo em uma folha de papel A4. Eles expressaram suas compreensões, dessa vez de forma escrita, para que eu pudesse avaliá-los com mais precisão. Esse momento foi de fundamental importância para a aula, pois permitiu que eles explanassem o que haviam compreendido sobre o assunto, registrando seus pensamentos, seus anseios e suas vivências sobre o que, até então, havia sido mencionado.

Confesso que fiquei encantada com o processo avaliativo. Foram realidades diversas, entendimentos e interpretações variadas, mas em todas pude observar que, apesar de serem

alunos de escolas públicas e enfrentarem inúmeras dificuldades, eles são capazes de sonhar, de pensar positivamente, de produzir e de cultivar sonhos e opiniões riquíssimas. Quando escolhi aquela escola, buscava exatamente esse tipo de experiência, vivências distintas, já que trabalho em uma escola da rede privada, onde as realidades são totalmente diferentes daquelas encontradas na escola pública.

O maior desafio enfrentado foi, com certeza, vencer o preconceito que, na maioria das vezes, está dentro de nós mesmo, quando optamos por escolas mais centralizadas ou com realidades aparentemente mais bem vistas pela sociedade. No entanto, frequentemente, deixamos de ensinar e aprender com o outro em situações de tantas adversidades. Outro desafio que costumo considerar na sala e aula é a capacidade e destreza que cada professor(a) precisa ter ao ministrar suas aulas, pois quem conhece a docência sabe o quanto é difícil é manter o foco e atenção dos alunos durante as aulas diárias. Nas aulas ministradas na escola Berta Vieira, os alunos foram bastante colaborativos, participativos e afetuoso no decorrer das atividades propostas.

Participar desse processo de estágio foi muito gratificante. Tive ainda mais certeza de que o ensino pode, sim, mudar realidades e contribuir para que ideias brilhantes possam se manifestar de inúmeras formas, mostrando que nem tudo pode ser visto a partir de uma “bolha”, que criamos e imaginamos ser perfeita. Ensinar requer muita atenção, amor, dedicação, indo além das teorias. É necessário observar as ações, os sonhos escondidos, que muitas vezes estão nas entrelinhas, e que o aluno precisa expressar, produzir, colaborar, sentir-se parte essencial do processo de ensino e, acima de tudo, ser capaz de protagonizar suas ações, de seus pensamentos e sua vida.

Posso dizer que foi muito bom esse tempinho em que pude acompanhar jovens com tantos sonhos, medos e com capacidades incríveis de participação ativa na escola. No entanto, tenho a destreza e a sinceridade para questionar: qual será o futuro desses adolescentes se nossas autoridades não investirem significativamente no ensino? Onde estarão futuramente? Quantos chegarão a resultados positivos? Como disse Paulo Freire, a educação sempre implicará programas, conteúdos diversos, métodos e objetivos, sendo o respeito circundante o direito que as pessoas têm de saber melhor aquilo que elas já sabem.

Espero sinceramente que nossas autoridades saibam investir, valorizar, incentivar e reconhecer a capacidade dos nossos alunos da rede pública, que enfrentam tantos desafios, desde as dificuldades econômicas até as sociais, onde o descaso para com esses sujeitos é visível. Que nós, docentes, saibamos acolher e compreender ideias brilhantes, mesmo que estejam camufladas em corpos diversos, e que nunca subestimemos a capacidade de alguém

com base nas aparências. A educação desempenha um papel primordial no respeito ao outro, promovendo a compreensão e a valorização da diversidade cultural, desconstruindo estereótipos e preconceitos sociais que, ao longo do tempo, vêm se enraizando na sociedade. Por meio da inclusão e de práticas pedagógicas que incentivem o pensamento crítico, a educação poderá possibilitar aos alunos visões críticas, amplas e empáticas, despertando-os a respeitar as diferentes perspectivas, experiências e possibilidades de aprendizagem.

Ademais, ao promover o diálogo intercultural e o cooperativismo, a educação colaborará para que os indivíduos convivam em harmonia e respeito em uma sociedade mais inclusiva, onde o respeito às diferenças seja fundamental para o desenvolvimento social colaborativo. Assim, a diversidade sociocultural será mais valorizada, reconhecendo-se sua importância na formação da sociedade brasileira e buscando entender nossas raízes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o processo de estágio, que teve como foco a diversidade sociocultural dos povos Indígenas e dos grupos quilombolas, analisou-se a riqueza e complexidade cultural existente no Brasil. Os povos indígenas e os grupos quilombolas mencionados no referido trabalho, apesar de suas histórias distintas, compartilham lutas comuns pela preservação de suas memórias e identidades culturais, buscando e lutando diariamente pelos seus direitos. Reconhecer a Diversidade Sociocultural é aprender a preservar um patrimônio que faz parte da formação da nação brasileira.

Valorizar e reconhecer as contribuições culturais dos povos indígenas e de grupos quilombolas, sejam elas linguísticas ou históricas, é primordial para propiciar uma sociedade mais justa e inclusiva. Apesar das leis disposições constitucionais, ainda é pouco perceptível a evolução em relação aos direitos desses povos. Desafios e resistências são visíveis, pois enfrentam e buscam melhores condições de vida e respeito na sociedade, sendo a discriminação, um fator presente em suas realidades. A falta de políticas públicas efetivas e a invasão territorial impedem que resultados mais satisfatórios sejam alcançados, deixando de atender às necessidades específicas desses povos.

A resistência desses grupos é a prova de sua determinação e resiliência, com o intuito de preservar suas tradições, manter seus costumes, culturas e crenças, levando-os a lutar para que seus modos de vidas possam ser preservados. Muito se fala em respeito, mas poucos são de fato respeitados, uma vez que a sociedade age com desigualdade, discriminação e preconceito, levando milhões de pessoas a viverem indignamente, sendo silenciadas,

esquecidas e violadas em seus plenos direitos, simplesmente porque o homem impõe seu poder e autonomia sobre os povos.

Portanto, a diversidade sociocultural dos povos indígenas e dos grupos quilombolas não é apenas uma característica dos que compõem a sociedade brasileira, mas um real aprendizado, fontes riquíssimas que contribuem para a história e a diversidade dos povos. Levantar a bandeira em sua defesa é, sem dúvidas, um direito e dever de todos, sendo a escola um caminho para o saber-fazer, de modo que possam ocorrer mudanças significativas na desconstrução dessa realidade individualista. Assim, devemos compreender e aceitar que a cultura brasileira é um mix cultural que envolve costumes, crenças e tradições de vários povos, sendo, no entanto, responsabilidades coletivas que exige o compromisso de toda a sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ACRE. Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais de História. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte, 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Art. 68. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 jun. 2024.

BRASIL. Estatuto da igualdade racial: Lei no 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4. ed., 1. reimpr. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 171). Disponível em: <https://www.camara.leg.br/publicacoes/serie-legislacao/171/>. Acesso em: 01 jun. 2024.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

LIMA, Reginâmio Bonifácio de; OGANDO, Luciana Pereira; NASCIMENTO, Débora Souza do (Orgs.). Uma história do Acre em retalhos (2^a ed.). Rio Branco: Edufac, 2022.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Autêntica Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed.; 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CONSEQUÊNCIAS E IMPACTOS DA INVASÃO E COLONIZAÇÃO EUROPEIA NAS AMÉRICAS

Arieli Santos de Souza⁹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho apresentará os resultados de uma intervenção pedagógica realizada em uma turma de 7º ano, abordando as consequências e os impactos da invasão e colonização europeia nas Américas, buscando aplicar metodologias de aprendizagem através do método do ensino-pesquisa (Lima, 2023), com recorte temático na Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, com o objetivo de melhorar as práticas metodológicas de ensino antirracista nas escolas.

Ao abordar a temática acerca do impacto da colonização europeia e as suas consequências, com recorte étnico-racial, buscou-se contribuir para a construção de mentes conscientes em práticas antirracistas, pois a educação desempenha um papel fundamental na promoção da consciência crítica e do reconhecimento das injustiças históricas.

A colonização europeia deixou marcas profundas e duradouras em nossa sociedade, essas marcas deixadas pela colonização mostram a importância da presença dessas temáticas dentro dos currículos escolares, assim como a forma de trabalhá-las com foco em um recorte étnico-racial.

Portanto, a experiência pedagógica adquirida com o desenvolvimento da metodologia do ensino-pesquisa permitiu, entre outras coisas, observar que a) os conteúdos no Referencial Curricular de História (SEE, Ac/2018), em sua maioria, são parte de uma seleção de tema eurocentrados; b) a dimensão metodológica possibilita uma maior flexibilidade a práxis docente; c) a aplicabilidade da Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica.

⁹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professora de História na Escola de Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Profa. Berta Vieira de Andrade.

CURRÍCULO, CONTEÚDO DE HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A escolha do tema constituiu parte integrante do processo pedagógico que desenvolvemos em nossa prática docente e se encontra intrinsecamente ligado ao Currículo de Referência Único do Acre e ao Plano de Curso Orientador de História do 7º ano (2024). Isso implicar dizer que esta intervenção pedagógica integra conteúdo trabalhado na turma no decorrer do ano letivo, quando a intervenção fora realizada. As temáticas escolhidas foram “Impactos da invasão europeia” e “Consequências da colonização”.

A partir desse tema, buscou-se não somente identificar as consequências da colonização, mas também refletir como todo esse processo de dominação ainda afeta a sociedade atual, por meio de situações e práticas mascaradas e enraizadas em nosso país. Mesmo após a criação de políticas em favor dessas minorias, elas ainda sofrem os reflexos de um cenário marcado por dominação, escravização, imposição, exclusão e muita luta em prol de justiça, igualdade e reparação.

O estudo das consequências e dos impactos da colonização europeia nas Américas é um empreendimento essencial para qualquer análise histórica séria e abrangente. Ele não apenas esclarece os acontecimentos do passado, mas também ilumina os caminhos para a resolução de problemas contemporâneos e a construção de um futuro mais justo e inclusivo. Ao entender a profundidade e a amplitude desses impactos, estamos mais bem equipados para enfrentar os desafios atuais e promover uma sociedade mais equitativa e consciente de sua própria história.

A intervenção foi realizada na turma do 7º ano “F” na Escola Estadual Prof. Berta Vieira de Andrade, localizada na Estrada do São Francisco 1427, bairro São Francisco, em Rio Branco, Acre. Esta escola de ensino fundamental II e EJA, ao atender um público diverso de alunos, está inserida em um bairro marcado pelas facções e expõe essa realidade no cenário educacional da cidade. Estruturalmente, possui um ambiente com salas climatizadas, biblioteca, quadra desportiva, laboratório de ciências, sala de vídeo e sala de informática.

A escolha da turma do 7º ano F, onde foi realizada a intervenção, deve-se à composição discente, pois os alunos têm entre 11 e 15 anos e, em sua maioria, sem etnia declarada na matrícula. Alguns apresentam disparidades na aprendizagem e foram retidos, apesar de a maioria estar inserida em bairros dominados por facções e desigualdades socioeconômicas. Mesmo assim, eles frequentam ativamente a escola. Muitos moram em bairros distantes, quase

em área rural, e chegam atrasados porque o veículo responsável pelo transporte às vezes atrasa ou apresenta algum defeito. Além disso, precisam sair mais cedo, uma vez que o transporte tem um horário fixo de saída.

Nesse sentido, foi possível perceber que muitos desses alunos são de famílias com dificuldades socioeconômicas. Muitos são criados por parentes (avós, tios, irmãos), pois os pais não se encontram em condições de cuidar deles, seja por dificuldades financeiras ou por conta da criminalidade. Foi possível perceber que alguns não têm fardamento (uniforme) e sofrem com a falta de itens básicos de material escolar, enquanto outros possuem celulares de última geração.

OBJETIVOS

Partindo dos objetivos e habilidades do Currículo Único do Estado do Acre - Referencial Curricular da Área de História 7º ano, buscou-se trabalhar os objetos, como o conhecimento das consequências da colonização e o impacto da invasão europeia. O foco principal é compreender o processo de colonização europeia nas Américas e o que isso causou nas estruturas sociais e nas populações daqueles territórios, buscando quebrar a visão eurocêntrica e mostrar a rica cultura e diversidade dos povos ameríndios e africanos, e como os impactos dessa colonização ainda estão presentes na atualidade. Isso implica pensar nos processos de ocupação dos espaços americanos, africanos e asiáticos pelas monarquias europeias no contexto das grandes navegações, bem como na identificação, interpretação e comparação das formas de ocupação e organização das sociedades americanas a partir da chegada dos europeus.

Ao trabalhar as habilidades individuais e coletivas dos/as discentes, promove-se a participação em debates sobre as consequências sociais da colonização dos territórios americanos e africanos para os diferentes grupos que os habitavam, assim como a análise dos diferentes impactos da invasão europeia na América para as populações ameríndias e identificação das formas de resistência aos projetos de colonização.

JUSTIFICATIVA

A escolha do tema deve-se à importância de estudar as consequências da colonização, permitindo uma compreensão mais rica da formação das sociedades americanas e europeias. A

análise crítica desses processos ajuda a entender como as estruturas de poder, a organização social e as relações internacionais foram condicionantes e ainda influenciam o mundo atual.

O estudo das consequências e impactos da conquista e colonização europeia nas Américas é de suma importância mundial, pois oferece uma compreensão profunda e multifacetada de como esses eventos moldaram o contemporâneo. Esta análise se justifica por várias razões inter-relacionadas, que abrangem aspectos históricos, sociais, culturais, econômicos e políticos.

A interação entre europeus, indígenas e africanos resultou em um complexo processo de mestiçagem e sincretismo cultural. Esse processo gerou novas identidades e culturas híbridas, que contribuem para a riqueza cultural das Américas contemporâneas. O estudo dessas dinâmicas culturais permite valorizar a diversidade cultural e compreender melhor as identidades nacionais e regionais. Além disso, é importante realizar abordagens na rede de ensino fundamental para revisitar a história construída nas salas de aula pelo currículo oficial (Acre, 2024; Dussel, 1988).

Nesse sentido, o estudo das consequências e dos impactos da colonização europeia promove uma reflexão ética e moral sobre os processos históricos de dominação, exploração e resistência. Essa reflexão é fundamental para construir uma memória histórica mais justa e equilibrada, promovendo a reconciliação e a justiça social.

Portanto, estudar as consequências e os impactos da colonização europeia nas Américas é crucial para compreender a complexidade do mundo moderno. Esse estudo não apenas ilumina o passado, mas também oferece perspectivas críticas para enfrentar os desafios contemporâneos e construir um futuro mais equitativo e inclusivo. Dessa forma, intervenções na sala de aula tornam-se de fundamental importância, uma vez que proporcionam uma compreensão histórica dos eventos que se sucederam no processo de colonização imposto pelos europeus, além de proporcionar olhares decoloniais a respeito da historiografia americana (Mignolo, 2007).

A compreensão histórica da colonização europeia nas Américas é fundamental para analisar como esses eventos moldaram o curso da história mundial. Esta abordagem examina os processos, as motivações e as consequências a partir de uma perspectiva crítica, iluminando as complexas interações entre europeus e povos indígenas. Compreender esse contexto ajuda a explicar as ações e estratégias do colonizador, impulsionadas por uma combinação de fatores econômicos, políticos, religiosos e tecnológicos (Galeano, 1985).

Estudar e realizar uma análise dos métodos e das dinâmicas do processo de colonização destaca a complexidade das interações iniciais e a brutalidade envolvida, revelando o uso de

força militar, alianças estratégicas com alguns grupos indígenas e o emprego de tecnologias superiores, como armas de fogo e navios oceânicos. Considera-se ainda que epidemias de doenças trazidas pelos europeus, como a varíola, tiveram um impacto devastador sobre as populações indígenas, facilitando a colonização.

A compreensão das formas de resistência é crucial para reconhecer a agência dos povos subjugados e suas contribuições para a configuração da sociedade contemporânea. Ao abordar, nos anos iniciais, a resistência exercida pelos povos nativos durante o processo de colonização, possibilitamos uma maior compreensão das várias maneiras de resistência, desde a revolta armada até a preservação de práticas culturais.

A propagação do cristianismo foi uma justificativa central para a colonização. Os missionários acompanhavam os colonizadores com o objetivo de converter os povos indígenas ao cristianismo, muitas vezes justificando a subjugação e a exploração sob a missão de salvar almas. Nesse sentido, realizar intervenções quanto aos preconceitos e estereótipos estabelecidos ao longo do tempo é de capital importância para compreender a formação identitária atual nas Américas, especialmente forjada a partir dos elementos culturais nativos sob a fachada religiosa como forma de sobrevivência (Quijano, 2005).

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O desenvolvimento das atividades propostas no planejamento e sequência da intervenção foi realizado nos dias 23 e 24 de abril de 2024, totalizando 2 horas/aulas no turno vespertino, de acordo com os horários da disciplina de História.

Na primeira aula, foi feita uma sondagem dos conhecimentos prévios acerca das consequências da colonização dos territórios americanos e africanos e os impactos para os diferentes grupos sociais que habitavam esses territórios. Isso foi realizado através de uma pergunta sobre o que os alunos sabiam acerca da colonização. Em seguida, a sala foi dividida em grupos para que fossem realizadas análises de fontes históricas. Cada grupo recebeu um conjunto de fontes (imagens, trechos do diário de Colombo e mapas) para que pudesse analisar e identificar os impactos da colonização, enfatizando aspectos como mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas. Com a aula, pudemos realizar uma revisão dos conhecimentos históricos dos alunos, apontando que, no final do século XV, as potências europeias, especialmente Espanha e Portugal, estavam em busca de novas rotas comerciais para

acessar as riquezas da Ásia, como especiarias e seda. A invasão das terras conhecidas como Américas por Cristóvão Colombo em 1492 abriu uma nova fronteira de exploração econômica.

A busca por ouro, prata e outros recursos naturais tornou-se um fator preponderante na colonização da América. Os europeus possuíam tecnologia militar superior, como armas de fogo, canhões e navios oceânicos, que lhes davam vantagem sobre as civilizações indígenas.

Na segunda aula, o objetivo foi explicar sobre as consequências a longo prazo da colonização, enfatizando a formação de novas identidades, a exploração de territórios e as transformações sociais. Foi feito um link dessas consequências com eventos e questões contemporâneas, levando os alunos a refletirem e escreverem sobre como a colonização europeia impactou suas próprias vidas ou suas comunidades, mesmo que indiretamente.

Os instrumentos de avaliação utilizados foram debates acerca da temática, onde os alunos compartilharam suas ideias e opiniões, analisando e discutindo através de várias perspectivas. Também foram feitas anotações dos pontos principais do conteúdo nos cadernos. A professora realizou a explicação e colocou os principais tópicos no quadro para que os discentes escrevessem em seus cadernos. Além disso, foi realizada uma produção escrita sobre os impactos e consequências da colonização europeia e como isso ainda afeta a sociedade.

Com a produção realizada pelos alunos acerca do tema, é possível perceber de que forma compreendem o tema e sua importância. Analisando seus escritos, percebemos que muitas das visões sobre as populações tradicionais são desmitificadas, mudando seus pensamentos e desconstruindo preconceitos, enxergando a história por outro olhar.

Através da intervenção realizada na turma 7º ano F, foi possível perceber em uma disparidade de aprendizagem entre alguns alunos. Alguns foram retidos, formando uma turma com discentes de diferentes idades e diferentes realidades sociais. Alguns moram próximos à escola, enquanto outros vivem em bairros bem distantes (quase em área rural). Muitos precisam sair mais cedo porque dependem de uma van específica que os levam para suas casas. Pelo mesmo motivo, chegam atrasados e às vezes até faltam à aula, pois o veículo de transporte apresenta defeito.

No decorrer das duas intervenções realizadas nessa turma, percebeu-se interesse por parte dos alunos no conteúdo trabalhado, principalmente em relação à “religião” nas imagens apresentadas sobre a chegada de Colombo na América. Houve questionamentos sobre o motivo da presença da cruz na imagem. Dessa forma, foi necessário explicar o papel da “Igreja Católica” no processo de colonização e como isso afetou as sociedades daqueles territórios.

A difusão religiosa durante a colonização europeia das Américas foi um processo central e multifacetado, com profundas implicações para as sociedades indígenas e para a formação

cultural e social do continente. Compreender esse processo é essencial para entender completamente os impactos da colonização e os legados que perduram até hoje. Uma análise crítica deste período revela tanto as dinâmicas de poder e opressão quanto as formas de resistência e adaptação cultural que moldaram as sociedades americanas contemporâneas.

A difusão religiosa é parte indissociável da história colonial e da formação das identidades nacionais nas Américas. Este legado é complexo e multifacetado, envolvendo tanto a opressão e a resistência quanto a criação de uma identidade a partir da miscigenação. O sincretismo religioso resultante do encontro entre cristianismo e religiões indígenas continua a influenciar as práticas religiosas contemporâneas. Muitas comunidades indígenas praticam uma forma de cristianismo com traços de sua cultura original.

A partir da análise das fontes fornecidas aos alunos, foi possível promover o processo de aprendizagem, principalmente na leitura dos relatos do diário de Colombo e na observação de imagens da chegada de Colombo à América. Os discentes puderam perceber o choque cultural causado pela chegada dos europeus nesses territórios.

Hoje, as Américas são predominantemente cristãs, um legado direto da colonização. O catolicismo romano, em particular, enraizou-se profundamente em muitas regiões, especialmente na América Latina, a partir de conversões forçadas. A resistência à conversão muitas vezes resultou em punições severas, incluindo execuções. Igrejas, catedrais e festividades religiosas católicas são expressões que marcam a presença da imposição religiosa em todo o território americano.

As imagens apresentadas foram obtidas do livro didático “Jovem Sapiens” 7º ano, que está sendo utilizado nas escolas na disciplina de História (pág. 126 “Chegada de Cristóvão Colombo à América - Gravura de Théodore de Bry, século XVI”; pág. 164 “Destrução da cidade asteca de Tenochtitlán por Hernán Cortez, em 1521, óleo sobre tela de artista desconhecido século XVII”; e pág. 165 “Índios atravessando um riacho, de Agostino Brunias. Óleo sobre tela, século XVIII”; “Fundação de São Paulo, de Antônio Parreiras, Óleo sobre tela, 1913”). Todas as imagens mostram características da colonização, guerras, escravização, imposição cultural, dominação e tantos outros processos que causaram transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

O contato entre o cristianismo europeu e as religiões indígenas resultou em um sincretismo religioso. Muitas práticas indígenas foram incorporadas ao cristianismo, criando formas híbridas de culto. As festividades e rituais indígenas continuaram frequentemente sob uma fachada cristã, permitindo a sobrevivência de elementos culturais nativos. A evangelização muitas vezes implicou na destruição deliberada de tradições religiosas indígenas. Templos e

ícones religiosos foram destruídos, e práticas religiosas nativas foram proibidas ou marginalizadas.

Ordens religiosas como os franciscanos, dominicanos e jesuítas desempenharam papéis fundamentais na evangelização. Essas ordens estabeleceram missões em diversas partes das Américas, onde não apenas pregavam o cristianismo, mas também ensinavam habilidades práticas, como agricultura e artesanato.

O texto principal trabalhado nas aulas foi o diário de Colombo. A professora selecionou alguns trechos para serem trabalhados e discutidos na atividade em grupo, em que o foco era debater as principais ideias de cada um acerca do processo de colonização, com base nas imagens apresentadas no livro e nos trechos do diário de vigem de Colombo. Nesse diário, Colombo narra a viagem até a chegada na América, onde ele pensa ter chegado às Indias, e relata o primeiro contato com os povos nativos desse território. A partir da leitura e análise, os discentes puderam expor suas opiniões a respeito de como os relatos do diário sobre os povos nativos da América influenciam a visão “estereotipada” acerca dos povos indígenas na atualidade.

Ao final das duas aulas, os alunos foram levados a fazer uma pequena produção textual a partir do seguinte questionamento: Como a colonização impactou suas próprias vidas ou suas comunidades, mesmo que indiretamente? Dessa forma, os sujeitos da aprendizagem foram levados a refletir sobre como esse processo de colonização pode ter afetado a sociedade atual e como esses reflexos civilizatórios influenciam as desigualdades sociais existentes atualmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção pedagógica na turma do 7º ano F da Escola Berta Vieira de Andrade, em Rio Branco-Acre, mostrou a importância de trabalhar com temáticas acerca dos povos nativos e africanos dentro do currículo escolar, utilizando metodologias ativas de debate, análise de imagens e produção textual. A proposta trabalhada em sala de aula visou não somente a identificação dos impactos e consequências da colonização, mas também promover uma reflexão sobre a influência da cristandade nesse processo e as lutas de resistência frente à dominação europeia.

O trabalho realizado a partir da temática acerca da colonização europeia na América levou os alunos a compreenderem vários processos através do viés do relativismo cultural e não somente do etnocentrismo. Destacou a importância da cultura dos povos indígenas e africanos e como a cristandade influenciou a religião desses povos, principalmente no surgimento de

novas identidades e nos estereótipos sobre essas populações que permanecem ainda em nossa sociedade.

A compreensão histórica da invasão e colonização europeia nas Américas é vital para entender as bases sobre as quais nossas sociedades modernas foram construídas. Essa análise não apenas ilumina os processos históricos, mas também promove uma reflexão crítica sobre seus impactos duradouros, proporcionando lições valiosas para enfrentar os desafios contemporâneos e avançar na direção de um futuro mais justo, construindo olhares sem estereótipos, possibilitando uma abordagem decolonial da historiografia americana e proporcionando maior valorização para a identidade cultural daqueles que se reconhecem como descendentes dos povos originários.

O estudo das consequências e impactos da colonização europeia nas Américas é fundamental para uma compreensão aprofundada e crítica da história mundial e da formação das sociedades contemporâneas. Essa análise revela as complexidades e dinâmicas de um período que transformou profundamente o mundo, com repercussões que ainda se fazem sentir nos dias de hoje.

Uma revisão crítica das narrativas históricas tradicionais é essencial para uma historiografia mais justa e equilibrada. Incorporar as perspectivas dos povos indígenas, africanos e mestiços ajuda a construir uma memória coletiva que reconheça a diversidade de experiências, justificando as intervenções realizadas em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ACRE. Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais de História. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte, 2024.

COLOMBO, Cristóvão. Diários da descoberta da América: as quatro viagens e o testamento. 3. Ed. Porto Alegre: L e PM, 1986.

DUSSEL, Enrique. ¿Descubrimiento o invasión de América? Visión histórico-teológica. *Concilium Revista Internacional de Teología*, [S. l.], n. 20 (separata), p. 481-8, nov. 1988.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. v. 12. Título original: Las venas abiertas de America Latina.

JOVEN SAPIENS. História: 7º ano. Editora Scipione: Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. 1. ed.- São Paulo: Scipione, 2022.

MIGNOLO, Walter. *La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

QUIJANO, Anibal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, set./dez. 2005b.

REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGOS: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ERER COM CONTEÚDO DE HISTÓRIA NO 8º ANO

Beatriz Domingos da Silva ¹⁰

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho é resultado de uma intervenção pedagógica destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, realizada na Escola Pública Estadual Edilson Façanha, localizada no bairro Calafate, na cidade de Rio Branco, Acre. A intervenção foi realizada por uma discente do curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, da Universidade Federal do Acre – Ufac, realizado entre os anos de 2023 e 2024, em sua primeira turma. Consequentemente, a intervenção foi realizada pela regente da disciplina de História da turma em que ocorreu a intervenção pedagógica, que, nesse caso, é discente do curso de especialização supracitado.

O relatório em questão é o trabalho final, em caráter de TCC, do referido curso de especialização com duração de um ano e que contou com diversos módulos que buscaram dialogar, apresentar informações e refletir sobre a temática africana, afro-brasileira e indígenas, que é e pode ser trabalhada/expressa no ambiente escolar.

A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

¹⁰ Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Cultura do Acre (SEE/AC). Mestra em Educação e Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). Concluinte do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afro-brasileira e Indígena da Ufac.

O tema escolhido para a realização de uma intervenção pedagógica na educação básica foi a Revolução de São Domingos. Esse tema faz parte do conteúdo programático do 8º ano do ensino fundamental. A intervenção pedagógica foi realizada na Escola Pública Estadual de Anos Finais do Ensino Fundamental Edilson Façanha. Como o histórico da instituição não consta no Projeto Político Pedagógico, foi necessário recorrer a conteúdos disponíveis na internet para obter mais informações. A escola recebe o nome de Edilson Façanha como uma homenagem ao presidente, por cinco anos, do bairro Calafate. Além disso, a escola está localizada na rua Santa Rosa, bairro Calafate, que se localiza na capital acreana, Rio Branco, atendendo alunos da região do Calafate, provenientes de 5 (cinco) escolas de Anos Iniciais que estão nas redondezas.

Imagen 1: Fachada da escola Edilson Façanha na cidade de Rio Branco-AC



Fonte: Acervo da autora (2023).

A área de conhecimento trabalhada na intervenção pedagógica foi a História, com um critério avaliativo obrigatório voltado para a educação das relações étnico-raciais.

O público-alvo desta intervenção foi o 8º “A”, turma de 2024, que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. A referida turma é uma das que fazem parte das turmas atendidas pela professora regente da disciplina de História, Beatriz Domingos da Silva; turma composta por 20 alunas/os no dia da intervenção, sendo 13 do sexo feminino e 7 de sexo masculino, todas/os com idade entre 13 e 14 anos.

Quanto à identificação étnico-racial das alunas e dos alunos, havia 1 (um/a) declarado/a amarelo/a, 5 (cinco) declarados/as brancos/as, 10 (dez) declarados/as pardos/as e 4 (quatro) declarados/as pretos/as.

O objetivo trabalhado na intervenção pedagógica foi selecionado pela discente dentro do Currículo Único do Estado do Acre: “Identificar e analisar, criticamente, a influência dos

princípios liberais, defendidos na Revolução Francesa no processo de independência das colônias inglesas e espanholas, na América e no estabelecimento e fortalecimento do sistema capitalista” (Acre, 2024, p. 8), buscando trabalhar a habilidade de “levantar e identificar informações sobre a Revolução de São Domingos sobre o desdobramento da Revolução Francesa, avaliando suas implicações” (Acre, 2024, p. 9). O objeto de conhecimento (tema) selecionado foi “Revolução Francesa e a Revolução de São Domingos” (Acre, 2024, p. 9). É importante destacar que o objetivo, a habilidade e o objeto de conhecimento foram todos retirados do Currículo Único do Estado do Acre.

É necessário integrar os conteúdos e habilidades expressos no currículo com a temática étnico-racial de forma natural e cotidiana na sala de aula. Por isso, optou-se por tratar um conteúdo do 8º ano, referente ao 1º bimestre, sobre a Revolução de São Domingos, para abordar a temática étnico-racial de maneira integrada.

Ao se falar em educação para a população negra, é inegável a falta desse direito para aqueles que viveram o período da escravidão e pós escravidão, dentro de um contexto de exclusão estrutural e institucional. Essa população vivenciou – e ainda vivencia – diversas formas de exclusão e preconceito, apenas por sua identidade racial. Mesmo com uma ideia formada de que a educação, um bem público, tem um importantíssimo papel de transformar vidas, a história da educação para a população negra está repleta de casos de desumanidade, exclusão e preconceito, os quais persistem de forma visível nos dias atuais.

Gonçalves e Gonçalves e Silva (2000), ao pesquisarem sobre as denúncias referente a precariedade da escolarização para a população negra no Brasil, evidenciam denúncias de épocas distintas da história do Brasil, mas em todas é perceptível o mito da democracia racial e a falta de igualdade de oportunidades e tratamento entre brancos e negros. Nas palavras das autoras, a situação Educacional dos negros brasileiros atual é reflexo de anos de escravidão, exclusão e abandono.

É inegável o longo histórico de exclusão da população negra no acesso à educação, o que nos leva a refletir brevemente sobre como, por muitos anos, essa população teve seu ingresso negado nos ambientes educacionais. Mesmo com o fim da escravidão em 1888, não foram implementadas políticas públicas de reparação para a população negra. Uma vez liberta da escravidão, essa população continuou a enfrentar construções sociais negativas, estabelecidas ao longo do tempo como formas de opressão, desumanização e exclusão, em um racismo que, de muitas formas, ainda interdita e tira vidas.

Os avanços conquistados até hoje são reflexo de importantes lutas, conforme aponta Gomes (2018), frutos da resistência e da pressão constante que o Movimento Negro exerceu

sobre o Estado, reivindicando políticas públicas — especialmente educacionais — que valorizassem a população negra e buscassem encerrar o longo histórico de políticas e práticas de inferiorização educacional dessa população.

A década de 1980, com o fim da ditadura militar no Brasil, foi um momento em que os grupos de movimentos sociais conseguiram se reorganizar. Dessa maneira, o movimento negro brasileiro passou a reivindicar uma educação que incluísse e verdadeiramente ofertasse o ensino de história e culturas afro-brasileiras, resultando na proposta de Lei nº 1332/1983. Apresentada pelo então deputado federal Abdias do Nascimento, a proposta explicitava sugestões de mudanças e adoção de comportamentos que auxiliassem no processo de isonomia social do negro, tendo a educação um de papel indispensável nesse processo de luta por direitos.

Essa proposta, entre outras ações que envolvem as questões negras na reivindicação de uma educação que valorize e dê visibilidade, se desenvolveu ao longo de um processo que se estendeu de 1983 até 2003, culminando na sanção da lei que determina e obriga o ensino de Histórias e Culturas Africanas e Afro-brasileiras. Diante disso, observamos um processo de mais de duas décadas de lutas políticas e reivindicações, incluindo o parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, além de reforçar a obrigatoriedade do ensino dessas temáticas na Educação Básica como previsto pela Lei nº 10.639/2003, determina a inclusão dessa temática nos cursos de formação inicial e continuada de professores, instituindo assim a educação das relações étnico-raciais.

Mesmo com o fim da escravatura no Brasil, várias formas de discriminação continuaram atingindo a população negra e/ou afro-brasileira, uma tentativa de subjugar e desumanizar essa parte da sociedade, o que deixou mais evidente, para os ex-escravizados, que aquela tinha sido apenas uma luta das muitas que ainda precisaram e precisam ser travadas para garantir a liberdade e a igualdade de direitos e de tratamento. Como Nilma Lino Gomes expressa em suas falas, a criança negra, assim como as brancas, precisa receber afeto, carinho e atenção, para que haja mudanças, para que haja democracia, justiça e igualdade. Uma “tomada de consciência e de positividade”, de acordo com Kabengele Munanga (2012), da identidade negra, para compreender que as histórias e culturas da população negra fazem parte do processo de construção da nação e da identidade brasileira de forma positiva e não apenas como mão de obra escravizada, mas parte de uma população que resistiu e resiste.

Assim, é preciso identificar e compreender que, em diversos momentos da história, a população negra reconheceu seu lugar de luta e resistência, como foi o caso da Revolução de São Domingos. Nessa ocasião, a população negra não aceitou pacificamente que os ideais da Revolução Francesa — “liberdade, igualdade e fraternidade” — fossem aplicados apenas aos

franceses em situação de liberdade, enquanto, nas colônias, como era o caso de São Domingos (posteriormente conhecido como Haiti), eles “deveriam” continuar subjugados e sem direitos garantidos, muito menos “liberdade, igualdade e fraternidade”. No entanto, essa população se manifestou, iniciou uma revolução e transformou esse cenário.

A Revolução do Haiti foi uma ação influenciada pelos ideais do iluminismo, que levou ao fim do processo de escravidão e à independência da Ilha de São Domingos, atual Haiti, tornando-se a primeira república governada por pessoas de ascendência africana e negra. Assim, ao trabalhar com o conteúdo referente ao iluminismo ou às influências de seus ideais, é possível implementar a Lei 10.639/2003, abordando as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras de forma positiva e empoderada. Isso não é apenas relata o processo de escravização dessa população, mas também destaca um movimento de resistência e vitórias.

A atividade desenvolvida no 8º ano “A” da Escola Pública Estadual Edilson Façanha foi realizada em dois momentos, de acordo com o quadro de horários da disciplina de História. O primeiro encontro ocorreu na segunda-feira, no 4º horário, com duração de 60 minutos, e o segundo, na quarta-feira, durante os dois primeiros horários, com o desenvolvimento de mais 120 minutos.

Imagem 2: Início da aula sobre a Revolução de São Domingos



Fonte: Acervo da autora (2024)

Na segunda-feira, dia 13 de maio de 2024, foi realizada a regência da aula sobre a Revolução do Haiti. No primeiro momento, houve o acolhimento das alunas e alunos com a leitura de um poema, entregue em uma folha impressa para cada estudante. Além do poema chamado "Assim Eu Me Levanto", a folha contava com uma imagem da autora, Maya Angelou, uma mulher negra. Essa atividade visou uma reflexão e análise sobre os processos de opressão e resistência vivenciados pelos seres humanos.

A leitura do poema foi realizada em dois formatos. Inicialmente, os alunos tiveram alguns minutos para uma leitura individual. Em seguida, a professora leu o poema em voz alta,

pedindo que as alunas e alunos acompanhasssem a leitura. Além de solicitar atenção para essa leitura, a atividade promoveu uma reflexão entre os estudantes sobre as questões que a autora do poema buscava denunciar em seus escritos.

Antes de iniciar a leitura do poema, a professora apresentou rapidamente a autora, Maya Angelou, destacando que ela é uma mulher negra, cuja imagem acompanhava o poema. Após a acolhida com a leitura, foi solicitado que as alunas e alunos refletissem e escrevessem sobre o que a autora buscava destacar em seu poema. Em seguida, cada aluno compartilhou suas percepções sobre o texto. Após a leitura, a professora lançou a pergunta: 'O que vocês conseguem entender/compreender a partir da leitura desse poema?' As respostas escritas foram as seguintes:

- “A autora quis informar que existe uma "humilhação que é imposta por conta da cor, que o racismo é crime".
- “Mesmo que as pessoas a machuquem e a magoe, ela vai se levantar e seguir com a cabeça erguida”.
- “A autora fala sobre o racismo com a cor negra durante todo o poema e ela também fala sobre resistência de pessoas negras e ela também fala sobre resistência de pessoas negras”.
- “A autora denúncia o racismo com ela, mas também com o povo negro”.
- “Ela está expressando um sentimento de revolta causado por um período de escravidão que existia no Brasil algumas décadas atrás e coloca também sua fé, resistência e luta contra um sistema opressor que afeta o povo, raça ou afrodescendentes”.

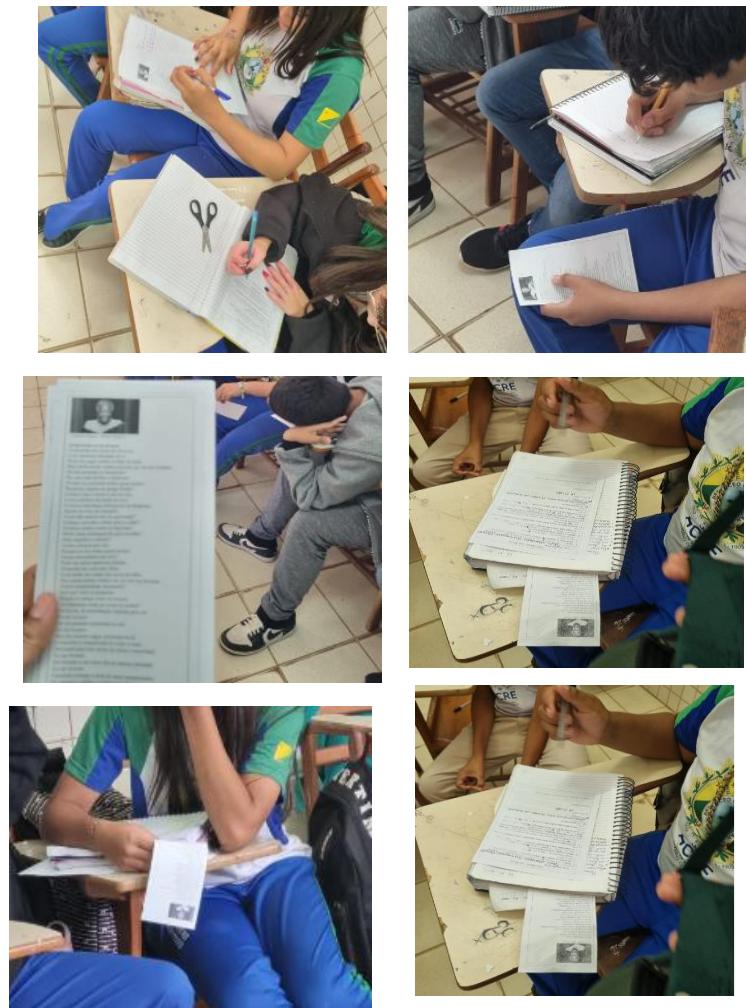
Além dessas falas, 10 alunas e alunos mencionaram que 'a autora estava falando sobre o racismo', enquanto outros 10 citaram apenas fragmentos do poema, como 'assim eu me levanto' ou 'minha presença o incomoda'.

A partir dos relatos mais detalhados sobre as impressões que o poema causou nas alunas e alunos, é possível identificar que, mesmo utilizando um poema para realizar o acolhimento da turma, foi viável mediar a aprendizagem e trabalhar a temática étnico-racial. Isso não apenas pela denúncia poética do texto, mas também pela escolha de uma autora que é uma mulher negra e por apresentá-la à turma. Essa ação também contribui para a discussão étnico-racial, ao evidenciar a representatividade de pessoas negras como poetas, cantores, produtores, pintores, entre outras profissões que, muitas vezes, são negadas a essa população, vista como incapaz.

Depois do compartilhamento da leitura das partes que os alunos e alunas escreveram ao analisar o poema, foi dado início ao segundo momento da aula, com a realização do levantamento de conhecimentos prévios sobre algumas questões relacionadas à Revolução

Francesa e à Revolução de São Domingos, também denominada Revolução do Haiti, além de sondar sobre os conhecimentos prévios a respeito do racismo, preconceito e discriminação.

Imagen 3 - Imagens das alunas e alunos analisando o poema



Fonte: Acervo da autora (2024).

Para obter essas informações, alguns alunos e alunas responderam a um “Questionário - Ação Inicial”:

Questionário – Ação Inicial

- 1 – Nome completo (Sem abreviações): _____
- 2 – Idade: () 10 a 12 anos () 13 à 14 anos () 15 anos ou mais
- 3 – Identidade de gênero: () Homem cisgênero () Homem transgênero () Mulher cisgênero
() Mulher transgênero () Não binário () Outro
- 4 – Qual o seu pertencimento étnico-racial:
() Amarelo () Branco () Indígena () Pardo () Preto () Outros: _____
- 5 – Já ouviu falar sobre a Revolução Francesa? () Sim () Não () Não lembro
- 6 – Já ouviu falar no Lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”? () Sim () Não () Não lembro
- 7 – O lema da Revolução Francesa virou símbolo de ativistas em prol da democracia e ou derrubada de governos opressores à sua realização. Você acha que o lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” pode representar esses ideais? () Sim () Não () Talvez, tenho dúvida.
- 8 – Já ouviu falar na Revolta de São Domingos? () Sim () Não () Não lembro
- 9 – E você já ouviu falar na Revolução do Haiti? () Sim () Não () Não lembro
- 10 – Responda o que é:
A) Racismo?

- B) Preconceito?

- C) Discriminação?

- 11 – Que tipo de pessoas você acredita que vivem no Haiti?

Fonte: Arquivo pessoal da discente do curso, 2024

Após o levantamento dos conhecimentos prévios por meio do questionário, foi iniciado o terceiro momento da aula, com uma abordagem expositiva e dialogada sobre informações referentes à Revolução de São Domingos e os desdobramentos da Revolução Francesa, avaliando suas implicações.

Para iniciar esse momento de diálogo, foi apresentada uma imagem de um mapa com o auxílio de um projetor multimídia, mostrando a localização da ilha de São Domingos, atual Haiti, com o objetivo de compreender o espaço geográfico onde ocorreu a Revolução de São Domingos e observar também a localização da França.

Durante essa etapa da apresentação, as alunas e alunos tiveram um tempo para observar no mapa o local sobre o qual estávamos falando e analisar a imagem. Após alguns minutos de observação, foi solicitado que compartilhassem o que conseguiram identificar e analisar a partir

da imagem do mapa com a localização da França e do Haiti. Muitos mencionaram que a França e o Haiti estavam destacados no mapa e que a distância entre os dois países era bastante longa.

Após a socialização das percepções dos alunos sobre o mapa, foi dada continuidade à aula expositiva e dialogada para discutir o conteúdo referente à Revolução de São Domingos, retomando os conhecimentos das aulas anteriores sobre a Revolução Francesa, seus desdobramentos e como isso impactou a Ilha de São Domingos. Foram apresentadas algumas das principais informações sobre a ilha, que era colônia da França, e explicado como ocorreu a revolução, com a exibição de imagens de monumentos em homenagem à batalha de Vertières de 1803 e de líderes haitianos importantes, como Toussaint Louverture.

Logo em seguida, no quinto momento da aula, após a exposição e diálogo sobre o conteúdo, as alunas/os receberam um questionário para ser respondido como forma de atividade avaliativa e de retomada de conteúdo.

Questionário – Final

1. O que foi a Revolução de São Domingos ou Revolução Haitiana?

2. A ilha de São Domingos, atual Haiti, era colônia de qual país?

3. Qual era a principal produção da Ilha de São Domingos?

4. Quem eram as pessoas responsáveis pela produção de Açúcar na Ilha de São Domingos?

5. Cite um líder importante na Revolução de São Domingos.

6. A Revolução de São Domingos (Haitiana) foi influenciada por que outra Revolução?

7. Que crítica podemos fazer ao processo de Revolução que ocorreu na França e ao processo de colonização dos Franceses e o desenvolvimento da Revolução que ocorreu na Ilha de São Domingos?

Fonte: Arquivo pessoal da discente do curso, 2024

No momento final da aula, foi realizada uma reflexão aprofundada sobre as respostas das alunas e alunos ao ‘questionário final’. Durante a correção da atividade sobre a Revolução de São Domingos e a Revolução Francesa, foram discutidas as críticas ao processo revolucionário que ocorreu na França, destacando a controvérsia do colonizador francês em não permitir que os ideais revolucionários de igualdade, liberdade e fraternidade se estendessem à Ilha de São Domingos, mantendo a população escravizada sem esses direitos.

Muitas alunas e alunos, em alguns momentos, manifestaram sua insatisfação com a atitude dos franceses, afirmando que era até “sacanagem” o que eles estavam fazendo, promovendo essas ideias de liberdade, igualdade e fraternidade apenas para eles na França, enquanto mantinham diversas colônias subjugadas e escravizadas, sem qualquer tipo de tratamento fraterno. Outros responderam que “a França, de certa forma, estava contra os próprios princípios”, “defendia a liberdade e fraternidade, mas estava escravizando pessoas no Haiti” ou simplesmente escreveram “hipocrisia”. Diante dessas falas, foi possível identificar que os alunos conseguiram analisar criticamente a influência dos princípios liberais defendidos na Revolução Francesa no processo de independência da colônia francesa, avaliando suas implicações na Revolução de São Domingos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Dado ao seu caráter formador presente nos processos escolares e não escolares, a educação possui a capacidade de operar importantes mudanças sociais” (Gomes, 2018, p. 13). Diante do exposto pela professora doutora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, importante referência para a temática étnico-racial, comprehende-se que a realização de cursos como esse e de ações como essas, realizadas nas escolas, contribuem para a formação continuada de indivíduos voltada para uma temática que tem se mostrado cada vez mais necessária diante de tantas denúncias de racismo, preconceito e discriminação.

Fica evidente também a importância de cursos de especialização como este, voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena. A inserção do debate sobre questões étnico-raciais possibilita identificar formas de fortalecer o tratamento dessa temática nos ambientes de ensino, além de aperfeiçoar a formação dos profissionais que participam dessa especialização, por meio de debates, leituras, estudos e vivências que envolvem o planejamento de aulas com conteúdo do currículo da Educação

Básica, utilizando metodologias diversificadas que contribuem para a construção de uma educação antirracista.

Como mencionado ao longo do texto, abordar essa temática promove um ensino de maior qualidade, respeito e valorização, influenciando positivamente no processo de reconhecimento e pertencimento étnico-racial dos estudantes. Também enriquece a formação acadêmica dos discentes da especialização, proporcionando experiências que ampliam seu conhecimento.

Além do viés formativo acadêmico, a intervenção pedagógica realizada na turma se destaca por alinhar-se aos objetivos, habilidades e conteúdos presentes no Currículo Único do Estado do Acre para o 8º ano do Ensino Fundamental, contribuindo para uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ACRE. Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte., 2024.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília, 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade. **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, 2005. p. 39-62.

MUNANGA, Kabengele. **Origens africanas do Brasil contemporâneo:** histórias, línguas, culturas e civilizações. 3. ed. São Paulo: Gaudí Editorial, 2012.

OS POVOS INDÍGENAS DO ACRE DURANTE O SEGUNDO CICLO DA BORRACHA: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PAUTADA EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS

Cleanto Rodrigues Barbosa¹¹

INTRODUÇÃO

O presente texto introduz os resultados da elaboração de sequências didáticas e suas aplicações em aulas ministradas no 9º ano do Ensino Fundamental, como parte dos critérios avaliativos finais do Curso de Pós-graduação *lato sensu* em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. As atividades abordaram o tema “dificuldades dos povos Indígenas do Acre” dentro do contexto da Primeira República brasileira e Era Vargas, durante aquilo que o currículo estadual denomina de segundo ciclo da borracha, com enfoque apenas para a região acreana. O objetivo foi possibilitar aos estudantes pensar sobre quais os espaços ocupados pelos povos originários, se tais espaços e posições são de lideranças e como os indígenas são vistos, além de problematizar a “normalização” dos preconceitos. Para isso, foram utilizados materiais didáticos, imagens do artista manauara Hélio Melo e textos em slides, incluindo trechos da tese “Seringalidade: A colonialidade no Acre e os condenados da floresta”, de João José Veras de Souza, para dialogar sobre o sistema de Aviamento.

¹¹ Graduado em Bacharelado em Filosofia pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (Sinal) e em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

DO TEMA E SUA INSERÇÃO NO COMPONENTE CURRICULAR AO LOCAL DE APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O conteúdo abordado se insere na linha de pesquisa sobre Educação das Relações Étnico Raciais, sendo previsto para o segundo bimestre do componente curricular de História do 9º Ano do Ensino Fundamental. A intervenção foi realizada nas turmas matutinas da Escola Estadual Raimundo Gomes de Oliveira, situada na Avenida Central, nº 1590, Conjunto Tucumã. A escola atende turmas de Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, ou seja, do 6º ao 9º, durante os turnos matutino e vespertino, e oferece Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite. Destinada ao público do bairro e arredores, a unidade educacional também recebe alunos das regiões, egressos do Mocinha Magalhães, Joafra, Rui Lino, áreas consideradas economicamente periféricas da capital acreana.

As salas de aulas são equipadas com carteiras, ar-condicionado, data show móvel e quadro brancos. A escola possui uma quadra esportiva coberta, sala de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado (AEE), sala de vídeo, sala de professores, cantina, biblioteca e sala dos assistentes educacionais. As atividades foram realizadas com as turmas do 9º Ano, A e B, na última etapa do Ensino Fundamental, com uma média de 35 alunos por sala e faixa-etária entre 12 e 15 anos, no turno matutino, na modalidade regular presencial.

DE HABILIDADE, OBJETO DO CONHECIMENTO E OBJETIVOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Tendo em vista o que estabelece o Currículo de Referência Única do Acre (Crua) em se tratando de conteúdo do segundo bimestre letivo para o 9º ano do Ensino Fundamental, o tema abordado tratava da incorporação do Acre ao Brasil, abrangendo as alterações na ordem social, política e econômica decorrentes da reformulação do sistema de extrativismo vegetal, assentado nos Acordos de Washington e na chamada “Batalha da Borracha. O “segundo ciclo da borracha” é caracterizado como parte das “capacidades/competências amplas”, compondo os objetivos.

Os “conteúdos” e/ou “objeto de conhecimento” listados incluem a “identificação de contextos históricos mais relevantes para o entendimento da História política e econômica do Acre”. Contudo, o objetivo adotado para a intervenção foi refletir sobre as dificuldades e os preconceitos enfrentados pelas populações indígenas do Acre.

PARA JUSTIFICAR A ESCOLHA TEMÁTICA E A FORMA DE TRABALHO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A abordagem desse tema decorre da observância do Crua/AC, em conjunto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que nos orientam a trabalhar valores atitudinais, como respeito à diversidade, equidade e a justiça social. Por meio desses princípios, buscou-se promover, por meio da leitura e da participação nas aulas, a compreensão desses valores pelos jovens, visando à desconstrução de diversos preconceitos ainda presentes em nossa sociedade, em nossos lares, no mercado de trabalho, no ambiente escolar e na própria academia.

Ao nosso ver, essa temática deve ser compreendida como uma oportunidade para desconstruir os preconceitos contra populações indígenas, a partir das reflexões sobre a História do Acre. Não se trata apenas dos indígenas no mercado de trabalho acreano após o segundo ciclo da borracha, mas também de analisar a longa história de exploração e tratamentos desumanos praticados contra essas comunidades, que resultaram na perda progressiva de seus territórios, dificultando seus modos de vida. A migração para áreas urbanas, em busca de melhores oportunidades de emprego e condições de vida, apresenta desafios únicos, como a discriminação e a perda da identidade cultural. Além disso, a abordagem dessa questão levanta debates éticos e sociais fundamentais, incluindo a promoção de valores como o respeito à diversidade e a justiça social. Portanto, compreender esses desafios e buscar soluções é essencial para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

No Acre, durante muito tempo, a história dos povos nativos nos foi transmitida, direta ou indiretamente, associando-os aos ciclos da borracha e do látex. Essa atividade, no entanto, sempre foi realizada por eles de maneira esporádica, sem um viés capitalista, apenas para seu próprio uso, sem uma função no mercado de consumo de larga escala. A culinária local incorpora influências indígenas, bem como outros traços culturais e modos de vida que repercutem em nosso cotidiano. No entanto, enquanto usufruímos desses aportes, perpetuamos um preconceito enraizado em nossos lares e na nação. Um exemplo nítido disso, utilizado na intervenção, é o conceito de “correrias”, que, a meu ver, justificativa a realização desta ação, pois as “correrias” naturalizam a violência e opressão contra as populações indígenas, representando aquilo que se pretende desconstruir.

Durante as “correrias” no Acre, os povos indígenas enfrentaram condições extremamente difíceis, conforme destacado pela Doutora Teresa Almeida Cruz e a Doutoranda Maria Ariadina Cidade Almeida, professoras da Universidade Federal do Acre (Ufac). Os sobreviventes dessas correrias foram compelidos a se tornarem seringueiros, envolvendo-se em uma variedade de atividades, que iam desde a extração de seringa até o fornecimento de alimentos para os seringais. Além disso, impuseram-se restrições severas às suas práticas culturais, incluindo o uso da língua, a observância de rituais religiosos e festas, e até mesmo a realização de trabalhos agrícolas. Essa realidade reflete a exploração e opressão vividas pelos povos indígenas durante esse período histórico.

Durante a vigência do sistema seringalista nesta região, os sobreviventes das correrias foram submetidos à condição de seringueiros, trabalhando na extração da seringa, abertura de estradas, transporte de mercadorias e fornecendo peixes e carnes de caça para os seringais. Além da exploração do trabalho, existiu também uma série de proibições quanto às práticas culturais do grupo, ficando impedidos de falarem a língua, praticar a religiosidade, as festas, utilizar as vestimentas, e realizar os trabalhos agrícolas (Almeida; Cruz, 2016, p. 1).

Entretanto, sem essa bagagem de conhecimento histórico, torna-se mais fácil chamarmos os povos indígenas de “preguiçosos” e reduzi-los a forma estereotipadas, caracterizando-os como contrários à “urbanização” e à “modernidade da sociedade de consumo”, em lugar de estudarmos e analisar sua cultura, seus costumes e contribuições para a construção do Acre. O combate a esse etnocentrismo deve ser incorporado em todo o currículo, a fim de mudarmos um pensamento majoritário prejudicial a essa minoria. Isso deve ser feito por meio dos jovens, que levarão para seus esses valores humanos, mostrando a seus pais, avós e demais parentes como o mundo mudou e que essa mudança deve sempre estar em constante transformação. Acredita-se que os estudantes se identificaram com o envolvimento mostrado, por meio de histórias contadas por familiares e pessoas próximas, o que justifica a aplicabilidade das DCNERER (Brasil, 2004), da Lei nº 11.645/08 (Brasil, 2008) e do Crua (Acre, 2020), além de fundamentar este trabalho, nos escritos de Almeida e Cruz (2016) e Souza (2016).

DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS NA INTERVENÇÃO

A opção de realizar as atividades na Escola Estadual Raimundo Gomes de Oliveira decorreu de experiência vivenciada durante o estágio supervisionado ao longo da graduação em Licenciatura em História pela Ufac, em que tive oportunidade de estagiar nas turmas da professora regente Raimunda Neide Araújo da Costa¹². Mantendo esses laços de colaboração, retornoi as suas turmas para efetuar minha intervenção. Os encontros das aulas de História aconteciam às terças e quartas-feiras, cada um com dois horários nas turmas do 9º Ano A e B, com uma média de 35 alunos por classe. A pedido da professora regente, as mesmas atividades foram realizadas em ambas as turmas, justificando o pedido por considerar bastante interessante a implementação da temática, especialmente na dinâmica proposta.

As aulas foram iniciadas com as formalidades de apresentação, nas quais informei a instituição à qual estou vinculado como pós-graduando. Posteriormente, fiz uma pequena introdução sobre a temática escolhida, ou seja, “o segundo ciclo da borracha”, buscando enfatizar as injustiças sofridas pelos povos originários do Acre, evidente, sem fugir do contexto, do currículo.

Inicialmente, mencionei os tópicos que seriam ministrados durante os 2(dois) horários. Perguntas prévias foram efetuadas, com o intuito de aferir o conhecimento da turma. A professora Neide havia me informado sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o período pandêmico, que afetaram o desenvolvimento educacional deles, levando-os a buscar formas mais eficazes de ensino para que as turmas assimilassem o conteúdo. Essa situação já era perceptível para mim desde a época em que atuei como estagiário no 7º ano. Ao rever alguns rostinhos familiares, notei que muitos alunos também se lembravam de mim. O que mais chamou a atenção foi a participação ativa dos estudantes durante a apresentação dos slides com imagens. Nas partes que continham textos, sempre pedia para um deles ler, e assim o faziam. Após minha explicação, surgiram perguntas e questionamentos espontâneos sobre o tema. Isso se torna combustível para nós, futuros educadores.

Durante a aula sobre os povos indígenas, destaquei a Lei nº11.645/2008, enfatizando a importância de aprender sobre a história, os modos de vidas, adversidades e as resistências dessas populações. Ao se depararem com esses temas, os alunos são incentivados a refletir sobre questões sociais, políticas e ambientais relevantes, preparando-os para se tornarem cidadãos mais atentos e participativos. Utilizei imagens e artes de Hélio Melo, que retratam o seringueiro, a floresta, os indígenas e os itens utilizados para extração do látex, apresentadas

¹² À época do estágio comentado acima, a Professora Raimunda trabalhava nas turmas de 7º ano do Fundamental. No entanto, em 2024 foi realocada para atuar junto ao 9º ano.

por meio de slides. Ao contar sobre as violências praticadas contra os povos nativos, alguns alunos ficaram com olhares tristonhos e, ao mesmo tempo, curiosos.

Enfatizei que as mulheres não eram historicamente invisíveis, pois desempenhavam papéis essenciais em suas comunidades. Sua importância se manifestava não apenas nos afazeres domésticos, mas também como artistas no artesanato e na pintura, como chefes de cozinha em seus preparos culinários, além de atuarem como enfermeiras, utilizando plantas medicinais, e obstetras, realizando partos – tudo isso com o conhecimento transmitido por seus antepassados. Nos seringais, demonstravam a delicada e precisa arte de efetuar o corte em uma seringueira com uma faca improvisada de pedra, conseguindo o equilíbrio exato entre um corte não tão profundo, que prejudicaria a *Hevea brasiliensis* na produção de látex nos próximos dias, e não tão superficial, que impediria a extração adequada. Essa habilidade era algo que os homens nem sempre conseguiam realizar com a mesma precisão. Para ilustrar tais narrativas, utilizei passagens do texto de João José Veras de Souza, como os que trago a seguir:

O Tempo das Malocas é o tempo mais antigo dos indígenas do Acre, o tempo das origens em que não havia contato com os brancos e que a liberdade vigia para todos. Depois veio o Tempo das Correias, quando tem início na região as investidas dos caucheiros peruanos e do seringalismo pelos quais os indígenas eram expulsos de suas terras, eram assassinados, as mulheres e crianças sequestradas tornando-se servos dos seringalistas para a extração da seringa. Período em que os indígenas eram vistos como barreiras ao dito desenvolvimento (Souza, 2016, p. 32).

Na sequência veio o Tempo dos Cativeiros que eram a continuidade do Tempo das Correrias, quando os indígenas foram levados a trabalhar para os seringalistas na produção da borracha obrigados a se submeterem ao regime do avimento que, a exemplo dos seringueiros nordestino, os transformavam em escravos dos patrões (Souza, 2016, p. 307).

Perguntas, questionamentos surgiram, como: “Eles não revidavam?” ou “Os nordestinos não os ajudavam?”. Respondi com enorme prazer e satisfação, percebendo o interesse em quererem aprender sobre o porquê destes atos de desumanização das populações nativas.

Durante as atividades, foram aplicados dois modelos de atividades para ambas as turmas. Na primeira atividade, após a explicação, apresentei no slide três questões de múltipla escolha, onde os alunos precisavam marcar apenas uma das opções verdadeiras, sendo opções de A até a letra D.¹³ Pedi para que abrissem seus cadernos, anotassem a pergunta e marcassem a letra correspondente à resposta que consideravam correta.

¹³ A este respeito, posteriormente fui advertido por minha orientadora quanto ao fato de incorrer no uso de questões objetivas com menor quantitativo de alternativas do que o adotado pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEE). Aqui destaco minha falta de experiência com regências para além dos estágios, o que me levou a incorrer neste breve equívoco, sem prejuízo a realização das atividades.

Interessante foi observar que, mesmo eu tendo explicado a forma adequada de responder, muitos alunos optaram por registrar não apenas a alternativa correta, mas também as outras opções. Isso aconteceu mesmo após eu ter informado que faria uma correção posteriormente, permitindo que eles anotassem a resposta correta com base na própria avaliação. A meu ver, esse comportamento também demonstrava o interesse pelo assunto.

Foi determinado um tempo para os alunos responderem e, após o término, realizamos a correção coletiva no slide. Em seguida, passamos para a questão nº 4, que consistia em ligar personagens aos itens correspondentes, de acordo com as imagens apresentadas. Nesta eles não anotaram nada, apenas chamei 4 voluntários ao quadro, para que, através das imagens mostradas, efetassem a ligação correspondente.

A quinta e última questão da primeira atividade foi dissertativa, e pedi para que anotassem a pergunta, sendo essa questão atribuída como dever de casa. O visto dessa tarefa seria feito pela professora Neide na semana seguinte. No primeiro dia de aula, o intervalo ocorreu no meio dos horários, o que permitiu melhor organização dos pequenos detalhes da dinâmica da sequência da aula.

Nesta parte, consistia na logística do Aviamento, um tema complexo, que frequentemente causa dificuldades de compreensão, até mesmo entre colegas da graduação. Para facilitar o entendimento, procurei explicar de maneira minuciosa. A dinâmica envolvia personagens fictícios que atuavam nas cidades e nos seringais, assumindo papéis de mercadores e clientes. Usei uma representação em forma de pirâmide, que eu mesmo elaborei, adicionando um nível inferior para representar os povos indígenas.

Essa abordagem serviu para ilustrar a construção de estereótipos sobre as populações nativas na estrutura hierárquica do sistema de aviamento. Expliquei a diferença nos valores recebidos: enquanto os seringueiros, mesmo ganhando pouco, tinham algum tipo de compensação contabilizada, os povos indígenas raramente recebiam pagamentos. Quando eram remunerados, os valores eram significativamente menores em comparação aos dos seringueiros.

Ressaltei que o período também limitava o acesso à educação. Existiam alguns seringueiros que possuíam conhecimentos básicos de português (ler e escrever) e da matemática (as operações padrões com 1, no máximo 2 casas decimais), enquanto a população indígena não tinha acesso à alfabetização. Expliquei para eles sobre o conhecimento empírico desses povos, pois viviam em um ambiente de cultura oral, no qual os costumes, ensinamentos e uma educação própria eram transmitidos de geração para geração. Entretanto, com a invasão de suas áreas de moradia e a submissão ao regime de aviamento, tiveram a usurpação de suas identidades.

Tive que explicar a exploração enfrentada pelos seringueiros, bem como as necessidades extremas encontradas na região, que era até então desconhecida para a maioria. Pessoas acostumadas com outro tipo de geografia, a maioria proveniente do Nordeste do país, foram ludibriadas nos anos iniciais de ocupação do Acre, durante a passagem do século XIX para o século XX. Elas foram atraídas por propagandas enganosas que prometiam enriquecimento e incentivavam a colaboração patriótica com o governo getulista. Uma época de Guerra, em que a população tinha duas opções: lutar pelo Brasil ao lado dos aliados na Europa ou ir para a região amazônica, onde a ação era, em tese, legalizada pelas leis trabalhistas, que até então abrangiam apenas a população urbana. No entanto, essas normas trabalhistas raramente eram cumpridas.

Ao explicar os descasos e os eventos que ocorreram durante a reativação dos seringais, destaquei como os povos indígenas eram enganados nos barracões. Eles frequentemente não recebiam nada, ou quando recebiam, era uma quantia mínima. Detalhei todo o processo, desde o mercado externo, passando pelas casas aviadoras e os barracões dos seringalistas, até chegar aos seringueiros e indígenas. Além disso, mencionei a presença dos regatões, que comercializavam mercadorias com preços mais acessíveis.

Na atividade final, organizei os alunos para representarem diferentes personagens relacionados à temática do sistema de avimento. Dividi da seguinte forma: 1- Mercado Externo; 2- Casas Aviadoras (Manaus e Belém); 5- Barracões; 3- Regatões; 14- Seringueiros; 10- Indígenas.

Todos tinham papéis definidos no sistema representado. No início, ninguém sabia quem representava quem, até começar literalmente "O mercado". O Mercado Externo fornecia uma quantidade específica de itens, trocados por borracha nas casas aviadoras. Essas casas, por sua vez, precisavam dos itens do mercado externo, mas só podiam obtê-los se tivessem borracha, fornecida pelos seringalistas. Estes exploravam os trabalhadores seringueiros e indígenas para obter borracha, trocada por itens nos barracões. Os itens nos barracões não eram especificados, podendo ser querosene, alimentos, utensílios, entre outros. No meio disso tudo, os regatões tentavam encontrar os trabalhadores e vender seus itens de forma mais vantajosa que os barracões, sem que os donos dos seringais soubessem. Resumindo, a quantidade de itens e borracha foi inserida no jogo de forma que todos pudessem cumprir seus objetivos, e ainda sobrasse.

Cada jogador tinha sua própria moeda de troca. Por exemplo, o mercado externo realizava trocas de itens por borrachas na proporção de 1:1 com as casas aviadoras. Estas, por sua vez, negociavam com os barracões ou os regatões a uma taxa de 1 item para 2 borrachas.

Os barracões exigiam 1 item em troca de 6 borrachas dos seringueiros e 10 borrachas dos indígenas. Já os regatões trocavam 1 item por 4 borrachas, independentemente de serem dos seringueiros ou indígenas. No final, cada personagem precisava acumular uma quantidade específica de itens ou borrachas, de acordo com o seu papel.

Como era de se esperar, foi um trânsito de pessoas pela sala, com os alunos representando os papéis e personagens sociais discutidos nas aulas expositivas. Assim, a brincadeira foi dando sentido à aula, mostrando na prática as situações vivenciadas durante o período. Foi estipulado um prazo de 20 minutos para o “comércio” em sala de aula. Na brincadeira, vários perceberam que os indígenas eram explorados. A participação foi intensa, os alunos se divertiram bastante, alguns reclamaram de uma forma cômica da condição de exploração e se sentiram prejudicados pelos barracões ou pelos regatões. No entanto, uma parte significativa dos alunos que desempenhavam o papel de indígenas conseguiu alcançar o objetivo, superando as dificuldades impostas nas trocas e utilizando suas estratégias com êxito.”

Ao final, expliquei a importância dos indígenas em seu território e habitat. Mesmo sendo explorados, eles lideravam os trabalhos devido aos seus conhecimentos prévios. Embora fossem privados de caçar e pescar, nas matas conseguiam se 'virar' muito melhor. Por esse motivo, adicionei mais borrachas para eles durante a atividade, e alguns alunos perceberam e comentaram sobre a eficiência demonstrada. Quase ao término, quando notaram, muitos preferiram ser indígenas em vez de seringueiros, devido ao melhor desempenho na dinâmica. A Professora Neide e uma monitora da turma B também participaram da brincadeira, ajudando a explicar o 'Mercado' aos demais.

CONSIDERAÇÕES DE ENCERRAMENTO SOBRE A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Ao longo deste processo, pudemos elaborar e aplicar atividade de sequência didática, buscando compreender a magnitude dos obstáculos enfrentados pelas comunidades indígenas, desde a exploração desumana nos seringais até a marginalização e invisibilidade em diversos aspectos da vida cotidiana. É inegável que a história desses povos é marcada por episódios de violência, opressão e exploração, que deixaram cicatrizes profundas em suas culturas e identidades.

A abordagem do tema envolvendo os povos indígenas no mercado de trabalho acreano, após o segundo ciclo da borracha, fundamentada no Currículo de Referência Única do Acre

(Crua/AC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, revela-se de extrema importância para a formação de jovens conscientes e críticos. Por meio da leitura e da compreensão histórica, é possível desconstruir preconceitos enraizados em nossa sociedade e promover valores como amor ao próximo, respeito e honestidade.

A educação desempenha um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos, preparando os jovens para se tornarem cidadãos mais cientes e engajados na luta por uma sociedade mais justa e inclusiva. Durante as atividades realizadas com os alunos, foi possível observar o interesse e a participação ativa na discussão dessas questões. A dinâmica do “jogo do aviamento”, embora caótica em alguns momentos, proporcionou uma experiência prática e lúdica para compreender as relações de poder e exploração que caracterizaram esse período histórico.

É fundamental que continuemos a explorar e debater esses temas em nossas práticas educativas, incentivando o respeito à diversidade cultural e a valorização dos povos indígenas em nossa sociedade. Somente através do conhecimento e do diálogo poderemos construir um futuro mais justo e igualitário para todos. Por fim, este trabalho acadêmico representa apenas um pequeno passo em direção à compreensão e sensibilização das injustiças enfrentadas pelos povos indígenas do Acre. Esperamos que ele possa contribuir para ampliar o debate e inspirar novas iniciativas de educação e conhecimento em prol dos direitos humanos e da justiça social.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Curriculum de Referência Único do Acre**. Ensino Fundamental anos finais. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/u8rPi>. Acesso em: 20 mar. 2024.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Curso Comum da Rede Estadual de Educação do Acre**. Rio Branco, AC: SEE, 2020.

ALMEIDA, Maria Ariadina. Cidade; CRUZ, Tereza. Almeida. Protagonismo e resistência do movimento indígena do Acre. In: **XVII Encontro de História da Anpuh-Rio**: Entre o local e o global, 2016, Nova Iguaçu, RJ. Anais do XVII Encontro de História da Anpuh Rio. Rio de Janeiro: Anpuh - RJ, 2016. p. 1-9.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004. Disponível em: <https://acessone.nwvnj>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. LEI nº 11.645, de 10 de março de 2008. altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a

obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

SOUZA, João José Veras de. **Seringalidade: A colonialidade no Acre e os condenados da floresta**. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/173673>. Acesso em: 20 abr. 2024.

DIREITOS CIVIS NO PASSADO E NO PRESENTE: PERCURSO HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

Isabel Pinho Malveira da Silva¹⁴

INTRODUÇÃO

A história da luta contra o racismo no Brasil é longa e complexa, permeada por avanços significativos e desafios persistentes. Nesse sentido, o estudo dos direitos civis, no que tange ao contexto da legislação antirracista no Brasil, é fundamental para a compreensão das transformações sociais e legais que moldaram e continuam a moldar a sociedade brasileira.

Embora a escravatura tenha sido oficialmente proibida em 1888 por meio da promulgação da Lei Áurea, isto não constituiu o fim da discriminação racial ou do racismo. Nas décadas seguintes, os afro-brasileiros continuaram a lutar por reconhecimento, direitos e oportunidades numa sociedade que ainda era profundamente afetada pelo sistema escravista. Com a Proclamação da República, os primeiros cem anos que se seguiram à abolição da monarquia foram caracterizados por conflitos significativos e pelo crescente desenvolvimento dos movimentos sociais. A maioria das conquistas alcançadas vieram com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como a “Constituição Cidadã”, que, pela primeira vez, incluiu dispositivos específicos contra o racismo, classificando-o como crime inafiançável e imprescritível. Essa constituição refletiu um compromisso renovado do Estado brasileiro com a promoção da igualdade racial.

Nas últimas décadas, várias políticas públicas e ações afirmativas foram implementadas para promover a inclusão e a igualdade de oportunidades para a população negra brasileira. Exemplos notáveis incluem a instituição das Reservas de Vagas em universidades e no serviço público, e a criação de órgãos como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

¹⁴ Graduada em Bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

(SEPPIR). Essas medidas têm sido objeto de intenso debate e reflexão, evidenciando tanto os progressos alcançados quanto os desafios ainda presentes.

Se hoje aqui se aborda a história e cultura afro-brasileira, muito se deve à promulgação da Lei Federal nº 10.639, de 2003, fruto das conquistas do Movimento Negro Brasileiro, que estabeleceu a obrigatoriedade do seu ensino dentro de todos os componentes curriculares do ensino fundamental ao superior. Com esta medida, reconhece-se a necessidade de elucidar de maneira coerente a história e cultura da população negra brasileira, objetivando abordar também as violências sofridas à sua identidade e seus direitos, sendo de responsabilidade de todos os cidadãos brasileiros atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, conforme narra o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação.

Ao abordar este tema em sala de aula, busca-se não apenas informar os alunos sobre a legislação antirracista, mas também instigá-los a refletir sobre a importância contínua da luta pela igualdade racial, de modo que os jovens reconheçam o valor da diversidade e passem a se engajar na luta pela promoção dos direitos humanos. Afinal, por meio da análise crítica do passado e do presente é que se torna possível preparar as gerações futuras para contribuir na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, esse percurso histórico revela como a legislação pode ser uma ferramenta poderosa na transformação social, mas também com ela precisa ser acompanhada de mudanças sociais, culturais e educacionais para ser verdadeiramente eficaz.

CONTEXTO

A Escola Neutel Maia, escolhida para a aplicação da intervenção, está situada em um dos bairros mais antigos e centrais da cidade de Rio Branco/AC e é uma instituição de ensino fundamental da rede pública estadual, mantida pelo Governo do Estado do Acre por meio da Secretaria de Estado de Educação. Sua localização é privilegiada, com fácil acesso e cercada por grandes centros comerciais, supermercados, agências bancárias e o Parque da Maternidade.

Fundada por meio do Decreto nº 42 de 13 de abril de 1957 e inaugurada em 30 de abril do mesmo ano, a escola foi nomeada em homenagem a Neutel Maia, fundador da cidade de Rio Branco. Inicialmente, a escola atendia alunos da 1^a a 4^a série do 1º grau. Em 1978, expandiu para incluir a 5^a série e, posteriormente, todas as séries do Ensino Fundamental. Em 1986, começou a oferecer o ensino de 2º Grau, mas, desde 2002, oferece apenas o Ensino Fundamental.

Ao longo do tempo, a escola passou por diversas atualizações que visaram melhorar e ampliar suas instalações. Em 1980, foram construídos seis novos prédios e uma praça de alimentação. Em 2006, foi realizada uma reformulação completa que aumentou o potencial de atuação da escola. Atualmente, a escola conta com 14 salas de aula, sala de informática, biblioteca, cantina, quadra de esportes coberta e diversas outras comodidades.

Ressalta-se que a escola atende uma clientela diversificada de alunos provenientes de diferentes bairros, majoritariamente da classe média, cujos pais são funcionários públicos, profissionais liberais, comerciantes e militares. Os alunos estão na faixa etária de 10 a 15 anos, proporcionando um ambiente educacional variado e dinâmico.

O público-alvo escolhido para a aplicação da intervenção foram os alunos do 9º ano “A”, sendo esta uma turma formada por alunos de 14 (quatorze) e 15 (quinze) anos de idade. Durante os Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos desenvolvem habilidades para comunicação e resolução de conflitos, permitindo que eles conheçam o mundo com mais complexidade e espírito crítico, o que vai totalmente ao encontro do tema proposto em sala de aula.

Nesse sentido, a escola deve promover uma formação integral, baseada em direitos humanos e princípios democráticos, desnaturalizando qualquer forma de violência. É necessário dialogar com a diversidade de formação e vivências dos estudantes para enfrentar os desafios educativos, compreendendo assim os estudantes como sujeitos com histórias e saberes próprios, fortalecendo a escola como espaço formador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

OBJETIVOS

Ao analisar o Currículo Único do Estado do Acre (Acre, 2024, p. 1062), verifica-se que o tema aqui proposto se encontra inserido no quadro organizador curricular do 9º ano. O objeto de conhecimento é centrado nos direitos civis, no passado e no presente. Por sua vez, a habilidade consiste em buscar informações sobre tais direitos.

O objetivo resulta na compreensão das lutas sociais em prol da cidadania e da democracia, em diversos momentos históricos, de modo a promover uma reflexão crítica sobre as raízes históricas das injustiças sociais e estimular o engajamento dos alunos na construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, reconhecendo a importância da luta contínua

pelos direitos civis como parte fundamental do processo de construção de uma democracia verdadeiramente representativa.

JUSTIFICATIVA

A importância de estudar a evolução, e em alguns momentos o regresso, dos direitos civis está ancorada em elucidar os seus verdadeiros protagonistas, bem como as reais motivações por detrás das transformações sociais.

Nesse sentido, dentro do amplo campo da história, o Direito exerce papel fundamental, pois, além da sua categoria filosófica, há também o elemento da cultura, sendo este captado por meio da história. Ela nos indica o esforço dos povos para realizar de maneira mais precisa o ideal de justiça; nos mostra a origem, o desenvolvimento e a retificação das instituições jurídicas; nos ensina o direito real, muitas vezes oposto ao direito legislado. Significa dizer que o direito não é só uma teoria, nem uma lei positiva, senão uma vida (Eyzaguirre, 2000).

Esse resgate histórico é necessário para que assim se possa construir uma educação pautada na diversidade de narrativas e não apenas no eurocentrismo. Munanga (2005) explica que, em função da educação eurocêntrica, o ser humano, fruto dessa educação, pode reproduzir de maneira consciente ou não os preconceitos que permeiam a sociedade. De acordo com o referido autor, os preconceitos permeiam também as relações existentes em sala de aula:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de aveSTRUZ ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (Munanga, 2005, p. 15).

É impossível dissociar a transmissão dos conteúdos historicamente acumulados da realidade social. De acordo com Gomes (2005), para que haja avanço entre os saberes escolares e a diversidade étnico-cultural, é necessário que os educadores não trabalhem apenas como conteúdos escolares a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações raciais, mas sim como processos da formação humana e que se manifestam no próprio cotidiano escolar.

Nesse sentido, expor a trajetória dos direitos civis e da legislação antirracista no Brasil é fundamental para que as crianças e adolescentes reflitam sobre as estruturas de poder e as formas de opressão, bem como para que se tornem cidadãos conscientes e críticos e engajados na luta por justiça social.

Por outro lado, entende-se que além da necessidade de ensinar aos alunos sobre o que é discriminação racial, racismo e preconceito, é necessário também trazer à luz a valorização da cultura negra, de modo a encorajar e fortalecer a autoestima dos alunos negros, colocando-os no lugar de protagonistas da própria história e da história do mundo.

Sobre a situação, Gomes (2005) explica que o campo dos valores é o que apresenta uma maior complexidade quando se trata de estratégias de combate ao racismo, cabendo ao professor uma reflexão sobre a sua própria autonomia dentro da sala de aula. Dessa maneira, não cabe à escola ser conivente com o professor que permite práticas racistas dentro da sala de aula. As práticas pedagógicas, ao longo do processo escolar – e não somente nas datas comemorativas, como a semana do folclore ou a semana da cultura – serem norteadas por princípios éticos, de modo sério e competente, ao representarem o negro e a diversidade étnico-cultural.

Almeida (2019) explica que as práticas racistas, diretas ou indiretas, são sistemáticas e estão arraigadas na organização política, econômica e jurídica da sociedade por meio da desigualdade social. Daí vem a noção de racismo estrutural. No entanto, de acordo com o autor, não basta apenas a responsabilização jurídica dos atos racistas individuais para que a sociedade deixe de gerar desigualdade racial:

Como ensina Anthony Giddens, a estrutura “é viabilizadora, não apenas restritora”, o que torna possível que as ações repetidas de muitos indivíduos transformem as estruturas sociais. Ou seja, pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática de condutas racistas e não é um álibi para racistas. Pelo contrário: entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de intenção para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faça do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente o silêncio o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo. A mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas (Almeida, 2019, p. 34).

Dessa maneira, ao dialogar sobre a diversidade étnico-racial, bem como sobre as leis existentes que contribuem para o combate ao racismo, não se estará contribuindo apenas para a conscientização dos cidadãos sobre os seus direitos e nem somente para o Estado responsabilizar os culpados, mas, principalmente, para evidenciar e analisar os desafios atuais

e as ações necessárias para a promoção da igualdade racial, por meio de práticas antirracistas nos âmbitos político, econômico, educacional e jurídico, o que é, de fato, o mais importante no momento atual do país.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Para iniciar a aula, após a apresentação pessoal, foi feita a contextualização da importância de estudar os direitos civis e a legislação antirracista no Brasil. Os alunos do 9º ano tinham idades entre 13 e 15 anos, estavam atentos e participativos, contribuindo para a troca mútua de aprendizado. A aula foi expositiva-dialogada, com o auxílio de projetor e slides produzidos principalmente com base no artigo “Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do movimento negro brasileiro” (Soares, 2016).

Como forma de averiguar os conhecimentos prévios dos alunos, foi perguntado se eles sabiam qual foi a lei responsável pelo fim da escravidão, prontamente responderam. Em relação às leis anteriores, quais sejam, Eusébio de Queiroz (1850), do Ventre Livre (1871) e dos Sexagenários (1885), foi feita a retomada do conteúdo. Nesse momento, foi importante ressaltar que as referidas leis contribuíram apenas para o fim da escravidão no sentido formal, uma vez que as consequências do regime escravista perduraram e perduram até os dias atuais. Tanto é que o Movimento Negro Unificado lutou para que o dia 13 de maio, dia da promulgação da Lei Áurea, considerado uma mentira cívica, fosse transformado em “Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo”, obtendo a conquista em 1978, nove décadas após a abolição.

Em seguida, debateu-se o papel da imprensa negra na defesa dos direitos civis e no enfrentamento do racismo tanto no passado, quanto no presente, sendo essa uma ferramenta importante de denúncia, debate, reflexão e que assumiu a postura de desafiar as tentativas de silenciamento. O primeiro periódico brasileiro a defender os direitos dos negros escravizados chamado “O Homem de Côn” foi lançado no Rio de Janeiro, pelo jornalista e poeta Paula Brito, em 1833. Após, houve o surgimento de diversos outros, como “O Homem” (Recife, 1876), “O Exemplo” (Porto Alegre, 1892) e “O Progresso” (São Paulo, 1899). A discussão se estendeu sobre a atuação da imprensa negra atualmente, que continua a denunciar as situações de racismo, principalmente no que tange às abordagens policiais racistas e da criminalização sistemática de negros.

A aula seguiu abordando a Proclamação da República em 1889, que culminou na promulgação da primeira Constituição Republicana em 1891, na qual estabeleceu-se que as

mulheres, os soldados, os membros de ordens religiosas e os analfabetos não tinham direito ao voto, evidenciando as limitações dos direitos civis na época, principalmente no que tange aos ex-escravizados, que eram, em sua maioria, analfabetos, e assim ficavam impedidos de participarem ativamente das decisões públicas que interferiam diretamente nas suas vidas. Ademais, foram tecidas críticas à Lei dos Vadios e Capoeiras, de 1890, que objetivava controlar e reprimir comportamentos considerados desviantes e teve um profundo e negativo impacto para a população negra recém liberta e marginalizada, questionando-se a real liberdade concedida aos negros após a abolição.

Posteriormente, foram apresentadas referências negras da época, como João Cândido, conhecido como o Almirante Negro, líder da Revolta da Chibata, em 1910, que pôs fim aos castigos físicos praticados contra os marinheiros, bem como o primeiro juiz negro eleito pelo Supremo Tribunal Federal do Brasil em 1931, Hermenegildo Rodrigues de Barros, criador do Tribunal Superior de Justiça Eleitoral e Antonieta de Barros, primeira mulher negra a assumir um mandato político de deputada no país, em Santa Catarina.

Logo depois, foi questionado aos alunos sobre a importância dos movimentos sociais. Após o diálogo, concluiu-se que os movimentos sociais fortalecem a mobilização e a conscientização, além de exercerem pressão por mudanças legislativas e políticas necessárias, atitudes essenciais para que os direitos civis sejam conquistados e, de fato, garantidos.

Entre os diversos movimentos sociais existentes, destacou-se a Frente Negra Brasileira, primeira organização negra ativista do país, criada em 1931 e dissolvida em 1937 pelo presidente Getúlio Vargas, que promovia atividades de caráter político, cultural e educacional para os seus associados, bem o Movimento Negro Unificado (MNU), fundado em 7 de julho de 1978 em São Paulo, conhecido por ter dado início aos protestos organizados nas ruas contra a Ditadura Militar e a violência policial. Além disso, o MNU foi o responsável pela aprovação do Dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro, e do Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, em 13 de maio.

Na sequência, os alunos exploraram a fundação do Teatro Experimental do Negro em 1944, criado por Abdias Nascimento no Rio de Janeiro, e seu papel na valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e arte. Como exemplo de outros movimentos culturais, expôs-se a fundação do Grupo Palmares de Porto Alegre/RS, que realizou a Semana de Literatura Afro-Brasileira e prestou homenagem ao Zumbi dos Palmares, e o nascimento do primeiro bloco afro do Brasil, o Ilê Aiyê, em 1974, que se consolidou como uma das expressões culturais do Carnaval de Salvador e atualmente é considerado patrimônio da cultura baiana.

Ato contínuo, abordou-se as mudanças legislativas quanto ao tema com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que passou a condenar práticas de qualquer conduta que discrimine o ser humano de forma negativa, estabelecendo como um dos seus princípios o repúdio ao racismo, conforme previsão constante no seu art. 4º, inciso VIII. Além de ser um princípio constitucional, o repúdio à prática discriminatória avançou de modo a elencar o racismo como uma conduta delitiva, sendo imprescritível, ou seja, punível a qualquer tempo, e insuscetível de fiança, nos termos do art. 5º, inciso XLII, da CRFB/88.

A Lei Afonso Arinos (Lei nº 1.390), aprovada em 1951, foi analisada como a primeira lei antirracismo do Brasil, estabelecendo como contravenção penal a discriminação de raça, cor e religião. Apenas em 1989, com a promulgação da Lei Caó (Lei nº 7.716), as infrações penais resultantes de preconceito de raça ou de cor passaram a ser consideradas crimes.

Ao discutir-se as políticas de Ações Afirmativas de Reserva de Vagas, popularmente conhecido como cotas, exibiu-se o caminho percorrido para a conquista desse direito, citando as universidades que aderiram às cotas mesmo antes da obrigatoriedade da lei federal nº 12.711 em todas as instituições federais, como por exemplo no ano de 2002 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e dois anos depois, em 2004, a Universidade de Brasília se tornou a primeira instituição federal de ensino público. Somente oito anos depois, o Supremo Tribunal Federal declarou constitucional a política de cotas (Lei Federal nº 12.711). Ressaltou-se também a criação da Lei nº 12.990, em 2014, que garantiu a reserva de 20% das vagas em concursos públicos para negros.

Ademais, a aula abordou a recente Lei nº 14.532/2023, que equiparou, em termos de legislação, os crimes de racismo e injúria racial, apesar da diferença conceitual existente entre ambos, uma vez que a injúria racial diz respeito a ofensas à honra de pessoa específica e o racismo, por sua vez, está relacionada à ofensa a um grupo ou coletivo. Com a nova lei, as penas para os referidos crimes passaram a ser de reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa e o crime de injúria racial passou a ser imprescritível, equiparando-se ao racismo.

Esse momento da aula foi o mais intenso de debates e diálogos por parte dos alunos, que apresentaram situações de racismo esportivo e recreativo, inclusive dentro da sala de aula. Com isso, foi explicado que a nova lei expõe essas modalidades de racismo e penaliza de forma adicional quando esses crimes são cometidos nos meios de comunicação social ou em contexto de atividades esportivas, religiosas, artísticas ou culturais destinadas ao público, passando o agressor a ser proibido de frequentar, por três anos, os locais públicos destinados a práticas esportivas, artísticas ou culturais, conforme o caso. Era possível perceber as reações de surpresa e até tensão de alguns alunos.

Para encerrar, como forma de avaliar as aprendizagens propiciadas, a turma foi convidada a refletir sobre o conceito de racismo definido por Silvio Almeida (2019), discutindo sobre a luta contra o racismo pode ser efetiva e apresentar exemplos de ações práticas e de políticas públicas que podem contribuir para a construção de uma sociedade igualitária. Observou-se certa relutância por parte de alguns alunos. No entanto, por meio do debate e da reflexão, conclui-se que as ações realizadas no microambiente podem resultar em diferenças sociais no macroambiente, cabendo a todos nós agirmos em prol de mudanças positivas no que diz respeito à promoção da igualdade racial.

A experiência em sala de aula foi enriquecedora, proporcionando aos alunos uma visão ampla e crítica sobre a evolução dos direitos civis e da legislação antirracista no Brasil. As atividades desenvolvidas promoveram habilidades de análise crítica, diálogo em grupo e reflexão histórica, além de aumentar a conscientização sobre a importância da luta contra o racismo. A aula não apenas cumpriu seu objetivo educacional, mas também estimulou os estudantes a se tornarem cidadãos mais informados e engajados na promoção da justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre a promulgação da Lei Áurea, da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 14.532, foram necessários cento e trinta e cinco anos de contínua luta e resistência por reconhecimento e direitos para a população negra do Brasil, pois a abolição da escravatura, por si só, não foi capaz de erradicar as profundas e dolorosas raízes do racismo na sociedade brasileira. Nem mesmo as leis que visam punir os agressores praticantes de racismo foi capaz.

No meio desse percurso, há apenas duas décadas, após inúmeras ações do Movimento Negro Brasileiro, os governantes brasileiros passam a inserir a temática da educação das relações étnico raciais, da cultura e da história africana para a formação de uma sociedade democrática e de cidadãos conscientes, tornando obrigatório tal ensino por meio da Lei nº 10.639, de 2003. Afinal, a luta contra o racismo envolve muito mais do que punir somente por punir, e sequer isso era feito com a atenção e a seriedade necessárias para atingir as finalidades de retribuir o mal causado, de prevenir a reincidência ou o cometimento de novos crimes e ressocializar o indivíduo infrator, é importante também reeducar.

Atualmente ainda parece utopia imaginar uma sociedade livre de racismo, mas já se entende a necessidade multidimensional de políticas públicas, culturais e educacionais em todos os níveis, devendo essas serem aprimoradas cada vez mais para que se possa combater o

racismo estrutural, uma vez que as leis, por mais que sejam essenciais, não são suficientes para erradicar os efeitos de mais de três séculos de escravidão para a população negra.

Os versos do samba-enredo “Histórias para ninar gente grande”, que deu a vitória à escola de samba Estação Primeira de Mangueira, no carnaval de 2019, “Brasil, meu nego / Deixa eu te contar a história que a história não / O avesso do mesmo lugar / Na luta é que a gente se encontra / Brasil, meu dengo / A mangueira chegou / Com versos que o livro apagou / Desde 1500 / Tem mais invasão do que descobrimento / Tem sangue retinto pisado / Atrás do herói emoldurado / Mulheres, tamoios, mulatos / Eu quero um país que não está no retrato” resumem pelo o que os movimentos sociais e os educadores lutam: trazer à luz a história dos invisíveis ao ponto que estes se enxerguem e sejam enxergados no mundo por sua resistência e por seus feitos.

Dessa maneira, a educação, ao ser encarada como um instrumento de transformação social, é capaz de empoderar os indivíduos e promover mudanças significativas nas estruturas de poder e opressão. A geração atual de jovens é, de longe, a que mais possui acesso a informações, justamente devido à luta dos seus antepassados para que os avanços de acesso a direitos acontecessem, e ao investir no ensino dos alunos para reconhecerem e valorizarem a riqueza das diferentes culturas e experiências, estar-se-á também investindo no futuro de uma sociedade mais justa e igualitária. O compromisso com a educação, com a democracia e com a justiça é um compromisso diário, cíclico e eterno.

REFERÊNCIAS

ACRE. Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Rio Branco: SEE, 2024.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. São Paulo: Polén Livros, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 maio 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República [2024].

BRASIL. Lei nº 14.532, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público. Brasília, DF: Presidência da República [2023].

BRASIL. **Parecer nº 003/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2004.

EYZAGUIRRE, Jaime. Introdução. In: **Historia del derecho.** 16.a edición, Santiago: Ed. Universitaria, 2000.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PROJETO Político Pedagógico. **Blog da Escola Neutel Maia**, Rio Branco, 2013. Disponível em: https://escolafundamentalnm.blogspot.com/p/blog-page_17.html. Acesso em: 3 jun. 2024.

SOARES, Iraneide da Silva. Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do movimento negro brasileiro. **Universitas: Relações Internacionais**, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan/jun., 2016.

POVOS INDÍGENAS NO IMPÉRIO, POLÍTICAS INDIGENISTAS E ATUALIDADES: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA EDILSON FAÇANHA

Kaliny Custodio do Carmo¹⁵

INTRODUÇÃO

“Seres animalescos e sem Deus”, assim foram descritos os povos indígenas por Francisco de Orellana, em 1541, durante uma expedição no Rio Amazonas. Essa visão, por muito tempo, foi compartilhada pelos europeus invasores em relação aos povos que aqui habitavam. Para eles, tudo o que fugia dos moldes ditados como “certos” não merecia existir no mesmo espaço, afinal, estes achavam-se superiores e ditadores do que era ou não aceitável. Como forma de mudar isso, os europeus acreditavam que era necessário realizar um processo de aculturação, que culminaria na perda identitária destas culturas indígenas, que de nada agradava aos que acreditavam em uma pseudo descoberta de um lugar que já ocupado, gerando uma série de violências que se estendem desde a invasão até os dias atuais.

Controverso é o invasor arrotar suas verdades em um território que não é seu, não é mesmo? Por isso, é necessário dar ouvidos e protagonismos aos povos indígenas para que contem suas próprias histórias e vivências, afinal, este espaço que hoje chamamos de Brasil sempre lhes pertenceu, e suas heranças ancestrais constituem a história desta terra.

Diversas narrativas foram propagadas sobre os povos indígenas, como a ideia de que eram “preguiçosos”, “primitivos” e incapazes de viver em sociedade, entre outras falácia que evidenciam o racismo que ainda hoje paira sobre esses/as sujeitos/as. Desmistificar esses ultrapassados paradigmas é crucial em todos os âmbitos da sociedade, e a escola tem papel

¹⁵ Graduada em Bacharelado em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras: linguagem e identidade da Ufac (PPGLI/Ufac).

fundamental nesse processo, pois é através dela que se formam cidadãos e cidadãs capazes de mudança.

CONTEXTO

O tema aplicado em sala tratou da identificação e análise das políticas oficiais em relação aos indígenas no Império, com ênfase nas políticas oficiais para os povos indígena. Estes são, respectivamente, a habilidade e objeto do conhecimento presentes no Currículo de Referência Único do Acre – Crua, no componente curricular de História para o 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, na modalidade de ensino presencial.

A representação dos indígenas brasileiros, por um longo período, foi escrita e difundida pelo colonizador/invasor, que, por meio de uma ótica racista, criou uma série de teses e “necessidades” sobre esses povos, como códigos de vestimenta, religiosos e de uma determinada “moral” que deviam ser atendidas para a consolidação de um processo desenvolvimentista para este lugar, até então descoberto – leia-se, invadido. O que de fato ocorreu foi uma série de violências que perpassaram todos os níveis, seja de forma explícita, a exemplo dos processos de escravização, seja de forma mascarada, ao buscarem aculturar esses sujeitos e sujeitas, com o intuito de mudar a forma como se vestiam, como se portavam ou no gradual abandono de suas línguas.

É necessário pontuar que a história dos indígenas em território brasileiro foi marcada por injustiças e violações de direitos. A política indigenista refere-se às políticas e práticas adotadas pelos governos em relação aos povos indígenas em determinado período histórico. No contexto do Império brasileiro, essa política consistia em uma série de medidas e diretrizes estabelecidas pelo governo para lidar com as populações nativas que habitavam o território brasileiro. Muitas vezes, a política indigenista adotada pelo governo visava assimilar os povos nativos à cultura dominante, ignorando suas próprias tradições e necessidades.

O assunto abordado em sala de aula permitiu uma visão e um debate crítico sobre o tratamento dispensado aos indígenas, além de proporcionar um levantamento histórico sobre as políticas públicas voltadas a esses povos ao longo da História, com foco, na primeira aula, no período do Império. Além disso, o tema relacionado com a atualidade dos povos indígenas acreanos, para que os alunos pudessem conectar o conteúdo trabalhado em sala de aula com seus cotidianos.

Tratando-se de um contexto local, ressalta-se que, por meio do mapeamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, através do Censo demográfico de 2022, foi possível contabilizar um total de 31.699 pessoas indígenas no Acre, representando 3,82% da população residente. Com base nesse quantitativo, reafirma-se a importância de uma abordagem crítica e reflexiva sobre essas populações no estado acreano. Ademais, o Acre possui grande diversidade de povos indígenas, totalizando 17 etnias, ricas em identidades, culturas e histórias.

A escola campo de realização da intervenção pedagógica foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental Anos Finais Edilson Façanha, criada pelo Decreto nº 5038, de 18 de fevereiro de 2010, durante o governo de Arnóbio Marques de Almeida Junior, então Governador do Estado do Acre, sendo mantida pelo Poder Público Estadual. A escola está localizada na Rua Santa Rosa, bairro Calafate, região periférica da capital Rio Branco. Sua modalidade de ensino é presencial, atendendo à etapa de Ensino Fundamental Anos Finais, que corresponde do 6º aos 9º anos, com alunos na faixa etária de 11 a 14 anos.

A estrutura física da escola é composta por quatro blocos, que abrigam diversos espaços administrativos (uma secretaria, uma coordenação e uma sala de gestão), doze salas de aula, uma biblioteca, uma sala dos professores, uma sala de vídeo/informática, uma sala de recursos, um refeitório com cozinha e dispensa, um coreto (espaço cultural) e uma quadra poliesportiva. A escola não possui estacionamento amplo para carros, apenas para motos dos professores e funcionários e bicicletas dos alunos, mas há bastante espaço na escola.

A escola recebeu bem a proposta de aplicação da intervenção pedagógica, desde o contato inicial até o fornecimento de materiais, como datashow e impressão de cópias para a culminância da atividade final proposta. Também foi possível contar com a parceria da professora de História do 8º ano, Michele Andrade, que cedeu horários em sua turma “8º C”.

OBJETIVOS

- Habilidade – dentro do Currículo Único do Estado do Acre EF08HI21 – Identificação e análise das políticas oficiais com relação ao indígena no império;
- Objeto do conhecimento – dentro do Currículo Único do Estado do Acre Políticas oficiais com relação ao indígena.

JUSTIFICATIVA

O tema foi escolhido em razão da relevância das populações indígenas brasileiras e pela obrigatoriedade de trabalhar essa temática, conforme a Lei nº 11.645/2008, que estabelece a necessidade de inserção dos povos indígenas nos currículos escolares, de acordo com a legislação

O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, s/p).

Essa lei representa uma grande vitória para a abordagem das questões indígenas nas escolas, incorporando-os como agentes cruciais na formação do Estado nacional. Ela oferece uma oportunidade para que os educadores de todo o país realizem práticas que se distanciem das narrativas racistas construídas sobre os povos originários ao longo de muitos anos em nossa sociedade e que, infelizmente, ainda hoje são reproduzidas.

Na extensa história do Brasil, os povos indígenas tiveram uma participação fundamental desde o início da colonização até os dias atuais. Ao chegarem ao território que se tornaria o Império Brasileiro, os colonizadores/invasores portugueses se depararam com uma grande diversidade de culturas, idiomas e tradições indígenas que já existiam há milênios.

Manuela Carneiro da Cunha (2012) apresenta uma perspectiva ampla e complexa da identidade e diversidade cultural dos povos indígenas, destacando a inexistência de uma única identidade indígena, mas sim de uma multiplicidade de identidades, culturas, línguas e tradições que caracterizam os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo.

Segundo a autora, é crucial reconhecer e respeitar essa diversidade, evitando visões simplistas e estereotipadas sobre os povos indígenas. Ela também salienta que cada grupo indígena possui sua própria história, cosmovisão, modos de vida e formas de organização social, fruto de processos históricos específicos e interações com o ambiente e outros grupos sociais.

Gersew Baniwa (2006), em seu livro "O Índio Brasileiro", também destaca a importância de combater estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas, promovendo uma visão mais ampla e respeitosa sobre suas culturas, conhecimentos e modos de vida. A partir da ótica do autor, podemos discutir, dentro das salas de aulas, temas como as lutas e os desafios enfrentados pelos povos indígenas no Brasil contemporâneo, incluindo

questões como demarcação de terras, direitos territoriais, preservação ambiental, acesso à saúde e à educação, entre outros.

Além disso, é inevitável falar de povos indígenas sem lembrar do que Airton Krenak (2019) aborda em “Ideias para adiar o fim do mundo”, sobre a necessidade de uma transformação profunda nos valores, nas práticas e nas estruturas sociais, visando promover uma convivência mais harmônica e sustentável com a natureza. Ele destaca a importância do conhecimento indígena e das culturas tradicionais na busca por soluções para os desafios ambientais contemporâneos, considerando que as sociedades indígenas têm muito a ensinar sobre como viver de maneira mais equilibrada e respeitosa em relação ao meio ambiente, e que devemos valorizar e proteger esses conhecimentos.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Para a realização da intervenção pedagógica, primeiramente deu-se o processo de elaboração da sequência didática que serviu como base para a condução dos trabalhos em sala. Outrora, é plausível destacar que as discussões teóricas realizadas durante toda a especialização serviram como base para criar uma sequência que cumprisse o objetivo – Políticas oficiais com relação ao indígena – e a habilidade – Identificação e análise das políticas oficiais com relação ao indígena no império – do Crua.

O contato com todas as disciplinas ofertadas durante o processo formativo elucidou que é imprescindível o reprender e o desconstruir. Com especialistas em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, temos em mãos oportunidades de ofertar um ensino em que a prática da diversidade esteja presente.

Após a fase de construção da sequência, com o aval do professor orientador Me. Danilo Rodrigues do Nascimento e da coordenação do curso de especialização, na pessoa da Professora Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, foi realizado o contato com a professora de História do 8º ano da Escola Edilson Façanha que, gentilmente, entrou em contato com a equipe de coordenação pedagógica para verificar a possibilidade da intervenção pedagógica. Com a sinalização positiva, a professora disponibilizou quatro horários, divididos em duas quartas-feiras (08/05/2024 e 15/05/2024), com a duração de 2h cada, na turma de 8º ano C, no turno da manhã, possibilitando a efetivação da prática.

No primeiro encontro com a turma, ocorreram as apresentações iniciais entre a especialista que vos fala e os/as alunos/as, de forma tranquila e com curiosidade de ambas as

partes. Inicialmente, foi feito o levantamento de conhecimentos prévios sobre o que a turma entendia por identidade nacional, para verificar se os povos indígenas estavam presentes no imaginário deles/as como parte integrante na constituição do Brasil. A turma, muito participativa, apontou exemplos de identidade nacional, o hino brasileiro, o real, e a bandeira. Nesse momento, percebeu-se que, para boa parte dos/as alunos/as, os povos indígenas não eram considerados importantes para a identidade nacional e cultural brasileira.

Após essa discussão, foi projetado em sala o slide com a seguinte pergunta: *Vocês acham que os indígenas fazem parte da identidade nacional brasileira? Se sim, de que forma?*? A partir daí, surgiram respostas como “sim, eles foram os primeiros habitantes do Brasil”, “sim, por causa das suas culturas” e “sim, eles já estavam aqui antes de nós”, demonstrando que alguns alunos já tinham a compreensão das populações indígenas como primeiros habitantes do Brasil.

Em seguida, foi explicado a eles/as que os povos originários são de extrema importância para a identidade nacional e cultural brasileira e que, apesar de sempre estarem presentes neste território, por muito tempo foram vítimas dos colonizadores/invasores, até mesmo por meio de políticas que deveriam protegê-los, como as políticas indigenistas. Partindo deste ponto, foi realizada a leitura coletiva de um texto educativo do antigo Museu do Índio da Funai, que trata sobre políticas indigenistas no Império, a forma como os indígenas eram vistos pela sociedade da época, as mortes de indígenas durante a ditadura militar e a criação de organizações de apoio estruturadas na década de 1970. Também foi apresentado um quadro que aborda, a partir do século XVI, as principais medidas de proteção aos indígenas e, no século XX, a evolução do processo de conquista de direitos.

Ao debater o texto e o quadro, a turma apresentou inquietações sobre o tratamento dado aos povos originários e chegou a questionar: “Por que os indígenas não reagiam?”. Neste ponto, foi explicado que houve muitos processos de resistência indígena, entretanto, os colonizadores/invasores possuíam armamentos desconhecidos até então por aquelas populações, além disso deveriam também levar em consideração as muitas doenças que os europeus trouxeram consigo, o que culminou na morte de muitos/as indígenas.

Passado esse momento, foi explicado que, apesar de os indígenas serem os primeiros habitantes do Brasil, houve um grande processo de racismo contra essas populações e que somente a Constituição Federal de 1988 conferiu um tratamento digno aos povos indígenas. Dito isso, a Constituição Federal foi projetada na tela, e a palavra “índio” foi pesquisada no documento. Cada fragmento em que a palavra aparecia foi lido coletivamente para que a turma

soubesse que os povos originários brasileiros possuem direitos como todos nós, e que esses direitos não são optativos, mas devem ser assegurados.

Para estimular a criticidade do que foi abordado, questionou-se aos/às alunos/as: “*Esses direitos são plenamente respeitados?*”. Prontamente, surgiram respostas negativas, apontando que os direitos à terra, educação e saúde são, em muitos casos, violados. Com o auxílio de charges, foi possível extrair da turma o que eles pensavam sobre como o agronegócio e as extrações de minérios são nocivos às terras indígenas e como a saúde dessa população ainda é negligenciada. A representação visual prende bastante a atenção da turma, contribuindo para uma aula mais participativa.

Após toda a contextualização sobre os povos indígenas no Império e sobre as políticas oficiais que os ampara e amparam, foi trazido um panorama sobre os povos indígenas acreanos. Explicou-se que, no estado do Acre, estão situadas 35 terras indígenas, correspondendo a 14,56% de todo o Acre, nas quais habitam as etnias Jaminawa, Manchineri, Huni Kuin, Kulina, Ashaninka, Shanenawa, Yawanawá, Katukina, Sayanawa, Jaminawa-Arara, Apolima-Arara, Shawādawa, Poyanawa, Nukini, Nawas e os “isolados”.

Na tentativa de uma maior proximidade com os povos indígenas do estado, foram apresentadas à turma a cartilha “Povos Indígenas no Acre”¹⁶, produzida pela Comissão Pró-Indígenas do Acre, e a cartilha “Cidadania e Direitos – Povos Indígenas, volume I”¹⁷, confeccionada pela Defensoria Pública do Estado do Acre.

Em seguida, foi realizada a atividade que consistia em 05 questões relacionadas aula ministrada: 1) O que são as políticas indigenistas?; 2) Os direitos dos povos indígenas ainda hoje são violados? Explique de que forma?; 3) Que livro assegura os direitos dos povos indígenas no Brasil?; 4) Quantas terras indígenas existem no Estado do Acre?; 5) É correto afirmar que NÃO existe diversidade entre os povos indígenas do Acre? Justifique sua resposta. As respostas foram satisfatórias, conforme mostram as imagens anexas a este texto, pois evidenciam que os alunos estiveram atentos a toda explanação realizada em sala de aula e expressaram suas opiniões sobre a diversidade dos povos acreanos. Para finalizar esta primeira aula, foram sorteados nomes de 05 povos indígenas acreanos (Poyanawa, Shanenawa, Jaminawa, Manchineri e Huni Kuin) para a confecção de cartazes e apresentação de seminário na aula seguinte.

¹⁶ Disponível em <https://cpiacre.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Povos-Indigenas-no-Acre-2010-1.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2024.

¹⁷ Disponível em: https://defensoria.ac.def.br/backend/img/noticias/correg/pauta/cartilha_cidadania_direitos_vol1_indigena.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

No segundo encontro, metade do tempo foi dedicado para a confecção de cartazes em sala. Nesses cartazes, cada grupo transcreveu suas pesquisas sobre o povo indígena sorteado, destacando suas principais características, como língua, modos de vida, localização da comunidade e demais características que o grupo julgou importante mencionar. Durante toda a atividade, dúvidas eram sanadas e correções pontuais eram feitas, para que este momento fosse de maior aprendizado possível.

Todo o percurso foi enriquecedor, pois, além de aprenderem mais sobre as populações indígenas do estado em que residem, abriram-se portas para aflorar o lado criativo de cada um/uma, o que resultou em cartazes e apresentações riquíssimas, exaltando a cultura indígena e sem a reprodução de estereótipos. Ao final da aula, foi montado um mural com todos os cartazes produzidos, colocado ao fundo da sala para que a turma de 6º ano, do turno vespertino, que também faz uso daquele espaço, pudessem apreciar e aprender com tamanha riqueza de informações e capricho dessa atividade concluída.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XIX, sobretudo durante a era do Império, a abordagem à questão indígena passou por mudanças significativas. Surgiu uma clara preferência pela integração forçada dos povos originários à sociedade hegemônica, por meio de medidas que buscavam "assimilá-los" à realidade brasileira. Essas medidas incluíam a proibição de práticas culturais, restrição de acesso em determinados lugares e imposição de códigos de conduta que divergiam da realidade vivida por esses povos. Frequentemente, essas iniciativas foram permeadas por atitudes paternalistas, etnocêntricas e desrespeitosas em relação aos direitos e à autonomia dos povos originários.

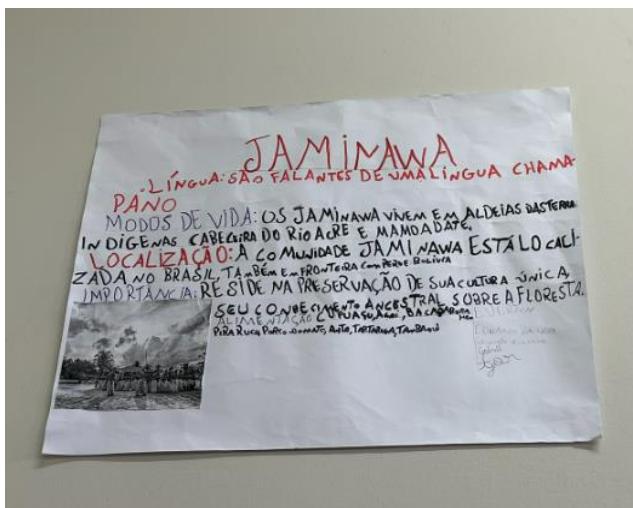
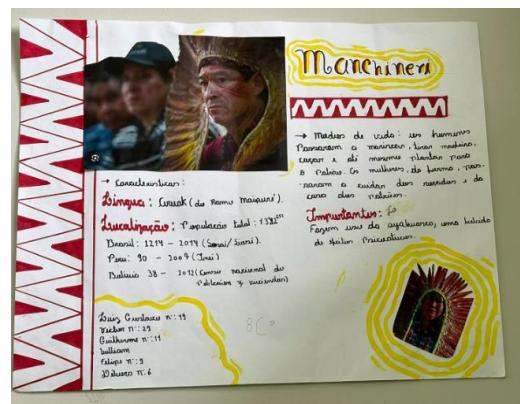
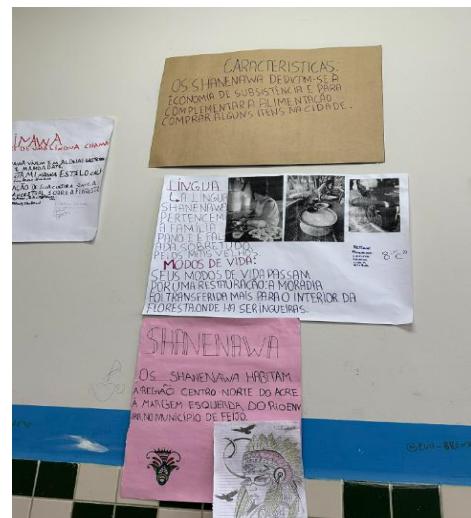
As políticas indigenistas devem ser compreendidas além de "qualquer política relacionada aos indígenas"; elas precisam garantir qualidade de vida, assim como a efetivação de direitos. Trazer esses questionamentos para as salas de aulas é de extrema relevância, pois demonstra um trato sensível para com aqueles que já habitavam este território antes de nós e que, como todos/as os/as cidadãos/ãs, merecem respeito. Além do exposto, trabalhar essa temática cumpre as exigências da Lei nº 11.645/2008, no que se refere à valorização da história e cultura indígena, que são de imenso valor para este país e para as pessoas que nele vivem.

Os paralelos com a história das populações indígenas locais realizados durante a intervenção aproximam os/as estudantes da realidade cultural do Acre e abrem possibilidades

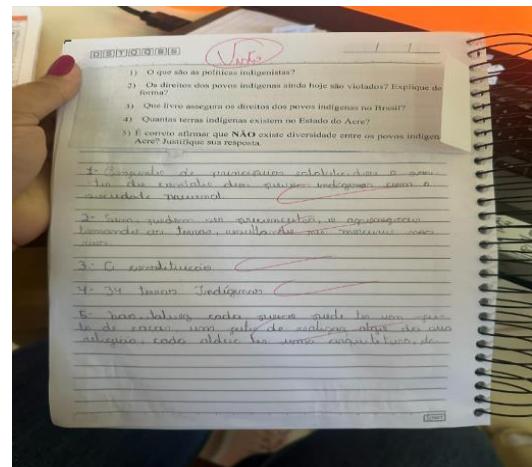
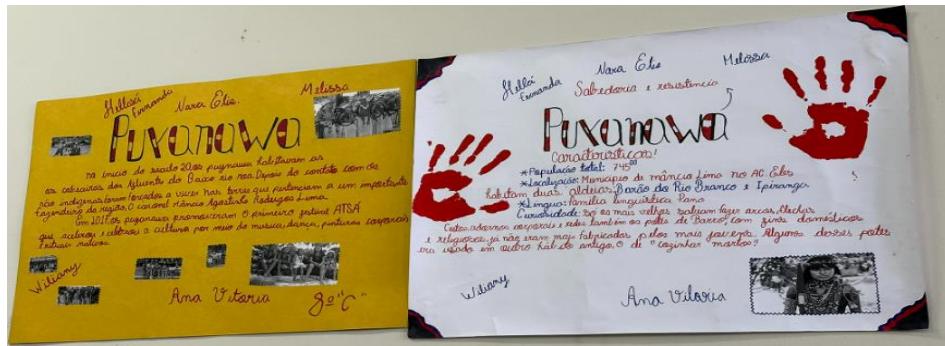
de aprendizados que até então eram poucos explorados. Infelizmente, a temática racial ainda é permeada pelo racismo, profundamente enraizado em nossa sociedade desde os períodos de colonização/invasões.

Visualizar a escola como espaço de transformação de mentalidades é importante para que educadores/as e sociedade possam ter esperança de que os males que tanto nos assombram, um dia, possam ser superados. No entanto, assim como nos sonhos, o primeiro passo é despertar, para que assim possamos reconhecer a existência desses monstros na realidade, pois o racismo e as discriminações negativas, infelizmente, ainda pairam sobre a vida dos povos indígenas, que se movimentam e resistem para manterem suas existências. O passo seguinte, como não indígenas, é adotar posturas antirracistas respeitosas em relação a esses povos, pois este país que chamamos de Brasil não foi descoberto, foi invadido. Quem sabe, assim, possamos vivenciar as transformações que tanto sonhamos. Viva aos povos indígenas do Brasil! Viva aos povos indígenas do Acre!

REGISTROS FOTOGRÁFICOS¹⁸



¹⁸ As fotografias aqui apresentadas são de propriedades da autora (2024).



REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. Lei no 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 01 jun. 2024.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil:** História, direitos e cidadania. 1a ed. São Paulo: Claro enigma, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

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

A SITUAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NA SOCIEDADE BRASILEIRA PÓS-ABOLIÇÃO: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCOLA NEUTEL MAIA EM RIO BRANCO-ACRE

Larissa Oliveira dos Santos¹⁹

INTRODUÇÃO

A discussão sobre questões étnico-raciais tem ocupado um lugar de destaque em todos os meios. Atualmente, em todos os campos, a temática é amplamente discutida, mas, para que isso ocorra, é necessário compreender e abordar essa discussão de forma dinâmica e responsável. No contexto brasileiro, marcado por uma história de colonização, escravização e desigualdades estruturais, a questão étnico-racial assume problemáticas que demandam uma análise crítica e aprofundada.

Este artigo baseia-se em uma intervenção pedagógica que foi realizada como conclusão da Pós-graduação em Educação das Relações Étnico-Racial, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Neutel Maia, com os alunos do 8º ano. Partindo de uma perspectiva histórica, a intervenção em sala de aula buscou cumprir o seu objetivo principal: identificar e analisar as relações na vida cotidiana, permeada por preconceitos étnico-raciais na sociedade brasileira no período pós-abolição.

Nesse contexto, a presente pesquisa busca contribuir para a formação de alunos que, antes de tudo, são cidadãos que vivem em uma sociedade marcada pelo passado da escravização do povo negro, onde, 132 anos após a abolição da escravatura, ainda colhe seus frutos, que tem

¹⁹ Graduada em Bacharelado em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Discente de Licenciatura em História pela Ufac.

como base principal o racismo. Por meio da análise crítica e reflexiva, a presente pesquisa busca contribuir para a construção de uma sociedade atenta à temática étnico-racial.

CONTEXTO

A abolição da escravatura foi um marco histórico para um país que, durante 388 anos, utilizou mão de obra de pessoas negras de forma escrava. A promulgação da Lei Áurea foi um marco histórico que, em teoria, encerrou séculos de institucionalização da escravização, conferindo liberdade aos milhões de negros que foram trazidos à força para o país. No entanto, a abolição não significou automaticamente a inclusão social plena desses indivíduos.

Ao longo do período pós-abolição, os negros libertos enfrentaram e continuam enfrentando inúmeras barreiras estruturais, sociais e econômicas que perpetuam desigualdades e injustiças. Mas infelizmente essa versão da história não é contada em sala de aula. O dia 14 de maio de 1888 foi um dia normal como qualquer outro dentro das senzalas. Os senhores de fazenda que, durante séculos e gerações, nunca haviam pagado pela mão de obra dos africanos, continuaram não pagando no período pós-abolição.

Esta pesquisa optou por analisar a situação do negro na sociedade no período pós-abolição, justamente para compreender o legado da escravização dentro da sociedade e o reflexo dela em sala de aula. Já se tornou comum estudar somente o período de escravização dos negros sem problematizar todas as questões envolvidas. A naturalização da escravização no país faz com que as pessoas estudem e aos poucos internalizem que foi um período sem resistências, como se os negros tivessem aceitado pacificamente seres escravizados e traficados.

Por essas questões ainda vivenciadas em sala de aula e na sociedade é que se destaca também a importância da Lei 10.639/2003 no âmbito escolar, onde afirma que:

Art. 1º A Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

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

A Lei nº 10.636/2003 atua como um instrumento de total importância para a promoção da igualdade racial. Ter como base a cultura de um povo faz com que os alunos entendam que houve resistências por parte do povo negro e que sua cultura se perpetua e está presente em nosso dia a dia de forma sutil e, por vezes, silenciada em nossa sociedade. Entender que a luta dessa população tinha como base princípios e um sonho de liberdade ajuda a entender que, por mais que a lei exista, se não for posta em prática, não será capaz de criar cidadãos críticos e atentos à defesa por uma sociedade justa e igualitária.

A escola Estadual Neutel Maia foi a escolhida para trabalhar a presente temática. A escola localiza-se no bairro do Bosque, na Avenida Nações Unidas. Ela foi inaugurada em 30 de abril de 1957 e já totaliza 63 anos desde sua inauguração. O público-alvo foram alunos do 8º ano, turma “A”. O site A Gazeta do Acre afirma que:

Até o final da década de 1970, o local era chamado de Grupo Escolar Neutel Maia e trabalhava especificamente com alunos de 1ª a 4ª série, do antigo primário. Já na década de 80, a escola passou a compor também o ensino fundamental de 5ª a 8ª série. Logo em seguida, inseriu o 1º grau. Com a reorganização dos níveis de educação do Estado, em 2009, o Neutel Maia ficou apenas com o chamado Ensino Fundamental 2 (A Gazeta do Acre, 2013, s/p).

A escola foi a escolhida, pois, no mesmo período em que cursava a pós-graduação, estava também cursando a matéria de Ensino de História II, no curso de história licenciatura na Universidade Federal do Acre, onde tinha-se como objetivo, ao final da matéria, a elaboração de um plano de aula para alunos do Ensino Fundamental Anos Finais. O plano de aula foi então escrito pensando em abranger dois objetivos: a conclusão da matéria e a intervenção pedagógica da pós-graduação.

Como o professor que ministrou a matéria no curso de história também ministrava aula na escola Neutel Maia, foi dialogado para que o plano de aula elaborado na universidade também servisse para a intervenção e conclusão da pós-graduação. Neutel Maia é considerado um dos fundadores de Rio Branco, mas, após um desentendimento com Plácido de Castro, conta-se que ele abandona a cidade, a amaldiçoa, volta para o Rio de Janeiro, onde morre atropelado em plena Avenida Rio Branco (Maia, 2022).

Como já mencionado, por cursar a Licenciatura em História e, ao mesmo tempo, já ser bacharel em História, o componente curricular escolhido voltou-se para a área de história na escola Neutel Maia, onde foi realizada uma intervenção pedagógica, tendo como público-alvo os alunos do 8º ano, turma “A”, turno matutino, na modalidade presencial.

OBJETIVOS

As relações na vida cotidiana são permeadas por preconceitos étnicos, especialmente em relação aos indígenas e afrodescendentes. A presente pesquisa fez um recorte buscando identificar e analisar essas relações na sociedade, tendo como objeto de estudo os africanos escravizados e traficados para o Brasil no período colonial. Trezentos e oitenta e oito anos de escravização do povo negro em terras brasileiras trouxeram efeitos que podem ser vistos até hoje e precisam ser discutidos e problematizados para melhor entendimento e desconstrução de estereótipos.

Ao analisar o Currículo de Referência Único do Acre (Crua), no Quadro Organizador Curricular do 8º ano, nota-se a presença do seguinte conteúdo: “Identificação dos mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e dos indígenas, avaliando os seus resultados”; esse conteúdo tinha como objeto de conhecimento “A situação dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e dos indígenas”.

Como já mencionado, essa intervenção pedagógica começou primeiro no curso de História, ao elaborar uma sequência didática para a matéria de Ensino de História II. Nessa sequência, uma das propostas era trabalhar a música “Corra”, do cantor de rap Djonga, pelo fato da música transitar entre vivências da população negra escravizada e os reflexos dessa escravização. Ao fazer as buscas pelo Crua, chegou-se à conclusão de que analisar a inserção do negro na sociedade brasileira seria o caminho mais assertivo para discutir a temática em sala de aula.

Importante mencionar que, após a discussão com a turma da pós, a professora coordenadora do projeto e o orientador sugeriram trabalhar outra música em sala de aula, “Negro Drama”, dos Racionais Mc’s. A proposta foi aceita por entender que a música combinava ainda mais com a proposta: “analisar a situação do negro na sociedade brasileira no período pós-abolição”.

JUSTIFICATIVA

O período pós-abolição no Brasil representa um momento de transição complexa na história do país, especialmente para a população negra. A abolição da escravidão, em 1888, trouxe consigo uma série de desafios e transformações sociais, econômicas e políticas, que

impactaram profundamente a vida dos negros brasileiros. No entanto, apesar dos avanços legislativos, a igualdade racial permaneceu como uma meta distante na sociedade brasileira.

Este trabalho, junto com a intervenção pedagógica realizada em sala de aula, propõe-se a identificar e analisar a situação do negro na sociedade brasileira, durante o período pós-abolição, destacando as continuidades e descontinuidades em relação ao período escravista e examinando as principais questões sociais, econômicas e políticas, que moldaram a experiência dos negros libertos e de suas gerações subsequentes.

O anseio por trabalhar essa temática se dá por entender que o período pós-abolição é negligenciado em sala de aula ou simplesmente simplificado nos currículos escolares, o que resulta em uma compreensão rasa e/ou até mesmo distorcida sobre a experiência dos negros na sociedade brasileira.

O intuito de abordar essa temática em sala de aula surgiu também por entender que as políticas públicas voltadas para a população negra são pouco abordadas no currículo escolar. A luta do movimento abolicionista foi fundamental para a libertação dos escravizados, mas também foi igualmente importante para que os negros libertos tivessem acesso a direitos básicos que sempre os fora negado. Investigar como as políticas públicas impactaram na vida dos negros brasileiros também se tornou fato de extrema importância para debater em sala de aula.

A situação do negro na sociedade brasileira passou por transformações significativas, mas também enfrentou desafios persistentes. Essa fase da história do Brasil, pós-abolição da escravatura, foi marcada por uma série de aspectos que moldaram a trajetória dos negros libertos e de suas gerações posteriores. Alguns pontos que ainda são silenciados em sala de aula e no currículo escolar sobressaem como fundamentais para a justificativa de elaboração desta pesquisa.

Por mais que haja, na legislação, a promulgação da lei áurea, que visava libertar os negros cativos, essa libertação não alcançou a sua plenitude. Não houve políticas públicas que vissem promover a igualdade racial entre a população negra. Os negros, agora livres, estavam entregues à própria sorte, sem acesso à educação, terras e muito menos direitos iguais.

Importante ressaltar que o pilar fundamental para a um período tão longo de escravidão no Brasil se dá por conta de um racismo que é estrutural e, mesmo após a abolição da escravatura, as estruturas de poder se mantém. A elite branca continua dominando todas as áreas e, principalmente, claro, a política e a economia. Esses pontos não são discutidos em sala de aula no momento de abordar a importância do povo negro para a construção do país, por esse e tantos outros motivos aqui já citados é que surge a necessidade de abordar essa temática nas escolas, para que os alunos entendam que o dia 14 de maio de 1888 foi um dia como qualquer

outro e, talvez, até um dia ainda mais frustrante, visto a expectativa posta sobre a tão bondosa atitude da princesa Isabel em “libertar os escravos”.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A escola Neutel Maia foi a escolhida para trabalhar a temática "A situação do negro na sociedade brasileira no período pós-abolição". Dentro do Currículo de Referência Único do Acre, essa temática está dentro do 8º ano e, por esse motivo, esse foi o público-alvo escolhido. A mediação de contato entre gestão e escola foi feita pelo professor regente da matéria de história, Alysson Pacífico. A aula foi ministrada durante três dias, pois o professor atuava nessa turma em horários "quebrados", mas, ao final, houve um rendimento significativo em sala, pois os alunos não se sentiram cansados e ficavam sempre ansiosos para o dia seguinte.

Coincidemente, a primeira aula ministrada caiu no dia 13 de maio e foi bastante simbólico trazer a temática para dentro de sala no dia em que a abolição da escravatura completava 136 anos de sua promulgação. No primeiro momento, foi explicado o porquê desta aula está ocorrendo, trazendo como justificativa a conclusão da pós-graduação, mas também usando como base a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de cultura africana e afro-brasileira.

Explicar o porquê de estudar a cultura dos povos africanos e sua importância para a construção do Brasil enquanto nação foi de extrema importância para que os alunos entendessem que não é somente obrigação do professor de história trabalhar essa temática, mas que, como bem menciona, a lei "os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar". Todos os professores estão, ou ao menos deveriam, estar aptos a lecionar sobre a cultura africana, já que a Lei de Diretrizes e Bases preza pela qualificação de seus profissionais, em particular de seus professores, e essa formação não se restringe apenas a uma área específica do conhecimento, precisa também abranger a temática étnico-racial e indígena.

Em seguida, foi realizado o levantamento de conhecimentos prévios sobre a chegada do negro no Brasil. O que os alunos sabem sobre a escravidão da população negra? Nesse momento, buscou-se analisar por qual viés os alunos explicavam a presença dos povos escravizados, se era pelo viés do colonizador ou pelo viés de quem foi escravizado. Logo em seguida foi pedido para que os alunos observassem o mapa do continente africano com a finalidade de compreender o espaço geográfico e entender que a África é muito mais que

somente um país e, ao final dessa observação, foi pedido para que eles compartilhassem suas opiniões. As palavras que mais se sobressaíram sobre a África foram "fome" e "pobreza".

Ainda falando sobre os pontos que os alunos trouxeram sobre o que eles sabem a respeito do continente africano, é importante enfatizar que, no primeiro momento, os alunos riram após falar "fome" e "pobreza" e alguns pareciam até ter vergonha de mencionar tais palavras, mas, a todo momento, a aula se deu de forma dialogada. Foi explicado que essa imagem da África só existe porque não interessa aos meios de comunicação veicular outra imagem da África, senão pelo viés da miséria, mas que era importante desconstruir essa imagem, pois todos os países possuem, em sua construção, camadas de pessoas pobres, mas que, em África, essa quantidade pode ser maior justamente pela exploração de gerações de um povo.

Após a partilha e discussão com os alunos sobre seus conhecimentos prévios sobre a África, foi posta a música do grupo de rap Racionais Mc intitulada "Nego drama" para os eles ouvirem. Foram enfatizadas as frases finais, em que o cantor questiona "onde cê's tavam?", "Que que cê's deram por mim?", "Que que cê's fizeram por mim?", justamente para que os alunos entendessem que, após a Lei Áurea, nada foi feito pela população e que até mesmo a própria abolição não foi dada de graça pelos brancos, haja vista os 388 anos de escravidão.

Com a conclusão da escuta da música, ocorreu então a aula expositiva, em que os alunos puderam visualizar, primeiramente, alguns aspectos da representação do negro no livro didático. É comum encontrarmos nos livros didáticos imagens dos negros sendo açoitados, servindo aos brancos e sendo explorados, por isso a importância da Lei nº 10.639/2003, pois, somente após a promulgação da lei, que essa imagem do negro visto somente como escravo muda, mas, ainda assim, é comum o livro didático representar o negro somente como escravo.

Durante a aula expositiva, foram utilizados slides, caixa de som e datashow. Foi explicado para os alunos que, no período pós-abolição, tanto o estado quanto os senhores donos de escravos foram eximidos de sua responsabilidade, ou seja, em nenhum momento, o ato de escravizar foi tido como crime e seus feitores respectivamente punidos. No período pós-abolição também não foram cobradas atitudes que responsabilizassem esses senhores para que os negros trabalhassem agora de forma assalariada e tivessem acesso à educação, por exemplo. Ou seja, a partir do dia 14 de maio de 1888, o negro precisaria alcançar por conta própria tudo aquilo que fora negado; nem o estado, nem os fazendeiros responderam por seus crimes e muito menos houve orientação para que os negros fossem integrados à sociedade.

Um assunto que gerou bastante interesse entre os alunos foi a Política de embranquecimento, que tinha como objetivo promover uma política higienista e de incentivo

da imigração da população branca para o país, bem como exterminar a população negra e purificar as raças para que o Brasil se visse livre de seu passado escravocrata em um período de três décadas. Esse era o tempo que o governo tinha como base para eliminar, por meio da miscigenação, toda população preta e parda. Somente com a presença de brancos e o relacionamento entre os negros aqui presentes é que com o passar do tempo essa população iria clareando e, por fim, seria extermínada.

No decorrer da aula, pode-se observar que a política de embranquecimento foi algo que gerou bastante curiosidade entre os alunos e eles ficaram muito surpresos ao descobrir que existiram políticas, além da escravidão, que tinham como objetivo não somente utilizar da mão de obra escrava, mas também a extermínar. Ao final da última aula, foi pedido um mapa mental sobre o que eles conseguiam se lembrar nos três dias de aula ministrados e quase todos os alunos colocaram em suas anotações a política de embranquecimento.

Após a explicação sobre a política de embranquecimento, foram apresentadas as conquistas legais alcançadas pela população negra. Os alunos puderam conhecer a evolução das leis, começando pela Lei Afonso Arinos, de 1950, que prevê um ano de prisão ou multa por práticas de racismo, até os tempos mais recentes, como em 2014, quando foi criada a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e sancionada a Lei 12.990, que reserva 20% das vagas em concursos públicos para candidatos negros.

Após a explicação e apresentação dessas leis, foram expostas algumas imagens de pessoas negras e sua representação na sociedade e na mídia. Usou-se, por exemplo, uma imagem da turma de medicina de 2015, onde nota-se somente a presença de um homem negro na turma. Por outro lado, foi apresentada uma imagem do mesmo ano de uma equipe de garis recém-contratados pela prefeitura do Rio de Janeiro, com seu corpo de funcionários formado majoritariamente por pessoas negras. Trazer essas imagens para os alunos surge como uma forma de demonstração para que os alunos vejam e entendam que, muito mais que apenas falar, é possível ver, no nosso dia a dia, que as pessoas negras são colocadas em nossa sociedade no período pós-abolição.

Por fim, foi exibido um trecho do filme “Uma história de amor e fúria”, uma animação brasileira de ficção científica que retrata a história de um homem que está vivo há 600 anos no Brasil. O personagem transita em todos os períodos marcantes da história do Brasil, desde os conflitos indígenas em 1500, passando também pela Balaiaada, que foi o período trabalhado; em seguida, a ditadura militar no Brasil e, por fim, a guerra pela água, que ocorre em 2096.

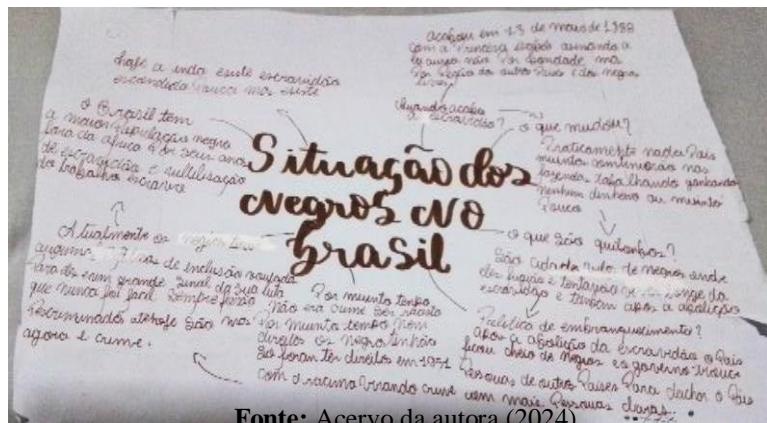
Como mencionado, o período trabalhado foi a Revolta da Balaiaada, que ocorreu no Maranhão, e tinha como principal liderança Manoel Francisco dos Anjos Ferreira, o balaio. Seu

apelido se deu pelo fato de ele produzir balaios e cestas de palhas, que eram vendidos em feiras. Esse movimento lutava por melhorias nas condições de vida dos negros maranhenses. O trecho do filme mostrou que os negros não saíram vitoriosos dessa história, mas que grandes nomes continuaram liderando o movimento popular e lutando por uma vida digna.

Os alunos compreenderam que muitas estátuas, nomes de ruas, avenidas e outros espaços públicos homenageiam líderes cujo objetivo era matar negros e indígenas, mas que, mesmo assim, receberam honrarias. O filme ilustrou esse ponto ao tratar do caso de Duque de Caxias, que liderou o exército contra os negros maranhenses e, após a morte da população, foi agraciado com o título de patrono do Exército Brasileiro.

Por fim, após todas as aulas, música e filmes exibidos para os alunos, foi pedido que eles elaborassem um mapa mental contendo as informações que eles lembavam. Os alunos podiam fazer pesquisas na internet caso achassem necessário e caso não se lembressem das datas que foram apresentadas. De modo geral, todos os alunos participaram desse momento e fizeram suas contribuições. Infelizmente, não foi possível debater em sala e compartilhar, pois, como só eram cinquenta minutos de aula, o tempo não foi o bastante. As anotações dos alunos que conseguiram entregar dentro do tempo foram recolhidas; abaixo podemos ver um exemplo:

Imagen 1 - Anotações dos alunos



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abolição da escravidão em 1888 marcou o fim de uma instituição brutal, mas não significou o fim das desigualdades e injustiças enfrentadas pelos afrodescendentes no Brasil. A exclusão social, a discriminação racial e a falta de acesso à educação e emprego dignos foram

apenas alguns dos desafios que continuam a persistir. As políticas governamentais e o currículo escolar, em sua grande maioria, falharam ao abordar essas questões de maneira eficaz, perpetuando, assim, as disparidades raciais.

No entanto, apesar dos obstáculos, houve também avanços importantes. A resistência e a luta dos movimentos negros contribuíram para uma maior conscientização sobre as questões raciais e para a implementação de políticas de ação afirmativa destinadas a promover a inclusão e a igualdade racial.

A escola Neutel Maia, em sua turma do 8º ano, apresentava uma quantidade significativa de alunos brancos. Entretanto, isso não se sobressaiu como um problema, por entender que os brancos são os que mais precisam entender e discutir sobre racismo no Brasil. A turma demonstrou bastante interesse pela temática e contribuiu sempre que solicitado. Seus escritos aqui anexados demonstram que, minimamente, o conteúdo foi fixado para além daquilo que eles já estão acostumados a ouvir.

Desconstruir a imagem da Princesa Isabel como uma figura bondosa e caridosa para com os negros foi de extrema importância para que os alunos possam replicar o conteúdo ministrado e combater o racismo que, embora comece de forma individual, se perpetua e cria raízes na estrutura da sociedade. O maior desafio para nós, educadores, é transformar a sociedade em um ambiente verdadeiramente igualitário, onde cada indivíduo possa viver plenamente, livre de preconceitos e discriminação. Isso só será possível se basearmos nossa prática em uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

A GAZETA DO ACRE. **Escola Neutel Maia**: uma história de 56 anos de fidelidade na capital, 04 maio 2013. Disponível em:
<https://agazetadoacre.com/2013/05/noticias/geral/escola-neutel-maia-uma-historia-de-56-anos-de-fidelidade-na-capital/>. Acesso em: 2 jun. 2024.

ACRE. **Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais**. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte., 2022.

FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá Mais**: História: 8º Ano Manual do professor/. São Paulo: Moderna, 2018.

MAIA, Tião. **Neutel Maia, fundador de Rio Branco, é tratado como anti-herói da história da fundação da cidade**. Contilnet, 28 dez. 2022. Disponível em:
<https://contilnetnoticias.com.br/2022/12/neutel-maia-fundador-de-rio-branco-e-tratado-como-anti-heroi-da-historia-da-fundacao-da-cidade/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

CONSEQUÊNCIAS DA COLONIZAÇÃO E IMPACTOS DA INVASÃO EUROPEIA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA ESCOLA ELOZIRA DOS SANTOS THOMÉ

Larissa Rufino Lima²⁰

INTRODUÇÃO

Este artigo abordará a temática das consequências da colonização e do impacto da invasão europeia por meio do ensino-aprendizagem em sala de aula, por meio de experiências realizadas na escola Elozira Dos Santos Thomé, em Rio Branco – Acre, com uma turma do 7º ano E, período vespertino.

A finalidade era aplicar metodologias de aprendizagem que possibilitassem reflexões acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena, articuladas à temática da aula geradora desta experiência pedagógica. Visava-se desenvolver a prática do ensino de História na perspectiva de uma educação antirracista em uma escola da rede básica de ensino.

Durante as atividades de aula, a consequência da colonização e o impacto da invasão europeia se apresentaram como uma oportunidade para novas abordagens orientadas por problemas, pensando no ensino-aprendizagem (Lima, 2023). Assim, a partir de questionamentos sobre a história local e os impactos do domínio e da ocupação dos povos indígenas do Acre, passamos a repensar as consequências da colonização e os impactos da invasão europeia.

Nesse sentido, tomamos por base um paralelo da colonialidade inacabada entre os povos indígenas do Acre e das colônias da América espanhola e portuguesa, bem como os impactos e

²⁰ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

as resistências contra a dominação das terras, religião e exploração dos povos indígenas. Dessa forma, destacaram-se os estudos realizados na pesquisa como referencial teórico: Oliveira e Freire (2006), Maia e Farias (2020), Morais (2011), Souza (2001), Tonial, Maheirie e Garcia Jr. (2017), que serviram como base para realização e elaboração da sequência didática e dos materiais pedagógicos, refletindo novas práticas dos docentes na sala de aula.

A escolha do tema desta experiência pedagógica, consequência da colonização e impacto da invasão europeia, faz parte do processo da prática pedagógica na turma do 7º Ano E. A partir dessa temática, foi proposto trazer aos alunos não somente a identificação das consequências e impactos, mas também uma reflexão sobre como, durante todo o processo de dominação, os povos indígenas permanecem resistindo a esse domínio “civilizatório” de uma colonialidade inacabada. Dessa forma, partimos do contexto contemporâneo dos impactos daquele modelo colonizador e civilizatório para as terras indígenas do Brasil, em particular da região acreana, destacando a proximidade desses impactos para os indígenas da região acreana séculos depois.

A efetivação dessa proposta de ensino na área de conhecimento da História foi realizada na escola Elozira dos Santos Thomé, situada na estrada Ac 10 km 0, no bairro Alto Alegre, em Rio Branco, Acre. A escola atende na modalidade de ensino Fundamental II, com 518 alunos matriculados do 6º ao 9º ano no período matutino e vespertino, e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante o período noturno. Trata-se de uma comunidade que, além de sofrer com vulnerabilidade socioeconômica, enfrenta a disputa de território pelo tráfico de drogas.

Vale destacar que a turma do 7º ano “E” do ensino Fundamental II, foco desta experiência pedagógica, é composta por 31 alunos devidamente matriculados. Desses alunos, 51,6% têm 12 anos, 32,2% têm entre 12 e 13 anos e 16,2% têm entre 15 e 16 anos. A maioria dos alunos reside em bairros ao redor da escola. Dos 31 alunos, 40% moram no bairro Alto Alegre, 24% moram no bairro Tancredo Neves e 36% dos alunos moram nos demais arredores da parte alta da cidade, como Irineu Serra, Loteamento Juarez Távora, Jorge Lavocat, Montanhês, Novo Cruzeiro e Wanderley Dantas.

Assim, consideramos importante identificar o contexto social da turma do 7º ano “E” para atender a um planejamento pedagógico que valorize o lugar social a partir do qual os objetivos propostos pelo Currículo Único do Estado do Acre (SEE, 2018) para o Ensino de História do 7º ano tornem-se significativos para o desenvolvimento de habilidades e competências. Isso inclui a participação em debates sobre as consequências sociais da colonização dos territórios americanos para os diferentes grupos sociais que os habitavam, bem

como a análise dos diferentes impactos da colonização europeia da América para as populações ameríndias e a identificação das formas de resistência aos projetos de colonização.

Ademais, para o objeto do conhecimento no Currículo Único do Estado do Acre, utilizou-se como finalidade compreender os processos de ocupação dos espaços americanos, africanos e asiáticos, pelas monarquias europeias, ocorridos no contexto das grandes navegações e identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas a partir da chegada dos europeus.

Portanto, o estudo desta temática em sala de aula, no ensino de História, a partir de contextos próximos aos alunos e articulando aos conteúdos, possibilita uma melhor compreensão do que precisa ser aprendido ao identificar as consequências e os impactos durante o processo histórico de resistência à dominação da terra, da religião e da cultura dos povos indígenas, expondo a resistência até os dias atuais e percebendo o fim do colonialismo e os enfrentamentos a uma colonialidade inacabada.

1492: CONSEQUÊNCIA DA COLONIZAÇÃO DA “AMÉRICA”

Em 1492, os espanhóis chegaram à América com Cristóvão Colombo. O desembarque no chamado “Novo Mundo” revelou que essas terras eram habitadas por comunidades com outras formas de organização sociocultural e costumes diferentes da vida e visão europeias, ainda presentes no mundo contemporâneo da América Latina.

No encontro entre culturas, destacou-se a dominação europeia às terras e aos povos nativos, sendo uma das consequências o choque entre as culturas, que provocou o genocídio de indígenas frente aos interesses de dominação europeia, bem como o gradual distanciamento dos costumes dos povos originários em nome da “civilização” e da “religião” europeias. Esses dois elementos constituíram um dos processos, se não os principais, de dominação e subjugação, ainda presentes em discursos civilizatórios de salvação.

Neste sentido, a chegada de portugueses à América em 1500, na região que ficou conhecida como Brasil, deu continuidade a esse processo de dominação. A carta de Pero Vaz de Caminha, escrivão da coroa portuguesa, descreve em detalhes a visão dos portugueses sobre as terras brasileiras e seus povos originários.

Em vista disso, após a chegada dos colonizadores, aqueles que resistiram às imposições da cultura, religião e trabalho não eram mais chamados de “gentios”, mas de “bárbaros” e “selvagens”, lutando contra o processo de domínio europeu, como descrevem João Pacheco de

Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire, na obra “A Presença Indígena na Formação do Brasil”:

índios Tupis e “Tapuios”, os índios “aliados” eram pacíficos, trabalhadores, tinham família, andavam vestidos (foram “domesticados”), estavam acessíveis ao trabalho cotidiano, enquanto os índios “bravos” (bárbaros) eram antropófagos que andavam nus, carregando despojos esquartejados como alimentação e guerreavam os colonizadores (Oliveira; Freire, 2006, p.29).

Ademais, a história da colonização na América Latina é marcada pela influência daqueles que vieram de fora, desde suas formações política, econômica e social. Tal influência caracterizou o período de colonização, constituído pelo ego do ‘Eu europeu’, que trouxe consigo uma bagagem violenta do discurso de dominação e poder, legitimando um padrão de racionalidade sobre o outro (Maia e Farias, 2020). Em comparação a isso, Fernando Joaquim Ferreira Maia e Mayara Helenna Veríssimo de Farias discorrem sobre esse padrão:

Assim, ao encontrar e reconhecer os novos povos como o Outro, o Eu europeu é modificado e sua formação ocorre a partir do encobrimento daqueles. Os europeus atribuem a si mesmos uma situação de superioridade perante os povos latino-americanos, o que, posteriormente, é espalhado ao resto do mundo, que ganha a categoria de inferioridade em relação à Europa. Ao criar essa ideia de supremacia, também estabelecem as suas crenças e valores como universais e os impõem aos povos americanos, sempre por meio da violência e da destruição do mundo dos colonizados. O encobrimento acontece em vários aspectos – econômico, político, cultural e social –, impondo toda forma de subjetividade à vida do indígena (Maia; Farias, 2020, p. 582).

Semelhante a esse processo de “civilizar” para dominar, a cristandade aparece como um elemento ligado a um sistema de relações da igreja e o Estado, dentro de uma estrutura sociocultural (Gomes, 2002). Por isso, com o processo de vinculação do cristianismo católico e o Imperador romano Constantino, no século IV, o cristianismo católico começou a se tornar uma instituição capaz de dominar ideologias, a administração jurídica e o domínio social.

Desse modo, durante a colonização das Américas, a cristandade prevaleceu como um instrumento de apoio ao sistema de dominação entre a igreja e o Estado. Segundo Marcus Vinícius de Moraes, na obra *Hernán Cortés: a memória do conquistador*, demonstrou o uso da cristandade pela Espanha nesse processo:

A ideia cristã da história também apoiou a expansão imperial do poder espanhol, colocando-lhe um sentido providencial, em que o destino dos domínios espanhóis passava pelas vontades de Deus, que tudo então faria para que esses propósitos se realizassem. Enfim, a vitória da Espanha se transformava na vitória do cristianismo e, assim, as atitudes de Cortés na América eram, no fundo, as vontades de Deus de como as coisas deveriam seguir (Moraes, 2011, p. 6).

Da mesma forma, no processo de colonização portuguesa, a cristandade precisava salvar e depois civilizar para criar e ter o controle dos novos servos do Rei. O autor Ney de Souza analisa que:

Tendo por pressuposto essa definição de que o reino português é o lugar de salvação, a ação missionária era concebida como um instrumento necessário e eficaz para trazer as populações indígenas à aceitação da cultura portuguesa. Neste sentido, ser cristão para os indígenas ou para os negros trazidos para o Brasil, significava abandonar a integralidade sua cultura e aderir os novos valores, usos e costumes da civilização portuguesa (Souza, 2001, p. 3).

Por outro lado, a Bula *Inter Coetera* (1493) e o Tratado de Tordesilhas (1494), firmados entre a Igreja Católica e o Estado, foram acordos que dividiram a América entre Espanha e Portugal. Por certo, esses acordos foram instrumentos que legitimaram a ocupação e exploração das terras recém-descobertas. A cruz fincada desde o primeiro momento da chegada representa o ideário de dominação ideológica, cultural e religiosa, bem como a marcação de um território que pertencia ao colonizador.

Analogamente, a dominação de terras nas colônias empregava vários métodos de distribuição. A Espanha utilizou o sistema de *encomienda*, no qual terras e a população nativa eram concedidas a colonos para trabalho e evangelização. De modo semelhante, os portugueses adotaram o sistema de capitania hereditária no Brasil, dividindo o território em grandes porções de terras administradas por capitães donatários.

Sob o mesmo ponto de vista do colonizador, os indígenas não eram dignos de possuir suas terras, pois estas precisavam ser exploradas para o desenvolvimento de uma economia moderna. Dessa maneira, o bárbaro que resistiu à colonização tornou-se o “índio preguiçoso”, aquele que não queria trabalhar. Todo esse discurso de civilização moldou um padrão de poder social que continua a dominar a construção dos saberes e vivências da sociedade latino-americana até os dias atuais, caracterizando a colonialidade.

Logo, a colonialidade mantém as relações de poder que, embora não sejam mais mantidas pelo colonialismo, ainda permanecem nas raízes culturais e nas dinâmicas de dominação sobre os colonizados. De acordo com Tonial et. al. (2017), na obra “A resistência à colonialidade: definições e fronteiras”:

A colonialidade, então, se refere à ideia de que, mesmo com o fim do colonialismo, uma lógica de relação colonial permanece entre os saberes, entre os diferentes modos de vida, entre os Estados-Nação, entre os diferentes grupos humanos e assim por

diante. Se o colonialismo termina, a colonialidade se propaga de diferentes formas ao longo do tempo. (Tonial; Maheirie; Garcia Jr. 2017. p. 19).

IMPACTOS DA COLONIZAÇÃO NO ACRE

Os povos indígenas do Acre sofreram os mesmos impactos da colonização europeia?

A colonização do território acreano foi marcada por conflitos relacionados à integração e ao desenvolvimento. Entre os séculos XIX e XX, a extração do látex constituía a principal atividade econômica. Entretanto, a decadência do ciclo da borracha após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) teve um impacto significativo, levando ao declínio econômico e à migração de trabalhadores.

Durante esse período, a migração para o território do Acre desencadeou a disseminação de doenças, destruição de aldeias e violência contra os povos indígenas, o que não diferia do que acontecia em outras partes do país. Os povos indígenas eram vistos como obstáculos à exploração, e os discursos criados nessa região serviam como justificativa para a repressão daqueles que resistiam às formas de exploração e trabalho dos seringais (Almeida; Cruz, 2016). As chamadas “Correrias” tinham a finalidade de capturar os indígenas, com seringueiros armados de espingardas forçando-os ao trabalho nos seringais na época (Rodriguez, 2016).

Além disso, durante o século XX, surge a figura do pacificador, com o objetivo de proteger e civilizar os povos nativos da região. Em vista disso, surgem indigenistas no território acreano, como Coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo, defendendo os direitos dos grupos indígenas que sofriam com as correrias. No entanto, permaneciam com a ideia de “catequizar” e “civilizar” os indígenas considerados “brabos”, visando à pacificação.

Nesse contexto, foi criado o Serviço de Proteção aos Índios e localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN) (Brasil, 1910). O órgão, liderado pelo Tenente-coronel Cândido Rondon, tinha o intuito de implementar políticas de proteção voltadas para os indígenas “arredios”. As ações conduzidas por Rondon foram marcadas por políticas que abriram caminho para pacificar os indígenas na região Norte (Freire, 2009).

Em virtude disso, nos seringais, fazendeiros e seringueiros impunham trabalhos compulsórios, utilizando-se, por exemplo, contas fantasma em nome dos indígenas, alegando que estes haviam adquirido suprimentos de alimentação. Dessa forma, as dívidas ficavam cada vez maiores, obrigando os nativos a trabalharem para quitá-las. Aqueles que não conseguiam pagar suas dívidas viam o débito ser transferido para seus descendentes.

Do mesmo modo, o período de atuação do SPI mostrou que o órgão não era totalmente eficaz na proteção e integridade dos indígenas, evidenciando o poder dos grandes coronéis e fazendeiros. Além disso, em determinadas localidades, os próprios agentes do SPI não participavam efetivamente da pacificação das aldeias, e muitas vezes agravavam os problemas ao entrar em contato com os indígenas, como, por exemplo, a venda das terras onde estavam situadas as aldeias.

Dessa maneira, no século XX, os povos indígenas começaram a lutar pelos seus direitos. Ademais, o SPI do Amazonas e Acre foi substituído pela Fundação Nacional do Índio (Funai), o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro (Brasil, 1967). A Funai, criada por meio da Lei nº 5.371, no final da década de 1960, tornou-se a principal política indigenista do governo federal, promovendo os direitos dos povos indígenas em território brasileiro, especialmente em relação à demarcação, delimitação e fiscalização de terras indígenas.

Outrossim, o Estatuto do Índio (Brasil, 1973) foi criado com a intenção de integrar os povos indígenas à sociedade. Por muito tempo, os indígenas estiveram sob a tutela de terceiros. Entretanto, a partir das lutas e dos movimentos em prol das demarcações de terra, a representação dos indígenas no plenário resultou na conquista de seus direitos na Constituição de 1988. No entanto, ainda persistem conflitos sobre suas terras, cultura e costumes, apesar de estes estarem assegurados e protegidos por lei.

No Acre, as circunstâncias coloniais trazidas pela modernidade, expressas nos discursos dos barões de cauchos ou coronéis seringalistas, promoviam a civilidade ao desbravar o futuro progresso que construiu a colonialidade. Assim como na América de 1492 e 1500, a modernidade que chegou ao Acre trouxe consigo a ideia de civilizar o outro, mesmo após o fim do colonialismo com as independências latino-americanas. A ideia de civilizar o outro ainda persiste entre os latino-americanos, entre os brasileiros, refletindo uma colonialidade inacabada. De forma geral, a cultura eurocêntrica, presente no imaginário da sociedade brasileira, caminha sobre o pensamento de modernizar tudo que é considerado primitivo.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

O desenvolvimento das atividades de intervenção pedagógica foi realizado durante os dias 08, 11 e 15 de abril de 2024, utilizando 4 horas/aula, no turno vespertino, conforme os horários semanais da turma na disciplina de História.

Na primeira aula, para contextualizar os conhecimentos prévios dos alunos, foram utilizadas imagens que ilustram o encontro das civilizações, mostrando a visão dos espanhóis e

dos povos nativos. Identificamos o uso europeu de manipulações contra os povos nativos, como a disseminação de doenças, o uso de armas e a violência contra essas sociedades. Analisamos a pintura “A batalha na cidade Tenochtitlán”, a partir da qual podemos constatar a violência dos europeus. Realizamos a leitura de um trecho das cartas de Hernán Cortés, para que os alunos percebessem como era descrita a dominação espanhola.

Foram analisados trechos de “Las Casas”, evidenciando o processo violento de colonização espanhola e seu impacto na vida dos povos nativos, especialmente com o trabalho compulsório. Ademais, falamos de como a colonização espanhola relegou os povos nativos daquela região às camadas mais baixas da sociedade.

Durante a segunda aula, para contextualizar os conhecimentos prévios dos alunos, analisamos a charge sobre o “descobrimento”. Mas será que foi realmente um descobrimento? Nesta aula, foi feita a análise de um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha (1450-1500), em que ele relata suas primeiras impressões das terras brasileiras para o rei de Portugal. A carta de Pero Vaz de Caminha possibilita identificar o primeiro olhar do colonizador, que via o europeu como único salvador daqueles que ele considerava gentios. No entanto, refletimos sobre como os povos indígenas, ao resistirem aos europeus, foram rotulados como bárbaros, exemplificado pela Guerra dos Açu, um dos processos de resistência empreendidos pelos indígenas.

Na terceira aula, foi apresentado aos alunos o documentário “Guerras do Brasil”, 1º episódio: “As Guerras de Conquista”, disponível na Netflix e no Youtube. Esse episódio da série narra desde o momento da invasão e colonização do Brasil, mostrando a chegada dos portugueses às costas brasileiras em 1500 e sua relação com os povos indígenas que já ocupavam o território há milhares de anos. Ao longo do documentário, percebe-se que os povos indígenas foram dizimados, e que essa luta é constante até hoje. No Brasil, ainda há guerra, seja pela demarcação de terras ou pela conquista de direitos dos povos indígenas.

Após a apresentação do documentário, os alunos realizaram uma pequena produção textual de 10 linhas sobre suas opiniões a respeito do que foi assistido. Ao final da exibição, promovemos um debate sobre a importância das resistências indígenas. Durante a conversa, os alunos leram e compartilharam o que haviam escrito em seus cadernos. Muitos relataram o choque ao ouvir Ailton Krenak, em um determinado momento do documentário, chamar aqueles que davam continuidade ao colonialismo no Brasil de “ladrões”. Além disso, outros expressaram surpresa ao descobrir as numerosas tentativas de extermínio dos indígenas, como mostradas no documentário. Um dos relatos destaca um episódio da década de 1960, durante o período do SPI, em que fazendeiros presentearam indígenas com alimentos misturados com arsênico, um veneno letal que causou várias mortes.

Na quarta aula, levantamos a seguinte questão: “No Acre, será que os povos indígenas também sofreram impactos, assim como os povos indígenas no período da colonização?”. Em vista disso, a maioria dos alunos respondeu oralmente, acreditando que os povos indígenas do Acre realmente enfrentaram esses impactos. Assim como observamos no documentário, embora nossa colonização tenha ocorrido somente a partir do século XIX, os povos indígenas no Acre sofreram com a chegada dos exploradores. A expulsão e exploração dessas populações de seus territórios resultou no aprisionamento de mulheres e crianças, que eram capturadas para serem entregues aos seringueiros.

Contudo, direcionamos os alunos a conhecer os indígenas do Acre através da “Revistas Povos Indígenas”. Cada um ficou responsável por elaborar uma espécie de folder ou cartilha que valorizasse os povos indígenas da região. Entretanto, vale ressaltar que, inicialmente, a ideia era que cada aluno pesquisasse as formas de resistência dos povos indígenas do Acre e apresentasse o resultado. No entanto, devido à falta de tempo, essa proposta não foi realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica na Escola Elozira Dos Santos Thomé, em Rio Branco – Acre, revelou a importância de abordar a história e as consequências da colonização europeia de maneira contextualizada e crítica, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas. Por meio da aplicação de metodologias ativas e debates, a proposta de ensino visou não apenas identificar os impactos históricos, mas também promoveu a reflexão sobre a resistência contínua dos povos indígenas frente à colonialidade inacabada.

O estudo demonstrou que, ao conectar os alunos com a realidade dos povos indígenas locais e a história de resistência, é possível promover uma compreensão mais profunda e crítica sobre as consequências da colonização. Esse enfoque educacional é essencial para desenvolver uma educação antirracista e inclusiva, que valorize a diversidade étnico-racial e a cultura indígena.

A educação sobre a colonização e seus impactos, portanto, deve ir além da simples transmissão de informações, buscando engajar os alunos em um processo de aprendizagem significativo que reconheça e valorize a história e a cultura dos povos indígenas.

Em suma, a proposta pedagógica realizada contribuiu para o desenvolvimento de práticas educativas mais justas e conscientes, promovendo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e histórica em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Currículo de referência único do Acre.** Acre: Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes, 2018.

ALMEIDA, Maria Ariadina Cidade; CRUZ, Teresa Almeida. Protagonismo e resistência do movimento indígena do Acre. In: **XVII Encontro de História da Anpuh-Rio:** Entre o local e o global, 2016, Nova Iguaçu, RJ. Anais do XVII Encontro de História da Anpuh Rio. Rio de Janeiro: Anpuh - RJ, 2016. p. 1-9.

BRASIL. **Decreto n. 8.072, de 20 de junho de 1910.** O Serviço de Proteção aos Índios (SPI). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 20 jun. 1910. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-538485-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 5.371, de 5 de dezembro de 1967.** Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 dez. 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_.html. Acesso em: 7 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Estatuto do Índio. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 dez. 1973. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em: 7 jun. 2024.

FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **O SPI na Amazonia (1910-1932).** 2ª ed. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br/centrais-de-conteudo/livros-e-publicacoes/pesquisas-e-monografias/arquivos/OSPInaAmazonia.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2024.

FUNAI. **Quem somos.** Fundação nacional do índio. 2021. Disponível em: [https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_\(Funai\).html](https://pib.socioambiental.org/pt/Funda%C3%A7%C3%A3o_Nacional_do_%C3%8Dndio_(Funai).html). Acesso em: 1 jun. 2024.

GOMES, Francisco José Silva. Cristandade Medieval entre o mito e a utopia. **Topoi** (Rio de Janeiro), v. 5, p. 221-231, 2002. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286430346_A_Cristandade_medieval_entre_o_mito_e_a_utopia. Acesso em: 7 jun. 2024.

LIMA, Geórgia Pereira. O “bem viver”: uma oportunidade de pensar um ensino outro de História. In: LIMA, Geórgia Pereira. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Orgs). **Ensino de História, interculturalidades e formação docente.** Rio Branco: Edufac, 2023.

MAIA, Fernando Joaquim Ferreira; FARIAS, Mayara Helenna Veríssimo de. **Colonialidade do poder:** a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, 2020. Disponível em: <https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/2300/2470>. Acesso em: 27 maio 2024.

MORAIS, Marcus Vinícius de. **Hernán Cortés: a memória do conquistador.** Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Cristiane. Povos indígenas: conheça os direitos previstos na constituição. **Agência Brasil**, 19 abr. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-04/povos-indigenas-conheca-os-direitos-previstos-na-constituicao>. Acesso em: 1 jun. 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

RODRIGUEZ, Ernesto Martinez. **Correrias: Índios, Caucheiros e Seringueiros (Acre 1942/1983)**. Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SOUZA, João Veras. **Seringalidade: A colonialidade no Acre e os condenados da floresta**. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2016.

SOUZA, Ney de. **A cristandade e teologias no Brasil colonial**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História. São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1312315716_ARQUIVO_CristandadeeteologiasnoBrasilcolonial-ANPUH.pdf. Acesso em: 27 maio 2024.

TONIAL, Felipe Augusto Leques; MAHEIRIE, Kátia; GARCIA JR., Carlos Alberto Severo. A resistência à colonialidade: definições e fronteiras. **Revista de Psicologia da UNESP** 16(1), 2017.

EDUCAÇÃO E CONSCIÊNCIA: A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO PARA DESCONSTRUÇÃO DE PRECONCEITOS CONTRA POVOS INDÍGENAS

Liliane Araújo Maia Puyanawa²¹

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta o relato de uma experiência desenvolvida no contexto do Curso de especialização em **Educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana, afro-brasileira e indígena**, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH, da Universidade Federal do Acre.

A partir das aulas teóricas, surgiu a demanda de organização e desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD) para a Educação Básica, no componente curricular de formação/atuação do sujeito em formação. Nesse caso específico, a sequência didática teve origem no módulo "Componentes Regionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena".

O encontro foi planejado a partir da consideração do seguinte objeto do conhecimento: "Diversidade Sociocultural Indígena", apresentando as vastas manifestações socioculturais dos povos indígenas, como língua, modos de vida, tradições, crenças e práticas. Nesse contexto, foram abordados os seguintes conceitos: etnia, identidade e racismo.

A metodologia utilizada para este trabalho foi o Relato de Experiência (RE), um importante produto científico, pois se refere a uma construção teórico-prática que se propõe ao refinamento de saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito-pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico (Daltro, Faria, 2019).

CONTEXTO: ESCOLA ESTADUAL SANTA MARIA II - ENSINO

²¹ Graduada em Bacharelado em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

FUNDAMENTAL

A ação pedagógica formativa foi desenvolvida na Escola Estadual Santa Maria II, localizada no Ramal da Castanheira, Zona Rural, Bairro Vila Acre, em Rio Branco, Acre. Trata-se de uma Instituição de Ensino de Educação Básica, que atua com formação no Ensino Fundamental Anos Finais.

Neste caso específico, o trabalho foi desenvolvido com duas turmas do 7º ano B e C. A primeira aula foi realizada no dia 06 de maio, uma segunda-feira, nos dois primeiros horários de aula, das 13h às 14:50. Importa dizer que o coordenador autorizou que fossem reunidas as duas turmas, uma vez que uma professora da escola faltou pelo motivo da aula ser voltada à temática indígena. A segunda aula foi realizada em um único horário, iniciando às 13h no dia 09 de maio, uma quinta-feira, também com as duas turmas reunidas, totalizando cerca de 50 alunos.

Observou-se que a sala era diversa em relação a meninos e meninas, e havia também um aluno acompanhado por uma monitora. Na segunda aula, a coordenadora pedagógica também esteve presente e fez complementações sobre a temática abordada, enfatizando sobre o papel do ensino escolar nos processos de combate ao racismo.

OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

No planejamento inicial para a sequência didática, definiu-se a área de atuação, que foi a de Ciências Humanas, integrando o componente curricular de História. Após essa definição, foi analisado o Currículo de Referência Único do Acre para o Ensino Fundamental.

A habilidade para a seguinte sequência é: “Reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural quanto à ocupação e utilização da terra, com ênfase na organização do espaço por comunidades indígenas” (Crua, 2021, p. 1045). Além disso, escolhemos o seguinte objeto do conhecimento: Diversidade sociocultural dos indígenas. Ademais, o objetivo da sequência didática é discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada sociedade.

Realizadas as definições iniciais, nos propusemos a estabelecer os objetivos de aprendizagem e, para tanto, delineamos o seguinte:

1. Socializar com a turma termos conhecidos a respeito dos povos indígenas, muitos deles

- preconceituosos;
2. Refletir, individual e coletivamente, sobre as diferentes situações cotidianas de preconceito contra os povos indígenas e, em seguida, socializar formas de combatê-lo;
 3. Identificar as múltiplas interferências da utilização equivocada dos termos “tribo” e “índio” na construção do preconceito e racismo que perdurou por muitos anos, enfatizando o que Gersem Baniwa afirma: que não existe nenhum povo, tribo ou clã com a denominação de índio e que cada etnia é identificada por sua própria denominação, ou seja, pela autodenominação, o nome do seu povo. (Luciano, 2006)
 4. Compreender as diferenças entre os povos indígenas e a importância do respeito em relação ao outro.

Diante dos objetivos delineados, a sequência didática desenvolvida teve como ponto de partida a abordagem acerca da educação escolar como um elemento fundamental para desconstrução do preconceito e do racismo. Foi possível discutir a etnia como forma para destacar as diferenças entre grupos, o pertencimento ancestral e as histórias e culturas associadas. Segundo Nilma Lino, “etnia é o outro termo ou conceito usado para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial (...) um grupo social cuja identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios” (Gomes, 2005. p. 50).

Assim, durante o período em que as atividades foram realizadas, foi demonstrada a importância das diferenças culturais. De acordo com Munanga (2004), etnia é representada por um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. O educador e escritor indígena Gersem Baniwa afirma:

Entre os povos indígenas existem alguns critérios de autodefinição mais aceitos, embora não sejam únicos e nem excludentes: Continuidade histórica com sociedades pré-coloniais. Estreita vinculação com o território. Sistemas sociais, econômicos e políticos bem definidos. Língua, cultura e crenças definidas. Identificar-se como diferente da sociedade nacional (Luciano, 2006).

Dessa forma, povos indígenas possuem sua própria identidade, tradições e sistemas que os diferenciam como povos. Entender essa diversidade sociocultural para construção de uma relação de respeito e equidade é fundamental.

Em determinado momento, a educação foi utilizada como um método de reproduzir racismo, representando um determinado tempo e local, levando em consideração os aspectos

culturais, políticos e ideológicos. Um exemplo disso é a ideia de “educação eugênica”, que buscava o “melhoramento” racial (Rocha, 2018, p. 61).

Nesse sentido, o currículo escolar desempenha um papel fundamental no processo da educação e conscientização para a desconstrução do racismo. A inclusão de autores e atividades que abordem as relações étnico-raciais na sala de aula são elementos importantes para a conscientização e desconstrução de preconceitos.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM PAUTA

A sequência didática, como objeto da prática pedagógica, contou com o planejamento de duas atividades realizadas na sala de aula, organizadas na segunda aula após apresentação do conteúdo. Desse modo, utilizaremos a presente seção para apresentar as diferentes atividades e os objetivos de aprendizagem referentes a cada uma delas.

Momento 01: No primeiro momento, após apresentados os objetivos da aula, abordou-se a importância do “Abril indígena”, reforçando que a temática não deve ser tratada apenas na data específica de 19 de abril. Em seguida, foi realizado um levantamento dos nomes dos povos indígenas que os alunos conheciam, com suas respostas conforme lembravam. No momento seguinte, foi apresentado o mapa do Brasil, demonstrando as divisões por regiões e os nomes dos principais povos indígenas em cada uma delas. Abordou-se o quantitativo de povos indígenas no Brasil, assim como o número específico de povos indígenas do estado do Acre. Foi também apresentado o mapa do Acre, que continha o nome dos povos indígenas do estado, divididos por municípios, com o objetivo de problematizar os grupos e seus deslocamentos.

Na primeira aula, com dois horários disponíveis para trabalhar o conteúdo, foi possível iniciar uma apresentação específica sobre um povo indígena. Os alunos visualizavam o conteúdo e, à medida que a apresentação prosseguia, faziam perguntas sobre o tema. Além disso, perguntas eram feitas aos alunos sobre a apresentação, promovendo um diálogo aberto, em que muitos se sentiram à vontade para participar. No decorrer da apresentação, foi possível elencar os principais conceitos trabalhados em sala de aula, como etnia, identidade, ao discutir as especificidades, e racismo, ao abordar as discriminações enfrentadas pelos povos indígenas.

Momento 02: Na segunda aula, começamos retomando o conteúdo anterior, relembrando os tópicos principais. Após esse momento, iniciamos uma atividade em conjunto com a leitura da revista “Cidadania e Direitos, Povos Indígenas”, feita de forma coletiva, na qual alguns se voluntariaram para ler em voz alta, seguidos de comentários sobre o que foi lido. Como parte dessa aula, realizamos duas atividades como forma de avaliar o conteúdo que foi

abordado. A primeira, extraída da própria revista “Cidadania e Direitos, Povos Indígenas”, foi o “Jogo dos 7 erros”. A segunda atividade consistiu em seis questões impressas e distribuídas para cada aluno, que tiveram um tempo para responder. As perguntas foram baseadas nos conteúdos trabalhados em sala de aula. Ao final, respondemos algumas questões em conjunto, fazendo comentários e esclarecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, esta experiência foi realizada no contexto das ações de formação docente no Curso de especialização em **Educação das relações étnico-raciais e história e cultura africana, afro-brasileira e indígena**, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFCH da Universidade Federal do Acre.

Das ações as quais nos referimos, emergiu a demanda de organização e desenvolvimento de uma sequência didática para a Educação Básica, no componente curricular de formação/atuação do sujeito em formação. Nesse caso específico, a sequência didática teve origem teve origem no módulo "Componentes Regionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e do Ensino de História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Nesse contexto, o conjunto das duas atividades desenvolvidas teve como ponto de partida a abordagem diversidade sociocultural dos indígenas, dos conceitos de etnia, identidade, racismo e seus desdobramentos para a desconstrução do preconceito que gera o racismo.

A partir das análises das produções realizadas pelos estudantes que participaram das atividades, foi possível perceber mudanças nas percepções sobre os povos indígenas do Acre. Foi notável a compreensão que adquiriram sobre etnia, identidade e as formas de combater o racismo em todos os contextos. Além disso, alunos que se sentem respeitados e representados no currículo tendem a apresentar um melhor desempenho acadêmico, pois se sentem mais motivados e engajados. Esse exemplo foi observado em sala de aula quando, na última aula, três alunas levantaram a mão ao serem questionadas sobre sua origem indígena e, ao final da aula, fizeram questão de se pintar.

Foi possível socializar com a turma os termos conhecidos a respeito dos povos indígenas, muitos dos quais estão carregados de preconceitos. Identificaram-se as múltiplas interferências da utilização equivocada dos termos “tribo” e “índio” na construção do preconceito e racismo. Em determinado momento, os próprios colegas corrigiam outros

colegas quanto ao uso desses termos. Assim, puderam compreender, com base no conhecimento que já tinham, as diferenças entre os povos indígenas e a importância do respeito ao outro.

Portanto, nota-se a importância da abordagem pedagógica do tema em sala de aula para investigar e discutir a diversidade sociocultural dos povos indígenas, visando ao reconhecimento e à valorização da diversidade sociocultural dos povos indígenas do Acre.

Diante das respostas e comentários em sala de aula, foi possível verificar que os objetivos foram cumpridos conforme a sequência didática. Os alunos foram encorajados a desenvolver uma consciência crítica sobre a diversidade cultural, proporcionando uma compreensão mais ampla, para que assim possamos combater preconceitos e estereótipos.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Comissão Pró-Indígenas do Acre.** Programa de Gestão Territorial E Ambiental. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/programa-gestao-territorial-e-ambiental/#:~:text=Produzidos%20e%20sistematizados%20nas%20Oficinas,as%20estrat%C3%A9gias%20para%20conserv%C3%A1%2Dlos>. Acesso em: 13 abr. 2024
- ACRE. **Curriculum Referência Único do Acre.** Ensino Fundamental. Rio Branco, Acre, 2021.
- ACRE. Defensoria Pública. Ouvidoria Geral Povos Indígenas. Defensora Pública. Ouvidoria Geral; Redação e organização Minéia Dias Lopes Spoltore; coordenação Soleane de Souza Brasil Manchineri. – Rio Branco, AC: Ed. dos autores, 2024.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** Coletânea Feminismos Plurais. São Paulo: Pôlen, 2019.
- DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v.19. n.1, 2019, p. 223-237.
- FERNANDES, Ana Claudia Fernandes. **Araribá Mais:** História: manual do professor; Organizadora Editora Moderna; Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 - 62.
- HALL; Stuart. **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2009.
- LUCIANO, Gersem dos Santos, *et al.* **O índio brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Teorias sobre o racismo.** In: Estudos & pesquisas. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. Niterói: Eduff, 1998.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF. 2004.

ROCHA, Simone. A educação como projeto de melhoramento racial: uma análise do art. 138 da constituição de 1934. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 61-73, 2018.

HISTÓRIA, CULTURA E MODO DE VIDA DE COMUNIDADES INDÍGENAS NA AMAZÔNIA ACREANA: CUMPRINDO A LEI N°11.645/2008 NAS ENTRELINHAS DO CRUA

Marinho Miranda da Silva²²

INTRODUÇÃO

Em caráter introdutório, cabe informar que o presente trabalho trata sobre intervenção pedagógica realizada em duas turmas de 9º ano na Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Maria II, situada na rodovia AC-40, km 9, ramal da Castanheira, km 1 s/n, em Rio Branco-AC. A ação ocorreu em abril, nos dias 3 e 10, adentrando o dia 3 de maio de 2024, tendo como foco a aplicação de sequência didática, requisito de avaliação parcial no décimo módulo do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena do Universidade Federal do Acre (Ufac).

A intervenção pedagógica foi planejada com base nos princípios da Lei nº 11.645/2008, que assegura a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas instituições de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados do país, seguindo o que determina o Currículo de Referência Único do Acre (Crua). O tema escolhido foi "História, cultura e modo de vida de comunidades indígenas na Amazônia acreana", visando não apenas cumprir uma exigência legal, mas também promover a reflexão, o respeito e a valorização das culturas indígenas.

Ao longo desta narrativa, serão apresentados os objetivos da intervenção, a descrição das atividades desenvolvidas, as estratégias pedagógicas adotadas, os desafios e a avaliação

²² Graduado em Licenciatura em História, pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professor de História do Ensino Fundamental: Anos Finais na Escola Santa Maria II e Professor Mediador, na Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (Seme).

realizada com os/as discentes. Espera-se que esta experiência possa servir de inspiração e referência para outras práticas pedagógicas com vista à promoção da diversidade cultural e o respeito aos direitos humanos na sociedade. Como referenciais do presente trabalho, tenho ancoragem em Almeida (2010), Nascimento (2021), Lima (2023), Lima e Bittencourt (2023), além da legislação sobre a temática.

A fim de promover a contextualização da atividade ora relatada, é necessário dizer que a Escola Santa Maria II atende um público de 582 alunos. Totalizando um quantitativo de 154 alunos matriculados no Ensino Fundamental anos iniciais, distribuídos no 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, uma turma de cada, no turno da manhã. No Ensino Fundamental Anos Finais, 248 alunos, sendo três turmas de 7º ano, duas de 8º ano e duas de 9º ano, no turno vespertino. No corrente ano, as duas turmas de 6º ano foram realocadas para o turno da manhã. Em 2024 a escola abriu matrícula para turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Ensino Fundamental e Médio no período noturno, sendo que, até o momento da pesquisa, constava um total de 180 alunos matriculados.

Em sua estrutura física, a Escola Santa Maria II conta com sete salas de aulas, sendo quatro com paredes de madeira e piso de alvenaria e três com toda estrutura em alvenaria, uma sala dos professores com repartição para locação de mesa da coordenação pedagógica e coordenação de ensino, uma sala para atendimento de secretaria, onde também está a mesa do gestor e da coordenação administrativa, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), três banheiros, sendo dois destinados ao uso dos alunos e um para servidores, uma sala pequena para arquivo de livros (mini biblioteca), uma cozinha (cantina), refeitório com mesas grandes e bancos de madeira, dois bebedouros industriais e lavatório na lateral do corredor de acesso ao refeitório.

As salas de aula são equipadas com ventiladores, porém está em execução no primeiro semestre de 2024 um projeto de climatização das salas com instalação de aparelhos de ar-condicionados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE-AC). Em sua origem, a escola foi classificada em região de zona rural, porém, com o avanço de construções residenciais, a comunidade já está sendo classificada pelo poder público municipal como parte do perímetro urbano do município de Rio Branco-AC. Assim, os alunos residentes nas localidades mais distantes da escola, com adjacências ao ramal Castanheira, contam com apoio de transporte escolar.

Compreendendo como público-alvo da intervenção pedagógica o Ensino Fundamental Anos Finais, posto ter sido realizada nas turmas do 9º ano “A”, composta de 25 alunos e 9º ano “B”, também com 25 alunos matriculados e frequentes. O componente curricular de História

conta com 2h/aula às quartas-feiras e 1h/aula às sextas-feiras, conforme quadro de horários semanal.

Sob o risco da redundância, cabe dizer que, em âmbito de “objetivos”, a sequência didática foi planejada com base nos seguintes dados do Crua, de modo a melhor delimitá-la.

- Objetivo/Capacidade: Conhecer aspectos da História do Acre, desde a Questão do Acre, no final do século XIX até a época atual.
- Habilidade: Caracterização e compreensão dos ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até a época atual.
- Objeto de conhecimento: Ciclos da república: Acre do século XIX aos dias atuais.

A partir das orientações do Crua, foi estabelecido na sequência didática, como proposta complementar o objetivo de conhecer a história, valorizar e respeitar as especificidades e diversidade cultural dos povos indígenas da Amazônia acreana, conforme assegura a Lei nº 11.645/2008. E o objeto de conhecimento: História, cultura e modo de vida de comunidades indígenas na Amazônia acreana: povos Huni Kuin, Puyanawa, Ashaninka, Manchineri e Apurinã.

De tal modo, comprehende como justificativa que a escolha das turmas do 9º ano “A” e “B” para desenvolver esta proposta de intervenção foi motivada por uma questão de alinhamento da abordagem de conteúdos bimestrais em sala de aula e a etapa de desenvolvimento do curso de pós-graduação. E o objeto de conhecimento específico teve como cerne o entendimento de que é imprescindível o conhecimento sobre aspectos da história e cultura dos povos indígenas do Acre, ao trabalhar o objetivo/capacidade “Conhecer aspectos da História do Acre, desde a Questão do Acre, no final do século XIX até a época atual”, preconizado no Currículo de Referência Único do Acre para o componente curricular de História no 9º ano. Apesar do recorte específico não ser explicitado na redação do Crua, é visível sua presença e necessidade de abordagem nas entrelinhas do currículo.

Na obra "Os índios na história do Brasil", de Maria Regina Celestino de Almeida, levanta-se no Capítulo 1 – "O lugar dos índios na História: dos bastidores ao palco" – a seguinte problemática: qual a percepção da historiografia brasileira em relação aos povos indígenas? Segundo ela, antropólogos e historiadores, como Varnhagen, viam os indígenas enquanto povos primitivos, espécies de fósseis vivos da humanidade, a serem estudados por etnógrafos, antes que desaparecessem (Almeida, 2010, p.17). A partir disso, ela apresenta a transformação na percepção e no papel dos povos indígenas na historiografia brasileira. Originalmente, relegados aos bastidores da história oficial, os indígenas foram, durante muito tempo, interpretados apenas como vítimas passivas da colonização europeia. Almeida destaca que, ao longo do século XX,

ocorreu uma mudança significativa, com os historiadores passando a reconhecer os indígenas como atores históricos ativos e protagonistas em suas próprias histórias.

A autora discute a evolução dos estudos sobre os povos indígenas, mostrando a tendência da historiografia no sentido de valorizar as culturas, organizações sociais e formas de resistência à colonização. Almeida argumenta que os indígenas tiveram papel fundamental na formação da sociedade brasileira, influenciando aspectos econômicos, culturais e sociais. Ela também analisa a diversidade das sociedades indígenas, desmistificando a ideia de uma homogeneidade cultural entre elas. Essa diversidade inclui diferentes modos de vida, línguas e formas de organização social. Almeida ressalta a importância de incluir as vozes e perspectivas indígenas na narrativa histórica, permitindo uma compreensão mais completa e justa da história. As mudanças de paradigmas na historiografia não só reconfiguram a posição dos povos originários no passado, mas também reflete na forma como os indígenas são percebidos e tratados na contemporaneidade brasileira.

A discussão levantada por Almeida toma forma prática na dissertação “Educação Escolar Huni Kuin: saberes, experiências e base curricular”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, da Universidade Federal do Acre, em 2021, pelo professor Danilo Rodrigues do Nascimento. Segundo ele, os principais sujeitos da sua pesquisa foram os professores e os alunos Huni Kuin, os quais, “através de diálogos e trocas de experiências”, sustentam o desenvolvimento das argumentações, problematizações e reflexões (Nascimento, 2021, p. 28).

Ao fazer uma breve retomada histórica sobre a legislação da pauta étnico-racial, nos remete de imediato a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de março de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, incluindo no artigo 26-A a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" na rede de educação básica brasileira.²³ Em maio daquele mesmo ano (2003), foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), tendo como ministra chefe a professora Matilde Ribeiro (2003-2008), que, inclusive, em 2014, publicou o livro denominado “Políticas de Promoção da Igualdade Racial”, integrando a agenda de políticas afirmativas do governo federal naquele momento.

Em 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para

²³ A exigência repercutiu também no Ensino Superior, porque é o espaço de formação dos profissionais da educação básica. Igualmente reverbera sobre a formação continuada (nas pós-graduações e extensões).

o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER). Essa normativa foi fundamental para a formulação das diretrizes e teve como relatora a Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, à época, Conselheira da Câmara de Educação Superior do CNE, com mandato de 2002 a 2006.

A aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi seguida pela homologação do relatório no Ministério da Educação, em 19 de maio de 2004. Posteriormente, o conteúdo foi sistematizado na Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, tendo sido publicada no formato de cartilha, em outubro de 2004. Essas Diretrizes Curriculares Nacionais estabeleceram a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da educação básica, alinhando-se à lei nº 10.639/2003.

Conforme é possível observar, não foi incluído nas “linhas” da literatura legislativa a temática sobre os povos indígenas. Visando corrigir essa ausência, foi aprovada a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que tornou obrigatório o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena na rede de educação básica brasileira, com a finalidade de promover o reconhecimento, valorização e respeito às contribuições e diversidade dos povos indígenas, que, segundo os Censos de 2010 e 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são 274 línguas, faladas por 305 etnias, totalizando um quantitativo de 1.693.535 pessoas indígenas que formam a nossa identidade nacional.

No contexto da Amazônia acreana, de acordo com o Censo de 2022 do IBGE, dos 830.026 acreanos, 31.699 são pessoas indígenas, distribuídas em 16 etnias, a saber: Jaminawa, Manchineri, Huni Kuin, Madja, Ashaninka, Shanenawa, Yawanawá, Noke Koï, Kuntanawa, Jaminawa-Arara, Apolima-Arara, Shawādawa, Puyanawa, Nukini, Nawa, além dos povos em isolamento voluntário ou de recente contato, sendo que 62% destes povos vivem nas 35 Terras Indígenas demarcadas, as quais correspondem a 14,56% de todo o território do estado do Acre.²⁴ Nesse contexto, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ganha especial relevância, ao respaldar a abordagem da história, cultura e modo de vida das comunidades indígenas locais, como os Huni Kuin, Puyanawa, Ashaninka, Manchineri e Apurinã.

Aqui faço uma ressalva em relação à inclusão do povo Apurinã em nosso recorte temático, uma vez que o citado povo não está listado entre as etnias indígenas do Acre, mas localizam-se geograficamente no vale do Purus, sul-ocidental da Amazônia brasileira. Essa

²⁴ Dados processados a partir de leituras no site do IBGE; cartilha: Cidadania e Direitos dos Povos Indígenas, v.1, publicada pela Defensoria Pública do Estado do Acre, e publicações nos sites: Povos Indígenas no Brasil e Comissão Pró-Indígenas do Acre. Estas fontes também subsidiaram a elaboração de slides e apostila de apoio, a qual após impressão no setor de xerox da SEE-AC, foi entregue aos alunos para leituras, análises e acompanhamento das aulas.

inclusão se deve ao fato de alguns dos alunos da escola Santa Maria II serem de origem Apurinã, assim como também da etnia Puyanawa, da qual temos duas alunas, uma no 9º ano A e outra no 7º ano B.

Os povos indígenas da Amazônia acreana possuem uma rica e complexa história marcada por resistência, adaptação e preservação. Os Huni Kuin, por exemplo, têm uma história de luta contra a invasão de seus territórios e a exploração de recursos naturais, uma rica tradição de cantos, rituais de cura e uso de plantas medicinais, praticam agricultura de subsistência, caça e pesca, além de serem conhecidos por suas habilidades artesanais. Os Puyanawa enfrentaram processos de contato e aculturação forçados, mas continuam a reviver e fortalecer suas práticas culturais através de festivais, ensino da língua Puyanawa nas escolas, dentre outras ações.

Os Ashaninka têm uma longa trajetória de defesa territorial contra atividades ilegais, conforme bem descreve o professor Ramon Nere de Lima, no Capítulo 3 – “Pacificando Wirakotxa (o branco): a vitória dos Ashaninka no mundo dos não indígenas,” da sua dissertação de mestrado - "Minha mamãe soberana, minha floresta de jóia": retirada ilegal de madeira e o protagonismo indígena no Território Ashaninka do Rio Amônia - Acre (1980-2020), defendida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Integração Latino-americana, em 2023. Em seu trabalho, Nere faz uma minuciosa análise documental sobre ações judiciais impetradas pela Associação Ashaninka do Rio Amônia junto ao Ministério Público Federal contra a retirada ilegal de madeira no território Ashaninka (Lima, 2023, p. 101-147).

Os Manchineri e Apurinã também compartilham histórias de resistência e resiliência, vivenciam a cultura da oralidade, mitos e danças que refletem sua cosmologia e relação com a natureza e preservam as práticas tradicionais de manejo da floresta e cultivo de plantas medicinais.

Conhecer a história e valorizar a diversidade cultural dos povos indígenas da Amazônia acreana é fundamental, no sentido de cumprir os objetivos da Lei nº 11.645/2008, visando promover uma educação inclusiva e multicultural, que respeite e reconheça a importância das contribuições indígenas para a sociedade brasileira. Ao integrar a história e cultura dos Huni Kuin, Puyanawa, Ashaninka, Manchineri e Apurinã no currículo escolar (proposta da nossa intervenção pedagógica), a escola não só amplia o conhecimento dos estudantes sobre a riqueza cultural do Brasil, mas também fomenta atitudes de respeito e valorização da diversidade.

O desenvolvimento das atividades se deu através de aulas expositivas e dialogadas na sala de referência, em 3 de abril, com apoio de slides, texto impresso em forma de apostila

(Silva, 2024)²⁵, atividade extraclasse no dia 10 de mês supracitado, quando levamos os alunos para participar de uma roda de conversa sobre povos indígenas da Amazônia acreana, com representantes das comunidades indígenas Puyanawa, Apurinã, Manchineri, e apreciação de apresentação cultural com artistas do povo Huni Kuin, realizada na filmoteca da biblioteca pública estadual Adonay Barbosa dos Santos, localizada na Av. Getúlio Vargas, nº 389 no centro da cidade de Rio Branco, Acre. Intervenção pedagógica encerrada com a gincana sobre o objeto de conhecimento em questão, em 3 de maio de 2024.

Para realização da atividade extraclasse, entramos em contato com a equipe do PET Conexões de Saberes: Comunidades Indígenas no Acre, da Universidade Federal do Acre (Ufac), via e-mail (pet.conexind@ufac.br), solicitando programação de temática, data e horário. O agendamento foi realizado em 14 de março de 2024 e confirmado para 10 de abril de 2024, a partir das 14 horas. Em seguida, enviei ofício para Fundação de Cultura Elias Mansour (FEM), solicitando liberação do auditório do Cine Teatro Recreio, porém o espaço não estava disponível por motivo de manutenção, já que foi fortemente atingido pela enchente do rio Acre. Assim sendo, requisitei a filmoteca da biblioteca pública para o dia 10 de abril de 2024, das 13 às 17 horas, o que foi prontamente atendido pela FEM.

Frente a dificuldade de obter transporte coletivo para o translado dos alunos da escola ao espaço programado (biblioteca pública), conversei com as duas professoras mediadoras do 9º A e B, equipe gestora da escola e assim conduzimos os estudantes em nossos veículos particulares e micro-ônibus do transporte escolar no dia 10 de abril. Após acomodação dos alunos na filmoteca, apresentação dos convidados, abertura da roda de conversa, foram iniciadas as apresentações com o tema “Cosmologia e Saberes do Povo Apurinã”, conduzido por Álvaro Apurinã, Jhonnatan Nascimento Oliveira, que atende pelo nome Xymery Apurinã, Ketlen Lima de Souza Apurinã e Paulo Henrique Mesquita Cândido Apurinã, seguidas de apresentação cultural com artistas do povo Huni Kuin. Logo após, continuamos a roda de conversa sobre a temática “Vivências Locais e Culturais do Povo Manchineri”, conduzida por Angela Nunes Silva Manchineri, Elcio Severino da Silva Filho Manchineri, Francisco Batista da Silva Manchineri, Queren Souza de Castro Manchineri, Ruwi Costa Silva Manchineri e Wuriu Costa Silva Manchineri.

²⁵ Tendo em vista a inexistência de material sobre a temática no atual livro didático, somando-se a falta de envio por parte da SEE-AC de textos que complementariam essa lacuna, elaborei uma apostila tendo como referencial material produzido pelos organismos listados na nota de rodapé anterior. Tal material, além de referenciado ao final deste escrito, também está disponível a visualização. SILVA, Marinho Miranda. *Apostila sobre História, cultura e modo de vida de comunidades indígenas na Amazônia acreana*. Rio Branco: 2024. Disponível em: <https://11nk.dev/2Ay7C>. Postagem em: 1 de abr. 2024.

Concluída a primeira parte da roda de conversa, foi aberto para a participação dos alunos, com perguntas, curiosidades e respostas dos palestrantes. Posteriormente, apresentação e apreciação de artesanato dos povos Manchineri, Apurinã e Huni Kuin. Em seguida, aconteceu uma brincadeira interativa, com uso de barbante e momento de pintura realizada pelos representantes indígenas nos alunos que, voluntariamente, manifestaram interesse em participar da interação cultural.²⁶ Ao término da atividade, retornamos à escola.

A conclusão da intervenção pedagógica foi, a priori, planejada para o dia 24 de abril de 2024, porém, neste dia, a escola estava realizando avaliações do 1º bimestre, sendo necessário transferir a atividade conclusiva para o dia 3 de maio de 2024, quando realizamos uma gincana de conhecimentos na sala de aula por meio de Quiz Interativo²⁷, elaborado na plataforma Wordwall, por mim, professor regente. Este recurso foi desenvolvido como requisito avaliativo na disciplina optativa: Material Didático e Paradidático para ERER, ministrada entre os dias 9 de março e 6 de abril de 2024 pela Prof.^a. Dra. Geórgia Pereira Lima e pelo Prof. Me. Danilo Rodrigues do Nascimento, no Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e História Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

No dia da gincana de conhecimentos²⁸, inicialmente repassamos aos alunos as orientações procedimentais, organizamos a sala em duas equipes, em seguida entregamos uma prancheta para registros de respostas aos grupos. Orientamos: “um representante de cada equipe responderá à questão, a qual será a mesma para os dois grupos; a cada pergunta, faremos a troca de representante”; informamos também: “a socialização da resposta dar-se-á mediante comando do professor”. O prêmio entregue às equipes de maior pontuação ao final da gincana foi uma caixa de chocolate; aos componentes das equipes que ficaram em segundo lugar foi disponibilizado um pirulito para cada um.

Os recursos utilizados foram: notebook, data show, caixa de som, quadro branco e pincel, caderno de anotações, caneta a laser, imagens, texto impresso e chocolates. A avaliação se deu por meio de observação do engajamento dos alunos nas atividades, participação ativa nas discussões e reflexões propostas, *feedback* dos alunos sobre o conteúdo e experiências vivenciadas, resolução de exercícios e desempenho na gincana de conhecimentos. Todas as

²⁶ Os momentos de interações dos alunos durante a roda de conversa estão registrados nas imagens 03 e 04, do arquivo fotográfico, referido na nota de rodapé nº 7.

²⁷ Para visualização use o endereço eletrônico vinculado na referência, ou seja, em: SILVA, Marinho Miranda. Quiz Interativo: Modo de vida e cultura de povos indígenas na Amazônia acreana. Plataforma: Wordall. Rio Branco: 2024. Disponível em: <https://acesse.dev/TAXe1>. Acesso em: 3 maio 2024.

²⁸ Realizada em 3 de maio de 2024, registros das equipes ganhadoras constam nas imagens 05 e 06 do arquivo de fotografias, disponível em: <https://acesse.one/IkXEc>.

ações contaram com registros fotográficos feitos por mim, com acesso disponível em: <https://acesse.one/IkXEc>. Acesso em: 5 mai 2024.

Conforme o leitor pôde observar no decorrer da narrativa e nos registros fotográficos *linkados*, houve uma excelente interação dos alunos em todo o desenvolvimento da proposta. Portanto, considero extraordinário o resultado deste trabalho, pois fomentou, nos estudantes das turmas do 9º ano A e B da Escola Estadual de Ensino Fundamental Santa Maria II, o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas da Amazônia acreana, cumprindo com propriedade a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. E conforme mencionado na introdução, espera-se que esta experiência possa servir de inspiração e referência para outras práticas pedagógicas com vista à promoção da diversidade cultural e o respeito no âmbito das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ACRE. Currículo de Referência Único do Acre. Ensino Fundamental anos finais. 2020. Disponível em: <https://encurtador.com.br/u8rPi>. Acesso em: 20 de mar. 2024.

ACRE. Defensoria Pública. Ouvidoria Geral Povos dos Indígenas do Acre. Redação e organização: Minéia Dias Lopes Spoltore; coordenação: Soleane de Souza Brasil Manchineri. - Rio Branco, AC: Ed. dos Autores, 2024. Revista: Cidadania e Direitos; v. 1. Disponível em: <https://enqr.pw/8QEhU>. Acesso em: 25 mar. 2024.

ACRE. Povos Indígenas no Acre. Comissão Pró-Indígenas do Acre (CPI-AC). Disponível em: <https://l1nq.com/kLV8r>. Acesso em: 18 mar. 2024.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino da História Afro-brasileira e Africana. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004. Disponível em: <https://acesse.one/NwNvj>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://acesse.one/7foNB>. Acesso em: 5 de abr. 2024.

BRASIL. Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: <https://l1nq.com/jkb2X>. Acesso em: 15 mar. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/W1y93>. Acesso em: 5 mar. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

LIMA, Geórgia Pereira; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **Ensino de História, interculturalidades e formação docente [recurso eletrônico]**. Rio Branco: Edufac, 2023. Disponível em: <https://enqr.pw/OXmY7>. Acesso em: 28 maio 2024.

LIMA, Ramon Nere de. **"Minha mamãe soberana, minha floresta de jóia"**: retirada ilegal de madeira e o protagonismo indígena no Território Ashaninka do Rio Amônia - Acre (1980-2020). Dissertação defendida no PPGH/UNILA. Foz do Iguaçu, p. 165. 2023. Disponível em: <https://l1nq.com/0m5WY>. Acesso em: 20 maio 2024.

NASCIMENTO, Danilo Rodrigues Nascimento. **Educação Escolar Huni Kui: saberes, experiências e base curricular**. Dissertação defendida no PPGLI/UFAC. Rio Branco, p.195. 2021. Disponível em: <https://l1nq.com/gsUx1>; <https://enqr.pw/xDJvR>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SILVA, Marinho Miranda. **Apostila sobre História, cultura e modo de vida de comunidades indígenas na Amazônia acreana**. Rio Branco: 2024. Disponível em: <https://l1nk.dev/2Ay7C>. Postagem em: 1 abr. 2024.

SILVA, Marinho Miranda. **Arquivo de Fotografias**: da sequência de atividades sobre História, cultura e modo de vida de comunidades indígenas na Amazônia acreana. Rio Branco. 2024. Disponível em: <https://acesse.one/IkXEc>. Postado em: 5 maio 2024.

SILVA, Marinho Miranda. **Quiz Interativo**: Modo de vida e cultura de povos indígenas na Amazônia acreana. Plataforma: Wordall. Rio Branco: 2024. Disponível em: <https://acesse.dev/TAXe1>. Postado em: 3 maio 2024.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A FORMAÇÃO DO POVO BRASILEIRO: UM PROJETO PARA A SALA DE AULA

Marlete dos Santos Lopes e Silva²⁹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é o resultado de uma intervenção pedagógica realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São João Batista, localizada na área central do município de Bujari, Estado do Acre. A atividade atende às exigências avaliativas para conclusão do curso de especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, oferecido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

O tema escolhido para ser aplicado em sala de aula é a Educação das Relações Étnico-Raciais e sua relação com a Formação do Povo Brasileiro. Esse tópico visa promover a compreensão da diversidade cultural e étnica presente em nosso país, bem como valorizar as contribuições dos povos negros e indígenas para a construção da identidade brasileira.

A atividade foi desenvolvida a partir da elaboração e posterior aplicação de uma Sequência didática - SD para uma turma do 7º ano, elencando objetos do conhecimento presentes ao longo do 1º bimestre, com as competências e habilidades do componente curricular de Geografia. As referências para a construção da SD foram pautadas na Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino e seguindo o que determina o Currículo de Referência Único do Acre (Crua).

A intervenção foi sustentada nos posicionamentos teóricos de Santos (2014), na busca de compreender o espaço humano como fato histórico e social. Foi utilizada adicionalmente os posicionamentos de Munanga (2005), por compreender a necessidade de superação do racismo

²⁹ Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em Educação Ambiental. Professora de Geografia da Educação Básica na rede pública de ensino do Estado do Acre.

na escola. Utilizamos também as contribuições de Nilma Lino Gomes (2008), em sua abordagem sobre a diversidade étnico-racial na escola, com incentivos por um projeto educativo emancipatório. As aprendizagens teóricas-metodológicas implementadas no curso de especialização proporcionaram uma base sólida para a aplicação prática desses conhecimentos. Durante a intervenção pedagógica, os estudantes tiveram a oportunidade de refletir sobre questões como identidade, preconceito, representatividade e valorização das culturas afro-brasileira e indígena.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA ATIVIDADE

A educação das relações étnico-raciais é fundamental para promover a igualdade, o respeito e a valorização da diversidade cultural em nosso país. Nesse contexto, o estudo da formação do povo brasileiro desempenha um papel crucial, permitindo que os estudantes compreendam as raízes históricas e culturais que moldaram nossa sociedade.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São João Batista atende alunos da rede pública oriundos de todas as regiões do município, pois é a única escola urbana que oferece as etapas de Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e adultos em todas as suas modalidades. Os responsáveis pelos alunos residentes nas áreas rurais alegam que optam em matricular seus filhos (as) em uma escola distante do seu domicílio em função da melhor estrutura física e pedagógica da ESJB, mesmo na dependência do transporte escolar aquém de suas expectativas.

A população atendida nesta unidade de ensino, em sua maioria, pertence a famílias de baixa renda, que realizam trabalhos informais, sem vínculo empregatício, em fazendas, hortas, piscicultura etc., atividades estas que não lhes garantem renda mensal fixa. Outros são funcionários públicos, com vínculos efetivos e/ou temporários.

No turno matutino, a escola atende aos estudantes do 6º ao 8º ano, no vespertino as turmas do 9º ano, 1º, 2º e 3ª série do Ensino Médio; no período noturno, o atendimento é para a Educação de Jovens e Adultos (Ensino Fundamental e Médio). O atual Diretor (no período de realização da pesquisa, em 2024) é o professor Antônio Matias Costa Filho, eleito para o quadriênio 2020-2024. Possui uma equipe dedicada de professoras e professores e funcionários, que buscam proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo para todos os estudantes.

A área de conhecimento envolvida na ação é a Geografia. Por meio desse componente curricular, foram exploradas questões relacionadas à formação territorial, cultura, economia e

sociedade. A Geografia nos permite compreender como os diferentes grupos étnicos e culturais se relacionam com o espaço geográfico e como suas histórias se entrelaçam.

Como parte desse processo, foi possível aplicar esses conceitos em uma turma da educação básica, ensino fundamental anos finais, turma do 7º ano A, na disciplina de Geografia, cadeira da professora regente Déborah Monteiro, que gentilmente cedeu e concedeu 3 horas/aulas para a aplicação da intervenção pedagógica, disponibilizando o suporte necessário, além de contribuir e enriquecer o debate sobre tão importante temática.

OBJETIVOS

O objetivo foi explorar o objeto de conhecimento “Formação e Diversidade do Povo Brasileiro”, com base nas competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de promover a compreensão das fronteiras e a valorização do patrimônio sociocultural brasileiro. Para alcançá-lo, utilizaremos o Currículo Único do Estado do Acre, especificando as habilidades, as competências e o objeto de conhecimento do componente curricular de Geografia do 7º ano do ensino fundamental anos finais, 1º bimestre, a saber:

- Habilidade (EF07GE04): Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.
- Objeto do conhecimento: Formação e diversidade do povo brasileiro.

Para alcançar esses objetivos, foram abordados os seguintes aspectos: analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural; Investigar como as diferentes etnias (indígena, africana, europeia e asiática) se distribuem pelo país; identificar o patrimônio sociocultural local, regional e nacional; valorizar a diversidade cultural presente no Brasil, reconhecendo-a como um elemento essencial para o fortalecimento da sociedade democrática.

JUSTIFICATIVA

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece que devemos “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Esse princípio fundamental destaca o relevante papel da Educação na erradicação de preconceitos e estereótipos. A Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) de 1996 também enfatiza o respeito à liberdade e a valorização da tolerância

como princípios educacionais. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 reforça a promoção da diversidade e a necessidade de eliminar todas as formas de discriminação como diretrizes para o ensino brasileiro.

A mudança na educação brasileira, em relação às questões que envolvem a população negra, insere-se em um contexto específico: a implementação da Lei nº 10.639. Esta medida de ação afirmativa foi sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatória a inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares da educação básica (Gomes, 2008).

A Lei nº 10.639 representa uma alteração significativa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Ela deve ser entendida como uma conquista das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro em prol de uma educação que reconheça e valorize a contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira (Brasil, 2003). Esta legislação não apenas integra conteúdos sobre a História da África e a Cultura Afro-brasileira, mas também promove uma educação que combate o racismo e valoriza a diversidade étnico-racial do Brasil. Ao incluir esses temas nos currículos escolares, busca-se proporcionar um ensino mais inclusivo e representativo, que fomente o respeito e a valorização das diversas identidades culturais que compõem o país.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003 deve ser vista como um marco importante na educação brasileira, um passo significativo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todos os cidadãos, independentemente de sua origem étnico-racial, tenham suas histórias e culturas reconhecidas e valorizadas (Silva, 2007).

A implementação da Lei 10.639/03 e suas diretrizes curriculares nacionais atende às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que lutam pela erradicação do racismo na sociedade em geral e, especificamente, na educação escolar. Esses grupos compartilham a visão de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis por construir representações positivas dos afro-brasileiros e por promover uma educação que respeite a diversidade como parte essencial da formação cidadã. Eles acreditam que a escola, especialmente a pública, desempenha um papel crucial na construção de uma educação que valorize a diversidade.

Por meio da história, arte e cultura negras e indígenas, é imprescindível valorizar a pluralidade cultural, superando estereótipos e posicionar-se firmemente contra a discriminação étnica, cultural, social e religiosa. Como afirmou Kabengele Munanga:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receberem uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (Munanga, 2005, p. 16).

A educação é a chave para transformar mentalidades, construir uma sociedade mais justa e promover a valorização da diversidade em nosso país. A escolha do tema Educação das Relações Étnico-Raciais e sua relação com a Formação do Povo Brasileiro está fundamentada no reconhecimento do relevante papel que as relações étnico-raciais desempenham na configuração de nossa sociedade. O Brasil é um país com um rico patrimônio cultural, resultado da convergência de diferentes origens étnicas: indígena, africana, europeia e asiática. Ao compreendermos e valorizarmos essas interações complexas, podemos promover uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa.

Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como “fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social” (Santos, 2014, p. 22).

A história do Brasil é marcada pela colonização, escravidão e hibridização cultural. O legado desses processos históricos continua a impactar nosso tecido social. As relações étnico-raciais se entrelaçam com questões de poder, privilégio e discriminação. Ao abordarmos esses tópicos em sala de aula, capacitamos os alunos a analisar criticamente o passado e o presente, promovendo a justiça social e a equidade.

O tema “Educação das Relações Étnico-Raciais e Formação do Povo Brasileiro” transcende a sala de aula - ele molda nosso futuro coletivo. Ao abraçarmos essa temática, contribuímos para uma sociedade mais justa, compassiva e culturalmente enriquecida.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Durante a implementação da sequência didática sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e Cultura Afro-Brasileira, foi possível conduzir atividades significativas com os/as discentes do 7º ano. Após realizar as apresentações iniciais pela professora regente da turma, iniciei apresentando o tema, os objetivos e os resultados esperados.

Em seguida, procedemos a montagem dos equipamentos e recursos que seriam utilizados durante a aula, como notebook, data show, caixa de som, roleta do jogo “DiversiQuiz

Brasil”, cartaz com as perguntas e respostas do jogo, mesa coberta com toalha remetendo à estampa africana, que serviu para alocar as lembrancinhas que foram preparadas para todos os/as discentes presentes: a primeira foi um saquinho transparente contendo 01 adesivo com uma frase antirracista, 01 caneta, um pirulito e um chocolate e a segunda foi um pacote de biscoito de chocolate pequeno, juntamente com um refresco do tipo geladinho; a primeira foi distribuída ao final da dinâmica do espelho e a segunda no final da aula.

A acolhida foi realizada utilizando a dinâmica do espelho, que consistia em uma caixa preta com um espelho colado no fundo da caixa e somente com uma abertura. Com a turma organizada em filas, solicitei que cada um, por vez, olhassem detidamente dentro da caixa e não dissessem nada para os demais discentes o que viram dentro da caixa. Essa dinâmica criou um clima de suspense, empolgação e surpresa. Nessa dinâmica os/as estudantes se olham no espelho e refletem sobre sua própria identidade, valorizando suas características individuais. Essa atividade visa promover a autoestima e a aceitação pessoal.

A seguir iniciamos a apresentação em *powerpoint* com o tema Formação e Diversidade do Povo Brasileiro, fazendo a leitura de uma imagem com diversas pessoas de diferentes cores e etnias. Logo após, foi perguntado se eles se reconheciam na imagem. Exibimos a obra “Operários”, de Tarsila do Amaral. Os/as discentes observaram detalhes da pintura, discutiram possíveis significados e refletiram sobre a representação do trabalho e da classe operária.

Para falar sobre a origem do povo brasileiro, analisamos uma foto da seleção brasileira de futebol, composta por jogadores de diferentes origens étnicas. Discutimos como essa diversidade reflete a formação do povo brasileiro.

Compartilhamos, em uma só voz, a frase do antropólogo Darcy Ribeiro (1995, p. 19): “Surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos”. Refletimos sobre como essa afirmação se relaciona com nossa identidade nacional. Nesse momento pode-se perceber a emoção dos/das estudantes.

Assistimos a um vídeo que explora a formação étnica do Brasil, destacando a contribuição indígena, africana e europeia. Os/as estudantes ampliaram seu conhecimento sobre nossa história. Foi o momento de discutir as matrizes da formação do povo brasileiro.

Estudamos a cultura indígena, sua influência na língua, culinária, arte e costumes brasileiros. Alguns questionamentos foram discutidos: o que sabem sobre as pessoas que viviam no continente americano, sobretudo no que hoje corresponde ao território brasileiro, antes da chegada dos europeus? Eram todos iguais? Que línguas falavam? Como viviam? Como se

relacionavam entre si e com outros povos? Quantos eram? Valorizamos a riqueza cultural desses povos originários?

Ao falar da contribuição africana na formação do povo brasileiro, apresentamos mapas, mostrando dados sobre o tráfico negreiro e informações que eram desconhecidas, como a rota do Tráfico Negreiro para o Brasil, que durou até 1850. Só no século XIX, 1,5 milhão de africanos foram trazidos para cá e, desse quantitativo, os percentuais de cada região africana foram trazidos à força para o nosso país.

Foi apresentada uma maquete real que mostra o porão de um navio negreiro e como os escravos africanos ficavam acomodados em condições sub-humanas, com a seguinte descrição:

O número de escravos por navio era o máximo possível. Uns 500 numa caravela, 700 num navio maior [...]. Iniciavam a viagem que demorava de 35 a 50 dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro numa viagem normal. Calmarias ou correntes adversas podiam prolongar a travessia até cinco ou seis meses, tornando mais dantescas as cenas de homens, mulheres e crianças espremidos uns contra os outros, vomitando e defecando frequentemente em seus lugares, numa atmosfera de horror que o calor e o mau cheiro se encarregavam de extremar (...). (Peron, sem data).

Após a apresentação, os/as estudantes leram em uníssono e ao término da leitura fez-se um silêncio sepulcral.

Para instigar o desejo dos/das estudantes em saber mais apresentei o Site Slave Voyages (2021), que apresenta documentos, mapas e dados sobre o transporte de escravizados da África para outras partes do mundo, sobretudo para a América.

Em seguida, foi explanado sobre a diversidade de povos e culturas africanas que foram trazidas para ao Brasil. Discutimos elementos como música, dança, religião e culinária, destacando que o candomblé é uma religião afro-brasileira baseada no culto aos orixás, da qual surge a umbanda; que a capoeira é uma dança-luta praticada pelos antigos escravos criada no Brasil; que a culinária africana se reflete com vários temperos e pratos típicos, como o vatapá, o caruru e o acarajé; que na música os ritmos africanos estão em quase todos os estilos brasileiros: maxixe, samba, choro, bossa-nova. Na dança, o samba é a expressão maior da cultura afrodescendente.

Em seguida, para ilustrar foram apresentados dois vídeos, o primeiro um vídeo de samba de gafieira, no Rio de Janeiro, da Cia brasileira de samba e o segundo um vídeo, “The Best capoeira”, disponível no Youtube.

Vale frisar que nesse momento a empolgação da turma foi espetacular, participando sambando na sala de aula e batucando com as mãos ao som do atabaque da capoeira. Como

atividade final, criamos um jogo de perguntas e respostas sobre a cultura afro-brasileira e indígena, chamado de “DiversiQuiz Brasil”, produzido pela professora Silvia (2020), no qual foi disponibilizada uma roleta.

As regras do jogo são as seguintes: os estudantes foram divididos em 04 (quatro) equipes; as equipes utilizaram o jogo sobra um para decidir quem iria iniciar; cada equipe elegia um representante para girar a roleta e sortear a pergunta; as equipes tinham 01 (um) minuto para discutir e apresentar a resposta correta. Foram realizadas 8 rodadas de perguntas e respostas, sobre a formação e diversidade do povo brasileiro. As equipes terão um minuto para discutir e apresentar a resposta correta.

Nesse momento, é muito importante ressaltar que todas as equipes responderam corretamente a todas as perguntas. Os/as discentes se divertiram enquanto consolidavam o aprendizado. Ao final do jogo, todas as equipes ganharam como prêmio 01 caixa de chocolate para ser distribuída entre os membros das equipes, como premiação extra cada aluno ganhou um doce de jujuba.

Essa sequência didática proporcionou uma abordagem ampla sobre a formação do povo brasileiro, valorizando a diversidade étnico-cultural e combatendo preconceitos. Acredito que estamos contribuindo para uma educação mais inclusiva e consciente. Nesse contexto, Santos (2014) assevera que o espaço assume total relevância na compreensão da História e da realidade humana, pois ele envolve, “a casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem a atividade dos homens e comandam a prática social” (Santos, 2014, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato de experiência é o resultado da execução de um projeto de intervenção pedagógica na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio São João Batista, situada no município de Bujari, Estado do Acre. A sequência didática elaborada e aplicada para uma turma do 7º ano, alinhada aos objetos do conhecimento do 1º bimestre e às competências e habilidades amplas da Geografia, teve como base a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino, bem como o Currículo de Referência Único do Acre (Crua).

A intervenção pedagógica teve como foco a Educação das Relações Étnico-Raciais e sua relação com a Formação do Povo Brasileiro. As alunas e alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre questões como identidade, preconceito, representatividade e valorização das culturas afro-brasileira e indígena. A Geografia, como área de conhecimento envolvida no

projeto, permitiu explorar questões relacionadas à formação territorial, cultura, economia e sociedade. Acreditamos que essa abordagem contribuiu para uma educação mais consciente da diversidade e para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a igualdade e o respeito.

Em síntese, essa experiência reforça a importância de promover a educação das relações étnico-raciais como parte essencial da formação cidadã, construindo uma sociedade mais justa e inclusiva.

A aplicação desse projeto resultou em maior conscientização dos alunos sobre a contribuição dos povos negros e indígenas. Além disso, desenvolvemos habilidades de empatia e respeito mútuo.

Acreditamos que a educação das relações étnico-raciais é essencial para formar cidadãos críticos e conscientes de sua história e identidade. Esperamos que esse projeto enriqueça o conhecimento dos estudantes e contribua para uma sociedade mais igualitária.

REFERÊNCIAS

ACRE. Currículo de Referência Único do Acre: Ensino Fundamental. De excelência para todos. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. CONSED/UNDIME/BNCC. 2019.

ACRE. Proposta de Plano de Curso do Ensino Fundamental Anos Finais. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/início>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Congresso Federal, 1998.

BRASIL. Lei no 10.639, de 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. MEC. Brasília: 2003.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, Brasília, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, , MEC., Brasília, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 13 abr. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**, 2^a edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, Brasília: 2005.

PERON, Ana Cristina. **Tráfico negreiro no Brasil**: quando começou e como funcionava. Sem data. Disponível em: <https://cursoenemgratuito.com.br/trafico-negreiro/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido de Brasil. 2^a ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 19.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Maurício Pedro Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a Lei 10.639/03. **EccoS Revista Científica**, vol. 9, núm. 1, janeiro-junho, 2007, pp. 39-52 Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71590103.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SILVIA. **Jogo DiversiQuiz Brasil Roleta**. Professora Silvia. 2020. 1 vídeo (13 min e 45 seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6mwsbmdsc2s>. Acesso em: 4 abr. 2024.

SITE SLAVE VOYAGES. **Explore the origins and forced relocations of enslaved africans across the atlantic world**. 2021. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SLAVE VOYAGES. **Explore the origins and forced relocations of enslaved africans across the atlantic world**. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VÍDEO **Mãe África** (Clipe Oficial). Chico César. 2009. 1 vídeo (4 min e 11 seg). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=oBdmw_4IjAw. Acesso em: 12 abr. 2024.

VÍDEO **Samba de Gafieira no Rio de Janeiro** - Cia Brasileira de Samba. Nos passos da dança. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=I3weBRv42Q8>. Acesso em: 13 abr. 2024.

VÍDEO **The BEST Capoeira Vídeos** in Mar 2021 1 Capoeira Instaram Vídeos. Capoeira Life Show. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iFxFovRyqu4>. Acesso em: 13 abr. 2024.

POPULAÇÕES INDÍGENAS E NEGRAS DURANTE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA

Maycon David de Souza Pereira³⁰

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Por muito tempo no Brasil as histórias das populações indígenas e negras eram estudadas apenas por um viés eurocentrado, a partir de uma ótica colonizadora, em que colocavam estas(es) sujeitas(os) como tutelados e/ou sem histórias, e na pior das hipóteses como seres inferiores, ou seja, lhe renegando suas humanidades, que lhes foram tiradas com o processo de colonização e escravização das populações trazidas dos diversos lugares do continente africano, e também os nativos que já habitavam estas terras que hoje conhecemos como Brasil, muito antes de se tornar a República Federativa do Brasil.

Ao longo dos anos, as(os) sujeitas(os) vítimas desse crime contra a humanidade que foi a escravização, bem como seus descendentes que sofrem as agruras desse passado assombroso, uniram-se em grandes movimentos, atualmente denominados “Movimentos Negros” e “Movimentos Indígenas” (no plural, para evidenciar as diversidades contidas dentro desses movimentos), para reivindicar seus lugares, bem como sua importância histórica para a formação da sociedade brasileira, sua rica diversidade e cultura. Partindo do pressuposto de que a educação escolar é considerada como o processo indispensável para que os indivíduos de uma sociedade histórica contemplem a sua adequada formação humana para tornarem-se um ser social (Rodrigues, 1991 *apud* Gatti *et al.*, 2019), e para que, dessa forma, sejam compreendidas as contribuições dessas populações na construção dessa sociedade por meio da educação, estudar e reconhecer essas populações permite resgatar a humanidade que lhes foi retirada nesses processos coloniais.

³⁰ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduado em Fisioterapia pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB). Discente de Graduação em Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre (Ufac).

Nesse sentido, surge a Lei 10.639/2003, promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterando os artigos 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e privados, o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira, de forma que contemple o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003). Pouco tempo depois, ocorre a promulgação da Lei 11.645/2008, em que torna também obrigatório, nos mesmos moldes da lei anteriormente citada, o ensino da História e Cultura Indígena (Brasil, 2008).

Assim, tornando-se necessária uma nova visão de educação, com o desenvolvimento de uma nova ótica que desestabilize essa realidade escolar. Essa legislação surge como um avanço no combate ao racismo e às desigualdades raciais, atendendo uma política de ação afirmativa, considerada um marco histórico para a amplitude e o alcance de políticas de promoção de igualdade racial para a educação brasileira, se constituindo um instrumento para a construção social, política e educacional, tornando-se necessária a conscientização de professoras(es) e gestoras(es) acerca da efetivação desta política afirmativa (Moreira; Candau, 2003; Nunes *et al.*, 2019).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para essa intervenção pedagógica, partindo de uma perspectiva de educação antirracista baseada nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, fora decidido seguir com o cronograma de planejamento pela professora regente da turma escolhida³¹. A temática trabalhada foi a Ditadura Militar no Brasil.

Entre 1964 e 1985 o Brasil viveu sob uma ditadura militar. A ampla historiografia já construída, os documentos publicados e a farta bibliografia existentes denunciam este período como o de maior violência institucional, perseguições, torturas e desaparecimentos da nossa história (Scocuglia, 2019, p. 7).

Por uma obviedade, e pelo racismo estruturado na sociedade brasileira, algumas populações durante esse período passaram por um arrocho de perseguição ainda maior que em alguns setores da sociedade, como as populações indígenas e negras.

Alvarenga e Américo Júnior (2019, p. 213) ressaltam que

³¹ O perfil da turma será apresentado posteriormente.

A política indigenista brasileira durante o período histórico compreendido entre 1964 e 1985 foi marcada pelo contexto da ruptura da ordem democrática e por ações desenvolvimentistas que geraram uma série de consequências negativas aos povos indígenas, incluindo práticas de escravização, tortura e extermínio. Conforme se intensificou a ditadura militar por meio dos Atos Institucionais, acentuaram-se as violações dos direitos humanos.

Pires (2018) afirma que a população negra que vivia no estado do Rio de Janeiro passou por uma série de violações de direitos humanos, sobretudo por parte de agentes do Estado, como as polícias civil e militar, sob o comando de oficiais do Exército brasileiro. Assim, não é possível separar a violência do Estado imposta pelo regime militar da época. Ressalta ainda que,

A realidade de negros e negras era, em regra, permeada por “blitz”, prisões arbitrárias, invasões a domicílio, expropriação de lugares de moradia (remoções), torturas físicas e psicológicas, além do convívio com a ameaça latente dos grupos de extermínio. Uma política criminal enraizada no colonialismo escravocrata, radicada principalmente nas favelas, subúrbio, Baixada Fluminense e outras regiões periféricas do Estado (Pires, 2018, p. 1063).

Dessa forma, é percebida a necessidade de se compreender como o Estado brasileiro agiu em relação a essas populações historicamente desumanizadas e excluídas do seio da sociedade, ainda mais se tratando de um período marcado pelo cerceamento das liberdades democráticas na sociedade brasileira.

Para o desenvolvimento dessa intervenção pedagógica com essa temática, foi escolhida a Escola Estadual de Ensino Fundamental Edilson Façanha, localizada na rua Santa Rosa, no bairro Calafate, região periférica da cidade de Rio Branco, capital do estado do Acre.

A escola recebe esse nome em homenagem a Edílson Façanha, que foi presidente do bairro Calafate por cinco anos. Natural de Boca do Acre (AM), servidor da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (Seme), funcionário da escola Anice Dib Jatene, era proprietário de uma pequena borracharia na rua principal do bairro. Faleceu aos 54 anos de idade, em virtude de um acidente de trânsito, em 20 de abril de 2009. A instituição educacional foi criada pelo Decreto nº 5038 de 18 de fevereiro de 2010, no governo de Arnóbio Marques de Almeida Junior (Binho), Governador do estado do Acre na época, e é mantida pelo Poder Público Estadual (Silva *et al.*, 2023).

A intervenção pedagógica em questão foi realizada dentro da área de conhecimento intitulada de Ciências Humanas, utilizando-se do componente curricular de História, em detrimento de minha afinidade com esse componente, pois estou discente do Curso de

Licenciatura em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre (CFCH/Ufac). O público ao qual foi destinada a ação são adolescentes, matriculadas(os) e frequentadores do 9º B dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

OBJETIVOS

Habilidade

- Identificação e compreensão dos retrocessos no processo de consolidação da democracia no Brasil, com destaque para o processo que resultou na ditadura civil-militar e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos;
- Identificação e comparação das demandas indígenas e quilombolas, como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (Acre, 2022).

Objetos do conhecimento

- Retrocessos no processo de consolidação da democracia no Brasil;
- Contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (Acre, 2022).

Objetivo

- Compreender os instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos no processo histórico (Acre, 2022).

JUSTIFICATIVA

De acordo com Gatti *et al* (2019), a educação escolar na contemporaneidade é fundamental, tornando-se o processo indispensável para que todas(os) de uma determinada sociedade tenham uma adequada formação humana, tornando-se um “ser social”, onde sem ela os indivíduos historicamente são culturalmente incompletos.

Freitas (2007) afirma que apesar de não ser a única instância responsável pela educação, a escola, ao desenvolver práticas educativas com o devido planejamento durante um período contínuo na vida das pessoas, “contribui diretamente na criação de condições para que todos

possam aprender os conteúdos necessários para aquisição dos instrumentos de compreensão da realidade e participar nas relações sociais, políticas e culturais” (p. 12). Assim, contribuindo para a construção de condições em que todas(os) possam compreender a realidade e participar nas relações sociais, políticas, culturais e econômicas (Freitas, 2007).

Sendo assim, o trabalho docente precisa condizer com o papel dessa educação na contemporaneidade, promovendo o desenvolvimento de uma carência crítico-construtiva, para que compreenda e se constitua “soluções diante de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições, etc” (Gatti *et al.*, 2019, p. 37).

Nesse sentido, discutir e compreender a situação das populações indígenas e negras durante o período da ditadura militar no Brasil no contexto da educação escolar é extremamente relevante para que se possa desenvolver o pensamento crítico acerca das liberdades individuais e de grupos no contexto não democrático. Além disso, é uma oportunidade para exaltar e reverberar a importância da democracia para que todas as pessoas que constituem as sociedades possam ter seus direitos humanos respeitados e jamais violados.

Ao longo da história, diversos grupos produzem um certo modo de narrar os acontecimentos passados, muitas dessas narrativas, ao se tornarem oficiais, forjam uma história em que violências cometidas pelos ditos poderosos são exaltadas e os movimentos de resistências são ignorados, negados e/ou proibidos. Portanto, é necessário afirmar que, nessas narrativas ditas “oficiais”, é preciso agregar muitas outras histórias e memórias que precisam ser lembradas em seus múltiplos acontecimentos, cujos efeitos ainda estão pairando na sociedade, um tempo em que é preciso ser conhecido por todos (Coimbra, 2012).

Sendo assim,

A história caminha em passos lentos, deixando marcas de modo positivo e negativo no campo da memória e identidade de toda a humanidade, havendo às vezes a dificuldade e resistência de tratar-se determinados assuntos, principalmente eventos traumáticos da história, como o trabalhado nesse artigo. Acreditamos que independente da reação que o período da Ditadura Civil-Militar possa causar na população, o período deve ser abordado, questionado e lembrado para que se tenha consciência de fatos os quais ocorrem no nosso tempo presente (Ribeiro; Ribeiro, 2022, p. 10).

Nesse sentido, torna-se necessário discutir de maneira crítica questões relacionadas a democracia, liberdades democráticas, sobretudo os momentos da história em que essa democracia se torna fragilizada e/ou cerceada em detrimento de movimentos reacionários e/ou truculentos, como o período da ditadura militar no Estado brasileiro, sobretudo seus efeitos para as parcelas menos favorecidas da sociedade.

Portanto, levar essa discussão para a sala de aula da Educação Básica é refletir os lugares ocupados pelas populações indígenas e negras durante esse período ditatorial, bem como sua importância histórica para a formação da sociedade brasileira e sua rica diversidade cultural. Relembrando sempre a importância da democracia para que se possa usufruir de sua plena liberdade existência e reexistências dentro das sociedades.

LUZ, CÂMERA, AÇÃO

Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica proposta, utilizei-me do Cinema para o diálogo acerca da temática escolhida. De acordo com Napolitano (2003), os filmes são utilizados como fonte para a história contemporânea e dentro da sala de aula.

A atividade intitulada “O que é uma sociedade democrática?” iniciou às 9h15, do dia 15 de maio de 2024, com auxílio de uma apresentação em slides, partindo de uma discussão acerca do conceito de “Democracia”, bem como as formas de democracias existentes, ressaltando a importância de uma sociedade democrática e, logo após, introduzindo o período da Ditadura Militar no Brasil, período este que caminhou na contramão daquilo que podemos compreender enquanto democracia.

A partir desses conceitos trazidos para as(os) alunas(os), iniciou-se uma discussão a respeito de como a democracia é importante para as sociedades, bem como sobre a sua relativização pode ser prejudicial para determinados grupos sociais. Assim, ressaltou-se o terrível passado que o Estado brasileiro viveu sob um regime autoritário e violento.

Em seguida, iniciou-se a exibição do filme “Meu Tio José” (imagem 2 – folder de divulgação do filme nas plataformas de streaming), dirigido por Ducca Rios. A narrativa do filme acontece a partir do assassinato de José Sebastião Rios de Moura, membro do grupo de esquerda “Dissidência da Guanabara”. José participou do sequestro do embaixador americano Charles Elbrick, em 1969, e permaneceu exilado na França por dez anos, até voltar ao Brasil para ser morto em um crime com evidências fortes de motivação política e que, ainda hoje, não tem solução. O conflito principal se dá a partir de uma redação que o garoto Adonias, sobrinho de José, precisa escrever. A tarefa é pedida no mesmo dia em que o tio sofre o atentado, no ano de 1983, em Salvador, sendo levado ao hospital em estado grave. Daí em diante, Adonias tem que lidar com a tristeza da família, com as desavenças na escola e com a angústia de cumprir a tarefa pedida pela professora Adriana.

Imagen 1: Folder de divulgação do filme



Fonte: Prime Vídeo (2023)³².

O filme tem duração de 1h29, tendo sua reprodução na íntegra. A sessão de cinema foi realizada na própria sala de aula, em um dia frio na Amazônia acreana; o final do filme culminou justamente com o horário de saída das(os) alunas(os), às 11h15, sendo assim, deixamos a discussão para a próxima aula, que seria no dia seguinte.

No dia seguinte, 16 de maio de 2024, a aula iniciou às 7h da manhã, foi realizada primeiramente uma retrospectiva do dia anterior e seguiu-se com a exibição de dois episódios de um documentário do projeto “Incontáveis”, produzido pela Comissão da Memória e Verdade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa série de documentários procura divulgar pesquisas acadêmicas recentes e relatórios elaborados pelas comissões da verdade, disponibilizada na plataforma YouTube.

O primeiro episódio exibido foi “Episódio 5: Populações negras e favelas na ditadura militar”, em que aborda a temática da violência do regime contra a população negra e contra os moradores de favelas. Historicamente alvos privilegiados da violência estatal em um país profundamente racista, essa parcela da população também foi muito atingida pelos atos arbitrários da ditadura. O episódio trata das dezenas de milhares de famílias que foram removidas de suas casas para abrir espaço para a especulação imobiliária e o enriquecimento das classes dominantes, favorecidas pelo regime; a realidade de jovens negros executados por esquadrões da morte e grupos de extermínio; moradores de favelas presos arbitrariamente e torturados sob a alegação de "vadiagem"; censura e perseguição às manifestações culturais negras.

³² Disponível em: <https://enqr.pw/mnnyo>. Acesso em: 25 abr. 2024.

O segundo foi o “Episódio 6: Povos Indígenas na ditadura”, em que é tratado como os povos indígenas foram alvo de remoções, massacres e epidemias em nome do desenvolvimento e da segurança nacional durante o período autoritário da ditadura militar. Empresários, banqueiros, latifundiários e agentes do Estado se aliaram para “pacificar” os índios arredios e acelerar sua “integração” à sociedade nacional. Retirando-os de suas terras, construíram estradas e hidrelétricas, e instalaram atividades econômicas tais como agropecuária e mineração, gerando poluição e destruição. O episódio retrata também a luta de sertanistas, antropólogos e missionários, o surgimento do movimento indígena unificado e os desafios do período democrático.

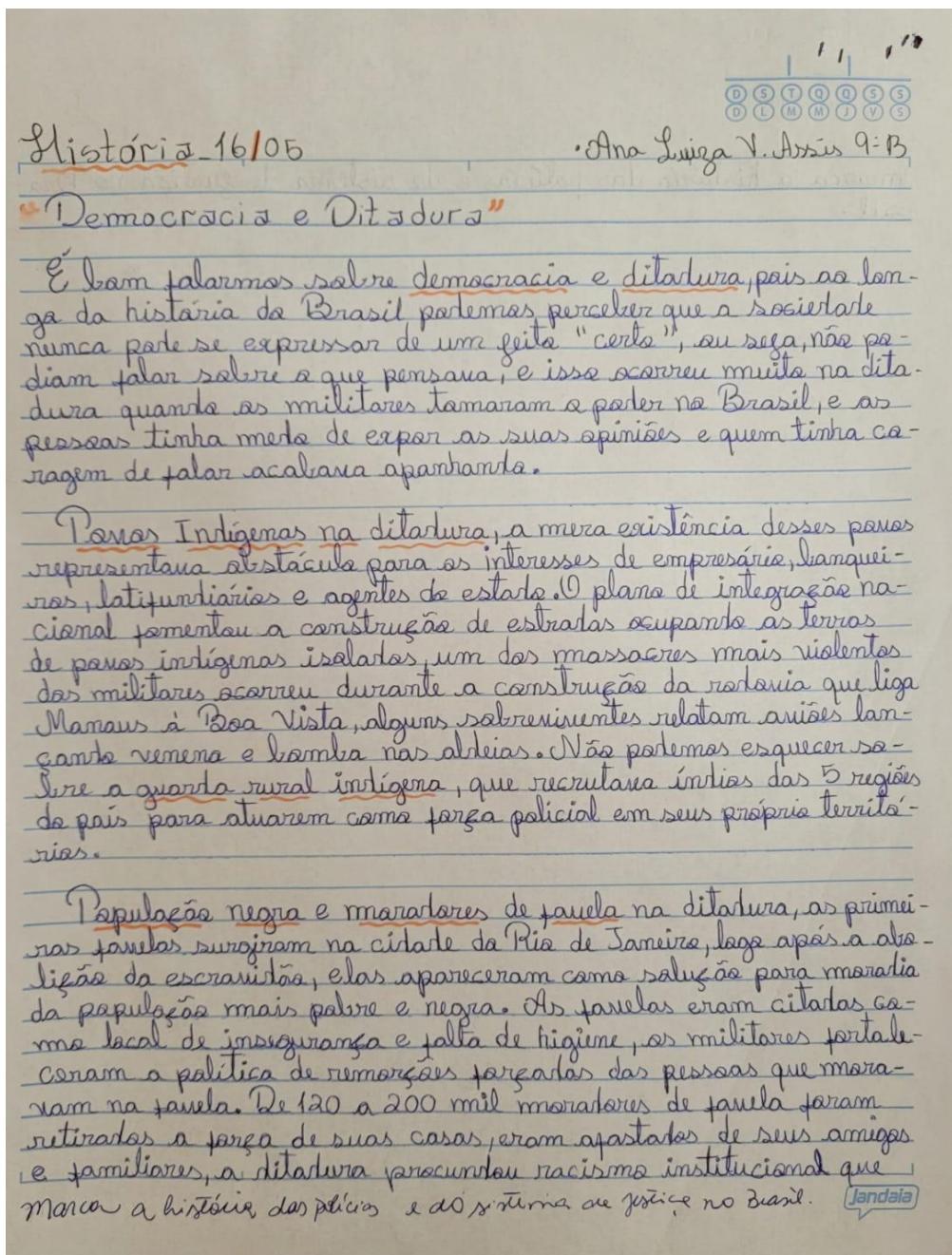
Em seguida à exibição, foi realizada uma roda de conversa para discutirmos e refletirmos juntos sobre a importância da democracia para as sociedades, bem como o perigo iminente que a democracia sofre com o arrocho de governos mais autoritários. Para além disso, também refletimos sobre como as democracias estão sendo fragilizadas a fim de compreender como alguns setores das sociedades sofrem mais dentro desses processos ditoriais, que se estabeleceram nas sociedades historicamente.

No último momento da intervenção pedagógica, foi passada uma atividade avaliativa. Nela as(os) alunas(os) foram orientadas(os) a escrever sobre os assuntos que foram discutidos durante esses dois dias na sala de aula, em que elas(es) deveriam relacionar as temáticas abordadas com o filme “Meu Tio José”, bem como com os dois episódios da série “Incontáveis”.

Após a atividade avaliativa escrita realizada em sala de aula, houve um pequeno debate acerca do que foi escrito com o objetivo de dialogar sobre as questões trazidas na sala de aula e observar como as(os) alunas(os) compreenderam as relações entre democracia, ditadura militar, as populações indígenas e negras ao longo desse período autoritário que se instalou no Brasil entre 1964 e 1985.

Algumas das escritas trouxeram muitas reflexões importantes acerca do que foi trabalhado durante as aulas, como a da imagem a seguir:

Imagen 2: Atividade escrita realizada durante a intervenção pedagógica



Fonte: Acervo do autor (2024).

A SER CONSIDERADO...

Entender o espaço escolar como construtor da humanização e base para as sociedades se desenvolverem é essencial para compreender o processo político que também é iminente aos espaços educativos, sendo necessário considerar o papel social da educação, que não está

focalizado apenas na emancipação do ser, mas também em sua crítica permanente de si, criticando seu próprio papel, criando condições para que todas(os) vivam livremente, desenvolvendo suas potencialidades.

Não podendo esquecer que as sociedades contemporâneas, sobretudo a sociedade brasileira, forjaram-se sob o signo colonizador e escravocrata, uma idealização equivocada de mundo em que preconizava uns em detimentos de outros, tendo a raça como critério fundamental para a distribuição dos níveis, subalternizando determinadas culturas, formas de vidas, modos de produção e visões de mundo, impregnando suas percepções e escravizando milhões de pessoas, utilizando-se das “legalidades” das épocas para formalizar suas verdadeiras aberrações do pensamento. Foi por meio dessa violência imposta ao que hoje conhecemos como Américas e África que os ditos “desbravadores” europeus impregnaram seus modos de ser, pensar e viver, acarretando diversas mazelas ao longo dos anos, como o racismo (Pereira, 2023).

Nesse sentido, torna-se relevante levar as temáticas da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, conforme preconiza a legislação brasileira. É importante levar em consideração, ainda, que o papel da educação formal na contemporaneidade não é mais apenas o de ensinar conteúdos, mas sim preparar indivíduos para o convívio em sociedade, respeitando as suas diversidades. Compreender que a Democracia é um dispositivo muito importante para que as sociedades busquem seus direitos, bem como as reparações necessárias. Também, é necessário trazer de maneira enfática os horrores que os períodos autoritários de nossa história, para que eles jamais se repitam. E para além disso, sempre exaltar as diversidades indígenas e negras que compõem e constroem a história da sociedade brasileira desde sempre.

Não existe democracia enquanto houver racismo!

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Rodrigo; AMÉRICO JÚNIOR, Elston. Da biopolítica à necropolítica contra os povos indígenas durante a ditadura militar brasileira (1964-1985). **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 55, n. 2, p. 212-222, maio-ago., 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, 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. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 10 mar. 2008.

COIMBRA, Cecília. Prefácio. In: FERRAZ, Joana D'Arc Fernandes. **Brasil:** ditadura militar. Rio de Janeiro: Hama, 2012.

FREITAS, Alexandre Simões de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correa de; LEAL, Telma Ferraz. **Formação Continuada de Professores:** questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

INCONTÁVEIS. **Episódio 5: Populações negras e favelas na ditadura.** Comissão da Memória e Verdade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Brasil: Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, 2022. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=qCPCvaFvDJM&list=PLpv_6194cjxru_QOvW8o3mRfURT72eFCk&index=5. Acesso em: 14 mai. 2024.

INCONTÁVEIS. **Episódio 6: Povos indígenas na ditadura.** Comissão da Memória e Verdade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Brasil: Fórum de Ciência e Cultura da UFRJ, 2022. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=jHrJUBMeT_U&list=PLpv_6194cjxru_QOvW8o3mRfURT72eFCk&index=6. Acesso: 14 mai. 2024.

MEU TIO JOSÉ. Ducca Rios. Bahia: Origem Produtora de Conteúdo, Tucumán Distribuidora de Filmes, 2021, 86min.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 156-168, maio-ago., 2003.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2003.

NUNES, Antônio de Assis Cruz *et al.* A lei 10.639/03 como instrumento político-pedagógico na perspectiva do combate ao racismo na educação básica. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v24, n1, p. 203-212, mar. 2019.

PEREIRA, Maycon David de Souza. **O Movimento Negro Educador e a Formação Continuada de Professoras/es da Educação Básica do Estado do Acre:** multiplicado somos mais fortes. 2023. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. Estruturas Intocadas: racismo e ditadura no Rio de Janeiro. Rev. **Direito Práxis**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 1054-1079, 2018.

RIBEIRO, Tairane; RIBEIRO, Gabriel. Somos todos miscigenados? O mito da democracia racial imposta no período da ditadura civil-militar no Brasil. **Revista Discente Ofícios De Clio**, Pelotas, v.1 n.1, p. 1-12, 2022.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Ditadura Militar no Brasil:** a vez e voz dos perseguidos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2019.

SILVA, Beatriz Domingos *et al.* **Projeto de reconhecimento da unidade escolar para a intervenção pedagógica no Ensino de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental Edilson Façanha.** Universidade Federal do Acre: Programa de Residência Pedagógica, subárea de História, 2023.

A REVOLTA DA CHIBATA (1910) NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE A LUTA PELA CIDADANIA NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO BRASIL REPUBLICANO

Raiele Souza Moura³³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é resultado dos estudos realizados ao longo do curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, oferecido pela Universidade Federal do Acre (Ufac) entre os anos de 2023 e 2024.

Nesse sentido, busca-se apresentar um relato de experiência a partir de uma intervenção pedagógica vinculada à linha de pesquisa em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, que tem como finalidade conhecer melhor os aspectos culturais e históricos dos povos africanos e afro-brasileiros.

O tema escolhido para a intervenção pedagógica foi a chamada Revolta da Chibata³⁴, acontecimento histórico ocorrido nas primeiras décadas do período republicano, iniciado em 22 de novembro de 1910, na cidade do Rio de Janeiro, antiga capital do país. Este levante foi empreendido por marinheiros majoritariamente negros, com a participação de brancos pobres, que objetivavam acabar com as práticas escravistas na marinha de guerra brasileira.

A intervenção pedagógica foi aplicada na Escola Estadual Paulo Freire, instituição fundada no ano de 2002, representa uma homenagem ao educador considerado o patrono da educação brasileira. Está localizada na Zona Urbana do município de Rio Branco-Acre, nas margens da BR-364, no bairro Belo Jardim II. Esta instituição escolar abrange duas etapas,

³³ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em História da Amazônia da Universidade Federal de Rondônia (PPGHA/Unir). Bacharela em História, atualmente é acadêmica do curso de Licenciatura em História, ambos vinculados à Universidade Federal do Acre (Ufac).

³⁴ Naquele período histórico os jornais nomearam o levante como Revolta dos Marinheiros, posteriormente foi nomeado como Revolta da Chibata, optou-se por utilizar o segundo termo.

Ensino Fundamental e Ensino Médio, oferta as modalidades do Ensino Regular, bem como a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Com relação ao contexto socioeconômico, o bairro Belo Jardim II possui características rurais e também periféricas, sem urbanização em algumas localidades. Conforme o Projeto Político Pedagógico em vigência (PPP, 2023), a referida escola atende diversos bairros da região. A clientela atendida é considerada de baixa renda e baixo rendimento escolar. Existem poucas opções de recreação; muitos estudantes precisam conciliar trabalho com os estudos e o índice de criminalidade é considerado alto. A maioria dos estudantes pertence a famílias comandadas pelas mães; muitas delas precisam trabalhar o dia todo e não podem acompanhar de forma assídua o desenvolvimento escolar de seus filhos.

A área de conhecimento refere-se à disciplina de História. Este campo busca contribuir na formação da consciência histórica dos estudantes, para que eles possam construir suas identidades históricas e sociais a partir da análise crítica de diferentes tempos históricos, levando em consideração as relações entre o passado e o presente no qual estão inseridos. O público-alvo foi composto estudantes do Ensino Fundamental – Anos Finais, os quais cursam o 9º ano, a última série nesta etapa de ensino, a aula foi ministrada no período matutino.

Tomou-se como base o Currículo de Referência Único do Acre (Acre, 2019, p. 1061), documento produzido pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes do Estado do Acre (SEE-AC). Dessa maneira, a habilidade refere-se à “descrição e contextualização dos principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil, identificando, nesse contexto histórico, as lutas por direitos civis”, por conseguinte, o objeto do conhecimento contempla a Primeira República (1889-1930). Especificamente, foi trabalhada a Revolta da Chibata (1910).

Desse modo, neste trabalho, objetiva-se conhecer os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos nos primeiros anos da nascente República, assim como valorizar as lutas por direitos civis, sobretudo da população negra, com ênfase nas lutas e resistências, por meio do conteúdo da chamada Revolta da Chibata (1910).

O contato pessoal com o tema da Revolta da Chibata (1910) ocorreu somente na graduação, no curso de Bacharelado em História vinculado à Ufac, por meio da disciplina de História e Cultura Afro-brasileira. Isso me fez refletir sobre minha trajetória educacional, pois este conteúdo havia sido silenciado/ocultado durante a Educação Básica.

A relevância social reside no fato deste tema ser desconhecido por grande parte da população brasileira, que ignora a importância desse levante na história do país. Atualmente a Revolta da Chibata (1910) é alvo de debates públicos, pois os representantes oficiais da marinha

são contrários à inserção de João Cândido, conhecido também como Almirante Negro, um dos líderes do conflito no panteão dos heróis e heroínas da pátria (Borges, 2024). Dessa forma, esse trabalho representa uma luta contra o esquecimento das resistências empreendidas pelos marujos.

A educação dos negros no Brasil foi estruturada na exclusão e no abandono. A herança deixada pela escravidão marcou a experiência da população negra no Pós-Abolição e, consequentemente, gerou entraves na inserção desse contingente nas instituições escolares. A luta pelo direito à escolarização foi uma preocupação que atravessou temporalidades e teve diferentes significados para os movimentos negros organizados: por vezes sendo vista como uma forma de equiparar negros e brancos, oferecendo as mesmas oportunidades no mercado de trabalho; ora como condutora da ascensão social, e também da integração na sociedade; posteriormente, de modo que permitisse a conscientização da história de seus ancestrais, em que seria possível a reivindicação de direitos sociais e políticos (Gonçalves; Silva, 2000).

Diante de anos de luta, tais reivindicações foram articuladas para com o Estado. No ano de 2003, foi promulgada a Lei 10.639; esta legislação tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira nas modalidades do Ensino Fundamental e Médio, em todas as instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas (Brasil, 2003).

Dessa forma, a referida lei obriga o estudo sobre a História da África e, consequentemente, dos povos africanos. Além disso, abrange a cultura e as lutas da população negra brasileira, buscando enfatizar as contribuições dos negros nos âmbitos social, econômico e político em relação à História do Brasil. Importante mencionar que o 13 de maio se transformou em um dia de denúncia contra o racismo e a discriminação. A lei também incluiu no calendário escolar o dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, como 'Dia Nacional da Consciência Negra', para ser celebrado nas escolas brasileiras (Brasil, 2003).

CONTEXTO HISTÓRICO DA REVOLTA DA CHIBATA (1910)

Para compreender a Revolta da Chibata (1910), faz-se necessário fazer uma contextualização histórica. A Marinha de Guerra foi fundada na segunda metade do século XIX; naquele período, o ingresso de marinheiros ocorria de forma forçada, eram poucos os casos de alistamento voluntário. Ainda no Império, foram criadas as Escolas de Imperiais Marinheiros na República; foi nomeada Escola de Aprendizes Marinheiros, onde os pais, juízes de órfãos e tutores, matriculavam os menores, eles “[...] tinham educação prática e teórica rudimentar,

realizavam serviços diversos, sofriam castigos e muitos foram vítimas de violência sexual” (Nascimento, 2022, p. 30).

Na Marinha de Guerra as condições de vida e trabalho também não eram das melhores. Existia uma rígida disciplina militar. O oficialato era formado por homens brancos advindos de famílias abastadas e o abismo hierárquico entre oficiais e marinheiros se evidenciava de diversas formas, dentre elas: o recrutamento, espaços de convivência e repouso, o valor dos vencimentos, a qualidade dos alimentos, o tempo de serviço obrigatório e principalmente as punições físicas nas quais os marinheiros sofriam, a exemplo do uso da chibata, que era uma prática recorrente, semelhante à forma que os senhores puniam os escravizados para ferir o corpo e moral; representava a materialização da superioridade e inferioridade dos corpos (Nascimento, 2022).

No Brasil, a Abolição da Escravatura ocorreu em 13 de maio de 1888: o último país das Américas a abolir a escravidão. A partir dessa data, todos os brasileiros passaram a ser formalmente cidadãos iguais perante a lei, no entanto, nas primeiras décadas da nascente República, ficaram evidentes os limites da liberdade e da cidadania, pois não houve nenhum tipo de política pública para incluir os egressos do cativeiro e de seus descendentes na sociedade. Essa forma de governo consolidou projetos sociopolíticos excludentes, o tratamento foi racialmente desigual e o período escravocrata gerou uma mentalidade escravista que perdura até os dias atuais (Dantas, 2012).

Diante de tal abandono estatal, a marinha representava uma opção de sobrevivência para homens negros no Pós-Abolição, pois ofertava a moradia, alimentação, soldo e viagens. Com o advento da Primeira República (1889), esperava-se que as condições de vida e trabalho se modificassem, o que não ocorreu. A marinha continuou com suas práticas escravistas, os castigos físicos foram abolidos por pouco tempo e perduraram até 1910. Esse é o cerne da questão: não se pode reduzir a história da população negra à passividade; no período republicano eles lutaram à sua maneira por melhores condições de trabalho, vida, igualdade de tratamento, autonomia e espaços de atuação, exemplo disso foi a chamada Revolta da Chibata (1910).

Nesse sentido, a Revolta da Chibata (1910) foi um levante empreendido por marinheiros majoritariamente negros, contrários às práticas escravistas na marinha brasileira. Dentre seus antecedentes pode-se citar o período em que o Brasil entrou na corrida armamentista, que antecedeu a chamada Primeira Guerra Mundial (1914-1918). O país comprou os melhores navios de guerra para simbolizar seu poderio bélico frente às outras nações. Para tanto, os marinheiros foram à Inglaterra para serem treinados no uso das novas tecnologias de guerra; lá

eles tiveram contato com as conquistas dos marinheiros ingleses. Outro fator importante foi o excesso de castigos físicos sofridos pelo marinheiro Marcelino Rodrigues de Menezes (Nascimento, 2022).

Dessa forma, a revolta explodiu. Eles tomaram posse dos navios de guerra, aprisionaram os oficiais e ameaçaram bombardear a capital da República, caso suas reivindicações não fossem atendidas. As reivindicações foram escritas em uma carta enviada ao então presidente Hermes da Fonseca (1910-1914). Nela, foi reivindicada a cidadania, o fim da escravidão na marinha, bem como dos castigos corporais, a retirada dos oficiais, aumento do soldo e a educação. Após dias de negociação, conseguiram o fim das punições físicas e a anistia aos marujos envolvidos, símbolos de vitória para os marinheiros.

Entretanto, pouco tempo depois, houve uma nova revolta realizada pelo Batalhão Naval na Ilha das Cobras. Esse levante não teve nenhuma participação dos marinheiros, mas foi associado a eles como forma de revogar a anistia concedida anteriormente. Desse modo, os marujos foram punidos de diversas formas, pois eles desafiam e subverteram a ordem racista na marinha brasileira (Nascimento, 2020).

Dentre as medidas punitivas, pode-se mencionar as expulsões da marinha de guerra, perseguições, prisões, fuzilamentos, desterrados para o estado do Pará; outros foram destinados a trabalhar nos seringais do Território Federal do Acre e na construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Mas por que a Amazônia? Para os intelectuais residentes na capital da República, a região Amazônica era concebida como um lugar inóspito à presença humana, portanto, os desterrados eram uma maneira de se livrar dos indesejados socialmente, daqueles que tencionavam a ordem vigente. Tais fatos ajudam a localizar temporalmente a presença de pessoas negras no Acre (Silva, 2011).

DISCUTINDO A REVOLTA DA CHIBATA (1910) COM OS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE (RIO BRANCO-AC)

A intervenção pedagógica ocorreu no dia 30 de abril de 2024, na Escola Estadual Paulo Freire. A aula foi ministrada no turno matutino, sob supervisão do professor regente da disciplina de História. Foram utilizadas 04 horas/aula. A turma foi o 9º ano “B”, composta principalmente por adolescentes pretos e pardos, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), compõem a população negra no Brasil. O primeiro momento

foi usado para apresentação da acadêmica em formação, bem como a explicação do conteúdo da aula, ressaltando que a Revolta da Chibata (1910) contempla a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003.

Em sequência, foi solicitado que os estudantes se apresentassem de forma breve. Posteriormente, foi realizado o levantamento de conhecimentos prévios, um momento importante para escutá-los e valorizá-los enquanto sujeitos históricos que possuem conhecimentos legítimos.

Dessa forma, por meio de uma aula expositiva-dialogada, eles foram indagados acerca dos conceitos de “Democracia” e “Cidadania”. À medida que participavam, eram anotados os pontos principais no quadro. Esse momento foi importante, pois eles já possuíam conhecimento acerca dos termos e seus significados na atualidade. Passado esse momento, os estudantes foram incentivados a fazerem reflexões, pois, para a ciência histórica, nada é natural, tudo é construído pelas ações dos seres humanos ao longo dos tempos (Bloch, 2001). Dessa forma, foram explicadas as diferenças entre a Monarquia e República, problematizado as distinções entre ser súdito e cidadão. Assim, eles conseguiram identificar a forma de governo no qual estão inseridos e a importância de sua atuação política na sociedade.

Por conseguinte, foi problematizado o período escravocrata no Brasil. Em seguida, foi abordada a Abolição da Escravatura com a Lei Áurea (1888), em que foi exposto, por meio de slides, o documento original. Os estudantes leram de forma coletiva seu conteúdo e, após isso, foram questionados com as seguintes perguntas: a Abolição da Escravatura foi um presente da Princesa Isabel? Como os negros na condição de livres foram tratados no Pós-Abolição? O que aconteceu com eles no dia 14 de maio? Neste momento houve um profícuo debate, pois eles compreendiam que os negros lutaram pela liberdade de diversas formas, mas, mesmo após a abolição, a mentalidade escravista permaneceu na sociedade brasileira; compreenderam que a postura racista continua moldando as relações étnico-raciais na atualidade.

Em seguida, também foi comparado e problematizado o direito ao voto em dois períodos históricos: no Império (1822-1889) e na Primeira República (1889-1930), com ênfase nesse segundo momento. Demonstrou-se que, no período republicano, o país era comandado por uma minoria que já detinha o poder político e econômico; assim, foram expostas as contradições dessa forma de governo, marcada principalmente pela exclusão e pelo controle político das massas.

A Constituição Federal de 1891 estabelecia que apenas homens alfabetizados maiores de 21 anos tinham direito de participar da vida política do país. Diante das imposições legais, foi mencionado como ocorria essa exclusão, pois mulheres, mendigos, analfabetos, religiosos

que faziam voto de obediência e militares de baixa patente eram excluídos do processo eleitoral no país.

Posteriormente, adentrou-se no conteúdo da chamada Revolta da Chibata (1910). Foi mencionado como ocorria o ingresso na marinha, tanto no século XIX quanto no início do XX. Enfatizou-se a problematização dos castigos físicos (a chibata, o bolo e outros castigos parecidos) impostos contra os cargos de baixa patente, exercidos principalmente por homens negros, demonstrando como a mentalidade escravista perdurou na sociedade brasileira.

Por conseguinte, foram abordados os antecedentes do levante, como ocorreu, os sujeitos históricos envolvidos, a localização geográfica, o período temporal, as reivindicações dos marinheiros, assim como as consequências sofridas por aqueles que participaram da revolta, como já explicado anteriormente.

Para tanto, foram utilizadas diversas fontes históricas, isto é, os vestígios deixados pelos atores sociais envolvidos direta ou indiretamente no levante, assim como as produzidas posteriormente. Assim sendo, ao tratar dos quatro principais líderes, utilizou-se as fotografias de André Avelino, Manoel Gregório do Nascimento e João Cândido Felisberto, o Almirante Negro; foi mencionada a ausência de um registo fotográfico de Francisco Dias Martins.

Imagen 1



Fonte: Aborda (2021)

Ao expor os principais líderes, o objetivo era mostrar que o levante foi liderado por homens negros. Os estudantes foram indagados se já tinham vistos aqueles rostos e a resposta foi negativa, nenhum os conhecia. Essa discussão foi aprofundada e problematizada para demonstrar que a dita história oficial realiza apagamentos históricos de personalidades negras. Por conseguinte, utilizou-se os registros fotográficos dos marinheiros envolvidos na revolta; foi estimulada a participação dos alunos para análise das fotografias, um momento proveitoso, pois eles identificaram que os outros marinheiros envolvidos eram majoritariamente negros.

Após o intervalo, a aula foi retomada e foi realizada a transmissão do episódio “João Cândido”, da série Heróis de Todo Mundo, vinculada ao projeto *A Cor da Cultura*, criado em 2004, um ano após a implementação da Lei 10.639/2003, com a finalidade visibilizar e retratar em vídeos de curta duração a vida e obra de homens e mulheres negros importantes na história do Brasil (Canais Globo, online). Quiçá por ter sido transmitido após o momento de recreação, notou-se que não houve um debate profícuo sobre seu conteúdo.

Dessa maneira, deu-se seguimento à aula com a distribuição do documento histórico produzido durante a revolta, isto é, a carta enviada pelos marinheiros ao então presidente da República. Por conseguinte, foi solicitado que a colassem no caderno. Durante a leitura compartilhada, eles deviam anotar as palavras desconhecidas. Na sequência, a professora em formação discutiu os significados contidos no texto; buscou-se contribuir na expansão do vocabulário dos estudantes.

Eles foram estimulados a ter uma leitura crítica da carta, sucederam-se as seguintes perguntas: Qual a principal denúncia dos marinheiros? Quais reivindicações foram atendidas? Os estudantes tiveram certa dificuldade em responder, mas mencionaram que os marinheiros queriam ser tratados como cidadãos, pois a escravização já tinha sido findada. Um estudante mencionou que eles queriam ser tratados como os brancos, dessa forma, comprehende-se que os alunos tiveram consciência das desigualdades raciais existentes na marinha de guerra brasileira na época do levante.

Para tratar das consequências após o fim do levante, foi transmitido o samba-enredo intitulado “Revolta da Chibata, Sonho, Coragem e Bravura, Minha História: João Cândido, Um Sonho de Liberdade”, autoria da Escola de Samba Camisa Verde e Branco, de São Paulo (2003). A letra foi entregue de forma impressa para que eles pudessem acompanhar o que estava sendo cantado, assim como grifarem as palavras que ainda não conheciam.

Esse samba-enredo foi utilizado enquanto fonte histórica, pois trata de temas importantes sobre a Revolta da Chibata (1910), entre eles: a vida de João Cândido, preconceitos e injustiças na marinha de guerra, mas, principalmente, sobre as consequências sofridas pelas pessoas envolvidas no levante. O samba faz uma crítica à falsa anistia, assim como os desterrados para a Amazônia; nesse momento, foi abordada a ligação do tema com a História do Acre e também da presença negra no estado.

O debate acerca do referido samba-enredo foi proveitoso, pois um dos estudantes se mostrou indignado diante dos castigos físicos e das péssimas condições de vida e trabalho que os marinheiros estavam submetidos e, mesmo após se rebelarem com reivindicações legítimas, eles ainda precisavam ser anistiados. Com relação às dificuldades, pode-se citar o momento em

que um estudante informou que não poderia pronunciar a palavra “axé” porque sua religião não permitia; essa atitude representou uma expressão do racismo religioso, que deve ser combatido. Por isso a importância de um currículo que contemple de forma integral, interdisciplinar e contínua a história e a cultura afro-brasileira, africana e indígena, como exige o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), que é composto pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

ATIVIDADE APLICADA JUNTO AOS ESTUDANTES DA ESCOLA ESTADUAL PAULO FREIRE

Após a aula expositiva-dialogada, foi solicitado aos alunos que dessem uma devolutiva do aprendizado. Foram ofertadas duas formas de avaliação, uma com questões norteadoras e outra em forma de mapa mental. Em ambos os formatos eles deveriam discorrer sobre as seguintes perguntas: 1) Quais os antecedentes da chamada Revolta da Chibata (1910)? 2) Quais os principais líderes? 3) Quais foram as reivindicações dos marinheiros? 4) Qual a importância deste movimento na História do Brasil?

Foram analisadas as atividades entregues pelos alunos. A primeira questão buscava identificar os antecedentes da Revolta da Chibata (1910), os estudantes citaram a experiência dos marinheiros brasileiros na Inglaterra, outros mencionaram também o racismo praticados pelos oficiais da marinha, assim como os maus tratos sofridos pelos marinheiros negros. Em suma, eles enfatizaram as desigualdades existentes entre negros e brancos, os limites da cidadania naquele período.

A segunda questão foi proposta para que os estudantes identificassem os principais líderes do levante como forma de valorizá-los. No entanto, eles tiveram dificuldades para lembrar dos nomes. Nesse momento, foi preciso relembrá-los com a exposição dos registros fotográficos. A maioria dos estudantes citaram apenas três lideranças, André Avelino, João Cândido e Manoel Gregório do Nascimento. Mesmo que tenha sido explicada a ausência de uma fotografia de Francisco Dias Martins, poucos o mencionaram em suas respostas.

Com relação à terceira pergunta, os estudantes mencionaram que as reivindicações dos marinheiros giravam em torno da exigência por cidadania. Alguns chegaram a consultar a carta escrita pelos marinheiros e expandiram seu nível de interpretação e compreensão textual, pois eles conseguiram identificar outros elementos reivindicatórios, tais como o fim da escravidão

na marinha e, também, da chibata e outros castigos físicos, o aumento salarial, a educação para os marujos, a retirada dos oficiais e a proteção da República.

A quarta questão buscou captar se os estudantes conseguiram compreender a importância da Revolta da Chibata (1910) na História do Brasil. Desse modo, eles mencionaram diversos aspectos das reivindicações dos marinheiros, dentre elas pode-se citar a luta para acabar com a escravidão e o racismo, pois os sujeitos envolvidos reivindicavam direitos iguais, mencionaram também a relevância da inclusão dos negros na sociedade brasileira, compreenderam que foi graças ao levante que os castigos físicos foram abolidos na marinha de guerra. Um dos alunos enfatizou a necessidade de reconhecer os líderes do movimento a nível nacional, outro citou que o movimento empoderava as pessoas coisificadas pelo sistema racista vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral apresentar um relato de experiência a partir de uma intervenção pedagógica realizada com estudantes do 9º ano da Escola Estadual Paulo Freire. Por meio da aula expositiva-dialogada, buscou-se conhecer sobre os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos dos primeiros anos da República (1889-1930). Objetivou-se valorizar as lutas da população negra por direitos civis, através do conteúdo da chamada Revolta da Chibata (1910).

Com base na aula expositiva-dialogada e na atividade aplicada junto aos alunos, do ponto de vista pedagógico, pode-se indicar que a compreensão deles acerca dos principais aspectos históricos que envolve o levante de 1910 foi exitosa, visto que os estudantes demonstraram conhecimento do contexto histórico que antecedeu a revolta, especialmente no que se refere às permanências da mentalidade escravista no Brasil republicano, tomando como exemplo o racismo praticado pelos oficiais da marinha contra os cargos de baixa patente, exercidos principalmente por homens negros.

Outro aspecto importante foi a visibilização dos principais líderes da revolta, uma forma de lutar contra o esquecimento e apagamento imposto às pessoas negras. Sendo assim, os estudantes se apropriaram das reivindicações dos marinheiros, pois eles não lutaram apenas pelo fim dos castigos físicos, embora essa exigência represente um símbolo da vitória. Em suma, os alunos compreenderam a importância do levante na história nacional, pois os marujos

reivindicaram seus direitos, lutaram contra a escravidão e o racismo e a favor da cidadania para todos.

Sendo assim, este trabalho cumpriu a função de articular o currículo do Ensino de História com a educação das relações étnico-raciais, contribuindo assim para uma educação mais democrática e inclusiva para todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ACRE. Currículo de Referência Único do Acre: Etapa de Ensino Fundamental. Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes. Rio Branco, 2019.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício de historiador*. Rio de Janeiro:Jorge Zahar, 2001.

BORGES, Pedro. ‘**Abjeto marinheiro**’: Marinha é contra João Cândido no livro de Heróis da Pátria, 2024. Disponível em: <https://almapreta.com.br/sessao/cotidiano/abjeto-marinheiro-marinha-e-contra-joao-candido-no-livro-de-herois-da-patria/>. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. Lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: em 22 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, 2003.

CONSTITUIÇÃO da República dos Estados Unidos do Brasil (1891). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 abr. 2024.

DANTAS, Carolina Vianna. Mobilização negra nas primeiras décadas republicanas. In: **DANTAS, Carolina Vianna; MATTOS, Hebe; ABREU. Martha (org.)** **O negro no Brasil:** trajetórias de lutas em dez aulas de história. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 85-98

ESCOLA Estadual Paulo Freire. Projeto Político Pedagógico. Rio Branco - Acre, 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15. set-dez 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?lang=pt#>. Acesso em: 7 abr. 2024.

HERÓIS de todo mundo. Canais Globo. **João Cândido.** 1 vídeo [2min]. Disponível em: <https://canaisglobo.globo.com/assistir/canal/herois-de-todo-mundo/v/5439419/>. Acesso em: 10 abr. 2024.

LIGA CARNAVAL SP-OFFICIAL. Escola Verde e Branco. **A Revolta da Chibata. Luta, Coragem e Bravura! Minha História: João Cândido um sonho de liberdade.** 2022. 1 vídeo [4:min52s]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DcpAn-iLC_k. Acesso em: 12 abr. 2024.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. **João Cândido**: o mestre sala dos mares. Niterói: EdUFF, 2020. – 2,2Mb; PDF – (Coleção Personagens do pós-abolição: trajetórias, e sentidos de liberdade no Brasil republicano, v. 6).

111: SENTO e onze. Aborda, 2021. Disponível em: <https://aborda.com.br/111-sento-e-onze/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

SILVA, Francisco Bento da. Do Rio de Janeiro para a Sibéria tropical: prisões e desterrados para o Acre nos anos 1904 e 1910. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 161–179, 2011.

LIBERDADE, IGUALDADE E FRATERNIDADE AOS OLHOS DA REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGOS

Rayanderson Lima de Oliveira³⁵

INTRODUÇÃO

Apoiado na Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História da África e cultura afro-brasileira na Educação Básica, este trabalho é resultado da experiência vivenciada durante os dias 15 a 23 de maio de 2024, em uma intervenção pedagógica desenvolvida na Escola Estadual Wilson Pinheiro, como parte do processo formativo do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, onde buscou-se refletir sobre o ensino de história no 8º ano do ensino fundamental anos finais, a partir de uma educação decolonial, com o conteúdo sobre a Revolução Francesa e a Revolução de São Domingos (Haiti).

A especialização na formação docente, especificamente a que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer), é de suma importância para a construção de uma educação mais inclusiva e representativa. Ela possibilita que os educadores se aprofundem em conteúdos e abordagens que muitas vezes são marginalizados ou simplificados no currículo da educação básica. Através dessa formação continuada, os discentes do curso são capacitados para a sala de aula com novos objetos de conhecimento, como a História da África e a cultura afro-brasileira, enriquecendo o aprendizado dos alunos e promovendo uma maior compreensão e respeito pela diversidade cultural.

O texto se organiza em uma breve introdução, apresentando o tema escolhido para ser aplicado em sala de aula, a importância de se trabalhar a Revolução de São Domingos, a identificação do campo-escola, além dos propósitos da intervenção pedagógica. Posteriormente, são apresentados os objetivos identificados no Currículo Único do Estado do Acre, que foram escolhidos para a intervenção em sala de aula. Em seguida, está a justificativa,

³⁵ Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professor de História da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC).

explicando os motivos que levaram ao tema escolhido, trazendo um diálogo com os autores que auxiliaram na construção do trabalho. Por conseguinte, é explicitado o procedimento das atividades realizadas na intervenção pedagógica, além de impressões dos alunos, os desafios encontrados e as avaliações realizadas em sala de aula. E por fim, as considerações finais a respeito de todo o trabalho realizado.

A IMPORTÂNCIA DE SE TRABALHAR A REVOLUÇÃO DE SÃO DOMINGOS

O tema escolhido para ser desenvolvido em sala de aula não foi de forma aleatória. Analisando o conteúdo aplicado em sala de aula, foi observada a falta de profundidade com relação ao tema “A Revolução de São Domingos (Haiti)”, por mais que seja notória a importância que esse tema traz como um conteúdo escolar, sendo um evento histórico significativo e singular que moldou o mundo de maneira profunda e duradoura. Entretanto, a forma que esse conteúdo é transmitido em sala de aula tende a ser uma visão eurocêntrica, ou muita das vezes, superficial.

Para entender as singularidades que o tema traz como um evento histórico, é preciso entender as estruturas sociais, culturais e religiosas que foram se desenvolvendo ao longo do processo de colonização do então país Haiti. Santos (2023) traz um aspecto muito importante no processo de resistência por parte da população escravizada nas colônias da Ilha de São Domingos, quando ele diz que:

Essas trocas culturais produzidas no seio de navios negreiros, engenhos, vilas, cidades e mares possibilitaram processos de escravização e também a elaboração de expressões singulares de resistência, cujas bases vinculavam-se a outras formas de pensar o corpo e suas relações com divindades, com a natureza e seus seres. O vodu em Saint-Domingue emerge dessa multiplicidade de práticas, crenças, modos de (re)existir e (re)construir sociabilidades em meio às violências que sustentam o mundo moderno ocidental. (Santos, 2023, p. 107).

Corroborando com isso, Soares e Silva (2006), em seu trabalho intitulado “A revolução do Haiti: um estudo de caso (1791-1804)”, diz que:

A Revolução haitiana se transformara no maior movimento negro de rebeldia contra a exploração e a dominação colonial das Américas. O caso do Haiti se torna singular, único a todo o continente. O país foi a primeira colônia latino-americana a conseguir a independência e abolição da escravatura sendo que todo processo de revolução e libertação foi conduzido pelos próprios escravos [*escravizados*], estes conseguiram, além de realizar a libertação de seu país, realizar também, a própria libertação. O

acontecimento singular derruba por terra a idéia defendida à época pelas potências imperialistas de que as populações negras não pudessem se organizar por si só. Com a Revolução, o Haiti se torna a primeira república negra do mundo. (Soares; Silva, 2006, p. 04, grifo nosso).

A partir dessas novas perspectivas, espera-se que os alunos possam abrir o seu campo de visão a respeito do objeto de conhecimento apresentado em sala de aula e, com isso, proporcionar um conhecimento mais aprofundado e contextualizado sobre as lutas pela igualdade racial e da importância da educação da relações étnico-raciais da cultura africana, afro-brasileiras e os povos originários nesse processo de ensino/aprendizagem.

CONHECENDO O CAMPO-ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL WILSON PINHEIRO

A escola na qual foi realizada a intervenção pedagógica foi a Escola Estadual Wilson Pinheiro, com sede na área rural de Rio Branco, Acre, localizada na Transacreana, km 17, Polo Wilson Pinheiro, km 04, que conta atualmente com 150 alunos, divididos em 5 salas, entre Ensino Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e Ensino Fundamental Anos Finais, do 6º ao 9º ano, do ensino regular. No primeiro turno, funciona o Ensino Fundamental Anos Iniciais, do 1º ao 5º ano, e, no segundo turno, funciona o Ensino Fundamental Anos Finais, do 6º ao 9º ano.

No que se refere à estrutura: o espaço físico é amplo, com 03 salas climatizadas com ares-condicionados, e outras salas em fase de instalação do equipamento, banheiros para meninos e meninas, 01 banheiro com acessibilidade e com uma biblioteca de pequeno porte. Todas as salas contam com uma Smart TV, que auxilia no desenvolvimento das aulas, em uma estrutura mista entre madeira e alvenaria.

Os livros didáticos não são distribuídos anualmente para os alunos, pois não há material didático suficiente para todos. Portanto, os alunos recebem os livros de acordo com a demanda em sala de aula e devolvem à biblioteca ao término da necessidade.

Com relação ao contexto socioeconômico da escola, esta se encontra em uma comunidade com alunos de baixa renda, atendendo à população rural do Polo Agroflorestal Wilson Pinheiro e Dom Joaquim, Vila Manoel Marques e Ramais Pitanga e Piçarreira. A maior parte das famílias atendidas trabalha na agricultura familiar, outras são diaristas e empregadas domésticas. Já nas adjacências, as características da população também não são muito diferentes. Apesar de vários pais trabalharem em outros setores, como funcionários públicos ou

outra atividade de renda melhor, a maioria é desempregada ou trabalha em atividades sazonais em fazendas pela redondeza na Transacreana.

No que se refere a área de conhecimento, a Educação das Relações Étnico-raciais e a História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena representam campos de conhecimento fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Dessa forma, a relação dessa área com a vivência escolar no processo de ensino aprendizagem de História é de extrema importância, pois permite uma reflexão crítica sobre as diversas narrativas históricas tradicionais e a necessidade de uma abordagem decolonial que busca romper com o pensamento eurocêntrico, que tem dominado a educação e a produção do conhecimento por séculos.

A História, como uma área de conhecimento ampla, traz diversas alternativas de abordagens com relação ao conteúdo ministrado em sala de aula e, a partir disso, é possível propor uma análise que não apenas reconhece a importância desses eventos, como é proposto no tema desta intervenção pedagógica, a revolução Francesa e a Revolução de São Domingos (Haiti), mas também os contextualiza dentro de uma perspectiva global, trazendo uma valorização as contribuições africanas e indígenas para uma história mundial. Para tal ação, foram escolhidos os alunos do 8º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, no ensino regular, da Escola Wilson Pinheiro, com uma intervenção direcionada para o componente de História, em uma turma com aproximadamente 20 alunos.

PROPÓSITOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para o desenvolvimento da intervenção pedagógica, foi escolhido o seguinte objetivo do Currículo de Referência Único do Acre (Crua): “Identificar e analisar, criticamente, a influência dos princípios liberais, defendidos na Revolução Francesa no processo de independência das colônias inglesas e espanholas, na América e no estabelecimento e fortalecimento do sistema capitalista” (Acre, 2024. p. 08). Tal objetivo traz a possibilidade de analisar criticamente o contexto econômico e social na qual os sujeitos do estudo estão inseridos.

Com relação às Habilidades abordadas, linkados com o objetivo escolhido estão: “Levantar e identificar informações sobre a Revolução de São Domingos e sobre o desdobramento da Revolução Francesa, avaliando suas implicações” (Acre, 2024. p. 09). E o objeto de conhecimento selecionado como tema principal, seguindo toda a sequência do plano

de curso, foi a “Revolução Francesa e a Revolução de São Domingos (Haiti)” (Acre, 2024. p. 09).

JUSTIFICATIVA

A partir de uma reflexão das minhas experiências sobre o ensino de História, alinhada com o objetivo do curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, que visa a desconstrução do pensamento eurocêntrico e a valorização da cultura africana e dos povos originários. A partir de uma análise do plano de curso do 8º ano do ensino fundamental do Estado do Acre, foi possível perceber que o objeto de conhecimento escolhido para intervenção em sala de aula tem uma carência de profundidade de conteúdo bem elevada, o que pode ser bem observado nos próprios livros didáticos, que trazem, muitas vezes, uma análise superficial sobre o tema em questão. Sendo assim, foi proposto uma intervenção que busque os interesses pessoais dos alunos e, ao mesmo tempo, leve um conteúdo de forma mais aprofundada e contextualizada sobre o tema.

Para tal ação é importante entender que, antes de qualquer outra abordagem inicial sobre o tema, faz-se necessário apresentar aos alunos conteúdos que abordam o preconceito e o racismo que, historicamente, partem de uma estrutura pensada e disseminada, com seus objetivos específicos, sejam econômicos ou sociais. Assim como discutido por Djamila Ribeiro (2019):

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019, p. 5-6).

O professor, como mediador do conhecimento em da sala de aula, precisa estar disposto a fazer esse diálogo com os alunos, de forma didática e de fácil acesso, para que eles possam desenvolver o seu senso crítico sobre o assunto. Além disso, as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos guiam para as obrigações em relação ao conteúdo que envolvam as temáticas Africanas e Afro-brasileira, assim como é pontuado nas Diretrizes:

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais,

sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004, p. 11).

Sendo assim, como base, será utilizado o artigo de Kabengele Munanga, intitulado “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” (2004), para trazer os conceitos básicos das relações étnico-raciais, como raça, racismo, identidade e etnia, fazendo com que o aluno reflita e se situe sobre os diversos conceitos que estão presentes em uma sociedade, desde seu processo de construção até os dias atuais; para que o aluno tenha uma visão ampla sobre os aspectos em volta do objeto de estudo e como ele se relaciona com o conteúdo das relações étnico-raciais. E, para uma abordagem decolonial sobre a história da revolução de São Domingos, será utilizado o texto de Eloisa Bonfim Nascimento, “São Domingos, Raça e Colonialismo: A independência do Haiti sob a luz da teoria decolonial” (2023), pois é importante trazer propostas que visem se desvincular do pensamento eurocêntrico, e valorizar a cultura africana e dos povos originários, a fim de levar o aluno a refletir sobre certas práticas que estruturam uma sociedade preconceituosa e racista.

Portanto, a inclusão dos conteúdos das relações étnico-raciais, aliados a objetos de estudos sobre os povos africanos, afro-brasileiros e povos originários na educação básica é de fundamental importância para a formação de cidadãos conscientes e empáticos, que sejam capazes de reconhecer e desafiar o racismo e a discriminação. Um passo crucial na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

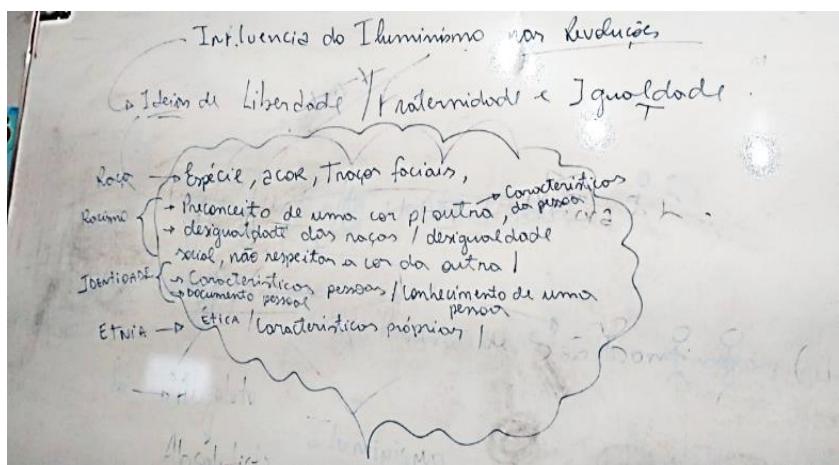
DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Para que fosse realizada a intervenção pedagógica, inicialmente, foi determinado o objeto de conhecimento a ser ministrado em sala de aula e, para esta ação, foi utilizado o plano de curso do componente de História da escola, que está baseado no Currículo de Referência Único do Acre (Crua). A partir disso, foi analisado qual conteúdo poderia ser abordado na intervenção em sala de aula. Posteriormente, foi utilizada uma abordagem expositiva/dialogada, buscando o diálogo entre os sujeitos da ação educativa por meio de um slide que auxiliou no debate em sala de aula, utilizando de textos e imagens que ajudaram na discussão do tema apresentado.

Para o desenvolvimento da prática pedagógica, buscou-se encontrar autores que dialogassem com o objeto de conhecimento de forma crítica e desvinculada de uma visão eurocêntrica, proporcionando uma abordagem decolonial, que valorize as culturas africanas e dos povos originários. O objetivo foi ampliar e aprofundar questões em torno dos conceitos básicos das relações étnico-raciais, como o conceito de raça, racismo, etnia e identidade. Para uma abordagem eficaz, foi utilizado o texto de Kabengele Munanga (2004), que apresenta conceitos básicos sobre as relações étnico-raciais, para que os alunos pudessem ter uma noção sobre a construção desses conceitos.

Inicialmente, foi feita, no quadro, uma nuvem de ideias, a partir da qual foi possível coletar algumas informações a respeito do conhecimento prévio dos alunos sobre os conceitos das relações étnico-raciais que seriam apresentadas em sala de aula.

Imagen 1: Imagem da primeira aula sobre os conceitos básicos das relações Étnico-raciais - Nuvem de ideais



Fonte: Acervo do autor (2024)

A partir dessa nuvem de ideias, deu-se início à aula sobre os conceitos. É importante destacar a reação dos alunos à medida que, junto com eles, fui construindo o conhecimento acerca do conceito de raça. Apresentei, conforme Munanga (2004), a classificação racial humana, onde Carl Von Linné dividiu o *Homo sapiens* em quatro raças:

- **Americano**, que o próprio classificador descreve como moreno, colérico, cabeçudo, amante da liberdade, governado pelo hábito, tem corpo pintado.
- **Asiático**: amarelo, melancólico, governado pela opinião e pelos preconceitos, usa roupas largas.
- **Africano**: negro, flegmático, astucioso, preguiçoso, negligente, governado pela vontade de seus chefes (despotismo), unta o corpo com óleo ou gordura, sua

mulher tem vulva pendente e quando amamenta seus seios se tornam moles e alongados.

- **Europeu:** branco, sanguíneo, musculoso, engenhoso, inventivo, governado pelas leis, usa roupas apertados (Munanga, 2004, p. 09, grifos do autor).

Quando eu apresentei esta classificação racial humana para os alunos, foi possível perceber a indignação por parte deles. Houve comentários como, “quem esse homem pensa que é?!”; “só porque ele faz parte da população europeia, se acha superior às outras”; “Esse homem é muito racista!”. A partir desses apontamentos por parte dos alunos, fui desenvolvendo o diálogo com eles, debatendo sobre os aspectos históricos que envolvem o conceito de raça, e como esse conceito está totalmente conectado com a ideia de poder por parte dos chamados países imperialistas.

Posteriormente, fui apresentando o conceito de racismo, descrito por Munanga (2004):

[...] o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos (Munanga, 2004, p. 08).

Com isso, a partir desse conceito, fui explicando aos alunos que o racismo não acontece apenas por conta da cor da pele, mas também por fatores sociais, culturais, econômicos e religiosos. E, à medida que eu ia explicando sobre os conceitos, os alunos ficavam mais abertos a debater, e começaram a tirar algumas dúvidas, além de expor experiências, como questões ligadas ao racismo religioso, sobre o qual uma aluna expôs sua experiência pessoal; disse que passou por várias situações desagradáveis, nas quais as pessoas a julgavam pela sua preferência religiosa, pois era uma religião de matriz africana.

Em seguida, foi apresentado o conceito de etnia, mostrando para os educandos que existem diversas etnias espalhadas pelo mundo e sua construção se dá a partir de “um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (Munanga, 2004, p. 12). Para que os alunos pudessem entender a partir de sua própria vivência e sentirem-se parte dessa construção histórica, fui dando exemplos locais, como os nossos povos indígenas localizados na região acreana, e como cada povo tem sua própria cultura, religião, hábitos sociais entre outros.

Como uma segunda fase da intervenção, foi apresentada a revolução de São Domingos (Haiti), por meio do texto da Nascimento (2023), que propõe uma abordagem decolonial, trazendo outros aspectos que geralmente o livro didático não traz, como a “diferença entre os

processos de “Independência” e “Descolonização” e do poder do racismo e do colonialismo no posicionamento de um Estado no sistema-mundo” (Nascimento, 2023, p. 1). Para a apresentação do tema, foi feito um slide com alguns pontos considerado por mim como importante para a compreensão e, a partir de uma abordagem expositiva e dialogada, foi possível não somente entender o processo de Independência da Ilha de São Domingos, mas também compreender “os fatores e variáveis do processo que o levaram ao longo e presente quadro de desigualdades e subdesenvolvimento como heranças” (Nascimento, 2023, p. 1).

Foi apresentado aos alunos que, desde a chegada dos colonizadores, a cultura dos povos originários, chamada por eles de *Ayiti*, foi desvalorizada, nem ao menos levada em consideração; “quando em 1492 as embarcações coloniais lideradas por Cristóvão Colombo desembarcaram. O contato inicial começou com a renomeação do território para *Hispaniola*” (Nascimento, 2023, p. 4), ou seja, desde o princípio, o poder do imperialismo, e os ideais de superioridade, ocasionaram a dizimação total do povo Taíno até 1493.

Mais adiante, para que os alunos compreendessem as formas de resistência dos habitantes do então Haiti, considerados subalternizados, utilizei o artigo de Armstrong da Silva Santos (2023). Dessa forma, os alunos puderam entender a importância da religião, como o Vodu, trazido pelos escravizados da África para a Ilha de São Domingos e que, em determinado momento, se tornou um instrumento de resistência à colonização na região.

Após todo o debate com os alunos em sala de aula, passamos para o que podemos considerar como uma terceira fase, com as atividades como instrumentos de avaliação do aprendizado, mesmo entendendo que o processo de aprendizagem se dá durante todo o processo de ensino. Foram propostas aos alunos duas atividades, uma delas foi a construção de uma imagem conceitual, em que eles, a partir de todo o conhecimento adquirido, construíram um desenho conceitual coletivo, que representa a Revolução de São Domingos.

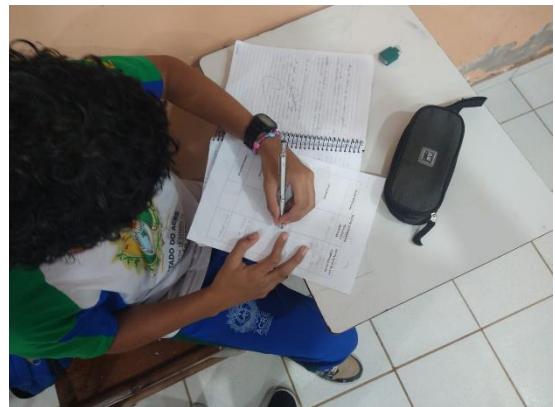
Imagen 2 e 3: Construção de uma imagem conceitual sobre a Revolução de São Domingos (Haiti)



Fonte: Acervo do autor (2024)

Foi muito gratificante ver o empenho dos alunos ao buscar representar tudo que tinham entendido sobre as aulas em um desenho. Além de ser uma atividade que busca trazer a coletividade e a cooperação, apresenta um conjunto de perspectivas a respeito do tema, trazendo uma imagem única sobre como eles imaginam o seu conhecimento aprendido. A respeito da segunda atividade, tratou-se da construção de um quadro comparativo, que buscasse, de forma individual, verificar a compreensão por parte deles sobre a diferença entre a Revolução Francesa e a de São Domingos (Haiti).

Imagen 4 e 5: Construção de um quadro comparativo entre a Revolução Francesa e a Revolução de São Domingos (Haiti)



Fonte: Acervo do autor (2024)

Foi possível verificar que os alunos conseguiram entender o que representava essa revolução na ilha de São Domingos, como consta no título deste trabalho: “Liberdade, Igualdade e Fraternidade aos olhos da revolução de São Domingos”. Utilizando as palavras de

uma aluna em seu quadro comparativo: “Igualdade entre os povos brancos e povos escravizados, ou seja, eles queriam ter o mesmo direito que os povos brancos e também queriam a sua liberdade”. É importante destacar que, apesar do empenho dos alunos, não foi possível trazer uma culminância para a intervenção, visto que a escola estava com outros projetos em andamento. Além disso, a semana de avaliações internas e externas estava próxima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do conhecimento adquirido no Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena foi possível estabelecer estratégias e materiais didáticos que possibilitasse uma abordagem que valorizasse a cultura Africana e dos povos originários, buscando sempre o diálogo entre professor e aluno, entendendo que o processo de ensino/aprendizagem faz parte de uma colaboração conjunta.

No decorrer de toda a intervenção, foi possível refletir sobre a importância de trabalhar os diversos temas que envolvem a cultura africana, afro-brasileira e indígena de forma consciente, buscando sempre a valorização desses povos, tirando aquela visão eurocêntrica que, por muito tempo, perpetua uma visão preconceituosa, racista e generalista sobre os diversos povos que compõe a sociedade na qual vivemos. Portanto, é gratificante fazer parte desse processo de aprendizagem, não só de minha parte, mas, principalmente, por parte dos alunos, que puderam ampliar sua visão sobre a cultura, luta e resistência desses povos, em busca de uma verdadeira igualdade entre os povos.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Proposta de plano de curso do ensino fundamental anos finais.** Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte, 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECADI/MEC, out. 2004.

BRASIL. **Lei 10.639/2003.** Brasília: Senado Federal, 2003.

EDITORIA MODERNA. **Araribá mais:** história – manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, 2004.

NASCIMENTO, Eloisa Bonfim. **São Domingos, Raça e Colonialismo**: A independência do Haiti sob a luz da teoria decolonial. 2023. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Relações Internacionais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/38842>. Acesso: 4 maio 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Armstrong da Silva. **Haiti**: História, silenciamento e religiosidade como tática de liberdade. **Das Amazônias**, Rio Branco, Acre, v. 6, n. 2 (Jul-Dez), 2023, p. 97-111. <https://doi.org/10.29327/268903.6.2-9>. Acesso: 30 maio 2024.

SOARES, Ana Lorym; SILVA, Elton Batista da. A revolução do Haiti: um estudo de caso (1791-1804). **Revista Ameríndia - História, cultura e outros combates**. Fortaleza, v.1, n.1 p. 1-8, 2006.

MAPAS TEMÁTICOS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA DO CONTINENTE AFRICANO

Salomão Silva Moura³⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho é resultado de uma intervenção pedagógica realizada na escola Terezinha Miguéis, tendo como tema os mapas temáticos para o ensino da Geografia do Continente Africano. As atividades atendem aos dispositivos de avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC do curso em especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena da Universidade Federal do Acre (Ufac), entre o período de 2023 e 2024.

A escola Terezinha Miguéis fica localizada na rua Nossa Senhora da Conceição, no bairro Cidade Nova, em Rio Branco, Acre, no 2º Distrito da cidade. Uma escola pequena e aconchegante, que atende os segmentos do Ensino Fundamental Anos Finais, nos períodos matutinos e vespertinos e modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. A grande maioria dos(as) estudantes são negros(as), pretos e pardos, que residem no entorno da escola em uma região sujeita a alagações anuais pela cheia do Rio Acre.

A princípio, a ideia seria trabalhar o conteúdo com o 8º ano. Porém, após planejar junto à coordenação pedagógica da escola, houve a orientação de não antecipar conteúdos, pois a ideia inicial era apresentar o continente africano por meio de mapas, tema previsto para o 3º bimestre, enquanto a escola ainda estava no início do 2º bimestre. Diante desse ajuste, ficou acordado que o conteúdo seria adequado para uma recomposição a ser implementada no 9º ano, em atendimento ao plano de curso disponibilizado pela Secretaria de Educação e Esporte do Estado do Acre (SEE/Ac).

³⁶ Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Professor de Geografia do Ensino Fundamental Anos Finais na Escola Terezinha Miguéis.

Nessa perspectiva, com base nos aprendizados obtidos no curso, foi proposto que ocorresse uma intervenção pedagógica que tivesse por objetivo a construção de uma educação antirracista, a partir do componente curricular de Geografia, tendo em vista essa ser a formação acadêmica do discente implementador da proposta. Para que a intervenção pedagógica fosse realizada, foi necessário planejar e elaborar uma sequência didática para atender as diretrizes curriculares educacionais do Estado do Acre.

Dessa maneira, para uma educação antirracista, desconstruir imagens, ideias e estereótipos sobre o continente africano é um papel fundamental do educador. Isso se faz necessário devido à estrutura organizacional da educação brasileira que, por muito tempo, foi – e ainda é – racista em seus autores e tende a segregar os conhecimentos e realidades fora do eixo ocidental europeu. Diante disso, é essencial criar alternativas para que a educação seja transformadora e cumpra seu papel crítico-social dentro do espaço escolar, onde pensamentos e culturas se afloram e levam os aprendizados para diferentes lugares da sociedade.

O Ensino de Geografia, em sua essência, é crítico e, se bem usado, oferece inúmeras alternativas para desconstruir um pensamento eurocêntrico. No Currículo Único do Estado do Acre, o estudo sobre o continente africano está inserido no 8º ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, abordando aspectos gerais do continente e suas culturas. Esse currículo atende aos dispositivos da Lei 10.639/2003, cabendo ao professor aplicar métodos para desconstruir o imaginário coletivo, muitas vezes influenciado pela grande mídia e pelo próprio sistema educacional.

A construção de mapas e sua utilização em sala de aula sempre foram formas de exemplificar o poder dominante de um determinado território e as diversas maneiras de se observar um ponto de vista, que podem variar de nação para nação. Quando se fala em África, o que surge no imaginário do aluno? Ele consegue criar e construir uma visão que não seja uma reprodução eurocêntrica de se pensar o continente como se fosse um país? Essas perguntas pautaram a intervenção realizada com os alunos da escola Terezinha Miguéis, na qual a construção de mapas foi proposta a partir de um modelo do continente africano já pronto, permitindo aos estudantes a liberdade de inserir elementos de sua escolha, com a orientação docente de que produzissem algo crítico ou que exaltasse a cultura africana.

A implementação da atividade de intervenção foi sustentada nas concepções geográficas de Santos (2014), uma vez que esse teórico buscou compreender o espaço geográfico em sua dimensão histórica e social. Adicionalmente, foram utilizadas as contribuições de Hall (2016) e Macedo (2018), além de contemplar os requisitos legais da Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino,

a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. A atividade também Além de seguiu rigorosamente os componentes do Currículo de Referência Único do Acre para área de Geografia (Acre, 2019).

OBJETIVO

O objetivo foi elaborar e interpretar mapas, bem como analisar as características de países e grupos de países da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos. Além disso, buscou-se discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.

Buscamos compreender as características socioeconômicas da África no contexto da geopolítica mundial. A habilidade elencada no Currículo de Referência Único do Acre foi a (EM13CHS102), que sugere identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais que contribuíram para a emergência de matrizes conceituais hegemônicas, como etnocentrismo, racismo, evolucionismo, modernidade e cooperativismo/desenvolvimento. A habilidade propõe uma avaliação crítica do significado histórico dessas matrizes, comparando-as com narrativas que considerem outros agentes e discursos (Acre, 2019, p. 296; 311). Segundo Santos (2014, p.15), os “estudos sobre as formações econômicas e sociais estão na possibilidade que eles oferecem [podem] permitir o conhecimento de uma sociedade na sua totalidade e nas suas frações, mas sempre sua evolução”.

JUSTIFICATIVA

Além da constante tentativa do sistema educacional brasileiro de reduzir o protagonismo evidente das contribuições da africanidade para a formação cultural e territorial do povo brasileiro, José Rivair Macedo, em seu artigo intitulado *História da África: Questões epistemológicas, conceituais e didático-pedagógicas* acerca de seu ensino, evidencia que, nas práticas das vivências do cotidiano escolar, tendem a vigorar concepções sobre “os sentidos e interpretações do passado ancoradas em experiências eminentemente etnocêntricas, tendo como referência o padrão cultural europeu, difundidas em estudos acadêmicos, livros e materiais didáticos” (Macedo, 2018, p. 24).

Essa argumentação é bastante apropriada ao se enfocar as relações raciais, pois permite articular passado e presente simultaneamente, tanto na paisagem quanto nas configurações territoriais. Milton Santos caracteriza esse conceito como rugosidade, algo que permanece do passado na forma de “espaço construído, paisagem, o que resta do processo de supressão, acumulação, superposição, com que as coisas se substituem e acumulam em todos os lugares. As rugosidades se apresentam como formas isoladas ou como arranjos” (Santos, 2006, p. 92).

Essas discussões estão interligadas ao currículo escolar enquanto ferramenta política, que, ao se manter ou ser modificada por algum motivo, carrega uma conotação ideológica. À palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e que se tornam hegemônicas em determinados momentos.

Entender qual o melhor caminho para promover uma educação antirracista é fundamental para a prática docente. O papel do educador não pode ser encarado como o de uma mera máquina replicadora de ideologia do Estado, sem autocrítica. É através do currículo e de seu conteúdo que todo um caminho será tracejado para que se possa alcançar uma educação plena.

A Lei nº 10.639/2003 é um exemplo de política pública que demonstra como o Estado pode interferir de maneira positiva no sistema educacional. Com o advento dessa lei, os professores passaram a ter a obrigação de ensinar sobre cultura africana e afro-brasileira. Em seu artigo 26-A, a lei menciona que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, devem obrigatoriamente incluir o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. No § 1º, determina-se que o conteúdo programático inclua o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a participação do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

No parágrafo 2º, a lei determina que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. No Art. 79-B., estabelece-se que o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra (Brasil, 2003).

Sendo assim, essa lei é um marco no ensino brasileiro, determinando que os sistemas de ensino, tanto públicos quanto privados, implementem e proponham intervenções pedagógicas necessárias para que ocorra uma real efetivação da Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como fenômeno histórico, somente a história da

sociedade mundial, aliada à sociedade local, pode servir como “fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social” (Santos, 2014, p. 22).

Essa nova visão educacional se deve muito aos teóricos críticos e pós-críticos, que auxiliaram a mudar a percepção dos educadores ao trazer novos conteúdos a serem abordados em sala de aula e ao revisar a forma de se trabalhar esses conteúdos. Isso faz com que, de forma constante, os professores estejam revisando suas formas de trabalhar determinados assuntos, como os que envolvem a Lei 10.639/2003.

A lei supracitada foi criada justamente para que possamos ter cuidado ao criar representações sobre a população negra, de modo a não reproduzir pensamentos e ideologias do passado. “Nossa imagem do que a pessoa é constrói-se por meio das informações que acumulamos” (Hall, 2016, p.191). Portanto, é inegável a necessidade de fazer valer a lei para aprimorar e melhorar as práticas pedagógicas que envolvam essas questões.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A atividade de intervenção pedagógica sobre os mapas temáticos para o ensino da geografia do continente africano aconteceu nos dias 29 e 30 de abril de 2024, na Escola Terezinha Miguéis. Na fase de planejamento, buscou-se se aproximar no máximo todos os aprendizados obtidos na pós-graduação. Por isso, um dos textos base para a realização da atividade foi o de Rafael Sanzio, que está disposto na obra “Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639 de 2003”. Esse livro foi elaborado em uma parceria do Ministério da Educação e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco, e publicado em 2005.

Antes de iniciar a construção dos mapas, os alunos responderam a um questionário com o objetivo de identificar seus conhecimentos prévios sobre o continente africano, com perguntas como: “O que é a África para você?” “Existem países desenvolvidos na África?” e “Quais palavras podem ser associadas ao continente africano?”.

Durante o preenchimento do questionário, ouviam-se muitos questionamentos básicos dos alunos sobre a localização do continente africano e sobre se ele realmente era um continente ou um país. Mesmo que o conteúdo tenha sido estudado ano passado, acredito que o próprio

sistema educacional trata esse tema de forma marginalizada, tendo em vista sua importância para a cultura brasileira e para a construção de toda uma identidade nacional.

Após inserir as informações no questionário, os alunos estavam aptos a iniciar a construção do mapa da África, tendo a opção de ter uma modelo base, como um mapa mudo, ou fazer do zero, sem um modelo pré-definido. Com o intuito de facilitar a inserção de informação, foram disponibilizados 8 mapas temáticos do continente, abordando diversos temas, como o mapa político, turístico, de relevo, climático, econômico e de regionalização.

Além disso, como a atividade foi dividida em três aulas, os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar mapas alternativos, além dos propostos pelo professor, e realizar pesquisas na internet para complementar a atividade. A ideia central sempre foi buscar meios alternativos para representar o continente africano sem estereótipos.

No presente trabalho, foram registrados três mapas que conseguem trazer um pouco da dimensão e da pluralidade africana aliada à geografia. Um dos mapas criados teve a inserção de elementos das religiões afro-brasileiras, como a umbanda e o candomblé. Em um diálogo com os autores do desenho, eles disseram que os inseriram por conhecêrem um pouco dessa religião.

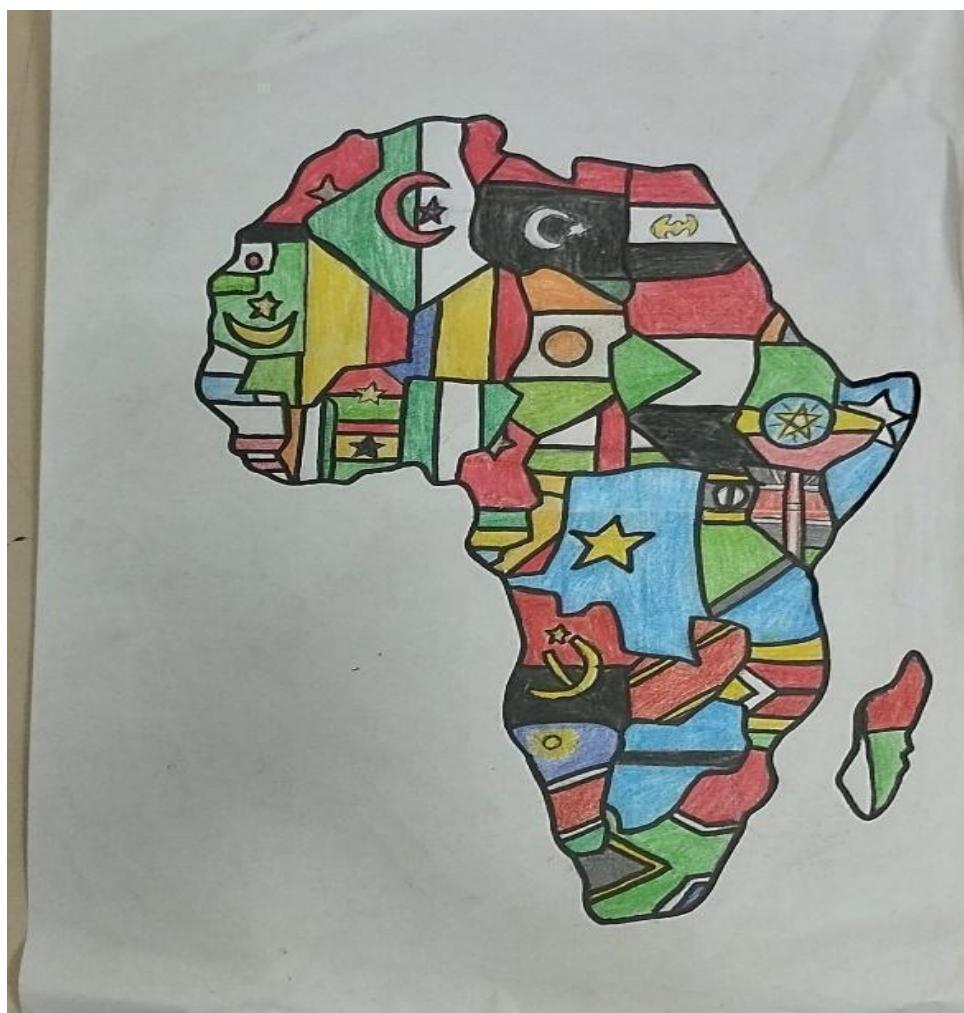
Imagen 1: Mapa das religiões africanas no Brasil



Fonte: Acervo do autor (2024).

Outro mapa que se destacou foi o que contém as bandeiras das nações africanas, que só pôde ser realizado devido ao conhecimento prévio do aluno em geografia e sua curiosidade sobre os países. Por isso, ele resolveu representar o continente dessa forma.

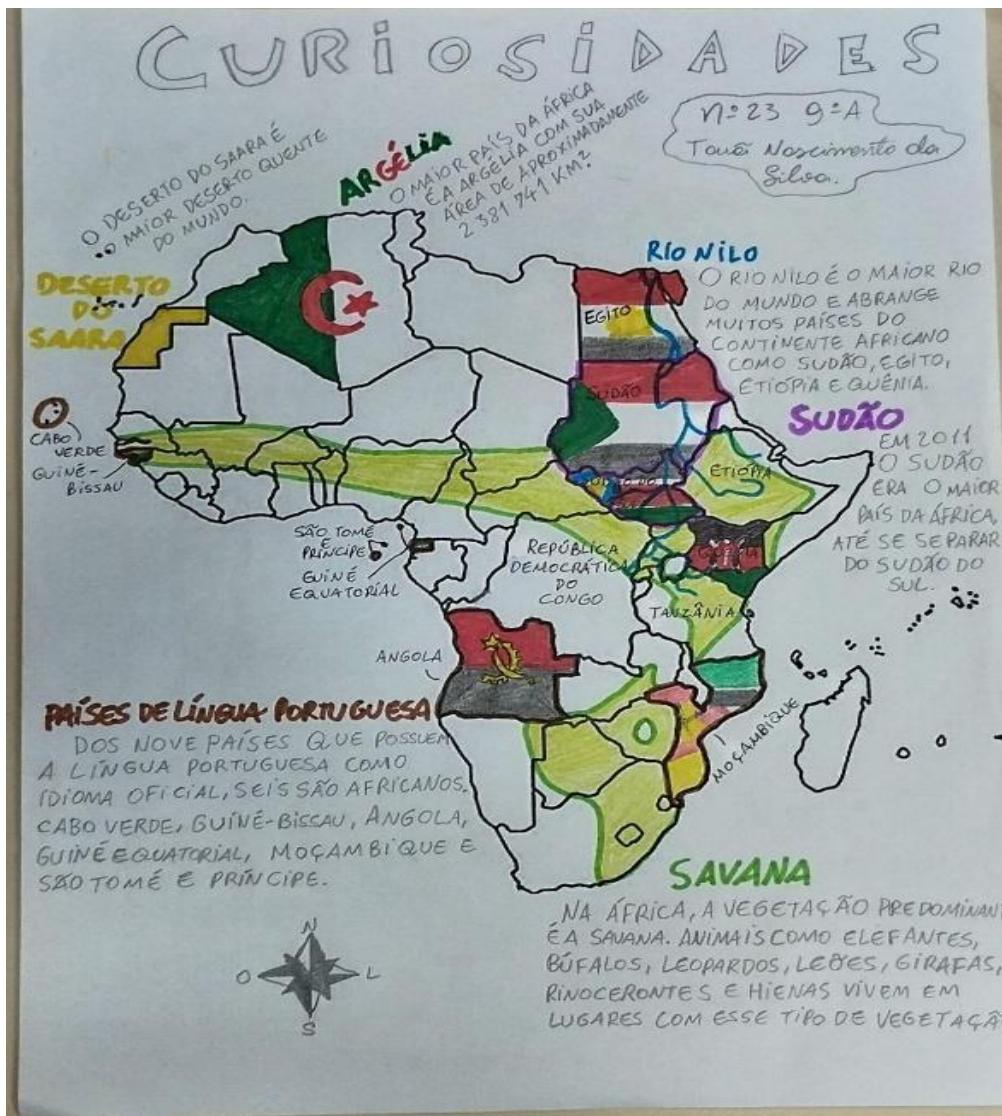
Imagen 2: Mapa do continente africano com bandeiras



Fonte: Acervo do autor (2024).

O terceiro mapa a se destacar é sobre curiosidades do continente africano. Nele, percebe-se que o deserto do Saara, os países de língua portuguesa e a savana africana ganham notoriedade, além de bandeiras de alguns países, como a Argélia, o Sudão e Angola. Outras características fisiográficas incluem relevos accidentados, marcados pela presença do Vale do Rift e atividades vulcânicas. Banhada pelo Oceano Índico, a região possui clima predominante é o tropical, com savanas, florestas e estepes como formações vegetais observadas.

Imagen 3: Mapa das curiosidades africanas



Fonte: Acervo do autor (2024).

Diante dos fatos narrados, é possível considerar que os alunos conseguiram representar de forma simples e objetiva o continente africano, seja com os seus próprios conhecimentos, baseando-se nos mapas levados pelo professor ou em pesquisas extras realizados durante esse período.

O ensino de Geografia é pautado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para além desse documento, existe também o Currículo de Referência Único do Acre, disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação, que contém os conteúdos programáticos, objetivos gerais e específicos, além dos objetos dos conhecimentos, com dicas de metodologias para os professores trabalharem em sala de aula. Ao trabalhar com esses conteúdos, concordamos com Santos (2014) ao asseverar que o espaço assume total relevância na

compreensão da História e da realidade humana, pois ele envolve “a casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem a atividade dos homens e comandam a prática social” (Santos, 2014, p. 34).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, considera-se que a intervenção pedagógica cumpriu com seu objetivo de proporcionar aos alunos um aprendizado diferente do convencional, uma abordagem que permitiu a possibilidade aos alunos de representarem o continente africano através de seu olhar, com a devida orientação docente. Essa orientação permitiu trazer visões não eurocêntricas para a sala de aula e afastar os estereótipos.

Desse modo, ressalta-se ainda mais que as práticas pedagógicas antirracistas são fundamentais para que se alcance um sistema educacional justo e com equidade, distanciando-se do sistema colonial eurocêntrico. Esse trabalho com uma geografia crítica, desenvolvido em cada aluno, permite que eles sejam construtores de uma nova sociedade sem racismo, com um ensino de geografia eficiente que desenvolva o pensamento crítico, proporcionando um novo olhar sobre o continente africano.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte. **Curriculo de Referência Único do Acre: Ensino Fundamental Anos Finais.** 2019. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/curriculo-referencia-unico>. Acesso em: 02 jun. 2024.

BRASIL. Lei 9394/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 06 jun. 2024.

BRASIL. MEC. **Lei no 10.639, de 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. Brasília: 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

MACEDO, José Rivair . História da África: questões epistemológicas, conceituais e didáticopedagógicas acerca de seu ensino. In: Andrea Maila Voss Kominek; Ana Christina Vanali.

(Org.). **Roteiros temáticos da Diáspora:** caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, v. 01.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. Reimpressão. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. 1. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014.

SANZIO, A. A. A África, a educação brasileira e a geografia. In: BRASIL. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei federal no 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62.

SEÇÃO 4

ENSINO MÉDIO

COMPREENDENDO O ATO INFRACIONAL ANÁLOGO AO CRIME DE RACISMO

Ana Luísa da Silva Vila Nova³⁷

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

É possível identificar uma crescente do conservadorismo entre os jovens, especialmente a denominada *geração z*. Trata-se de um complexo fenômeno, presente em inúmeros países, inclusive no Brasil, sendo possível observar, dentro e fora das redes sociais, constantes ataques aos direitos de diversas minorias.

Questões como o racismo, o machismo e a homofobia eram encarados como heranças culturais, problemas estruturais, verdadeiros obstáculos sistêmicos que limitavam o acesso igualitário aos direitos das minorias (pessoas não brancas, mulheres, população LGBTQIAPN+, etc.), inclusive de maneira a praticamente isentar de culpa aqueles que eram racistas, machistas, e/ou homofóbicos - afinal, essas mazelas eram frequentemente reduzidas à desinformação.

Paradoxalmente, a geração da informação minimiza, de maneira deliberada, as opressões sociais, mormente por intermédio da utilização do humor. Diante desse cenário inquietante, surge a necessidade de ressaltar a absoluta gravidade e reprovabilidade do racismo, que para além de um problema social, é um crime (ou um ato infracional, quando praticado por criança ou adolescente) e deve ser encarado como tal.

Este trabalho não pretendeu analisar o perfil dessa juventude, tampouco examinar conflitos geracionais. Todavia, a ideia que o subsidia é a necessidade de dialogar com os temas ligados às relações étnico-raciais com estes jovens, que estão em processo de formação, pois esse diálogo se revela como uma importante ferramenta para o enfraquecimento e superação do racismo.

³⁷ Graduada em Bacharelado em Direito pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Assessora Jurídica no Ministério Público do Estado do Acre.

CONTEXTO

Em síntese, a teoria do crime, em seu conceito analítico, define como crime a conduta ilícita, típica e culpável. É necessária a presença desses três elementos, isto é, tipicidade, ilicitude e culpabilidade, de maneira concomitante, para que se configure crime. Importante destacar que existem prestigiados penalistas que adotam posições contrárias, no sentido de que crime é o fato típico e ilícito, independentemente da culpabilidade. Não se trata, portanto, de matéria incontroversa.

Sendo a culpabilidade um elemento constitutivo do crime, surge a figura dos Atos Infracionais, uma vez que a inimputabilidade em razão da idade exclui o elemento da culpabilidade e, consequentemente, a imputação de crime. É o que estabelece a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 228, e o Código Penal, em seu artigo 27.

Portanto, correto afirmar que os menores de 18 anos não cometem crimes, estando eles sujeitos às normas estabelecidas em legislação especial: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Da leitura do artigo 103 do ECA, tem-se que ato infracional é a conduta descrita como crime ou contravenção penal, quando praticada por criança ou por adolescente.

Nesse sentido, a responsabilização pela prática de atos infracionais se dá através da aplicação das medidas socioeducativas, previstas no artigo 112 do ECA e somente aplicáveis em face de adolescentes, isto é, pessoas com doze anos completos e menores de dezoito anos (artigo 2º, segunda parte, do ECA). Convém registrar que quando uma criança, ou seja, pessoa que possui até doze anos de idade incompletos (artigo 2º, primeira parte, do ECA), pratica ato infracional, somente é cabível a aplicação de medidas de proteção.

A aplicação de uma medida socioeducativa deve considerar a capacidade do adolescente de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração, podendo ser: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação, previstas respectivamente nos artigos 115, 116, 117, 118, 120 e 121, todos do ECA.

Em relação ao combate ao racismo, a Lei nº 7.716/89, conhecida como Lei do racismo, definiu os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

A referida lei define como crime diversas condutas, que variam desde o impedimento ao acesso de pessoas a cargos públicos (artigo 3º), até o impedimento de acesso a estabelecimento comercial (artigo 5º), evidenciando que as manifestações do racismo são múltiplas, e que todas elas constituem crime.

Recentemente, é possível perceber avanços na legislação brasileira no combate ao racismo. Com a vigência da Lei nº 14.532/23, a legislação passou a atribuir maior reprovabilidade ao racismo recreativo, que agora é uma agravante prevista para todos os crimes de racismo, uma vez que o artigo 20-A estabelece que os crimes previstos na Lei nº 7.716/89 terão as penas aumentadas de um terço até a metade quando ocorrerem em contexto ou intuito de recreação.

Outra importante inovação foi a equiparação do crime de injúria racial com o crime de racismo, tornando-o inafiançável e imprescritível. Na prática, o crime de injúria racial era considerado como menos grave, posto que atingia a dignidade de uma só pessoa, e não era praticado contra um grupo ou a coletividade. Acertadamente, agora os dois atos passam a ser equivalentes, não havendo mais qualquer distinção entre a prática dos dois crimes.

Nesse cenário, quando crianças e adolescentes praticam racismo, estão, com efeito, praticando Ato Infracional análogo ao crime de racismo, que é considerado ato infracional de natureza grave, devendo ser aplicada a medida socioeducativa correspondente, que pode ser prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida ou semiliberdade.

A temática foi apresentada no Centro Educacional Marília Sant'Ana - Escola Sesi, escola particular do município de Rio Branco, durante aula da disciplina de História, ministrada para alunos da 1ª série do Ensino Médio.

OBJETIVOS

A habilidade estabelecida foi a identificada no Currículo Único do Estado do Acre (2024, p. 310) pelo código alfanumérico EM13CHS502: analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a Solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

O objeto do conhecimento foi o mito da democracia racial e os tipos de racismo, dentro do componente curricular História.

O principal objetivo, preventivo e educacional, era de conscientizar os alunos a agirem, pessoal e coletivamente, com base em princípios, éticos, democráticos e inclusivos, promovendo o respeito ao *Outro*, aos direitos humanos e a empatia.

JUSTIFICATIVA

O racismo pode ser definido como um fenômeno ideológico e metódico, que utiliza a raça como fundamento, e é manifestado através de práticas conscientes e inconscientes, resultando em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019).

Ademais, ainda segundo o escólio do eminente ministro Silvio Almeida, “o racismo é sempre estrutural, ou seja, [...] ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. [...] é a manifestação normal de uma sociedade, e não é um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade” (Almeida, 2019, p. 20).

Apesar de reconhecer o progresso na legislação antirracista, é imperioso destacar que ainda há um longo caminho a ser trilhado no combate ao racismo, sobretudo em relação à aplicação dessas leis, afinal, pouco importa se o racismo é tratado como crime inafiançável e imprescritível se a lei não é aplicada, e consequentemente torna-se ineficiente para coibir a prática do crime.

Diversas manifestações de racismo são observadas em todos os setores da sociedade, inclusive no contexto das escolas. Daí a necessidade de tratar a temática das relações étnico-raciais no âmbito educacional. A manifestação mais comum do racismo, especialmente entre os adolescentes e no contexto escolar, é o denominado racismo recreativo. Tal termo foi cunhado pelo respeitado jurista brasileiro Adilson Moreira, Mestre Doutor pela Universidade de Harvard.

A tolerância com o racismo recreativo pode ser atribuída ao fato de que por muito tempo, condutas racistas camufladas de humor foram intencionalmente ignoradas, ou mesmo minimizadas, sob o escopo de que seriam apenas brincadeiras. Segundo Adilson José Moreira (2018):

O racismo recreativo opera a partir de alguns mecanismos que precisam ser examinados detalhadamente. Primeiro ele não pode ser interpretado apenas como um tipo de comportamento individual, produto da falta de sensibilidade de um indivíduo em relação a outro. O racismo significa neste contexto um sistema de dominação e isto significa que atos racistas operam de acordo com uma lógica e com um propósito que transcende a motivação individual. Práticas racistas devem ser compreendidas dentro de um esquema no qual membros do grupo racial dominante atuam com o objetivo de legitimar as formas de manutenção do status privilegiado que sempre possuíram. O que estamos chamando de racismo recreativo deve ser interpretado como um projeto de dominação racial que opera de acordo com premissas específicas da cultura pública brasileira. Embora ele esteja baseado na noção de inferioridade moral de minorias raciais, ele está associado a um aspecto da doutrina racial brasileira que procura mitigar a relevância prática social: a ideia de cordialidade essencial do nosso povo (Moreira, 2018, p. 100).

Esse era inclusive o entendimento de inúmeros magistrados brasileiros, em razão da "brecha" legislativa, que somente foi corrigida com a sanção da Lei nº 14.532/23, já destacada alhures. É como se o racismo recreativo fosse uma manifestação tolerável do racismo, de maneira que era considerado, em alguma medida, menos racista do que o racismo em sua forma explícita.

Foi somente a partir da mudança do entendimento legal que o poder judiciário passou a entender que piadas de cunho racista não são mais aceitáveis, o que ilustra perfeitamente como o Direito pode mitigar os efeitos do racismo na sociedade.

Noutra banda, como dito, os jovens estão, em regra, cada vez mais conectados, e, em razão disso, têm mais acesso à informação. Todavia, esse bombardeio de informações não significa, necessariamente, que toda essa informação é transformada em conhecimento.

Daí decorre a importância de medidas efetivas, dentro das instituições de ensino, que visem combater o racismo e o eurocentrismo presente na educação brasileira. Assim, surge a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, o ensino da história e cultura afro-brasileira, podendo assim promover uma educação antirracista.

Em linhas gerais, este trabalho objetivou enfatizar a ideia inofensável de que o racismo é crime, e como crime deve ser tratado. Ou, de maneira análoga, é ato infracional, e como ato infracional deve ser tratado. Por este ângulo, pretendeu-se demonstrar que mesmo brincadeiras entre amigos, supostamente inofensivas, podem acarretar consequências para quem pratica, ainda que seja um adolescente. E, ao mesmo tempo, contribuir no debate acerca das relações étnico-raciais no Brasil.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Inicialmente, com o objetivo de estabelecer um vínculo com os alunos, procedeu-se a uma rápida apresentação, momento em que foi explicado o motivo do encontro. Após a realização da chamada pela professora Rose, deu-se início a apresentação da temática. A turma 1ª série A é uma sala composta por vinte e quatro alunos e, no dia da efetivação desta aula, vinte deles estavam presentes.

No intuito de verificar os conhecimentos prévios dos alunos, foi perguntado a eles o que é racismo, ao que uma aluna, C., com quinze anos de idade, respondeu que racismo é "quando você julga alguém pela cor dela", o aluno M.T., também com quinze anos de idade, respondeu

que racismo é "você já ter um preconceito sobre uma pessoa só pela cor presente nela" e, por fim, o aluno D.M., com quinze anos de idade, respondeu concisamente que racismo é "um crime".

Na sequência, aos alunos foram apresentados aos conceitos de raça, preconceito, discriminação e racismo, tudo com base na obra "Racismo estrutural", de Silvio de Almeida (2019) com o auxílio do uso do projetor multimídia e slides produzidos a partir da obra.

A exposição teve como pontapé a evolução histórica do termo raça, sendo ressaltada a natureza mutável do termo. Nesse contexto, foi exposto que processos discriminatórios tiveram como ponto de partida a utilização do termo raça como característica étnico-cultural (Almeida, 2019, p. 22). Feitas essas considerações, passou-se a diferenciar racismo de preconceito e discriminação.

Para sustentação da discussão, foi apresentada a definição de racismo de Silvio Almeida (2019):

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2019, p. 22).

Com o objetivo de sintetizar todo o exposto, foi exibido o vídeo intitulado "Racismo", produzido pelo canal no YouTube *Nerdologia*³⁸, com duração aproximada de 6 minutos. Alguns alunos afirmaram que já tinham assistido o vídeo em oportunidade anterior, indicando que gostam do vídeo.

Passando à segunda parte da sequência didática, os alunos foram perguntados se alguém possuía interesse em cursar Direito, momento em que cerca de seis alunos levantaram a mão.

Novamente com o escopo de verificar o conhecimento prévio dos alunos, foi perguntado a eles o que é crime, e somente dois alunos, ambos com quinze anos de idade, responderam. O primeiro afirmou que crime é "descumprir uma lei", enquanto o segundo, no mesmo sentido, definiu crime como "agir contra uma lei".

Nesse momento a teoria tripartite do crime foi brevemente apresentada, com uma rápida exposição acerca dos elementos constitutivos do crime, quais sejam: tipicidade, ilicitude e culpabilidade. Ao fim, foi ressaltado que na ausência de qualquer um dos elementos, não há como se falar em crime.

³⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

Feitos esses apontamentos, os alunos foram perguntados se adolescentes podem cometer crime, ao que todos, quase que em coro, responderam que sim, sendo possível identificar ainda um “e como cometem”. Nesta etapa, foi explicado que em razão da ausência do elemento da culpabilidade, crianças e adolescentes não cometem crimes, e sim atos infracionais, uma vez que são penalmente inimputáveis.

Após algumas observações acerca dos atos infracionais e as medidas socioeducativas, a temática do racismo foi retomada.

Foi explicado que, assim como corretamente apontado pelo aluno D.M, há mais de trinta anos, o racismo é considerado crime no Brasil, tendo sido a legislação antirracista apresentada e debatida, com enfoque na Lei nº 14.532/2023.

Passou-se a abordar o racismo recreativo, que passou a ser considerado uma modalidade agravada do racismo. Para ilustrar o racismo recreativo, o caso das “influenciadoras” Kérolle Cunha e Nancy Gonçalves³⁹, que divulgaram no aplicativo *TikTok* diversos vídeos nos quais elas entregavam bananas e pelúcia de macaco para crianças negras, e depois foi perguntado à classe se algum aluno já presenciou algum episódio racista, ainda que nas redes sociais. Contudo, os alunos que responderam apenas indicaram que já teriam visto reportagens, inclusive em relação ao caso utilizado como exemplo.

Os alunos foram perguntados o que aconteceria se um adolescente divulgasse um vídeo como aquele publicado por Kérolle e Nancy, e, após alguma reflexão, um aluno respondeu “ele receberia uma bronca do juiz”, sugerindo que seria aplicada a medida socioeducativa de advertência.

Diante da resposta do aluno, oportunamente foi explicado que qualquer crime de racismo, isto é, independentemente da tipificação, quando praticado por adolescente, é considerado ato infracional grave e, portanto, ao menos em tese, a medida socioeducativa a ser aplicada não poderia ser a de advertência, e sim reparação do dano, prestação de serviços, liberdade assistida, ou mesmo a de semiliberdade, que é cumprida em meio fechado.

Após a exibição do vídeo “Racismo Recreativo”⁴⁰, de Adilson José Moreira, a discussão passou a ser sobre as diferenças entre racismo e *bullying*. Foi explicitado que ambas as condutas são reprováveis, portanto, devem ser combatidas, e mais que isso, são crimes. Foi ressaltado que enquanto o *bullying* não possui motivação evidente, o racismo é ideológico e, por essa e outras razões, são fenômenos distintos, que não podem ser tratados da mesma maneira. Uma

³⁹ Sobre o assunto ver: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/influencers-entregam-banana-e-macaco-de-pelucia-a-criancas-negras-advogada-aponta-racismo-recreativo>. Acesso em: 21 de maio de 2024.

⁴⁰ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S9GUshT_Qv0&t=17s. Acesso em: 20 maio 2024.

implicação prática é que o ato infracional análogo ao crime de bullying é considerado um ato infracional leve, e somente sua forma qualificada, ou seja, o cyberbullying é considerado ato infracional grave, assim como o racismo.

Na conclusão da exposição, como forma de avaliar a aula exposta, aos alunos foi perguntado acerca da importância dos temas tratados, os alunos, que durante todo o tempo demonstraram interesse, sem qualquer intercorrência ou interrupção, afirmaram que consideram a temática muito importante pois, ainda segundo eles, reforça o respeito que eles devem ter pelos colegas, e infelizmente o racismo ainda é algo muito comum. Eles afirmaram que muitas vezes as pessoas não pensam nas consequências de seus atos, e por isso é importante ressaltar o tema para informar as pessoas. Por fim, afirmaram que é importante abordar o tema no ambiente escolar pois muitas crianças e adolescentes não são orientados em casa sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que o Direito exerça a sua função transformadora sobre a sociedade, os esforços necessários vão muito além da elaboração de leis. O que não significa dizer que as leis não são importantes, porque elas são. Ou, pelo menos, podem ser. É dizer que as leis podem ser um importante instrumento no combate ao racismo, mas elas sozinhas são somente letras vazias no diário oficial, desprovidas de qualquer eficácia.

Uma inovação legislativa não é capaz de garantir as mudanças culturais que culminam na transformação social desejada. Inicialmente, é necessário que a sociedade conheça a lei, e, mais do que isso, comprehenda a importância dela.

Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que somente por intermédio da educação, as leis e, consequentemente, os direitos, serão consolidados. Nesse ponto, acrescenta-se que a depender de quem a mobiliza, a educação pode adotar postura supostamente neutra ou mesmo servir à manutenção de privilégios, mas também pode servir como transformador social.

Apesar do recente aperfeiçoamento na legislação brasileira no combate ao racismo, muitos são os recentes episódios que demonstram que o racismo ainda está enraizado no seio da sociedade brasileira, inclusive por meio de sua manifestação mais comum, o racismo recreativo, que por tanto tempo foi tolerado, no sentido mais exato da palavra.

Mesmo em razão de seus desdobramentos históricos, é necessário o esforço conjunto de todas as instituições na luta antirracista, ainda que parte da sociedade insista em minimizar as

reminiscências racistas. Por todo o exposto, revela imperioso ampliar o debate e questionar essa manifestação tão naturalizada do racismo, que está enraizada nos processos de socialização, sobretudo nas escolas.

Tal entendimento justifica a urgência de uma educação antirracista, que somente se materializa por intermédio de medidas como a Lei n.º 10.639/2003, que recentemente completou vinte anos. A lei que objetiva inserir o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica pode assim promover a formação consciente de crianças e adolescentes conscientes, ao passo que busca romper com a supervalorização da cultura e história branca/europeia, o que inevitavelmente culmina no fortalecimento dos padrões ocidentais. Contudo, assim como as demais legislações mencionadas outrora, a referida lei também não é suficientemente efetivada, uma vez que muitos educadores - por diversas razões, que vão desde o desconhecimento da lei até posicionamentos ideológicos - insistem em dar pouca ou nenhuma atenção ao racismo, sendo este um impedimento à construção de uma sociedade mais justa.

Uma sociedade mais justa está umbilicalmente ligada a uma sociedade menos racista. Nessa construção, a Educação, assim como o Direito, deve atuar, de diversas maneiras, para mitigar os efeitos do racismo. Dentre elas, reafirmando que piadas racistas não são piadas.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Curriculum de Referência Único do Acre** – Educação de Excelência Para Todos – Ensino Médio. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esportes, 2024.

ALMEIDA, Silvio de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**, de 09 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.

BRASIL. **Lei nº 14.532/2023**, de 11 de janeiro de 2023. Altera a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (Lei do Crime Racial), e o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), para tipificar como crime de racismo a injúria racial, prever pena de suspensão de direito em caso de racismo praticado no contexto de atividade esportiva ou artística e prever pena para o racismo religioso e recreativo e para o praticado por funcionário público.

BRASIL. **Código Penal**. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília.

BRASIL. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. Brasília.

BRASIL. **Lei nº 7.716/1989**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.

DRAUZIO VARELLA. Racismo recreativo | Adilson José Moreira | Cabine #05. **YouTube**, 17 de novembro de 2016. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=S9GUshT_Qv0&t=17s. Acesso em: 20 maio 2024.

GONÇALVES, Victor Eduardo Rios. **Curso de Direito Penal**: Parte Geral: arts. 1º a 120. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NERDOLOGIA. **Racismo**. YouTube, 16 de julho de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qip5YJw-f9c>. Acesso em: 21 maio 2024.

ROCHA, Lucas; Slobodeicov, Laura. Influencers entregam banana e macaco de pelúcia a crianças negras; advogada aponta racismo recreativo. **CNN Brasil**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/influencers-entregam-banana-e-macaco-de-pelucia-a-criancas-negras-advogada-aponta-racismo-recreativo>. Acesso em: 21 maio 2024.

CANTANDO HISTÓRIA(S): ENSINO DE HISTÓRIA(S) AFRO- BRASILEIRA E INDÍGENA POR MEIO DA(S) HISTÓRIA(S) CANTADA(S) NA BARQUINHA

Dafini Jasmini Amorim de Oliveira⁴¹

INTRODUÇÃO

O presente texto se constitui é oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, a partir do relato de elaboração e aplicação de intervenção pedagógica. Se inserindo na linha de pesquisa Educação das Relações Étnico-Raciais, usando de conteúdos listados no Currículo de Referência Única do Estado do Acre (Crua), no componente curricular de História, do 1º Ano do Ensino Médio no Colégio Acreano da Rede Pública Estadual, em que fui recebida pelo professor regente das turmas.

Desta feita, lembrando ser a educação brasileira moldada conforme os parâmetros coloniais e com forte influência da Igreja Católica, mantém até o século XXI uma narrativa que privilegia a história dos “grandes” heróis, enquanto as populações negras e indígenas são frequentemente relegadas a papéis secundários em uma perspectiva eurocentrada. No entanto, graças às lutas dos movimentos negros e indígenas, foram implementadas as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, que tornam obrigatórios os Ensinos das Histórias e Culturas desses povos. Conforme destaca Geórgia Pereira Lima:

[...] O Referencial Curricular de História Acreano, ao pautar a seleção de conteúdos nos “Quadros de Organização Curricular”, de monstra significativas representações, quando observamos a distribuição dos conteúdos: 53,5% História Geral; 13,2% História da América; 20% de História do Brasil; somado a esse eixo comum, temos: 4,5% de História Local; 3,9% História Indígena; e 2,9% História da África. Assim, o currículo, ao destinar mais de cinquenta por cento de conteúdo à História Geral,

⁴¹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Supervisora de Ensino na Secretaria de Educação, Cultura e Esporte do Acre.

mantém no ensino o eurocentrismo como forma de conhecimento privilegiado (Lima, 2023, p.116).

Com base no contexto epistêmico curricular da disciplina de História e na conjuntura histórica, cultural e religiosa do Acre, o objetivo do presente trabalho é propor a aplicabilidade da pedagogia do Santo Daime em sala de aula no Ensino Médio. A proposta utiliza como aporte metodológico e pedagógico a “Pedagogia das Encruzilhadas”, de Luiz Rufino, com o intuito de romper com as amarras do sistema de ensino colonial cristão, que tem como primórdio a anulação do outro, das pluralidades, impondo uma perspectiva monocultural. Em contrapartida, a obra “Educação musical no Santo Daime e suas ecologias: sujeitos, lugares e modos outros de ensinar e aprender”, de Ana Paula Kahmann, serve de apoio ao destacar os processos educativos presentes no contexto daimista, principalmente por meio da musicalidade.

Desta feita, uma proposta para abordar esses conteúdos, rompendo com a lógica colonial, pode ser realizada por meio da análise do conteúdo histórico presente em cantigas, músicas, pontos e salmos, que funcionam como instrumentos de ensino nas religiões ayahuasqueiras. Essa abordagem se sustenta na historiadora Sheila Alice Gomes da Silva ao evidenciar que:

[...] a música escrava e a identidade negra reconhece que as músicas cantadas nas senzalas ou nas rodas urbanas, não eram mero entretenimento, mas antes uma arma de resistência: “[...] os senhores teriam sido os alvos prediletos destas sátiiras, que revelaram uma sofisticada arma de resistência dos afro-americanos contra a opressão (Abreu *apud* Silva, 2016, p. 2).

Portanto o que se propõe é a implementação de uma abordagem pedagógica que leve essas músicas/pontos para sala de aula, utilizando a lógica pedagógica das religiões daimistas por meio da “miração”⁴², ou seja, um olhar analítico crítico sobre esses processos históricos. O objetivo é despertar uma responsabilidade social, formando cidadãos críticos e não meros reprodutores de dados.

A ABERTURA DOS TRABALHOS

⁴² De acordo com o universo conceitual da Barquinha “a miração” está relacionada com as experiências visionárias durante um ritual. Envolve, contudo, também outras modalidades perceptíveis, como sons, sabores ou odores; [...]. A miração é, normalmente, uma experiência muito emotiva, a experiência mais aguardada; é o momento em que se recebe os ensinamentos de seres espirituais, fonte de conhecimento e autotransformação (Mercante, 2012, p. 43).

Em caráter de contextualização, cabe nos reportar às historiadoras Lilia M. Schwarcz e Heloisa M. Starling, na obra *Brasil: Uma Biografia* (2018), quando afirmam ser a história do Brasil marcada pela escravidão e subordinação do outro, processo esse que deixou como herança um alto índice de desigualdade social entre negros e brancos, um racismo silencioso, presente em todos os âmbitos da vida do brasileiro. A esse respeito, há de se recordar que as “manifestações culturais, religiosas e qualquer participação das populações negras na construção do país foram, de modo geral, suprimidas da historiografia e dos livros didáticos” (Silva, 2016, p. 248-249).

Assim, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, ao constituirão obrigatório o Ensino de História das População Negra e Indígena, são instrumentos de superação do racismo, que se caracteriza “velado” e presente na sociedade brasileira, pois valores morais e éticos são formados e reforçados por meio da educação escolar e esses refletem a ordem social ou ao menos assim se pretende.

Tendo ciência que “a narrativa inventora do mundo, a partir do advento da modernidade ocidental, produz presença em detrimento do esquecimento” (Rufino, 2019, p.14), a maior revolução do professor da disciplina de História é romper a lógica colonial de ensino, trazendo da margem da história para o centro os saberes daqueles que foram escritos historicamente como sendo coadjuvantes.

Assim sendo, o primeiro desafio do docente de História é realizar a aplicabilidade das Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, durante todo o ano letivo, independente do conteúdo a ser ministrado. Portanto, o combinado com o professor regente seria que os conteúdos escolhidos seguiriam o planejamento anual escolar, referente ao primeiro bimestre, por isso os temas trabalhados foram: As Grandes Navegações, invasão da América, Brasil Colônia e Sociedade Brasileira no Período Colonial.

A proposta é realizar a abordagem dos conteúdos utilizando uma metodologia dialógica e decolonial, pautada na circularidade de saberes, na escuta dos cânticos utilizados no Santo Daime, em específico na linha da Barquinha, religião ayahuasqueira fundada no Acre, como afirma Wladimir Sena Araújo (1999), cujo o primórdio é encontrar a luz do conhecimento para guiar as nossas ações na terra.

Sem, no entanto, desconsiderar a diversidade dos discentes do 1º Ano do Ensino Médio e o ambiente onde estão inseridos, o palco desse experimento é o Colégio Acreano, que tem características peculiares em relação às outras escolas públicas do estado do Acre, uma vez que a unidade escolar foi inaugurada em 24 de janeiro de 1934, durante o governo de Getúlio Vargas, marcado pela metodologia de ensino tecnicista, além de ter emergido para suprir as

necessidades da elite econômica acreana da década de 1930. Entretanto, esse status, apesar de obsoleto, ainda é enunciado como título de orgulho entre a comunidade escolar.

Localizado no centro da capital Acreana, destinado ao atendimento de pessoas pertence aos bairros que ficam às margens do Rio Acre, ou seja, Centro, Seis de Agosto, Habitasa, Baixada da Habitasa e Cadeia Velha, espaços em área central da capital acreana, porém marcadas por ausências do poder estatal, saneamento básico precário, facções criminosas e conflitos sociais. Diante desses apontamentos, e considerando que o Crua, do ano de 2020, define como habilidade para a primeira série do Ensino Médio, no item (EM13CHS102):

Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Acre, 2020, p.296).

O objetivo geral definido era evidenciar, de forma “acre”, o sofrimento e degradação das pessoas escravizadas no Brasil, destacando a musicalidade como uma ferramenta narrativa para cantar e contar essas histórias, que resistem as tentativas de silenciamento e apagamento por meio do compartilhamento de saberes ancestrais dentro das religiões de matrizes afro-brasileiras e indígenas.

EMBARCANDO NO MAR SAGRADO DA HISTÓRIA DO DAI-ME

A fim de justificar a presente proposta, faz-se necessário recordar que a Amazônia é o berço do Santo Daime, da Barquinha e da União do Vegetal. Essas correntes religiosas utilizam a ayahuasca como instrumento de conexão com o mundo espiritual e podem ser compreendidas como religiões em processo de construção e consolidação. Além disso, essa tríade vem ganhando prestígio tanto nacional quanto internacionalmente.

Entretanto, o foco desse trabalho não se centrou no Santo Daime, religião que se constituiu após a anexação do Acre ao Brasil, no início do XX. A chegada de Raimundo Irineu Serra, nas primeiras décadas desse período resultou, em 1930, na fundação do Alto Santo, também conhecido como Santo Daime. Esse movimento religioso é considerado híbrido, pois articula características de religiões cristãs, de matrizes africanas, de correntes espíritas e, além disso, utiliza a ayahuasca em sua própria cosmologia.

Nesse contexto religioso, ocorre uma ressignificação da milenar bebida indígena chamada ayahuasca, que os adeptos costumam chamar de “Santo Daime” ou apenas “daime”. Esse novo nome indica também uma invocação do espírito da bebida (daí-me), a quem seus adeptos pedem para “dar” iluminação, luz, saúde e sabedoria. Quanto ao formato dessa religião, é importante destacar que os ensinamentos se dão principalmente por meio dos hinos, formando conjunto os hinários. Na trajetória de consolidação do Santo Daime, intercruzam-se os caminhos de Irineu Serra e Daniel Pereira de Mattos, resultando no nascimento de uma segunda vertente religiosa do daime conhecida como “Barquinha”, que é o referencial deste trabalho.

De acordo com o antropólogo Mercantes (2012), Daniel teria passado a viver sozinho, em uma casa no meio da floresta, sendo procurado por aqueles que ali passavam, ficando conhecido por ser um bom rezador, dando origem a sua própria igreja, que posteriormente ficou conhecida popularmente como Barquinha, por conta de sua estrutura organizacional.

A barquinha é uma religião que poderíamos classificar como uma boa representação das sucessivas mesclas religiosas que povoam o universo religioso brasileiro. Ela agrupa diferentes rituais, concentração com hinos em torno de uma mesa, consulta com entidades e giras com pontos clássicos da umbanda invocando orixás, encantos, caboclos, crianças e pretos-velhos. O potencializador do sagrado para este grupo são especialmente três elementos: as preces (Ave-Maria, Pai-Nosso, Credo e Salve-Rainha), o Daime e a manifestações de seres do mundo invisível (Souza, s/d, p. 02).

Reconhecendo que “tudo que se passa na vida nos atravessa, nos altera e faz com que cada um de nós seja único, mas habitados por muitos – e nessa multidão singular tecemos uma rede infinita de aprendizagens” (Rufino, 2021, p.17), o presente trabalho se justifica pelas minhas origens. Desde que nasci, participei dos cultos do Centro Espírita Obras de Caridade Príncipe Espadarte, popularmente conhecido como Barquinha da Madrinha Chica. Fundado em 1996, o centro surgiu da necessidade de uma mulher negra de seguir sua própria missão religiosa, estabelecendo-se como uma outra linhagem do Santo Daime.

É fundamental evidenciar que a nossa referência pedagógica é aquela empregada dentro da Barquinha da Madrinha Chica. Quanto às organizações espaciais, todos os espaços são regidos pela musicalidade. Os principais espaços são a Igreja, ou nave principal, onde os rituais, chamados de trabalhos e as mirações são guiados por meio da musicalidade. Esses rituais são realizados com apoio dos salmos, composições recebidas de entidades do astral, que geralmente transmitem alguma mensagem de cunho espiritual, genericamente. Esses eventos se restringem ao espaço da Igreja, onde os aspectos do catolicismo são mais explícitos (Mercantes, 2012, p.178).

O terreiro é o local onde ocorrem as festas e comemorações realizadas para celebrar compromissos religiosos, como romarias ou em dias de santos/orixás. Nesses eventos, são cantados pontos, que seguem o ritmo dos atabaques, violões e baixos, e celebram os orixás, caboclos, pretos velhos e encantos, embalando danças em formato de gira. É importante destacar que, diferente de outros Centros da linha da Barquinha, são cantados também pontos da umbanda (Mercantes, 2012, p. 179).

Considerando a emergência de novas estratégias pedagógicas fundamentadas na valorização do compartilhamento de saberes, da natureza e das nossas origens ancestrais, comprehendo que o processo de ensino-aprendizagem permeia todas as dimensões da vida humana. Inicialmente, de maneira inconsciente, passei a atentar-me aos aspectos educacionais presentes na Barquinha, especialmente aqueles que a diferenciavam da Igreja Católica e das tradições protestante. Percebi que os processos de ensino são realizados, majoritariamente, por meio da oralidade e da musicalidade, impelindo os membros a uma autoanálise dos seus comportamentos e à compreensão de suas particularidades. Isso sempre despertou minha atenção, suscitando inquietações sobre a possibilidade de transpor essa pedagogia para a realidade escolar.

NAVEGANDO NAS ONDAS HISTÓRICAS: DO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

A sala de aula funciona como um grande laboratório de ensino/aprendizagem, onde tanto docente quanto discentes estão em constante processo de troca de conhecimentos e experiências. Ao considerar a sala como esse laboratório, repensei e apliquei a reorganização dos espaços físicos durante a intervenção. Reconhecendo a importância da circularidade de saberes como uma ferramenta ancestral – conforme elucidado por Antônio Bispo dos Santos – percebi que é possível, por meio dessa circularidade de saberes transfluir e confluir, sem anular os outros sujeitos. Motivando a partir disso a reordenação do espaço da sala de aula e dos discentes para efetivação de minha intervenção, garantindo a todos ouvir e serem ouvidos, verem e serem vistos, quebrando a lógica organizacional de filas, que expõe uma estrutura social hierárquica dos primeiros e dos últimos, o que remete à lógica capitalista de ordenação.

Além dessas ponderações, busquei reproduzir em sala a organização circular do Daime, sem perder de vista a pedagogia daimista adaptada ao contexto escolar, sempre valorizando a experiência dos alunos e propondo discussão e participação. Nesse sentido, o planejamento das

oito horas-aulas em cada uma das duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, do período matutino, do Colégio Acreano, foi realizado com o primórdio da circularidade.

Assim, sem perder de vista a pedagogia daimista adaptada para o contexto escolar, o objetivo é guiar as aulas priorizando a escuta ativa e as experiências individuais. Sendo, oito horas aulas em cada uma das duas turmas do 1º ano do Ensino Médio, do período matutino, do Colégio Acreano.

Considerando que cada turma tem um perfil diferente, o planejamento foi unificado para ambas. No entanto, estava claro que seriam necessárias adaptações para atender as especificidades que surgissem. Em tese, as intervenções pedagógicas foram estruturadas em quatro momentos, correspondentes a quatro aulas. As três primeiras seguiram o mesmo padrão: aula expositiva dialogada, com utilização de vídeos, imagens e músicas, sempre incentivando a autorreflexão sobre racismo, desigualdades sociais e econômica.

A primeira aula ocorreu aos três dias de abril. Nesse contato inicial, apresentei-me aos alunos, informei sobre a estrutura das aulas, os objetivos e os conteúdos que seriam abordados durante todo o mês de abril de 2024.

Ao realizar a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, foi incitado um debate quanto ao conceito de História, as questões raciais no Brasil e o que seriam as religiões ayahuasqueiras. Nesse contexto, evidenciou-se que “o som perfaz uma dimensão das culturas negro-africanas, onde é possível perceber um ritmo que produz uma determinada forma de contar o tempo. São matrizes que não se perderam, não morreram, resignificaram-se” (Silva, 2016, p. 4).

A partir da discussão sobre a necessidade de reconhecimento de outras formas de contar e cantar História, inicia-se a aula expositiva sobre “As Grandes Navegações” e a “Descoberta da América”. Destaca-se que “[...] desde que fomos ‘descobertos’, transformados em peças da engrenagem do maquinário capitalista e inventados como Novo Mundo” (Rufino, 2019, p.12), a violência e a palavra são utilizadas como ferramentas de dominação.

Além de serem instrumentos de rememoração histórica e de garantir que os martírios vividos por negros e indígenas não sejam apagados, a experiência do doutor em religião Ricardo A. Santos relata uma miração ao som de Navio Negreiro no Fundo do Mar, que lhes serviu como ferramenta de reflexão sobre a escravidão e despertou nele um senso de responsabilidade social (2021, p. 138).

A fim de potencializar o ensino de História e suscitar nos discentes o mesmo sentimento de responsabilidade social, realizou-se a escuta e, em seguida, a análise compartilhada da

música/ponto “Navio Negreiro no Fundo do Mar⁴³”. A canção apresenta o Oceano Atlântico como a calunga grande⁴⁴ e narra a fé como ferramenta de resistência e sobrevivência, mencionando Iemanjá, o que gerou uma discussão quanto ao conceito de orixás e os sincretismos religiosos forçados. Nesse debate, ficou evidente o desconhecimento sobre as religiões de matrizes africanas, o que culminou na alteração do planejamento didático para a última regência.

Na segunda aula, aprofundamos sobre o período colonial até o século XVIII, enfocando as estruturas sociais da sociedade brasileira nesse período, organizada com base no sistema escravista, e estimulando os discentes a refletirem sobre como se dá o processo de tornar-se escravizado. Conforme evidência Luiz Rufino, esse processo envolve desterritorialização, destroçamento de identidades, distanciamento de seus sagrados e imposição de novos modos de vida, método aplicado tanto aos povos indígenas quanto aos africanos e afro-brasileiros, com impactos que se estendem até a atualidade.

Em confluência, foram exibidos pequenos trechos do filme “12 anos de Escravidão”, que abordam e exemplificam formas de captura, os sofrimentos ao qual os escravos foram submetidos, castigos físicos e violações sexuais. A fim de consolidar as informações, fiz exposição do vídeo “A origem da escravidão no Brasil”, do canal “Nerdologia”.⁴⁵

Em sequência, corroborando com o exposto e discutido sobre o período colonial, realizamos a audição da música “No Tempo do Cativeiro”⁴⁶. Em seguida, solicitei que os alunos grifassem as palavras desconhecidas e compartilhassem o que mais havia chamado atenção. Eles mencionaram a cantiga que denuncia as violências engendradas, as condições exaustivas de trabalho e a capoeira. Dialogamos sobre outras formas de resistência no período estudado e na atualidade. Ao fazer um paralelo entre as raízes do Brasil e as desigualdades sociais, culturais, econômicas e raciais presentes no estado do Acre, os discentes entraram em embate quanto a necessidade de políticas afirmativas e a questão da meritocracia.

Levando em consideração as questões levantadas nas aulas anteriores, houve uma mudança no planejamento devido às dúvidas sobre conceitos básicos para a implementação de

⁴³ Visualização disponível em: Navio Negreiro no Fundo do Mar. Youtube, 11 agosto de 2011. 3 minutos 35 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTfMi0kNrtE>. Acesso em: 19 abr. 2024.

⁴⁴ As populações negro-africanas reconheciam o Oceano Atlântico como o grande cemitério (Rufino, 2019, p. 15). Atualmente ainda se mantém o uso dessa expressão nas religiões de matriz africanas e no daime. Sendo “calunga pequena” o cemitério.

⁴⁵ Visualização disponível em: NERDOLOGIA. A Origem da Escravidão no Brasil. **Youtube**, 14 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXBmkswwRfw>.

⁴⁶ Visualização disponível em: RICA, Boca; VARGAS, Toni. **No tempo do cativeiro**. Letras, SD. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/agostinho-neto/no-tempo-do-cativeiro/>

uma educação étnico-racial efetiva e em relação à negação das desigualdades raciais existentes em nível nacional e regional. Iniciei com a exibição do vídeo “Desigualdade Racial no Brasil- 2 minutos para entender!”. Em seguida, apresentei sinteticamente os conceitos de racismo estrutural, raça, etnia e o mito da democracia racial, encerrando com a análise crítica da música Cataclismo⁴⁷ e abrindo o debate.

Durante a última aula se fez exposição de mural interativo, composto por QR Codes que permitiam aos alunos descobrirem cantores negros, bem como acessar a cartilha “Vamos Repensar Nossa Vocabulário? Racismo Sutil”, que lista expressões racistas e sugere opções para substituí-las no cotidiano. O mural também incluía informações sobre personagens negros importantes para a história do Brasil e uma cartilha sobre as religiões de matriz afro-brasileira e indígena presentes no Acre (Umbanda, Candomblé e religiões Ayahuasqueiras). Em seguida, os alunos foram orientados a formar duplas, dirigir-se até o mural e escolher um tema para conhecer, pesquisar e comentar.

O segundo momento da última aula foi vivido pelos discentes como uma festa, pois ocorreu no pátio da escola, quebrando novamente a lógica das aulas tradicionais. As atividades culminaram em uma roda de capoeira do grupo Mangalot Capoeira, liderada pelo Mestre Cobra, que apresentou os instrumentos musicais utilizados na capoeira. Com foco no período colonial, as músicas entoadas foram: “Me levou de Angola”⁴⁸, “Foi o Tempo”⁴⁹ e “Capoeira é ligeira”⁵⁰. A explicação histórica presente nas músicas foi sendo revelada simultaneamente à demonstração da capoeira, destacando a importância de preservar a capoeira como uma ferramenta de resistência cultural e histórica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/FECHANDO OS TRABALHOS

Ao encerrar este relato sobre a construção e aplicação da intervenção pedagógica, considero que, tanto após a realização dos trabalhos quanto após a escrita deste texto, o grande aprendizado é que, por meio da musicalidade, da dança, da fé, da luta, das palavras, das

⁴⁷ Visualização disponível em: CATONI. Cataclisma. **Youtube**, 18 de outubro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HnZohe10epo>.

⁴⁸ Visualização disponível em: CAPOEIRA NAGÔ-TEMA. Me levou de Angola. **YouTube**, 7 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3gCoykg5tU&t=46s>.

⁴⁹ Visualização disponível em: CAPOEIRA NAGÔ-TEMA. Foi o Tempo. **Youtube**, 1 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61R9C7k-D8Y>.

⁵⁰ Visualização disponível em: SUASSUNA. Capoeira é Ligeira. **Youtube**, 15 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nam723FDNMU>.

memórias e das ancestralidades, essas vivências foram firmadas e continuam a ser reavivadas enquanto forem cantadas nas rodas de capoeira ou nos terreiros de umbanda, candomblé ou daimistas. “O não esquecimento é substancial para a invenção de novos seres livres e combatentes de qualquer estreitamento do poder colonial” (Rufino, 2019, p. 16).

Desse modo, compreendendo ter o presente texto contribui não apenas para a integralização dos créditos ao encerramento da Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Este relato sobre a elaboração e aplicação de uma intervenção pedagógica buscou demonstrar a possibilidade de realizar do diálogo entre a Educação das Relações Étnico-Raciais e os conteúdos listados no Currículo de Referência Única do Estado do Acre para o componente curricular de História, no 1º Ano do Ensino Médio. Para tanto, a escola-campo foi o Colégio Acreano, que se destaca entre as demais instituições da Rede Pública Estadual por ser uma das mais antigas e por ocupar uma posição de prestígio no imaginário local e na comunidade escolar. Além das salas de aula, foi utilizada a estrutura física da escola, incluindo a quadra para promover uma perspectiva de circularidade de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Currículo de Referência Único do Estado do Acre: Educação de Excelência Para Todos Secretaria de Estado De Educação, Cultura e Esportes do Acre, 2020.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia. Pedagogia da Ayahuasca: Por uma decolonização epistêmica do saber. **Archivos analíticos de políticas educativas / education policy analysis archives**, v. 26, p. 85, 2018.

ARAÚJO, Wladimir Sena. **Navegando Nas Águas Do Mar Sagrado:** História, Cosmologia e Ritual no Centro Espírita e Culto de Oração Casa de Jesus Fonte De Luz. São Paulo, 1997.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora, 2023.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CAPOEIRA Nagô-Tema. **Foi o Tempo.** Youtube, 1 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=61R9C7k-D8Y>. Acesso em: 1 abr. 2024.

CAPOEIRA Nagô-Tema. **Me levou de Angola.** Youtube, 7 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3gCoyykg5tU&t=46s>. Acesso em: 1 abr. 2024.

CATONI. Cataclisma. **Youtube**, 18 de outubro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HnZohe10epo>. Acesso em: 3 abr. 2024.

COLÉGIO acreano. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Rio Branco: sd.

KAHMANN, Ana Paula. **Educação musical no santo daime e suas ecologias**: sujeitos, lugares e modos outros de ensinar e aprender. 2023. Tese (Doutorado em educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Santa Cruz do Sul, 2023.

LIMA, Geórgia Pereira. O “BEM VIVER”: uma oportunidade de pensar um Ensino outro de História. In: LIMA, Geórgia Pereira; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História, interculturalidades e formação docente**. Rio Branco: Edufac, 2023. p.113-126. Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/EnsinoHistoria.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2024.

LUIZ, Rufino. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

LUIZ, Rufino. **Vence-demanda**: educação e descolonização. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

MERCANTE, Marcelo S. **Imagens de cura**: Ayahuasca, imaginação, saúde e doença na Barquinha. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2012.

NERDOLOGIA. **A origem da escravidão no Brasil**. Youtube, 14 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qXBmkswwRfw>. Acesso em: 1 abr. 2024.

RICA, Boca; VARGAS, Toni. **No tempo do cativeiro**. Letras, SD. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/agostinho-neto/no-tempo-do-cativeiro/> Acesso em: 1 jun. 2024.

SANTOS, Ricardo Assarice dos. **A híbrida Barquinha**: história, influências e rituais. São Paulo: Editora Dialética, 2021.

SILVA, Sheila Alice Gomes da. Entre batuques e cantos: o samba como arma de resistência negra. **Rev. Hist. UEG**, Anápolis, v. 5, n. 1, p. 321-332, jan./jul. 2016.

SOUZA, Mônica Dias de. **A barquinha e suas interfaces** – cartografia das influências e mutações religiosas. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/ENSINORELIGIOSO/artigos/9barquinha.pdf. Acesso em: 1 jun. 2024.

SUASSUNA. Capoeira é ligeira. **Youtube**, 15 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nam723FDNMU>. Acesso em: 1 abr. 2024.

UMBANDA de verdade. Navio Negreiro no Fundo do Mar. **Youtube**, 11 agosto de 2011. 3 minutos 35 segundos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xTfMi0kNrtE>. Acesso em: 1 abr. 2024.

TRABALHOS E PROFISSÕES “INVISÍVEIS”: O RACISMO ESTRUTURAL COMO PROPULSOR DA DESVALORIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL

Ellen Cristina Setubal Brito⁵¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é o resultado da intervenção pedagógica realizada na turma de 2º série do Ensino Médio, na Escola Presbiteriana João Calvino, como parte do módulo de Trabalho de Conclusão do Curso do Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, coordenado pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre.

Assim, objetiva-se apresentar o relato de experiência da aplicação do conteúdo Trabalhos e Profissões “Invisíveis”, baseado na análise da influência do racismo estrutural na sua desvalorização. Este trabalho justifica-se pela necessidade do debate para e com alunos(a) que se encontram em lugares de maior privilégio na sociedade, como o fácil acesso à educação, aporte financeiro pouco disfuncional e o pertencimento racial. Ele foi aplicado em roda dialógica, partindo da construção do conhecimento coletivo entre professora e alunos(as).

CONTEXTO

A intervenção pedagógica é o processo pelo qual educadores inclinam-se para que os(as) alunos(as) compreendam e relacionem os conteúdos propostos em sala de aula ou fora dela.

⁵¹ Discente de mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre (ProfHistória/Ufac). Graduada em Licenciatura em História (2023), pela Universidade Federal do Acre.

Está intimamente ligada a uma educação não tradicional e mais preocupada com o desenvolvimento do pensamento crítico. A aplicação do conteúdo, Trabalhos e Profissões “invisíveis”, no formato de intervenção em sala de aula para alunos(as) do Ensino Médio, propõe uma discussão reflexiva e pontual sobre a desvalorização de trabalhadores lotados em trabalhos estruturalmente desvalorizados e discriminados desde o período do Brasil Colônia.

Hodiernamente, ao refletir sobre o crescente número de pessoas em trabalhos e profissões considerados “invisíveis”, é possível perceber os diversos fatores que influenciaram na sua formação desigual na sociedade, dentre eles, o racismo estrutural Almeida (2019). Essa porcentagem cresce ainda mais entre os(as) jovens negros. A escola, como um espaço plural de realidades, deve abordar de maneira emancipatória todos os assuntos presentes na sociedade. O racismo, como sistema econômico, político e subjetivo, moldou e continua a modular a sociedade brasileira, influenciando em diversas, senão todas, as relações sociais (Almeida,2019). Sendo esta, arraigada em um processo inconstante de consolidação de reconhecimento.

Trabalhos e Profissões tidos como “invisíveis” são considerados como aqueles trabalhos regulamentados (profissões) ou não (trabalhos), e que não são valorizados – no quesito salário, benefícios e políticas públicas trabalhistas – por parte da sociedade, incluindo a gestão política brasileira. Essa desvalorização provém de toda a formação desses trabalhos e do contexto em que eles se encontram atualmente no Brasil.

A sociedade brasileira viveu as bases do sistema escravocrata durante quase quatro séculos (Theodoro, 2008). Após a abolição, pessoas negras escravizadas que sobreviveram foram entregues à má sorte, sem políticas de reparação. Ao serem submetidos à desumanização e trabalho braçal forçado, durante anos, não se obteve brechas para outras formas de trabalhos remunerados e, assim, voltaram aos trabalhos que já exerciam como escravizados.

No Brasil, o número de trabalhadores exercendo profissões e trabalhos considerados “invisíveis” cresce, ao passo que as profissões mais reconhecidas e elitizadas se tornam mais distantes para a população negra e pobre (Junior, 2023). Esse grupo é, ainda, o mais afetado negativamente no que tange ao acesso à educação de qualidade e trabalhos com bom retorno financeiro e/ou perspectivas de sucesso profissional.

A população branca continua sendo majoritária em profissões reconhecidas legislativamente e socialmente. A partir disso, comprehende-se a necessidade da discussão, também, em lugares onde o perfil de alunos(as) é de pessoas brancas e com mais acesso à qualidade de ensino e, consequentemente, a cargos valorizados econômica e socialmente no futuro.

A Escola

Com realização na Escola Presbiteriana João Calvino, situada na cidade de Rio Branco, no Estado do Acre, deu-se a intervenção pedagógica. Criada em 31 de outubro de 1988, o início de suas atividades ocorreu nas dependências da Igreja Presbiteriana, no Bairro Aviário, atendendo a três turmas de Ensino Infantil. No ano de 2013, a escola foi conveniada ao governo do Estado, pela Secretaria Estadual de Educação, através do termo de subvenção social 002/2013. A partir desse momento, um novo período se iniciou na estrutura da escola, que antes particular, passou a ser público-privada. Atualmente, oferta os níveis de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, sendo este último estruturado nas bases do atual sistema de ensino Novo Ensino Médio.

Apesar do conteúdo estar presente no currículo de História destinado ao Ensino Médio, a disciplina escolhida para o seu desenvolvimento foi em Protagonismo. A História, como ciência que estuda e analisa a ação do homem no tempo e no espaço, torna-se necessária para a compreensão da sociedade e seus fatos, porém o novo formato do Sistema Educacional Novo Ensino Médio delimita a extensão da história em sala de aula. Turmas de 2ºsérie do ensino médio possuem apenas 1 hora/aula na semana.

No que diz respeito ao Protagonismo Juvenil, enquanto disciplina, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio cita apenas que o novo sistema visa à valorização do protagonismo dos jovens no exercício da vida individual e coletiva. É, portanto, a partir do currículo e das incansáveis reestruturações no sistema educacional que o Estado determina quais questionamentos fazer à sociedade através da educação. O currículo é um espaço de poder; transgredi-lo para que o conhecimento ultrapasse as linhas eurocêntricas é uma forma de resistência por parte de educadores e apoiadores, que devem exercê-lo da melhor maneira, para a construção de uma sociedade pautada na democracia (hooks, 2017).

Tratando-se do público que foi destinada a intervenção, por ser considerada uma escola “centro” e com um extenso histórico particular e religioso, a instituição de ensino é formada por alunos(as) com perfil pouco diverso em algumas turmas, tanto no que se refere ao contexto social e econômico quanto ao contexto cultural. A quantidade de alunos(as) negros(as) não é majoritária na turma aplicada. A turma em questão, 2ºano/série A do Ensino Médio do período matutino, contém 47 alunos(as) na faixa etária entre 15 e 17 anos.

OBJETIVOS

Em seu texto, a BNCC do Ensino Médio, ao discorrer sobre as novas formas que a educação deve ser abordada, define parâmetros para que o professor consiga atingir o objetivo proposto nos currículos escolares, estabelecendo que a competência deve ser compreendida como a mobilização de conhecimentos, sendo a junção de conceitos e procedimentos a serem aplicados. Designa que as habilidades seriam a junção de práticas cognitivas e socioemocionais a serem despertadas em alunos(as), sendo elas as atitudes e valores adquiridos para resolver demandas da vida cotidiana como um todo.

Relativo ao objeto de conhecimento utilizado, na competência específica 4, sugere: “Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção e consolidação e transformação das sociedades”. Já a habilidade escolhida, EM13CHS404, conforme o Currículo Único do Estado do Acre, estabelece que é necessário: “Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais”.

O objeto de conhecimento, Trabalho “Invisíveis” (domésticos, voluntários, imigrantes) e Profissões “Invisíveis” (gari, faxineiro, sepultador, porteiro, catadores de lixo reciclável etc.), usado para aplicação da intervenção pedagógica, encontra-se nos conteúdos destinados às turmas de 2ºsérie do Ensino Médio.

No entanto, para além do que está posto na habilidade, objetivou-se, também, o desenvolvimento da consciência crítica dos(as) alunos(as) a respeito das influências do racismo estrutural para a formação e desvalorização de trabalhos e profissões tidas como “invisíveis” na sociedade brasileira.

JUSTIFICATIVA

Conforme descrito no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, de 2004, a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa e política (p. 16). Pedagogias de combate ao racismo e às discriminações, elaboradas com vistas à educação das relações étnico-raciais positivas, têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra (p.16). A escolha e aplicação do tema trabalhado

na intervenção pedagógica justifica-se pela necessidade do debate entre os jovens, já que, parte da população inserida em trabalhos informais (invisíveis), é a de jovens.

Segundo os dados do ano de 2022 do IBGE⁵², 40,9% das pessoas acima de 14 anos estão inseridas em trabalhos informais (invisíveis). Ao analisarmos esses dados sob a ótica racial e de gênero, percebe-se uma concentração maior de pessoas negras nesses trabalhos. Conforme apontado pelo IBGE, 33,3% dos homens brancos estão no trabalho informal, enquanto essa porcentagem é de 46,6% entre homens negros. Entre as mulheres, 34,5% referem-se a mulheres brancas, comparado a 46,8% das mulheres negras. Nesse sentido, a discussão acerca dos fatores que propiciam essa realidade torna-se célere.

Silvio de Almeida (2018), importante intelectual que discute Racismo Estrutural, em sua obra de mesmo nome, estabelece que o racismo não se resume a apenas comportamentos individuais, mas como a um resultado do funcionamento das instituições, que conferem vantagens e privilégios de acordo com a raça (p.26). Ao tratar disso, ainda pontua que os grupos que detêm o poder sob outro exercem um domínio político e econômico dentro da sociedade (p.27). Infelizmente, essa realidade se faz presente desde o período do Brasil Colônia.

Segundo Oliveira Junior (2023), o trabalho é o meio pelo qual o ser humano obtém seu salário, sua subsistência. Dada a dificuldade de combater o racismo estrutural nesse ambiente, são necessários organização e comprometimento ainda maiores. O autor argumenta que o sistema de escravização no Brasil foi o principal instrumento de geração de produtos de mercadoria (seja as pessoas ou o que elas produzem), deixando marcas profundas na sociedade, que só podem ser analisadas por meio da compreensão do racismo estrutural.

Por ser evidente e ainda recente, constitui um problema da sociedade, levando, então, à necessidade da sua discussão na escola e fora dela, mesmo em ambientes com públicos imersos em privilégios.

Trabalhos e profissões consideradas “invisíveis” estão presentes em grande parte dos ambientes que ocupamos, seja ele qual for: escolas, instituições, empresas públicas e privadas, em casa, na rua e durante o dia a dia. No entanto, são posições ainda pouco – ou de nenhuma forma – valorizadas pela sociedade. Esse fato se torna fixo na sociedade a partir do momento em que se realizam as divisões raciais nas relações de trabalho. Nesse sentido, Junior (2023) pontua:

⁵² A síntese de indicadores sociais apontada pelo IBGE, no que se refere a Estrutura Econômica e mercado de Trabalho do ano citado está disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=35616&t=resultados>.

Essa transição do negro escravizado para o trabalhador livre, embora importante e comemorada por todos, carrega consigo inúmeras “correntes” que não se desfazem do dia para a noite. Ao contrário, várias marcas ainda são carregadas pela sociedade atual, fazendo com que atos e atitudes racistas continuem a ocorrer (p. 59).

A partir disso, o assunto torna-se relevante para e com alunos(a) que se encontram em lugares mais privilegiados na sociedade, como o fácil acesso à educação, aporte financeiro pouco (ou nada) disfuncional e o pertencimento racial. De acordo com o texto contido nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ana Lúcia Silva Souza (2006) afirma que a escola deve ser vista como um vetor de oportunidades, o que somente é possível se for capaz de traçar uma política de intervenção que conte com uma pedagogia antidiscriminatória e multiplicadora da vivência inclusiva em outras esferas da ação social.

Ao ocuparem esses espaços no momento presente e no futuro, esses(as) alunos(as) devem, mais do que aqueles que já estão imersos nesta realidade desigual, compreender de que maneira o racismo estrutural é preponderante na sociedade e, por consequência, nas relações de trabalho. Afinal, o antirracismo e a luta pelo fim do racismo é de todos, não se tratando de um tema pertencente apenas à população negra.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Realizada no dia 16 de abril de 2024, a intervenção pedagógica, com duração de 3 horas/aula, iniciou com os preparos anteriores, com a elaboração de sequência didática, estudos e elaboração de material didático digital, para que fosse possibilitado aos alunos obterem acesso em momento posterior à aula.

A elaboração da sequência didática ocorreu com o auxílio do Currículo de Referência Única do Estado do Acre, Etapa Ensino Médio (2021), DCNERER (2004), o livro didático Humanitas.doc: política e mundo do trabalho (Faria *et al*, 2020), o livro Racismo Estrutural (Almeida, 2019) e o texto de Mário Theodoro (2008), como base para a estruturação do tema a ser trabalhado em sala de aula.

O material didático produzido, um slide contendo 29 páginas, seguiu os objetivos já pré-estabelecidos na sequência didática, abordando os tópicos: Formação do trabalho no Brasil; O que é racismo estrutural? e Mercado de trabalho informal. Nele, está presente o contexto histórico relativo ao tema, gráficos com porcentagem da realidade e imagens extraídas do livro didático. Ao final, ainda foi apresentado um quadro de sugestões para pensar as relações de trabalho no Brasil.

O primeiro momento da intervenção pedagógica em sala de aula contou com a apresentação da professora e do tema aos(as) alunos(as) presentes em sala de aula. Em seguida, foi realizada a dinâmica de coleta de informações relativas ao tema, para a introdução do assunto. O objetivo era realizar uma imersão individual e coletiva sobre o tema, com três perguntas norteadoras; a coleta ocorreu com sucesso. A imersão dos(as) alunos(as) no assunto se tornou de suma importância.

Imagem 1: Lâmina de slide com as perguntas realizadas na coleta de informações.

Imagem 2: Alunos(as) realizam coleta de informações de forma individual e coletiva para socialização das informações obtidas.

COLETA DE INFORMAÇÕES

1. Qual o trabalho/profissão realizado pelas pessoas que moram na sua casa?
2. Você já trabalha? Se sim, qual trabalho exerce?
3. A que você atribui a valorização do trabalhador/profissional?
() Salário
() Benefícios
() políticas públicas afirmativas



Fonte: Acervo da autora (2024).

A socialização das informações coletadas, de forma coletiva, surge para que percebam a partir de que lugar eles(as) estão discutindo o tema.

A primeira pergunta possuía o objetivo de conhecer o contexto familiar, relativo às áreas do mercado de trabalho que os(as) alunos(as) têm mais contato. Dentre os(as) 47 alunos(as), apenas 1 relatou uma pessoa do núcleo familiar que exerce um trabalho considerado informal (manicure). As outras respostas oscilaram entre ocupações de advogados(as), enfermeiros(as), médico(a), *ceo* de empresa, servidores(as) públicos, gerente de empresa e biomédico(a). A segunda pergunta possuía o objetivo de saber se os(as) alunos(as) já estavam inseridos(as) no mercado de trabalho. Apenas 1 aluno respondeu com “sim”, relatando que exerce o papel de jovem aprendiz em uma empresa da cidade. A terceira pergunta possuía o objetivo de obter informações sobre os conhecimentos prévios dos alunos sobre o mundo do trabalho e as políticas públicas que fazem parte do legislativo trabalhista. As respostas se dividiram entre “salário” e “benefícios”. Majoritariamente os(as) alunos(as) relataram não saberem o que é uma política pública. Após a socialização de informações, o objetivo da coleta foi atingido.

O segundo momento foi de contextualização do tema Trabalho e Profissões “Invisíveis”, com apontamentos relativos aos quatro séculos de sistema escravista no Brasil e a falta de políticas de reparação destinadas a pessoas negras escravizadas após a abolição em 1888, o início do trabalho livre e assalariado e o estabelecimento da mão de obra imigrante no Brasil, leis criadas e não efetivadas ao longo dos anos, o avanço das políticas públicas para os trabalhadores e a perda deles com o período da Ditadura Militar no Brasil (1964-1985). Foi apresentada a divisão do trabalho de acordo com as condições em que as pessoas se encontravam, incluindo imagens de trabalhadores em fazendas (1882) e em fábricas (1925 e 1961). A partir dessas imagens, os alunos puderam observar os cargos e os espaços de trabalhos ocupados por pessoas negras e brancas ao longo dos anos. Ao final desse momento, os(as) alunos(as) demonstraram participação ativa, fazendo perguntas que nos levaram ao terceiro momento da aula: o conceito de racismo estrutural, a partir de Sílvio de Almeida.

Os(as) alunos(as) já possuíam leve compreensão sobre o que seria racismo estrutural, visto que a professora regente da disciplina de sociologia e protagonismo já apresentou o conceito em outros momentos em sala de aula. Os(as) alunos(as) compartilharam situações em que conseguem perceber a existência explícita do racismo, como a divulgação dos casos de racismo com entregadores de aplicativo em redes sociais.

Ao tratar sobre sua influência, especificamente nas relações de trabalho no Brasil, discutiu-se dados relativos à taxa de desemprego e à quantidade de pessoas brancas e negras em trabalhos informais, de acordo com o IBGE. A partir dos números, os alunos puderam situar de maneira concreta a problemática. Situando-se em um contexto não somente nacional, mas local também. Observando as pessoas que realizam a coleta de lixo nos bairros onde vivem, aquelas que fazem a limpeza nas escolas, os entregadores de aplicativo que atendem aos pedidos e os(as) secretários(as) do lar, percebe-se que esses trabalhos já possuem um perfil específico na sociedade.

Após a contextualização do tema na roda dialógica, socializa-se o quadro sugestivo com as músicas, livros, filmes/curtas e um texto. A partir do quadro, os alunos elaboraram redações sobre “A influência do racismo estrutural na formação de trabalhos e profissões “invisíveis””.

Imagen 3: Lâmina do slide com o quadro de sugestões para pensar as relações de trabalho no Brasil

QUADRO DE SUGESTÕES PARA PENSAR AS RELAÇÕES DE TRABALHO NO BRASIL		
Músicas	Livros	Filme/ Curta
<u>“Mama áfrica”</u> - Chico César	<u>“Racismo Estrutural”</u> - Silvio de Almeida	<u>“Que horas ela volta?”</u>
<u>“Lugar”</u> - BK	<u>“O pacto da branquitude”</u> - Cida Bento	<u>“O trabalho Invisível”</u>
<u>“Invisível”</u> - Bayanasystem		
Texto		
<u>“A formação do mercado de trabalho e a questão racial no brasil”</u> - Mário Theodoro		

Fonte: Acervo da autora (2024).

Nas redações redigidas pelos(as) alunos(as), observou-se a compreensão deles(as) a respeito do conceito de racismo estrutural e a sua influência na formação de trabalhos tidos como “invisíveis” e desigualdades sociais. Para além da escrita do entendimento sob o conceito, os(as) alunos(as) expressaram as possibilidades para a resolução da questão em si, apontando estratégias que devem ser realizadas pelos governantes e sociedade em geral.

Entre os problemas causados pela influência do racismo estrutural na formação desses trabalhos, destacam-se o preconceito racial sistemático, o reforço de estereótipos sobre pessoas negras e, consequentemente, sobre esses trabalhadores em trabalhos e profissões “invisíveis”, a redução do acesso de pessoas negras à escola e universidade, e o aumento no número de casos de discriminação racial de forma individualizada. Já em relação as estratégias que devem ser realizadas para mudar a realidade dessa influência, sugerem o reconhecimento, por parte do governo, na formulação de medidas que proporcionem mais acesso de jovens a uma educação de qualidade, além de esforços coletivos entre governo, movimentos sociais e sociedade para o fim da discriminação racial em seu sentido negativo.

Os principais desafios para a aplicação da intervenção ocorreram no momento anterior à aula. Por se tratar de uma escola confessional, discussões relativas às questões étnico-raciais são vistas como pouco recomendadas para se trabalhar em sala de aula. Com o histórico de escola religiosa privada, o público de alunos(as) ainda é de pessoas que se encontram em uma realidade que não condiz com o tema proposto. Elaborar o conteúdo para esse público demandou articulações mais cuidadosas e pensadas para a população branca e privilegiada econômica e socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço onde diversas e inimagináveis realidades se atravessam e, enquanto espaço de construção de saber, deve apresentar à comunidade interna e externa temáticas necessárias que podem vir a ser pouco questionadas, mas que fazem parte do cotidiano de grande parte dos jovens. A intervenção pedagógica é o ato educacional que educa e sensibiliza professores(as) e alunos(as) desde o momento do seu planejamento. É a partir dela que podemos transgredir o currículo, ainda eurocêntrico, presente em escolas públicas, seja para alunos(as) em escolas localizadas em territórios marginalizados ou em escolas consideradas “centros” com critérios de seleção de alunos(as).

Propor aos jovens uma reflexão sobre a presença do racismo estrutural na formação das desigualdades na sociedade, especialmente no aumento da precariedade nos trabalhos informais, é uma forma de contribuir para a aplicação da Lei nº 10.639/2003. Além dessa aplicação, trata-se de uma oportunidade para que os jovens compreendam realidades além das suas. No contexto da intervenção aplicada, observa-se que essa temática também precisa ser conhecida e compreendida pela população branca, que possui privilégios de acesso a informações de qualidade e a oportunidades sociais e econômicas.

Desse modo, comprehende-se que, mais do nunca, a insistência em aplicar um ensino antirracista deve resistir e ser acolhido por escolas públicas e privadas. A educação antirracista não é designada apenas à população negra, mas também para todos aqueles que contribuem e fazem parte da sociedade. Ela ultrapassa fronteiras e diminui os altos índices de desigualdades que acometem a sociedade, propondo pensamentos e ações críticas sobre pautas que reverberam o dia a dia de jovens e adultos. Ademais, a institucionalização desse ensino em todos os níveis educacionais deve ser considerada. Se há o aumento gradativo de pessoas negras em trabalhos e profissões “invisíveis”, é somente com a educação antirracista, de qualidade e com acesso para todos(as) que poderemos começar a reduzir esses números exorbitantes e significativos.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Curriculum de Referência Única do Acre.** Etapa de Ensino Médio. Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes. Rio Branco, 2021.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural.** Jandaíra, RJ: Feminismos Plurais, 2019.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. Boitempo: São Paulo, 2. ed., 2018

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. Companhia das Letras: Brasil, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC; SEPPIR, 2004. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 9 maio 2024.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: Secad, 2006.

FARIA, S. C.; FERREIRA, J.; VAINFAS, R. **Humanitas.doc**: política e mundo do trabalho. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

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

OLIVEIRA JUNIOR, Etinon R. Da escravidão ao racismo estrutural nas relações de trabalho. In: OLIVEIRA JUNIOR, Etinon R. **Ações Afirmativas de combate ao racismo estrutural nas relações de trabalho**: efetividade e eficácia dos direitos fundamentais dos trabalhadores. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, tese, p. 56-83, 2023.

THEODORO, Mário. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, Mário. (Org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: Ipea, 2008.

A INVISIBILIDADE DO CAPOEIRISTA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Everaldo da Silva Soares⁵³

*Tristeza mora comigo, por causa da solidão
Eu pareço andorinha, querendo fazer verão,
Uma gota de água doce, querendo ser ribeirão,
Uma semente caída, querendo ser plantaçāo,
Mas olhando pro deserto, eu sou apenas um grāo,
De areia, um grāo...de areia, um grāo.*
(Professor Esquilo)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho é o resultado de uma intervenção pedagógica em cumprimento da avaliação final do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, que aconteceu no transcorrer dos anos de 2023 a 2024. Foi um ambiente de trocas no qual aprendi e pude expressar algumas das minhas vivências referentes a minha atuação profissional como mestre de capoeira, uma prática assumida desde a infância e que se transformou na minha filosofia de vida.

O tema “A invisibilidade do capoeirista na sociedade brasileira” teve como foco investigar porque o capoeirista é invisibilizado, a partir das explicações do professor/mestre de capoeira. Para isso, foi necessário, primeiramente, explicar o que é a capoeira. Após essa contextualização, foram abordados os seguintes temas que compuseram a sequência didática: A capoeira: Africana ou Brasileira? A capoeira no Brasil Colônia; e A Capoeira proibida no Brasil.

A intervenção foi aplicada na Escola pública estadual de Ensino Fundamental Anos Finais e Médio denominada Colégio Acreano, no centro da cidade de Rio Branco, Acre. As

⁵³ Graduado em Bacharelado em Educação Física, pela Universidade Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e em Licenciatura em Educação Física pela União Educacional do Norte (Uninorte) e Mestre de Capoeira na Escola Mangalot Capoeira.

aulas foram ministradas para alunas e alunos, na faixa etária entre 14 a 17 anos de idade, da 1^a série do Ensino Médio, no componente curricular Educação Física.

OBJETIVO

As aulas foram ministradas com o objetivo de alcançar a seguinte habilidade: utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. Foram privilegiados pelo menos três objetos do conhecimento na intervenção implementada: o primeiro, “a influência histórica, social e política nas práticas corporais”; o segundo, “as práticas corporais enquanto identidade cultural e a desvalorização de algumas modalidades no país”; e o terceiro, “o movimento corporal enquanto processo identitário” (Acre, 2019, p. 140; 146).

JUSTIFICATIVA

Meu primeiro contato com a capoeira foi através do meu avô, José Soares, um nordestino paraibano que detinha grande conhecimento da capoeira e o transmitia de forma indireta para mim. Na época, eu era muito pequeno e não conseguia compreender totalmente o que ele estava ensinando. Anos depois da partida do meu avô, tivemos que migrar para o município vizinho de Rio Branco, Acre, saindo de Brasileia: minha mãe, meus quatro irmãos e eu. Tivemos que nos adaptar e nos readaptar. Eu, o filho mais novo, juntamente com meus quatro irmãos passamos a frequentar a praça Plácido de Castro, que hoje é conhecida como Praça da Revolução. Ali, trabalhei por um bom tempo como engraxate e flanelinha. Foi na década de 1990 que voltei a ter contato com a capoeira.

Nessa época, enquanto eu trabalhava na rua, sofri um acidente que quase me tirou a vida: um bujão de gás explodiu, causando-me queimaduras graves. As cicatrizes desse acidente permanecem até hoje, e foi por causa delas que, no mundo da capoeira, recebi o pseudônimo de “Cobra”,⁵⁴ pois minha pele sofreu modificações devido às queimaduras que tive.

Voltei a praticar capoeira de maneira formal em um grupo e, desde então, fui me preparando e me qualificando. Quando me senti apto a ministrar aulas, passei a desenvolver

⁵⁴ O apelido dos capoeiristas vem desde a época em que a Capoeira era ilegal no Brasil, o apelido na capoeira surgiu no período que a capoeira estava no Código Penal Brasileiro e por este motivo, não podíamos como capoeiristas revelar nossa verdadeira identidade, surgindo assim pseudônimos para identificarmos.

trabalhos voluntários em bairros poucos assistidos, onde tinham poucas opções de atividades voltadas para o público de crianças, jovens e adultos. Desde esses momentos, percebi o quanto o meu trabalho era silencioso e invisível para a sociedade. Eu entendia que era muito importante para o desenvolvimento das crianças e jovens que eu treinava, pois retirar esses alunos da rua, onde estavam socialmente vulneráveis, era de grande valor. No entanto, via como as pessoas no poder e a própria sociedade não reconheciam o nosso trabalho, ao que dedicamos tanto tempo. Para quem é capoeira na alma, a capoeira é parte de nossa vida.

Com o curso que deu origem a este trabalho, fui me aproximando gradativamente de autores a exemplo de Franz Fanon (2008), o qual apresento como base teórica neste estudo. Utilizo também os objetivos dos referenciais curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo de Referência Único do Acre. No primeiro documento, a competência cinco define aprendizagens relativas às especificidades do componente de Educação Física, abordando a compreensão da cultura corporal não somente como prática, mas também como forma de expressão e de respeito às diferentes culturas e à diversidade das juventudes. O currículo único também menciona que “este componente permite o uso de várias competências e habilidades da área de Linguagens, desde o uso das tecnologias, conhecimento de conceitos como ética, cidadania, cooperação, respeito e diversidade [...]” (Brasil, 2018, p. 490).

Ensinar educação física vai muito além do que a maioria pensa – não se trata apenas de jogar a bola e deixar que os alunos façam as atividades por conta própria. Quando ensinamos, mostramos como ser cidadãos através do esporte, como trabalhar em equipe, como agir com ética. Como mestre de capoeira, também ensino ética, cidadania, a reintegração de jovens em situação de vulnerabilidade social e o respeito às diferenças, acolhendo-os.

Tendo como parâmetro o Currículo Único do Estado do Acre na habilidade (EM13LGG201), compreendemos a relevância de utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. No componente da educação física, o objeto de conhecimento é a capoeira, que, além de ser uma expressão corporal, constitui um fenômeno social devido a sua história, alcançando muitos países no mundo. Sensível aos que a praticam com tanta paixão e a vivem com a alma, a capoeira se torna “um movimento corporal enquanto processo identitário” (Acre, 2019, p. 140), pois ela é resistência dos nossos ancestrais que lutaram para serem livres. É nosso momento de entrega e de lamento.

Trabalhamos o conteúdo descrito na sequência didática, conforme a área de conhecimento da disciplina de Educação Física, que é um dos componentes curriculares da área

de Linguagens. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Educação Física é responsável por desenvolver as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, com foco principal na saúde.

Por outro lado, professores com licenciatura e/ou bacharelado têm um leque maior de oportunidades no mercado de trabalho. Assim como em outras profissões, há também os estereótipos sobre o professor de Educação Física, como a ideia de que ele apenas joga bola, deixa as crianças à vontade e esperar a hora de ir embora. Muitas vezes esse imaginário social acaba generalizando a profissão.

Nas aulas de Educação Física, há todo um planejamento para desenvolver capacidades e habilidades dos nossos alunos. Mesmo sendo a área de conhecimento das Linguagens, poderíamos também integrar a área de Ciências Humanas. Em nossa sequência didática, por exemplo, abordamos temas como a história da capoeira e a capoeira no Código Penal brasileiro. Nesse sentido, seria possível trabalhar em conjunto com o(a) professor(a) de História, explorando a Era Vargas, por exemplo, já que foi nessa época que a capoeira foi retirada do Código Penal Brasileiro. Assim, o Currículo de Referência Único do Acre, na área de Linguagens, enfatiza que:

O componente curricular de Educação Física está inserido na área de Linguagens e suas Tecnologias, isso porque, além das práticas corporais, a Educação Física busca a compreensão do indivíduo de forma integral enquanto reflexo de suas escolhas nos aspectos emocionais, sociais e motores. Essa compreensão, reflexão e formação se tornam viáveis nesta área, uma vez que ela trabalha com diferentes linguagens como a artística, tecnológica, cultural e linguística, permitindo, desta maneira, a interação do estudante com os vários campos de conhecimento (Acre, 2019, p. 135).

Na aplicação da intervenção pedagógica privilegiamos alcançar essa interdisciplinaridade ao perceber que havia alunas e alunos de diversas tonalidades de cores, sendo a cor branca predominante, com alguns estudantes negros e nenhum que pudesse ser identificado como indígena. O grupo apresentou escasso conhecimentos sobre a capoeira, bem como sobre o Brasil colônia, e sobre como eram tratados os negros nesse período no Brasil. Alguns ficaram surpresos quando mencionei que a Capoeira já esteve no Código Penal brasileiro; outros comentaram que sabiam que a capoeira era um esporte, mas não que tinha sido tão marginalizada. Durante a escravização, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. “Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta” (Fanon, 2008, p. 104).

UMA FILOSOFIA DE VIDA SILENCIADA: A CAPOEIRA

A intervenção pedagógica foi realizada no espaço externo do Colégio Acreano, para alunas e alunos do primeiro ano do ensino médio. Devido a sua localização central, a escola reúne estudantes de variados bairros da cidade de Rio Branco, além de diferentes níveis sociais, atendendo desde filhos(as) de camelôs a descendentes de magistrados, professores, entre outros.

Imagen 01: Parte externa do Colégio Acreano



Fonte: Acervo IBGE, sem data da imagem.

O colégio Acreano é um colégio que tem uma quadra bem estruturada e tem também um pátio bem amplo. Nas salas de aulas, desenvolvemos a parte teórica em um ambiente climatizado, com ar-condicionado. Posteriormente, a aula continuou no pátio, enquanto a culminância ocorreu na quadra coberta, onde foram desenvolvidas as atividades práticas sobre a capoeira.

Imagen 02: Intervenção no pátio da escola



Fonte: Acervo do autor (2024)

O Colégio Acreano desempenha um papel importante na formação do estado do Acre, sendo, por isso, considerado um colégio histórico. Fundado em 17 de julho de 1933, por Raimundo Gomes de Oliveira e Julieta Passos Galvão, o colégio nasceu do desejo de trazer ao Acre condições favoráveis de ensino (IBGE, 2016). Devido ao seu tempo de existência na sociedade acreana, muitos alunos já passaram por suas salas e vivenciaram muitas histórias. As paredes memoriais do Colégio Acreano se mantêm firmes e com muitas histórias para contar.

Além disso, o colégio desenvolve movimentos culturais regionais, oferecendo um diferencial para a sociedade rio branquense. Em suas dependências, pudemos identificar um auditório, laboratório de informática, pátio coberto, quadra esportiva coberta, refeitório, sala de professores e um pátio descoberto.

COMO DESENVOLVEMOS AS ATIVIDADES

A aula começou com o tema da invisibilidade do capoeirista na sociedade brasileira, seguindo os objetos de conhecimento registrados na sequência didática. Iniciamos com uma pergunta: “A capoeira era brasileira ou africana?”, dando espaço e tempo para que os alunos respondessem com base no que sabiam. Muitos afirmaram que era brasileira, enquanto outros responderam que era africana. A maioria considerou que era africana, mas alguns ficaram na dúvida. Nesse momento, aqueles que responderam que era africana e os outros que estavam em dúvida foram compartilhando suas opiniões, mesmo sem terem certeza.

Nas intervenções, foi explicado que alguns defendem a ideia de que a capoeira é africana, deslegitimando sua formação no Brasil. No entanto, é importante reconhecer que a Capoeira é, sim, brasileira e que essa cultura é nossa. Faz-se necessário compreender que, embora tenhamos raízes africanas, a capoeira se desenvolveu no Brasil como parte de um processo de resistência contra os colonizadores que aprisionavam nosso povo no período do Brasil Colonial.

Também foi explicado que a palavra “capoeira”, tem origem na língua tupi-guarani. Foi discutida a razão do nome, entre outras informações, incluindo as nomenclaturas, os nomes dos golpes, dos toques, a confecção do berimbau, as graduações e suas histórias, as músicas, a forma de jogar e tudo que caracteriza a capoeira como brasileira. Em seguida, mostramos na prática alguns golpes e seus nomes, de forma rápida e simples devido ao tempo limitado, além dos estilos e nomes dos toques.

Explicamos, também, que as músicas criadas para a capoeira são, muitas vezes, lamentos, pois os escritores expressam a dor do nosso povo escravizado e as misérias que enfrentaram. Elas representam uma forma de expressão de suas tristezas. Foi mencionado ainda que os toques funcionavam como formas de comunicação para defesa. Os alunos conheceram os diferentes tipos de toques existentes nas diversas vertentes da capoeira.

A aula perpassou o período da escravização no Brasil, o tráfico negreiro e as diversas iniquidades impostas sobre africanas e africanos. “No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa” (Fanon, 2008, p. 104).

Durante a aula, cantamos uma ladinha e perguntamos aos alunos em que contexto a arte da capoeira se encaixaria no Brasil colonial. Os alunos analisaram a música, enfatizando o trecho que dizia: “Cafezais e Canaviais vão me escravizar e na senzala é um lugar onde eu vou morar”. Essa foi uma estratégia didática para mostrar aos alunos, por meio da música, como foi o período colonial e a realidade da escravidão.

Imagen 03: Aula sobre invisibilização do capoeirista no Colégio Acreano



Fonte: Acervo do autor (2024)

Posteriormente, foi realizada a parte prática da capoeira com os alunos que já são praticantes e que estavam presente na aula. Em seguida, foi oferecida a oportunidade para aqueles que sentissem vontade de participar pudessem se juntar à atividade. Explicamos aos presentes que a capoeira é uma forma de libertação e que, embora pareça uma dança, também é uma forma de luta – uma luta que, no período da escravização, era usada para organizar fugas

e buscar a liberdade. A capoeira é luta quando precisa ser, e, apesar de sua aparência de dança, é uma forma de combate que pode ser letal.

Imagen 04: Intervenção pedagógica no interior da sala de aula



Fonte: Acervo do autor (2024)

A aceitação dos alunos em relação à aula foi muito boa. Em apenas uma hora de aula, conseguimos ultrapassar o tempo de forma muito rápida e perceptível, porque estava muito envolvente. O professor que disponibilizou esse tempo mencionou que, se soubesse que a ação seria realizada daquela forma – colocando os alunos como protagonistas e promovendo a participação ativa dos adolescentes do Ensino Médio – teria disponibilizado até mais tempo ou o horário inteiro, dado o alto nível de receptividade. Além de compartilhar com os alunos sobre a arte da capoeira e sua história, mostramos que a capoeira não é apenas uma luta, mas também educação, sobrevivência e a preservação dos costumes de um povo que chegou ao Brasil e teve que se reinventar para continuar vivendo e lutando suas batalhas.

Finalmente, discutimos a capoeira como um movimento resistência negra, uma luta de sobrevivência. Refletimos sobre o fato de a capoeira não estar incluída no currículo escolar, apesar de sua relevância e potencial para enriquecer a aprendizagem dos nossos jovens, como um esporte e uma expressão cultural que poderia somar muito à formação deles.

Imagen 05: Confraternização da intervenção pedagógica no Colégio Acreano



Fonte: Acervo do autor (2024)

Foi a partir das minhas vivências como capoeirista que escolhi o tema da aula, assim como o tema deste trabalho. A aula começou com a questão da “invisibilidade do capoeirista”. Esse sentimento de ser silenciado e invisibilizado vem de algo que já experimentei, não é apenas uma percepção distante, mas algo que senti na pele. Como afirma Fanon (2008), a desgraça do homem de cor é ter sido escravizado, pois é notável que para quem é preto tudo é mais difícil. Um exemplo disso é que, quando nós, capoeiristas, buscamos apoio ou um espaço para desenvolver nossa arte, geralmente somos impedidos por apresentarmos “apenas” nosso certificado de graduação como “Mestre de Capoeira” ou outra graduação.

Nosso título não é aceito para trabalhos remunerados, e o interesse em nosso trabalho é apenas para realizar atividades voluntárias, não que eu não queira realizar trabalho voluntário, mas, por muitos anos, já desempenhamos essas atividades gratuitamente e, em algumas ocasiões, somos enganados, trabalhando para outras pessoas enquanto elas recebiam remuneração. Não temos plano de carreira, seguro-desemprego, férias; lecionamos nossas aulas de domingo a domingo, sem salário fixo nem reconhecimento social.

Muitos de nós não temos sequer um teto, embora a capoeira seja uma profissão digna, que abraça a diversidade e não exclui ninguém. No entanto, as leis trabalhistas não alcançam nosso trabalho, o que dificulta o acesso a empregos remunerados com carteira assinada. Talvez, se fosse uma arte em que o homem branco tivesse se destacado, se o pertencimento fosse deles, já existiriam muitos campeonatos com premiações sem questionamentos, e a capoeira teria sido incluída no currículo das escolas. Mas, por ser uma arte de origem negra, não recebe o devido valor; o trabalho braçal continua sendo reservado ao preto, que não pode ser mais do que o

branco, como afirma Fanon (2008). É uma invisibilidade constante, presente em todos os lugares, que sentimos o tempo todo.

Sou um homem invisível. Não, não sou um espectro como aqueles que assombravam Edgar Allan Poe; nem sou um ectoplasma do cinema de Hollywood. Sou um homem com substância, de carne e osso, fibras e líquidos, e talvez até se possa dizer que possuo uma mente. Sou invisível — comprehende? — simplesmente porque as pessoas se recusam a me ver. Como as cabeças sem corpo que algumas vezes são vistas em atrações de circo, é como se eu estivesse cercado daqueles espelhos de vidro duro que deformam a imagem. Quando se aproximam de mim, só enxergam o que me circunda, a si próprios ou o que imaginam ver - na verdade, tudo, menos eu (Ellison, 1980, p. 32).

É a partir deste prólogo que consigo expressar como eu, homem preto e capoeirista, me sinto, pois é assim que a sociedade nos enxerga. O capoeirista é procurado principalmente na Semana da Consciência Negra, no mês de novembro; é somente nesse mês somos lembrados, e ainda assim nos chamam para participar “de graça”, como se nosso trabalho sempre devesse ser gratuito ou barato. Nossa prática exige tempo e dedicação, e, quando vamos nos apresentar, precisamos nos locomover com uma equipe e instrumentos, contanto com a disponibilidade de quem se dedica a outra profissão. Afinal, sem outra forma de remuneração, infelizmente passamos fome.

Quando somos convidados, vamos com nosso próprio combustível; nem sequer nos é oferecido um valor simbólico para cobrir o custo da gasolina e transportar a equipe. Tudo precisa “surgir do nada”. Quando muito, oferecem um lanche compartilhado da escola. E, se mencionamos um valor estipulado para uma apresentação de aproximadamente uma hora e meia, as pessoas perguntam se estamos falando sério e porque queremos cobrar, afinal, dizem que a capoeira “sempre foi de graça “e que “sempre trabalhamos de graça”.

Quando dizemos que somos capoeiristas, as pessoas reagem, às vezes, com um “ah, que legal”. No entanto, na maioria das vezes, dizem: “você é capoeirista, que legal”, e logo perguntam: “e você trabalha?”. Isso dá a entender que quem faz capoeira não tem uma profissão, como se fosse apenas um hobby, uma diversão, ou um mero entretenimento, e não algo sério para nós. É nesse momento que percebemos o quanto somos desvalorizados.

Nesse sentido, primeiramente quis que os alunos entendessem o valor que a capoeira tem para mim, justificando a escolha do tema e explicando como me sinto ao dizer que sou capoeirista. Para mim, a capoeira representa meu momento de apropriação, de me sentir importante, de ser incluído na sociedade e de me ver igual a todos. Ela me fez acreditar nisso e, mesmo sendo discriminada, a capoeira me permite chegar a lugares onde nunca imaginei estar.

Quando falo em invisibilidade, refiro-me à forma como a sociedade vê o capoeirista. No entanto, a capoeira foi me dando um lugar na sociedade, mesmo que com muita luta. A capoeira é resistência; ela me levou a buscar outros meios para que eu pudesse ensiná-la, já que, nas escolas, dificilmente sou aceito. Quando canto nas rodas, sinto uma conexão tão intensa, como se fosse um outro mundo. Desconecto-me dali e conecto-me com a música, com o berimbau, e consigo transmitir isso para aqueles que compartilham o mesmo sentimento, para quem sente a essência e viveu — ou talvez tenha vivido em outra vida — aquilo que estou vivendo.

Eu penso dessa forma e dou o meu máximo para que essa mensagem chegue. Acredito que, se ao menos um por cento das pessoas que me ouvem entenderem como eu vejo e sinto a capoeira, já será significativo. Sinto-me diferente, como se eu não pertencesse a este mundo terreno, mas a esse mundo que consigo acessar quando canto e toco meu berimbau. Esse momento é completamente diferente e indescritível em palavras. É algo tão íntimo, mas que, naquele momento, desejo compartilhar com as pessoas que estão ali, para que possam entender a minha arte.

Quando estou com berimbau sinto que consigo me conectar com ele, pois, como dizemos, o “berimbau fala”. À minha maneira, tento idealizar e imaginar que eu já conhecia o som dele, que aquele berimbau tem uma conexão comigo. Assim, consigo me entregar e dar o meu máximo em “uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer” (Fanon, 2008, p. 25).

Entretanto, não é com todos os berimbaus que eu consigo essa conexão, pois o berimbau tem alma, tem ancestralidade. Conectar-me ou não vai implicar na música ali na conexão com a roda. Então, quando não há conexão, prefiro não me envolver tanto na música e no instrumento naquela roda, e muito menos no jogo. Digo isso porque tenho uma conexão muito intensa quando faço os meus berimbaus.

Quando eu confecciono meu berimbau, começo a idealizar que ele será um bom berimbau, que estou dando vida a ele. Tenho comigo essa ideia de que estou dando a vida para ele, como se fosse uma pessoa que fará parte de uma vida inteira. Esse processo começa desde o momento em que eu entro na mata e peço licença para retirar a matéria-prima. Após a extração, deixo-o curtir por 15 dias, enquanto serro, limpo, envernizo e procuro a cabaça. Sinto uma satisfação enorme, pois sei que estou dando vida para esse berimbau. Para o capoeirista que realmente entende a essência e a alma desse instrumento, dar vida a ele é um processo que começa desde a confecção, com a união entre cabaça, arame e baqueta.

Foi com base nesse contexto que escolhi o tema da minha intervenção no Colégio Acreano. Queria enaltecer a memória do que nos foi deixado por meus ancestrais, que tanto lutaram e sofreram, e tentar resgatar o que eles nos legaram. No entanto, enfatizo aqui que, sempre que faço uma viagem ao passado, não consigo ficar feliz; sinto uma tristeza profunda. Não entendo por que meus irmãos eram maltratados dessa forma, apenas pela cor de sua pele e por serem considerados um povo inferior, destinado a trabalhar até a morte para enriquecer outras pessoas. Mesmo com o passar do tempo, ao fazer uma analogia, percebemos que ainda hoje isso continua a acontecer.

Até mesmo dentro da capoeira, como mencionei em um dos relatos acima, o capoeirista se torna invisível, pois as pessoas ainda pensam que, por ter a pele negra, ele deve continuar servindo. Quando nos posicionamos e dizemos que não faremos mais nada de graça, as pessoas acham que estamos errados, como se tivéssemos que continuar a servir. Isso me traz tristeza e me lembra o passado. Tento fazer minha arte com alegria no presente, pois não vejo alegria no passado, apenas tristeza, solidão e sofrimento.

Vejo meu povo escravizado nas senzalas, sem direito a comer, a beber água, a um trabalho remunerado, sem poder ver suas famílias ou construir suas histórias. Não consigo ver outra coisa senão tristeza. Por isso, tento preservar a memória dos meus ancestrais, pois a capoeira é nossa resistência. “Uma sociedade é racista ou não o é. Enquanto não compreendermos essa evidência, deixaremos de lado muitos problemas” (Fanon, 2008, p. 85).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema escolhido nos permitiu a capoeira para além do que se costuma dizer, que é apenas diversão; entendemos que é história de vida. Poder disponibilizar essa vivência ao aluno é uma forma de fazer me ouvir e nos fazer ouvir, pois também foi a voz dos meus colegas capoeiristas falando pela minha voz, já que tive a oportunidade de falar. Isso nos motiva a defender nossa forma de vida, pois, assim como toda arte de negro ou qualquer atividade, pensamento ou atitude do negro na sociedade, a capoeira é frequentemente silenciada e inferiorizada.

Entender o capoeirista requer saber vivenciar a capoeira como ele a vive. Ninguém de “fora” poder dizer como é esse estilo de vida, mesmo tendo experiências em sala de aula ou inúmeras leituras sobre o tema, pois o capoeirista vive em um mundo à parte. Ele construiu suas

próprias regras, suas trocas de “níveis” — ou graduações —, seu canto, seu toque, seus instrumentos.

Poder levar a capoeira para a sociedade é de grande valor. Contextualizar nossa história e colaborar com a escola para valorizar nossa arte é de grande valia, especialmente em um mundo que tenta constantemente nos calar, nos vender a um preço mínimo. É bom poder falar daquilo que por tantos anos vivo. Não podemos mudar o que foi, mas podemos combater discursos de ódio e racistas que nos diminuem, e isso deve ser feito inicialmente nas escolas.

Só podemos mudar o pensamento a partir da nossa entrada nas escolas, e este momento de fala foi uma grande oportunidade para mostrar quem realmente somos e o quanto nos contribuímos para a sociedade e defender a minha filosofia de vida: a minha arte *Capoeira*.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Curriculum de Referência Único do Acre**. Secretaria de Estado de Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 13 maio 2024.

ELLISON, Ralph. **Homem invisível**. [S.L]: José Olympio, 2020. 620 p. Edição ebook Kindle.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Imagem do

Colégio Acreano. **Catálogo da biblioteca digital**. 2016, Disponível em:

<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=437774&view=detalhes>.

Acesso em: 30 maio 2024.

MEMÓRIA, ORALIDADE E ANCESTRALIDADE: RELATO-EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM UMA TURMA DE 3^a SÉRIE PÓS-MÉDIO

Joely Coelho Santiago⁵⁵

INTRODUÇÃO

A transmissão de conhecimentos, na África, é feita no dia a dia, no cotidiano, “de mestre a discípulo”, de “boca a ouvido” (Bâ Hampâté, 2003). De acordo com Paulina Chiziane: “uma criança começa a receber os valores que ela vai socializar a partir da oralidade. Quando vai para a escola, por volta dos 05, 06, 07 anos, essa criança não é uma tábua rasa⁵⁶”. Dessa forma, na escola, enquanto projeto “humanizador” e “civilizador”, homens e mulheres africanos passaram a ser vistos como seres incompletos, que precisariam de um paternalista para tirarem-lhes da “obscuridade”.

Assim sendo, a partir do processo de conquista, invasão e colonização no continente África, intensificada pelos europeus, observa-se a diáspora de homens e mulheres africanos desenraizados para vários continentes, longe de seus locais de origem. Grupos sociais que foram desumanizados, transportados em navios negreiros, amontoados, junto de fezes, urinas, ratos e cadáveres em decomposição, onde eram servidas escassas e pobres alimentações que muitos pouco sustentavam seus corpos. Durante séculos, as populações africana e afro-brasileira foram lembradas apenas em episódios de navios negreiros e/ou como mercadorias. Desvalorizadas enquanto seres humanos pensantes e produtores de culturas, com nações e reinados ricos e bem-organizados administrativamente. Culturas e ciências herdadas com os ancestrais, levadas para

⁵⁵ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Mestra em História e Estudos Culturais e Graduada em Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Graduada em Licenciatura em História pela Faveni.

⁵⁶ Entrevista de Paulina Chiziane segue disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WiLijX_7dDk&t=670s&pp=ygUmcGF1bGluYSBjaGl6aWFuZSBtZW3Ds3JpYSBIIIG9yYWxpZGFkZmU%3D. Acesso: 20 abr. 2024.

“novos chãos”, arquivadas em memória, foram fundamentais para a garantia e sobrevivência de homens e mulheres diaspóricos. Para Hampâté Bâ (2003. p. 46) “quando morre um africano idoso é como se queimasse uma biblioteca”. Não obstante, muitas experiências foram desvalorizadas pela história oficializada, justamente, porque, para as populações africanas e originárias, a escrita sucede o ser humano (Bâ, 2003). É o ser humano que produz a escrita, contudo antes dela há a oralidade; por meio desse recurso que os mais velhos repassam aos mais jovens seus conhecimentos. Dessa forma, uma pessoa idosa, na África, é considerada uma autoridade, pois ela é o transmissor da cultura, dos modos de vida, da espiritualidade e da sabedoria popular às novas gerações.

CONTEXTO

A Sequência Didática, intitulada “Memória, Oralidade e Ancestralidade: relatório-experiência de uma Sequência Didática em uma turma de 3^a Série Pós Médio”, aplicada na turma citada anteriormente, a 3^a Série D Pós Médio, é um importante recurso para registro, análise, discussão e ensinamento de uma história e uma cultura africana e afro-brasileira em uma certa escola na Amazônia, a partir de uma didática que valoriza diferenças e identidades, para que o alunado tenha a possibilidade de desenvolver uma identidade positiva e consciente de si, distante de uma história ensinada de maneira distorcida, falsificada e preconceituosa. É a valorização da memória e da oralidade de mestres e sábios das florestas (homens e mulheres), oriundos de populações tradicionais.

Nessa perspectiva, o *lócus* onde a Sequência Didática foi desenvolvida, é a Escola Presbiteriana João Calvino. A “Escola João Calvino”, como assim é conhecida, está localizada na Avenida Ceará, N. 2648, Bosque – Cep: 69900-448, na capital do Estado acreano, Rio Branco. Informações sobre a Escola indicam que ela integra o setor administrativo do Estado do Acre, tem pouco mais de novecentos alunos matriculados, e faz parte da modalidade de ensino da Educação Integral⁵⁷. O público-alvo, como dito, foram os alunos(as) da turma 3^a Série D Pós-Médio, na disciplina “Protagonismo”, sob responsabilidade da professora Liliane Bezerra da Silva, no horário das 7 às 8h40, do dia 18 de abril de 2024, no componente curricular: Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, Cidadania e Civismo.

⁵⁷ Escola João Calvino, dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/escola/12013340-esc-presbiteriana-joao-calvino>
Acesso em: 20 abr. 2024.

OBJETIVOS

Para a realização desta Sequência Didática, foram levadas em consideração as diretrizes estabelecidas pela Habilidade EM13CHS101, disponíveis no Currículo Único do Estado do Acre – analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. No que diz respeito ao objeto do conhecimento, nesta Sequência Didática, foram identificados os seguintes, dentro do Currículo Único do Estado do Acre: “História, memória, cultura, identidade e diversidade”, “Produção do conhecimento histórico” e “A origem dos povos do Oriente Médio, Ásia, Europa, América e África”, onde foram contemplados, como objetivo geral, a habilidade e os objetos do conhecimento já mencionados.

JUSTIFICATIVA

Problematizar e dialogar sobre memória, oralidade e ancestralidade Africana e Afro-Brasileira, com aluno(a)s matriculado(as) em escolas públicas localizadas em uma região amazônica, a Acreana, é levar para a Escola narrativas orais de vida de populações negras de gerações anteriores. É contrapor ao que a intelectual Chimamanda Ngozi Adichie nomeia como “O perigo de uma única história⁵⁸”. Em outras palavras, a história, tida como a oficializada, portanto homogênea. É ter a oportunidade de percorrer entre matas e varadouros ainda pouco discutidos na Literatura e nas instituições de ensino.

Não obstante, a escolha da temática citada foi importantíssima para revisitarmos⁵⁹ riquezas cosmológicas ancestrais e identitárias repassadas de geração a geração, no cotidiano dos grupos sociais uns com os outros. É nadar em águas onde, em outras épocas, eram turvas e muito perigosas, como os arquivos históricos, tidos como verdadeiros e inquestionáveis, escritos por “grandes homens”, considerando o que estabelece a Lei 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade de incluir no currículo oficial da rede de ensino “História e Cultura Afro-

⁵⁸ Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poiesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-única-chimamanda-ngozi-adichie-pdf.pdf>. Acesso em: 21 abril 2024.

⁵⁹ A escolha pelo verbo na Terceira Pessoa do Plural tem a ver com a minha trajetória, considerando que, se estou onde estou/estamos, na Academia, é porque meus antepassados foram lutando e abrindo espaços; Espaços escolares onde eles não tiveram oportunidade de estar. E se eu consegui chegar até aqui, foi porque eles lutaram lá atrás. Ubuntu!

Brasileira⁶⁰”. Foi, portanto, um (des)caminho em narrativas, registros e histórias que lemos, ouvimos e (re)produzimos, especificamente sobre o Continente Africano – berço da civilização e da humanidade (Santos, 2017; Souza, 2003).

A escolha da temática também diz muito sobre o lugar de onde viemos e o lugar que ocupamos em tempos atuais. Especificamente, uma Mulher, Preta, Quilombola, bisneta, neta e filha de quilombolas da região do Vale do Guaporé-RO, trabalhadores da borracha, da poaia, da castanha, de classe econômica empobrecida, oriunda de uma região grafada na Língua Portuguesa como Guaporé, na Língua Indígena Uiraporé ou Uraporé (Meirelles, 1989) e na Língua Boliviana, Itenéz. Durante muito tempo, sobretudo no cotidiano escolar, vi nos livros didáticos uma história dos negros que começava no tráfico negreiro e finalizava nas casas grandes e senzalas, como se a população africana não tivesse história antes da colonização.

Foi na sala de aula escolar que eu, particularmente, fui vista como “diferente”. Foi na sala de aula que meus antepassados foram apontados, pelos colegas de turma, como os macacos ilustrados no livro didático. “Somos todos iguais”, ouvi tanto isso de professores na escola... E não, eu não era/sou igual. Não somos iguais! Somos diversos, pluri, múltiplos. Lembremos o que nos ensina Munanga, quando afirma que: “a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade, entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementariedade e enriquecimento da humanidade” (Munanga, 2005, p. 15).

Logo, retornar à escola, ao espaço da João Calvino, foi uma digressão histórica. Portanto, esta atividade vai além de um texto acadêmico para escrever um Trabalho de Conclusão de Curso, onde, de antemão, agradeço a oportunidade que nos foi dada. É por nós – homens e mulheres que vieram antes de mim e foram abrindo caminhos que me oportunizaram chegar até aqui. É levar para a sala de aula a importância de ciências, de culturas e de vivências de grupos sociais que foram largamente explorados e utilizados nas variadas formas do mercado escravocrata.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Manhã de quinta-feira, 18 de abril de 2024, os ponteiros do relógio marcaram 7h10min quando fui apresentada aos alunos da 3^a Série Pós-médio, pela professora responsável pela

⁶⁰ Lei nº 10.639/2003. Disponível em: [266](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm#:~:text=L10639&text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Altera%20a%20Lei%20no,%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A1ncias. Acesso em: 20 abri. 2024.</p></div><div data-bbox=)

disciplina “Protagonismo”, Liliane Bezerra da Silva. Antes disso, os slides foram testados e as cadeiras e mesas organizadas em formato de meia-lua. A organização da sala foi feita em parceria com a Liliane (professora responsável pela disciplina) e pelo Ian Paiva, um convidado graduando em Capoeira.

Um por um, em dupla e/ou em trio, os alunos(as) foram chegando e ocupando aquele espaço da sala de aula. Curiosos com a presença de pessoas, até então, estranhas ao cotidiano escolar deles. Vale mencionar que, quando entramos na sala, as cadeiras e as mesas dos alunos estavam enfileiradas, em mais ou menos, cinco fileiras, uma característica bastante comum dentro dos espaços tradicionais onde o professor, dentro da educação formal, é visto como autoridade, dotado de conhecimento inquestionável e que tem poder para “vigiar e punir” (Foucault, 2014) os rebeldes, indisciplinados ou/e aqueles que não tiram boas notas nas disciplinas. Essa (des/re)organização da sala de forma atípica foi com a justificativa de aproximação e interação entre aluno x aluno, aluno x professor, onde o conhecimento foi compartilhado em diálogo uns com os outros, possibilitando uma vista panorâmica do espaço e das pessoas que ali estavam.

Após a apresentação pessoal e a proposta da atividade, fora iniciada a apresentação da temática, propriamente dita, Sequência Didática, onde iniciamos contextualizando certos lugares a partir de imagens em slides. É importante mencionar que, nessa turma, há matriculado um aluno surdo para o qual as aulas são interpretadas por um intérprete de Libras. Os alunos participaram, de forma ativa, comentando onde aquele lugar possivelmente seria. Não obstante, nos aproximamos do aluno surdo e questionamos onde aquele lugar, mostrado nos slides, possivelmente, estaria localizado, contudo o aluno sinalizou que não sabia a resposta.

No total de dezesseis imagens, identificadas no Continente Africano, precisamos evidenciar o seguinte: as imagens que ilustraram praias paradisíacas e/ou lugares tidos como “bonitos”, por exemplo, receberam respostas positivas. Diríamos respostas previsíveis, considerando o estereótipo que marcou o África. “Ah, é no Rio de Janeiro”, “é Dubai”, “Europa”, “é Recife”, “é no Nordeste”, “Maldivas?”. Em contrapartida, imagens que mostraram miséria, doença, lugares quentes/desérticos e/ou pessoas retintas, por exemplo, as respostas foram unâimes: “é na África”, “África”, “isso aí é lá na África”, “é os africanos”. As expressões faciais de alguns alunos evidenciaram que, sim, aquele lugar que mostrava pobreza e doença representava a África.

Interessante que, grande parte da turma, não teve dúvidas ou parou para refletir que aquelas imagens que mostravam pessoas esqueléticas, animais que se alimentam de carnes em decomposição, lugares desérticos e quentes, poderiam ser em quaisquer outros lugares que não

fosse a África. Portanto, percebemos uma reprodução de narrativas e estereótipos que o Continente Africano recebeu, dentre outros, como “herança” do período colonial. Obviamente, pensamos que muito tem a ver com o papel das mídias e das imagens dos livros didáticos sobre a África, ainda vista, inclusive como País, sinônimo de pobreza, deserto e doenças como a AIDS.

Não obstante, uma história marcada pela servidão, pela falta de cultura, por pessoas pagãs, ligadas às profundezas da secura de um lugar terrivelmente distante. Lugar onde dispositivos midiáticos não cansam de divulgar dados bancários para receber doações, como se isso representasse todo o Continente Africano. E sim, há regiões na África onde a desigualdade é grande, assim como há no Brasil. Contudo, é oportuno que problematizemos “verdades” e façamos atenção para evitar tais generalizações, pois, de acordo com Munanga: “a história da África na historiografia colonial foi negada e quando foi contada o foi do ponto de vista do colonizador” (Munanga, 2015, p. 31).

Nesta perspectiva, a apresentação das imagens, nos slides, foi extremamente importante para observarmos a inquietação de alguns alunos e a certeza de outros. Certos de que lugares paradisíacos seriam Maldivas e lugares empobrecidos, a África. Obviamente que, o objetivo da atividade não era mostrar verdades ou fazer julgamentos e, sim, oportunizar os alunos aos (des)caminhos e possibilidades outras. Em seguida, mostramos duas imagens, uma que retratava beleza e a outra, feiura, que serviram para discutirmos que tanto uma quanto a outra imagem se tratava do mesmo Continente, o Africano.

Nesta perspectiva, os alunos foram motivados para refletir e dialogar sobre “História da África numa perspectiva decolonial”, uma “re-historização”, título que abre alas para a próxima sessão da Sequência Didática. Para contextualizar, mostramos nos slides regiões que compõem a África, longe de ser um espaço homogêneo ligado apenas ao deserto, à miséria e à fome. Vale a pena mencionar que a África é dividida em África Meridional, África Ocidental, África Setentrional, África Oriental e África Central, onde a vegetação também é diversa: floresta, savanas, mediterrânea, estepes, taigas, pradaria e desértica. No que diz respeito ao clima, foram mencionados que ele, a depender da região, pode ser tropical, equatorial, desértico, mediterrâneo, semi árido e frio de montanha.

Após a contextualização histórica-geográfica sobre a África, continuamos a Sequência Didática abordando estudos feitos a partir de escavações arqueológicas, sobretudo na região da Etiópia, onde foram encontrados 40% dos ossos de Lucy, uma mulher que tornou possível reescrever a história da humanidade, justamente porque esse fóssil é considerado o mais antigo fóssil humano; estima-se que Lucy tenha vivido há 3,2 milhões de anos na região da Etiópia.

Abordamos curiosidades e informações sobre esse trabalho de escavação arqueológica para a história da civilização e da humanidade. Além disso, levamos à baila a importância das mulheres em papéis políticos nos reinos africanos, onde muitas delas lideraram exércitos. Também comentamos que, de todos os países africanos, apenas dois não foram colonizados: Libéria e Etiópia.

Adiante, ressaltamos que a Etiópia é uma das nações mais antigas da África, sobrevivente entre os séculos 14 até o 20, vencida por um golpe de Estado no ano 1974. Portanto, uma “história única” que levou para debaixo do tapete toda uma organização política e social, onde havia grandes reinos, templos e palácios luxuosos, que “grandes homens” sequer cogitaram mencionar em seus escritos. Ainda sobre o fóssil Lucy, um dos alunos questionou o motivo deste nome, já que, para a população africana, a escrita sucede a humanidade. Nós respondemos que o registro desse nome foi por causa da canção “Lucy in the Sky with Diamonds”, da banda britânica The Beatles⁶¹, tocada, exatamente, no momento da descoberta de Lucy, num gravador no acampamento dos arqueólogos que fizeram as escavações. Na Língua Etíope, Lucy, significa “é maravilhosa⁶²”.

A próxima discussão com os alunos foi intitulada “Uma história de fora é a mesma história narrada de dentro?”. Dessa forma, abordamos sobre a escrita registrada a respeito da população africana, uma vez que quem mais escreveu sobre esse Continente foram os árabes e os europeus, que desvalorizaram, inclusive, registros milenares, materiais, memórias, oralidades e ancestralidades dos povos do Continente como os *griots*. Os *griots*, assim como mestres e sábios das florestas, carregam uma série de ensinamentos porque narram histórias ancestrais sobre a África, através de poemas, contos e músicas. Não obstante, ressaltamos que nem todo *griot* é um idoso(a), mas que bebeu na fonte com algum idoso(a) de sua comunidade, e assim, repassam narrativas e histórias que aprendeu com seus antepassados.

Desta forma, levamos para a discussão com os alunos a importância da sabedoria de pessoas idosas na África – “enciclopédias vivas” de um povo. Os alunos foram instigados sobre tecnologia digital – rádio, televisor e demais aparelhos midiáticos, e a memória e a oralidade das pessoas idosas, considerando que a sociedade na qual (sobre)vivemos, como analisa Bauman (2001), é “líquida”. A fluidez das coisas em rápido processo de aceleração de um

⁶¹ Disponível em:

<https://www.dw.com/pt-002/lucy-o-f%C3%B3ssil-que-reescreveu-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade/a-42478592> Acesso: 23 abr. 2024.

⁶² Disponível em: <https://www.dw.com/pt-002/lucy-o-f%C3%B3ssil-que-reescreveu-a-hist%C3%B3ria-da-humanidade/a-42478592> Acesso: 22 abr. 2024.

tempo que desvaloriza modos e vida das populações tradicionais, no tempo de semear, de colher, de ouvir os idosos e valorizar processos. Levamos à baila a (re)organização dos povos africanos na luta pela resistência a partir da formação de quilombos em várias partes do Brasil, em dias atuais, em processo de demarcação e titulação das terras ancestrais.

O penúltimo tópico teve como subtítulo “Heranças Africanas e Afro-Brasileiras”. Momento no qual dialogamos sobre culturas reorganizadas com os povos originários já existentes, como a memória e a oralidade quanto herança africana, também observada entre povos indígenas; na culinária, tem-se a feijoada, frango com quiabo, quindim, acarajé, vatapá e panelada, além de especiarias como pimenta-do-reino, canela, cravo, cúrcuma; na dança e na musicalidade, assim como instrumentos musicais exemplificamos carimbó, lambada, maracatu, congada, maculelê e capoeira.

Especificamente sobre a corporeidade e ancestralidade, tivemos a oportunidade de ouvir um capoeirista graduando, o Ian Paiva, que trouxe questões interessantes sobre a história da capoeira no Brasil, um símbolo de luta e resistência do povo negro contra o sistema escravocrata. O convidado abordou, também, sobre os instrumentos de origem africana utilizados na capoeira como berimbau, pandeiro, agogô, atabaque, caxixi e banqueta. Ian Paiva fez uma apresentação cultural utilizando um berimbau, onde pôde mostrar sons, contextos e funções específicas deste instrumento.

Por fim, consideramos “Visões sobre a África: representações e estereótipos”. Na oportunidade, relembramos narrativas e registros estereotipados que foram feitos, construídos, propagados e perpetuados sobre o Continente Africano. Enfatizamos a importância de problematizarmos determinadas discussões, invenções e narrativas sustentadas como verdades-verdadeiras, considerando o que estabelece a Lei 10.639/2003: uma história de dentro, a história da África narrada por homens e mulheres desse Continente, que questionaram a história única, e levaram suas ciências, suas histórias, suas cores, seus cantos, seus temperos e sabores, suas culturas, suas linguagens, suas línguas para mostrar que a África é diversa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, intitulado “Memória, Oralidade e Ancestralidade: relatório de uma Sequência Didática em uma turma de 3^a Série Pós-médio”, aplicada na turma citada anteriormente, 3^a Série D Pós-médio, ressaltamos a importância das fontes históricas, enquanto oportunidade de levar para a sala de aula o que estabelece a Lei 10.639/2003. Um valioso

recurso para registro, análise e valorização da memória e da oralidade de mestres e sábios das florestas (homens e mulheres), oriundos de populações tradicionais, soterrados pela historiografia. Vale ressaltar que o *lócus* onde a Sequência Didática foi desenvolvida é a Escola Presbiteriana João Calvino, localizada na capital do Estado acreano, Rio Branco.

Dentre os desafios em realizar a atividade, podemos mencionar a temática, propriamente dita. Ter que explicar as raízes do colonialismo, processos e genocídios vivenciados por homens e mulheres, que passaram a ser conhecidos como africanos, silenciados dentro de suas ciências e organizações sociais e políticas, nos parece que é um remar contra a maré. É escavar. É viajar nas geografias e histórias ancestrais, arquivadas na memória de homens e mulheres experientes. Nesta perspectiva, é instigar os alunos sobre os rumos que a sociedade está seguindo, uma vez que a Lei nº 10.639/2003 é jovem, ainda que seja uma inquestionável conquista do Movimento Negro.

A Escola, enquanto instituição de ensino, foi construída como espaço onde a burocracia reina a partir de escritos e obrigatoriedades de planos de aula estratégicos, hierárquicos e obrigatórios, como uma forma de controle, vigilância e punição sobre o que ensinar e como ensinar, como se o alunado fosse homogêneo.

Com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas, processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais sobre a população Africana e Afro-Brasileira, a avaliação que fazemos com a (e não da turma) 3^a Série Pós Médio, foi possível dialogar com essa turma, ressaltar curiosidades históricas, fatos geográficos, sociais e culturais, lutas e processos de invasão e colonização sobre a África e o papel da atual geração frente a esse desafio que é ouvir e respeitar pessoas idosas – “enciclopédias vivas”, para desaprender conceitos racistas e estereotipados. Nesta perspectiva, considerando a linguagem corporal um importante mecanismo para análises, é oportuno mencionar sobre a linguagens manifestadas nos alunos. A participação oral e o debate aluno x aluno, aluno x professor foi decisiva para concluirmos que a luta antirracista apenas começou, por homens e mulheres que vieram antes de nós, e que muito ainda precisa ser feito em um país erguido com ossos e sangue do povo negro e do povo indígena.

A linguagem corporal, como inquietação na cadeira, olhos revirados, demonstração de sono (falta de interesse), por exemplo, leva-nos a interpretar que a temática ainda é pouco discutida nas escolas, e, talvez, isso tenha a ver com o que foi ou não foi valorizado nos registros “oficiais”. Por outro lado, reações que mostraram surpresa, alegria, curiosidade, comentários e discussão aluno x aluno e aluno x professor foram decisivos e extremamente satisfatórios para

repensarmos nossas próprias narrativas, nossas didáticas (enquanto professores) e/ou aquilo que repassamos (muitas vezes) por desconhecimento e falta de letramento racial.

Não obstante, questionou-se o próprio modelo construído, e ainda mantido, no espaço de ensino, no qual, muitas vezes, quando o alunado deixa de entregar atividades, responder avaliações, tirar “boas” notas, ele é/será punido pelo responsável da disciplina. Portanto, cabe às instituições de ensino, (re)pensar e rever seus métodos de “avaliação”, que nos parece, ainda, “encaixotados”. E ensinar uma História e uma Cultura Africana e Afro-Brasileira é sempre oportuna para uma digressão histórica para as atuais gerações. É fazer conexão Brasil África, sobre caminhos para além do racismo. É rever lutas históricas, histórias carregadas de cores e sabores. É mostrar um espaço-presente muito importante para somarmos forças para lutar contra o racismo e a promulgação de políticas de ações afirmativas de promoção da igualdade racial, principalmente no contexto educacional. Até aqui, pensamos que conseguimos fazer isso, que foi “sair da caixinha” de currículo educacional, considerando o que estabelecem as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08.

REFERÊNCIAS

ACRE, Currículo Referência Único do Acre. Ensino Médio. Rio Branco, Acre, 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poiesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-unica-chimamanda-ngozi-adichie-pdf.pdf>. Acesso: 20 abr. 2024.

BÂ, Amadou Hampaté. Amkoullel: **o menino fula**. Rio de Janeiro: Palas Athena, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei 10. 639/2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 11.645/2008**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 24 abr. 2024.

CHIZIANE, Paulina Chiziane. **Entrevista**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WiLijX_7dDk&t=670s&pp=ygUmcGF1bGluYSBjaGl6aWFuZSBtZW3Ds3JpYSBIIIG9yYWxpZGFkZmU%3D Acesso em: 20 abr. 2024.

ESCOLA João Calvino. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/12013340-esc-presbiteriana-joao-calvino> Acesso em: 20 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2014.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paul Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. Ações afirmativas de Promoção da Igualdade Racial na Educação: lutas, conquistas e desafios. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista Ieb – Portal de Revista da USP**, n. 62, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/issue/view/8151> Acesso em: 24 maio 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. (Org.) 2^a ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PESSOA, Mônica do Nascimento. **Percepções culturais sobre os “Griots” na Contemporaneidade**. Disponível em: https://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1477692221_ARQUIVO_artigoanpuhbahiaok.pdf Acesso em: 10 abr. 2024.

SANTOS, Ynaê. **Sociedades africanas entre os séculos V e XV**. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempohistoricos/article/download/18339/13093/74187> Acesso em: 10 abr. 2024.

SOUZA, Talita Tavares Batista Amaral de. **Escravidão interna na África, antes do tráfico negreiro**, p.11-23. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/299503522_Escravidao_interna_na_Africa_antedo_trafico_negreiro Acesso em: 10 abr. 2024.

EDUCAÇÃO POPULAR E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O “OUTRO”: VISÕES DE MUNDO, PARCIALIDADES, ESTEREÓTIPOS E INTENCIONALIDADES

Khelven de Castro Correia⁶³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa é resultado de uma intervenção pedagógica implementada no município de Jordão/Ac, para 15 jovens extrativistas, moradores de famílias que residem no interior das Reservas Extrativistas no Alto Tarauacá. A atividade atende às exigências parciais de avaliação final, na forma de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, do curso de “Especialização: Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena”, promovido pela Universidade Federal do Acre - Ufac. As ações foram desenvolvidas na área de história e classificadas na categoria Educação Popular, como parte do projeto maior intitulado: Protagonismo Jovem nas Reservas Extrativistas do Acre, realizado em parceria com a organização não governamental SOS Amazônia.

O projeto tem como meta certificar jovens através de Formação Inicial e Continuada na função de Agente de Desenvolvimento Socioeconômico. As linhas de atuações abordadas compõem sete módulos para implementação dos seguintes conceitos: 1º módulo Ocupação territorial e identidade extrativista, 2º módulo Políticas Públicas Socioambientais e principais instrumentos de gestão, 3º módulo Meios de produção agroextrativista, 4º módulo Governança e organização social, 5º módulo Comunicação em defesa do território, 6º módulo Identidade de gênero, raça e feminismo popular e 7º módulo Experiências extrativistas.

O público-alvo ao qual se destina o projeto é composto de jovens extrativistas moradores ou que façam parte de famílias que residem no interior das Reservas Extrativistas no Alto Juruá,

⁶³ Graduado em Bacharelado em Jornalismo pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Comunicador e Educador popular na ONG SOS Amazônia.

Riozinho da Liberdade e Alto Tarauacá. A área geográfica de atuação do projeto engloba três Reservas Extrativistas (Resex): Reservas Extrativistas Alto Juruá - REAJ (5.379,5 km²), Riozinho da Liberdade RERL (3.249,0 km) e Alto Tarauacá - REAT (1.541,3 km²). Geograficamente, agregam os municípios acreanos de Marechal Thaumaturgo, Cruzeiro do Sul, Jordão e Tarauacá. Mais de 10.169,80 km² de territórios são contemplados/beneficiados pelas ações do projeto.

A intervenção ocorreu, especificamente, no 5º módulo, intitulado 'Comunicação em Defesa do Território'. Esse módulo foi realizado junto à finalização da especialização, no primeiro trimestre de 2024, para que, no módulo seguinte, os jovens tivessem uma base preparada para discutir questões de raça, gênero e cor. A turma de Jordão fora escolhida para implementação da intervenção deste artigo nesse mesmo ano, no período de 23 a 26 de abril, pelo fato de esse grupo atender mais plenamente as propositivas vinculadas à intervenção. Para além disso, tiveram uma participação muito positiva com as atividades propostas. Por ser um grupo mais antigo, foi possível perceber como eles viam as nuances da cor/raça/racismo.

Para identificar o perfil da turma, cada participante preencheu um formulário com perguntas sobre cor/raça, origem geográfica, escolaridade e trabalho. Foi possível identificar que a turma é composta por jovens entre 19 e 30 anos, dos quais 15 se autodeclararam pardos, cinco pretos, oito indígenas e três brancos. A grande maioria não possui ensino superior, mas deseja cursar uma graduação.

A atividade realizada no município de Jordão durou quatro dias, das 8 horas 8 até às 17 horas; contudo, para aplicação da intervenção, foram utilizadas apenas seis horas/aulas, ministradas para uma turma de 1ª série do Ensino Médio, a qual foi apresentada no contexto da formação comunitária, em períodos específicos, tendo como paradigma a educação popular.

Essa postura leva em conta os princípios de Albuquerque Júnior, (2012), ao detectar os tipos de abordagens pejorativas com que os grupos minorizados e os lugares onde residem são depreciados nas falas produzidas pela ideologia dominante. Para além desses princípios, a intervenção contou com as diretrizes apreendida pela pedagogia da autonomia, apontada por Paulo Freire (1996), em um contexto de empoderamento das pessoas envolvidas.

OBJETIVO

As atividades foram iniciadas com a temática “empoderamento e defesa do território”. O objetivo foi apresentar aos(as) alunos(as) o conceito de território e territorialidades e como

esse lugar que eles vivem contribui na construção das suas identidades. A intervenção foi sustentada na hipótese de construção de uma consciência autêntica, “exigida pela prática de ensinar-aprender [no contexto] de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (Freire, 1996, p.24).

No Currículo de Referência Único do Acre do Ensino Médio, essa atividade encontra-se transcrita na habilidade codificada em (EM13CHS104) a qual objetiva analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. Nesse contexto, o objeto do conhecimento é composto pelas noções de cidadania e política, tendo como parâmetros os princípios greco-romanos.

Além disso, as atividades foram orientadas pelos componentes curriculares da área de História para 1^a série do Ensino Médio, com o objetivo de analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. A habilidade trabalhada foi a EM13CHS106, que busca utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

JUSTIFICATIVA

A referência pessoal apresentada ao grupo foi do pensador, professor e ativista social Nêgo Bispo, considerado um dos maiores intelectuais quilombolas do Brasil. Essa escolha se deu por ele ser um homem negro que veio de comunidades rurais e sua trajetória foi utilizada para inspirar a turma e apresentar os conceitos de território. Assim, eles puderam compreender que, apesar das condições de vida que teve, o Nêgo Bispo assumiu destaque social atuando como ativista, escritor, pensador e Coordenador das Comunidades Quilombolas do Piauí.

Em suas andanças e entrevistas durante a vida, Nêgo Bispo afirmava que “território não é só o lugar onde eu vivo, mas é um lugar com todos os relacionamentos que esse lugar permite que aconteçam” (Pompermaier, 2023, p. 11). A partir dessa compreensão, os jovens no

município de Jordão passaram a perceber que o espaço onde vivem é dinâmico repleto de possibilidades sociais.

Além desse ativista, foram utilizadas músicas, textos e produções audiovisuais de artistas acreanos(as), como Hellen Lirtêz, autora do livro *Poesia Oceana*, Karen Loiane, com o livro de poesias *Alma Solta*, Zenaide Parteira, com seu álbum *Mulher Vagalume*, e os vídeos institucionais da ONG SOS Amazônia. Com esses exemplos, foi iniciado um processo de pensar as nossas identidades, pois todas as referências apresentadas vivem em um contexto de floresta, seja na Amazônia urbana, rural ou, de certo modo, um povo que faz parte das comunidades minorizadas, a exemplo dos quilombolas.

Antes da primeira intervenção pedagógica, foi realizada uma apresentação dos conceitos étnicos raciais, utilizando o “Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal”, para mostrar como a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) denomina as etnias raciais das pessoas do Brasil. A classificação inclui os termos: cor preta, parda, amarela, indígena ou branca. O Estatuto da Igualdade Racial define como “população negra “o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga” (Brasil, 2024, p. 6).

A exposição desses conceitos foi importante para que eles pudessem realizar a atividade seguinte, com o tema “monte a sua identidade”. O objetivo foi entender as percepções que eles possuem em relação às suas identidades com o território e como ela é construída. Nesse momento, foi sugerido que eles respondessem duas perguntas: a primeira foi a seguinte: o que o lugar onde você mora diz sobre você? A segunda foi para registrar a relação que cada jovem tem com o lugar onde vive.

Essa atividade permitiu aos jovens perceberam que suas identidades são construídas nas relações sociais com as famílias e comunidades vizinhas, que afetam diretamente seu modo de vida. As aprendizagens sobre os conceitos de raça/cor também permitiram um olhar mais aprofundado na autodeclaração de cada um, permitindo um olhar mais aguçado sobre quem são e de onde vieram. Também houve um momento em grupo para que os jovens se reunissem e discutissem suas particularidades no coletivo, ampliando o campo de visão a partir da questão seguinte que seria respondida por eles: qual a raça/cor predominante no território? Quais diferenças e semelhanças são possíveis de serem percebidas?

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Primeiro dia

As ações iniciais foram organizadas a partir de uma atividade individual construída por uma produção escrita em resposta às questões acionadas a partir da discussão do “Manual Quesito Cor/Raça e Etnia do Senado Federal”. No momento seguinte, foram realizadas atividades em grupo com base nos registros compartilhados com os presentes em formato roda de conversa. Durante o momento de troca, um dos alunos comentou que o lugar onde mora contribui para construção de sua identidade junto a história da sua família. “*Alguns hábitos e costumes que hoje carrego estão ligados a este lugar, seja pelo rio, a mata ou a roça.*” (Aluno 01). Na sequência, outro colega acrescentou: “*Meus pais são extrativistas, com eles eu aprendi muitas das coisas que sei hoje e que carrego na minha identidade, principalmente a plantar e tirar dali o meu sustento, sou feliz por saber que como um alimento sem agrotóxico e plantando por mim*” (Aluno 02).

Quando questionados em relação à segunda pergunta sobre qual é a relação que cada um têm com o lugar onde vivem, um dos alunos acrescentou que o lugar onde vive fala muito sobre o que ele acredita, pois gostava de “*caçar, pescar e proteger nossas florestas, nossos rios, pois geralmente se alimentamos de alimentos naturais oferecidos pela floresta e pelo nosso plantio*” (Aluno 03).

Outra questão teve como foco o quesito raça/cor e como eles se percebiam no território onde residiam, em especial nas comunidades. As respostas indicam que existe uma questão/percepção de raça/cor na cidade que difere do contexto da comunidade ribeirinha. Enquanto na cidade é notável as formas de racismo ligados ao social, o ser seringueiro e ser da floresta afeta os olhares no modo de se vestir e de onde eles vivem. Durante as discussões foram realçadas as questões de como as pessoas olhavam para eles por serem de reserva extrativista.

Para além disso, as questões raciais surgem com as mães que ouvem, com frequência, narrativas constrangedoras como a seguinte: “mas você é tão branca e teve um filho preto?” ou “seu filho é tão branco e você é tão morena, quem é o pai?”. A aluna 04 comentou: “é muito difícil ouvir esse tipo de coisa, tá certo de que eu sou branca, mas meu marido é mais moreno, meu filho puxou para ele, me incomoda as pessoas acharem só porque ele não é da minha cor que ele não é meu filho”.

Diante desses relatos, é notável perceber como esses(as) alunos(as) são afetados(as) pelo racismo estrutural que permeia a sociedade e como ele se apresenta de forma tão “normalizada”. Os próprios alunos, durante as discussões, deixam claro que faltam oportunidades para os

jovens, principalmente quando saem da comunidade em busca de oportunidade/emprego na cidade e se deparam com um mercado de trabalho escasso e mal remunerado. Pessoas extrativistas são malvistas na cidade, sentem-se maltratadas e percebem a ausência de políticas públicas básicas. “A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política” (Freire, 1996, p.76).

Por outro lado, na comunidade, o quesito cor/raça não é realçado nas conversas e debates, isso porque, em sua grande maioria, os moradores são do mesmo grupo étnico: pretos, pardos. As próprias lideranças são pretas, mesmo assim não há, nas comunidades, uma formação voltada diretamente para a cor/raça nem para abordagem sobre o racismo. Isso acaba resultando em situações vivenciadas pelos jovens que, enquanto vivem na comunidade, não experienciam questões raciais, mas, quando chegam na cidade, são bombardeados pelo racismo sem entender as principais causas e motivações.

Segundo dia – construindo um texto sobre o seu território

O segundo dia da intervenção foi iniciado com a temática sobre a comunicação e sua importância na defesa do território. O foco central foi a construção de narrativas a serem registradas como instrumento de identidade e reconhecimento do lugar e da comunidade onde residem. Inicialmente, realizaram uma atividade pela retomada dos conceitos apresentados no dia anterior, a partir dos elementos que envolvem as relações étnico-raciais como categorias temáticas a serem registradas nas produções escritas de cada um dos jovens.

De forma breve, foi feita uma explanação a partir de uma aula expositiva, ressaltando que a comunicação é um processo que envolve a troca de informações entre duas ou mais pessoas por meio de signos e códigos que podem ser através da fala e/ou da escrita. Em seguida, foi solicitado que cada aluno(a) explorasse os diferentes meios e formatos de publicação para comunicar, de maneira eficaz, como identificavam sua comunidade e a Reserva Extrativista (Resex). A atividade foi realizada em grupo, como forma de adquirirem maior confiança nas produções. Entretanto, constantemente eram alertados(as) que deveriam registrar suas particularidades em relação à história da comunidade e em relação às expressões socioculturais de cada um.

Durante as discussões, de forma espontânea, o tema do racismo ambiental emergiu, pois afeta diretamente o modo de vida de cada um. Nesse contexto, também foram debatidas a

catástrofe da seca extrema e as cheias do rio, como consequências do desmatamento constante, que deteriora as condições de vida em seus territórios. Muitos dos alunos relataram que:

O desmatamento alterou a alimentação da comunidade e a alagação também, nossas criações foram perdidas e passamos a depender de assistência do governo, que dificilmente chegava, geralmente só aparece quando acontece algo muito ruim, como foi agora na alagação, só lá na minha comunidade (Relato coletivo).

Esses relatos fazem referência à comunidade Nazaré, Resex Alto Tarauacá, aproximadamente quatro horas de viagem de barco, saindo do município de Jordão, com um rio razoavelmente cheio: “*a alagação arrastou sete casas, deixando famílias inteiras desabrigadas, sem alimentação e sem nada*” (Aluno 05).

Vale ressaltar que estudiosos como Abdias do Nascimento, um renomado ativista afro-brasileiro, registrou o seguinte sobre o racismo ambiental:

O racismo ambiental é o nome que nós, negros e negras, demos para a discriminação racial que se expressa, também, no acesso desigual a um meio ambiente saudável. Ele reflete a desigualdade estrutural que permeia todas as esferas da vida, incluindo a distribuição injusta de poluentes e degradação ambiental nas comunidades negras e periféricas (Nascimento, 2005, p. 59).

A partir dessa compreensão, é possível refletir sobre as dificuldades que comunidades ribeirinhas e extrativistas tiveram e continuam tendo com as catástrofes naturais, mais do que pessoas que residem em áreas urbanas. O suporte oferecido pelo governo de forma imediata não chegou com a mesma eficácia nesses territórios rurais. Neste contexto, é possível mensurar que somente as cestas básicas - quando chegaram – não foram suficientes para suprir as necessidades de todas as pessoas afetadas com a perda dos seus roçados, que eram sua fonte de subsistência. As catástrofes naturais afetam diretamente a qualidade de vida da população ribeirinha, que passam a depender de uma renda extra para comprar seus produtos alimentícios na cidade, alterando toda sua organização socioeconômica-familiar. Com a perda do roçado, torna-se necessário obter mais recursos financeiros para comprar alimentos, além de duplicar o consumo de combustível devido à necessidade de ir mais vezes à cidade.

Enquanto o grupo anterior mencionou as mudanças climáticas e o racismo ambiental, o próximo grupo abriu o debate ressaltando o quanto a falta das políticas públicas educacionais dentro do território das Resex faz com que os jovens e seus familiares precisem sair de onde estão para viver na cidade em busca de uma educação melhor.

Eu lembro que por morar próximo da cidade, 30min da minha casa até a cidade os meus pais decidiram ficar por lá, só que eu saia todo dia bem cedo mais o meu irmão no barco pra poder chegar a tempo. Como fazia muito frio com o vento do barco a nossa mãe esquentava água e colocava em um litro, aí a gente colocava debaixo dos braços e vinha agarrado com ele (Aluno 06).

Essa reflexão possibilitou ao grupo uma tomada de consciência sobre suas origens e como esse processo está vinculando também na formação do município de Jordão e seu entorno. A descendência com os povos indígenas e os seringueiros que vieram para o Acre em busca de melhores condições de vida abriu espaço para um debate em grupo, no qual muitos perceberam que são ligados pelos laços de parentescos. Na continuidade das discussões, ficou evidente que uns eram primos de outros na mesma turma, alguns de primeiro e outros de segundo e terceiro grau. Essa atividade permitiu perceberem como a formação social do município também mantém relação com a formação individual de suas famílias e, principalmente, com o modo de vida de cada um.

A atividade de intervenção deixou evidente que, apesar da miscigenação e do apagamento histórico de pessoas minorizadas, eles ainda estavam ali, discutindo e se conectando pelos laços da história de seus descendentes indígenas e dos cearenses, na maioria pretos e pardos, que ocuparam a região que se tornou o município de Jordão. Destarte, comprehende-se que a intervenção produz algo para além “do conhecimento dos conteúdos [que] bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto no esforço de reprodução da ideologia dominante quanto de seu desmascaramento”. (Freire, 1996, p.98).

Intervenção dia 3 – Mural de reclamações

No terceiro dia de intervenção, o tema para discussão e debate foi a história da comunicação na Amazônia. A finalidade era abordar os elementos culturais relacionados à comunicação e sua influência na construção do território. Para essa atividade, foi criado um mural de reclamações, no qual os alunos podiam colocar em pauta as problemáticas inerentes ao território da Resex, com possibilidade de abertura de um espaço de diálogo para futuras questões relacionadas à raça, ao racismo, à discriminação etc.

No primeiro momento, os alunos foram convidados a registrarem no mural de reclamações os seus anseios relacionados às problemáticas que eles percebem em suas vivências e experiências individuais, a exemplo da ansiedade, timidez, insegurança sobre o que acontece com a sua pessoa, com sua família e sua comunidade.

Os temas registrados nas tarjetas incluíram as seguintes categorias: injustiça, falta de compreensão das pessoas, desigualdades, medo de ser falho, família, não conseguir ajudar na melhoria da casa. Após essas questões, surgiram outras, como situações que geram ansiedades, preconceitos, timidez, falta de oportunidades, pensamentos depressivos e nervosismo. As categorias mais recorrentes foram a injustiça, desigualdades e ansiedades, que apareceram mais de cinco vezes nas tarjetas distribuídas.

Ao serem questionados sobre o porquê desses anseios, um dos alunos respondeu o seguinte: “Eu tenho muita ansiedade, porque as coisas não são tão fáceis para nós que vive na comunidade. As pessoas olham a gente estranho por conta de como a gente fala ou se veste” (Aluno, 07). Na sequência, outro aluno complementou a narrativa do seu colega: “é ruim mesmo porque as pessoas não podem ver a gente com uma roupa ‘diferente’ que já diz que a gente tá se achando, tá querendo aparecer, como se existisse um padrão de roupa que os seringueiros usam” (Aluno, 08).

É perceptível que, em ambas as falas, o racismo estrutural acontece de modo muito velado; assim como os povos indígenas são vistos e aceitos somente se usarem roupas tradicionais, o mesmo se repete com populações ribeirinhas e extrativistas. A criação de um estereótipo que ronda o imaginário coletivo das pessoas afeta diretamente nos pré-conceitos que a sociedade cria em relação a esses povos. Fica nítido que “o conceito que temos da Amazônia é homogeneizado, tanto pela sua construção discursiva, quanto pelos meios midiáticos que ajudam na manutenção de suas representações” (Correia; Mendes, 2021, p.70).

Esses estereótipos construídos sobre a Amazônia, na visão de Albuquerque & Junior (2012, p.13), fazem parte de “um discurso assertivo, imperativo, repetitivo, caricatural”. Nesse contexto, há invariavelmente expressões depreciativas sobre as pessoas e sobre o lugar do qual se fala, por ser “uma fala arrogante de quem se considera superior ou está em posição de hegemonia, uma voz segura que é autossuficiente que se arroga no direito de dizer o que o outro é em poucas palavras” (Albuquerque Júnior, 2012, p. 13).

Intervenção dia 4 – Comunicação passiva-agressiva direcionada para as quedas do racismo, preconceito e discriminação

A última intervenção abordou o módulo de comunicação e focou na comunicação passivo-agressiva, destacando as consequências negativas para as pessoas envolvidas. Essa atividade foi pensada com o objetivo de minimizar os efeitos do racismo, preconceito e

discriminação, promovendo o conhecimento sobre essas categorias no contexto da comunicação agressiva, pela identificação de seus padrões e características.

As explorações realizadas nessa intervenção trouxeram à tona exemplos discutidos em dias anteriores, que remetiam a essa temática. Isso ocorreu porque algumas falas racistas, surgidas nas aulas anteriores, foram novamente abordadas, agora focando no tom de voz com que eram proferidas. Comentários como “você é tão branca para ter um filho preto, né?” ilustram como a passivo-agressividade atravessa os sujeitos, atingindo-os diretamente no conceito de raça/cor. Termos como “tu parece txai”, usado de forma pejorativa para se referir a uma pessoa indígena, criavam um abismo entre a aceitação de um tronco linguístico pelo desrespeito com suas culturas.

Abordar um assunto sensível, a exemplo do racismo, em um território tão negligenciado, que ainda sofre pelos processos de colonização e a estrutura dos seringueiros em disputa com os povos indígenas, transmite a sensação do dever cumprido. Porém, consciente da necessidade de continuação do processo de aprendizagem, compreendo que a construção de uma identidade significa desconstrução de outra: “O ideal é que, na experiência da prática educativa, educandos, educadoras e educadores, juntos, ‘convivam’ com o saber de que somos inconclusos” (Freire, 1996, p. 58).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa foi baseado nos princípios de Freire (1996) na categoria de educação popular, como parte do projeto intitulado *Protagonismo Jovem nas Reservas Extrativistas do Acre*, realizado em parceria com a organização não governamental SOS Amazônia.

Falar de educação popular em um contexto fora das salas de aulas estruturadas pelo Ministério da Educação é sem dúvida um grande desafio, ainda mais quando a intervenção é realizada dentro de um contexto de floresta, como a Amazônia Brasileira Acreana. Nos municípios iguais ao de Jordão, o acesso é possível apenas por pequenas aeronaves ou em embarcações fluviais, pelos rios, o que dificulta o exercício do direito à educação básica de qualidade, fato que interfere diretamente nas experiências e vivências tanto individuais e familiares quanto em âmbito social local.

As juventudes que estão nesses territórios e receberam a formação em comunicação em defesa do território é um número mínimo, se comparado à quantidade de pessoas que ainda

estão nos mesmos lugares e sem acesso a esse conhecimento e que, certamente, continuarão de forma estrutural reverberando o racismo impregnado em nossa sociedade. Para além disso, precisam conviver com narrativas depreciativas identificadas por Albuquerque Júnior (2012), como sendo oriundas de grupos hegemônicos que pensam serem superiores às comunidades ribeirinhas e extrativistas que residem no interior da floresta.

Diante dos debates e discussões realizados, a intervenção alcançou seu objetivo ao auxiliar os jovens a perceberem as nuances do racismo e, por meio do conhecimento da comunicação, desenvolverem condições de combater as manifestações prejudiciais presentes em seus ambientes. Os processos estruturais que envolvem esses jovens tornam essas discussões extremamente importantes, pois eles vivenciam o racismo diariamente, tanto em falas quanto no convívio com os sujeitos locais.

Para além disso, percebe-se o fundamental papel da escola em tomar a iniciativa para implementar o conhecimento institucionalizado sobre raça/cor e compreender as particularidades do “outro”, as individualidades e a forma como se percebem diante dos efeitos do racismo nas suas vidas. Cada sujeito vivencia ao seu modo as nuances do corpo, seja na forma de estereótipos relacionados ao tom da pele ou até mesmo os parentescos nas famílias. Tudo isso, de alguma forma atinge diretamente os alunos que chegam à escola em busca de uma educação básica de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ACRE. SEE. Currículo de Referência Único do Acre. SEE, 2019.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz. Preconceito contra a origem geográfica e de lugar: as fronteiras da discórdia. São Paulo: Cortez, 2012.
- BRASIL. Senado Federal. Comitê Permanente pela Promoção da Igualdade de Gênero e Raça do Senado Federal. Grupo de Trabalho de Afinidade de Raça. Brasília, 2024.
- CORREIA, Khelven de Castro; MENDES, Francielle Maria Modesto. Série jornalística “A última fronteira”: o olhar do outro acerca das representações sobre a Amazônia acreana. *In:* Anais X Semana Acadêmica de Comunicação (Seacom): 20 anos da criação do curso de jornalismo da Universidade Federal do Acre. Universidade Federal do Acre, 2021.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LIRTÊS, Hellen. Poesia Oceana. São Caetano do Sul, SP: Lura Editora. 2002.
- LOIANE, Karen. Alma solta. Rio Branco: 3 Serpentes Edições. 2023.

NASCIMENTO, Abdias. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. São Paulo: Perspectiva. 2005.

POMPERMAIER, Paulo Henrique. Das palavras que germinam e desatam o colonialismo. Cult, 21 de junho de 2023. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-nego-bispo/>. Acesso em: 6 jun. 2023.

SOS Amazônia. Vídeo institucional. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=MgZyRqrsdiI&t=21s&ab_channel=SOSAmaz%C3%A3o. Acesso em: 5 mar. 2024.

ZENAIDE Parteira. Mulher Vagalume. Spotify, 2021. Disponível em:
<https://open.spotify.com/intlpt/album/20JRqdT45791MxAxAH4hbX?si=UkjcaZ2xS6uZzNUwmx6Gfg>. Acesso em: 5 mar. 2024.

REPENSANDO AS BASES PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NO BRASIL COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Liliane Bezerra da Silva⁶⁴

INTRODUÇÃO

Este texto é relato da elaboração e aplicação de intervenção pedagógica, em formato de Trabalho de Conclusão de Curso, como avaliação final do Curso de Especialização em Educação Das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal do Acre. A atividade buscou compreender o racismo estrutural no Brasil, a partir de Almeida (2021), Bento (2022), Gomes (2018), Mbembe (2018), Munanga (2020), acrescido das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Educação das Relações Étnico-Raciais e a legislação que lhe deu lastro.

O tema escolhido foi **Repensando as bases para a (re)construção de identidades no Brasil com a Educação das Relações Étnico-Raciais**, interseccionando os componentes curriculares Sociologia e Protagonismo. Ao consultar o Caderno de Protagonismo da Secretaria de Educação do Acre, observei que, na parte 2, lê-se que há de se abordar *antirracismo e inclusão: o necessário reconhecimento nos conteúdos*, a partir daí utilizei-o como embasamento para o intercruzo entre os componentes curriculares de Sociologia e Protagonismo, aplicando o Roteiro construído no Módulo dez da especialização.

A metodologia reuniu aulas expositivas dialogadas, com o uso de slides constituídos por mim, além da leitura de trechos recortados das obras destes autores, associados à realização de dinâmicas com o “cantinho étnico-racial, curta metragem “Amor de Cabelo” e registros

⁶⁴ Graduada em Ciências Sociais pela Faculdade Barão do Rio Branco (FAB) e em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade (PPGLI/UFAC). Professora de Sociologia e Protagonismo na Escola de Ensino Médio Presbiteriana João Calvino.

fotográficos. Isso resultou não apenas na produção deste texto, mas, desdobrando-se em atividades outras, como as apresentações de slides decorrente de pesquisas feitas pelos/as discentes sobre intelectuais negros, ao que se acresce o Clube do livro JC⁶⁵.

Para melhor contextualização, é necessário informar que a execução das ações se insere em minha atuação como docente regente de Protagonismo, interseccionando com o componente curricular de Sociologia, configurando, assim, a área de conhecimento.

A escola-campo está localizada em Rio Branco, na capital do Estado do Acre, na Avenida Ceará, 2.648, bairro Bosque. Considerada uma unidade educacional em área nobre e central da cidade, atendendo estudantes de diferentes regiões da cidade e com distintos perfis religiosos, sociais, econômico e familiares. Dentro deste universo, o público-alvo foram turmas de 2º ano A, B, C, matutinas,⁶⁶ na Escola Presbiteriana João Calvino, grupo heterogêneo, com faixa etária de 14 a 17 anos de idade. A maior parte dos alunos é identificável dentro daquilo que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística caracteriza como população negra. Porém, entre as três turmas, existe uma com quantitativo maior de alunos brancos e de classes sociais mais alta, em comparação com as outras duas salas, nas quais quase não se identificam estudantes brancos.

Há de se enfatizar a recente adesão da Escola João Calvino ao “Novo” Ensino Médio em caráter Integral, repercutindo no volume de até 47 alunos por classe, em divergência com o quantitativo de 35 alunos, como determina a Secretaria Estadual de Educação do Acre. Ademais, o espaço escolar precisa passar por adequações físicas e digitais às novas exigências do Integral (a exemplo da ampliação da cozinha, refeitório, salas de aulas, acesso à internet para alimentação dos sistemas de dados estudantis e o regime híbrido). Embora as salas de aula sejam equipadas com ares-condicionados, não há uso de datashow em todas as salas, tampouco acesso à internet em toda a escola (salvo por roteamento de internet pessoal do corpo docente).

Para além disso, considerando o caráter de mudança vivenciado para o Integral, observa-se ainda a necessidade do quadro de trabalhadores se adaptar ao fato de que, em regime Integral, todas as pessoas (desde a equipe de merenda, a zeladoria, corpo docente e administrativo) são considerados educadores. Outro elemento de transição a ser demarcado é a cultura de uma escola particular em unidade educacional pública, visto que é instituição conveniada com o Governo do Estado do Acre, através do termo de subvenção 002/2013, ou seja, a escola passou

⁶⁵ Instagram do Clube do livro JC:

<https://www.instagram.com/clubedolivrojc?igsh=OHBxZnU5cG53amp5>

⁶⁶ A escola está no segundo ano de regime integral, funcionando com dois horários de entrada e saída. O turno matutino ocorre das 7h às 14h05, e o turno vespertino ocorre das 10h15 às 17h35.

de uma instituição confessional privada, gestada pela organização eclesiástica, para uma conflituosa submissão administrativa na condição de público/privada. Ademais, tal convênio reforça a obrigatoriedade de seguir o Currículo Único do Estado do Acre (Crua), em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular.

Tendo em vista estes aportes, a intervenção foi aplicada nas turmas de segundo ano do Ensino Médio, na disciplina de Protagonismo, com embasamento teórico na desconstrução da falsa ideia do “mito da democracia racial”, a fim de pensar o racismo no Brasil, oportunizando uma introdução ao processo de letramento racial. Usou-se como suporte o que determina o Crua, como “democracia racial e Gilberto Freire”, no objeto do conhecimento de Sociologia, focada nos sociólogos brasileiros.

A partir do tema escolhido, busquei construir objetivos calcados em situações de aprendizado-ensino que desnaturalizam a colonização (eurocentrismo) do conhecimento histórico, possibilitando a formação de consciências históricas situadas/decoloniais. Conhecer a história e culturas africanas e afro-brasileiras; combater o racismo e promover a equidade por meio da educação; contribuir junto ao professor regente com a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. Levando em consideração os pilares abordados no componente curricular da parte diversificada de Protagonismo o aprender a ser, conviver e a fazer.

Além disso, na disciplina de Sociologia, foi abordada a Competência de Ciências Humanas/Sociologia 01 da Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018), em que se lê a determinação de analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos. A competência também enfatiza a importância de utilizar procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

Por último, a habilidade de Ciências Humanas/Sociologia (BNCC, 2018) (EM13CHS101), analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

O tema escolhido se justifica não apenas pelo cumprimento do Crua, mas também pelo caso de racismo praticado por estudantes da unidade educacional nos jogos escolares de 2023, demonstrando que não obstante os vinte e um anos da criação e vigência da Lei nº 10.639/2003 (que instituiu alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com a obrigatoriedade de ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira), acrescentada pela Lei nº 11.645/2008 (pela qual se determinou a obrigatoriedade do ensino também de História e

Cultura Indígena), persistem os obstáculos à efetivação destas práticas. Isto porque, desde a primeira infância, permanece a ausência de acesso satisfatório aos conhecimentos que auxiliem crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos a construírem uma identidade afro-indígena brasileira positivada, que valorize os seus pertencimentos étnico-raciais, combatam todas as formas de preconceitos e discriminações (Munanga, 2005).

Nesse sentido, a proposta de trabalho surge da minha condição como pessoa periférica (Gomes, 2020), estudante e educadora formada em um curso considerado de "baixo impacto", conforme argumenta Albuquerque (2020). Essa proposta é também influenciada pela minha atuação docente em Sociologia e Projeto de Vida durante quase sete anos em uma instituição de Ensino Médio Estadual e Integral na Baixada do Sol. Além disso, ela reflete a busca por maior interesse e participação dos estudantes no ensino e na aprendizagem de conteúdos de Sociologia e Humanidades, especialmente com uma abordagem antirracista na formação identitária. Essa visão é sustentada pela compreensão da identidade como "uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo [...]. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder" (Silva, 2014, p. 96-97).

Considerando, ainda, a busca por uma intervenção pedagógica integrada às aulas de Sociologia na Escola Presbiteriana João Calvin, que estimulasse reflexões e práticas educacionais antirracista durante todo o ano letivo, de modo interdisciplinar e transversal em todos os componentes curriculares, em consonância ao que afirma Gomes (2017) em seu livro "Movimento Negro Educador". De tal modo, o foco não está na disputa por datas comemorativas, mas no combate em prol da positivação identitária.

A partir destas resistências e corroborando este debate, também nos norteiam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER), que valorizam a História e Cultura Afro-brasileira, aspirando a uma educação transformadora, ou transgressora, como coloca hooks: "a educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender" (2017, p. 25). Essa abordagem visa criar condições e pedagogias de combate à discriminação e ao racismo. Para isso, é necessário que o debate inclua conceitos como democracia racial, raça, identidade negra, racismo, cultura afro-brasileira entre outros. Além dos aportes já mencionados, são utilizados como referenciais Gomes (2017), Abreu e Mattos (2008), entre outros.

Consonante ao diálogo sobre ensino, Almeida (2021) comenta em seu livro "Racismo Estrutural" que esse fenômeno faz parte dos processos educacionais. Portanto, se a educação não for abordada com um viés crítico tangente ao ordenamento social racista, tenderá a continuar reproduzindo-o. Isso nos leva a enfatizar a importância de compreender o ambiente

escolar como espaço inicial na formação dos cidadãos em uma estrutura racista. Para construir esse senso crítico, é necessário pensar o surgimento e a ressignificação do termo raça, a começar por um panorama histórico, tendo como ancoragem a obra “Racismo brasileiro: Uma história da formação do país”, de Santos (2022).

Com base nesses autores e suas obras, o desenvolvimento das atividades se deu a partir da escolha temática a partir da qual construí o Roteiro de Protagonismo e, em paralelo, elaborei as aulas de Sociologia. O objetivo foi problematizar os objetos do conhecimento, entrecruzando assuntos em períodos diferentes, com base metodológica na obra “Por uma educação histórica libertadora: sequências didáticas situadas – de(s)coloniais” de Carvalho (2022). Ressalto que, embora a intervenção tenha se dado no componente de Protagonismo, a todo momento foi feita a interlocução com Sociologia.

Ao elaborar o trajeto, a preferência foi por usar autores/as, negros/as, por isso os referenciais norteadores foram as obras “Racismo Estrutural”, escrito por Silvio Luiz de Almeida, e o livro “Crítica da razão negra”, escrito Achille Mbembe, de modo a trazer os conceitos de raça e racismo, a fim de compreender as maneira que permeiam as estruturas sociais, políticas e econômicas do país.

Para aprofundar esse debate, foi utilizada a obra “O Movimento Negro Educador”, escrita por Nilma Lino Gomes, que aborda a positivação da identidade negra. Também integrei o conceito de identidade discutido por Kabengele Munanga, em “Negritude: usos e sentidos,” bem como “O pacto da branquitude”, de Maria Aparecida Bento, que explora a ideia dos pactos narcísicos instituídos pela branquitude, caracterizando a categoria de análise (e seus tipos em acríticos e críticos), por isso, utilizei, também, o artigo “Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista”, de Lourenço Cardoso, dentre outros materiais. Esses conceitos elencados foram trabalhados ao longo das aulas para uma melhor compreensão dos estudantes, levando em consideração a idade e o primeiro contato com essas categorias.

Assim, seguindo o roteiro desenvolvido para o componente de Protagonismo, de maneira interdisciplinar com o componente curricular de Sociologia, constitui um processo de (re)construção de identidades no Brasil, conectando com a questão do processo de identificação ou, ainda, de (re)construção identitária (Hall, 2012). Esse procedimento foi estruturado com base nas aulas expositivas dialogadas, nas leituras, apresentações de slides elaborados a partir destes referenciais, concatenando-os às dinâmicas com o “cantinho étnico-racial” e curta

metragem “Amor de Cabelo”, contando com o apoio de pesquisadores⁶⁷ do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre.

Neste mesmo dia, após a apresentação do curta-metragem, dialoguei com os estudantes sobre “O Perigo da História Única”, de Chimamanda Adichie, face aos estereótipos empregado para tratar erroneamente do Continente Africano e perguntando como os jornais locais apresentam diferentes regiões de Rio Branco. Em resposta, alguns estudantes fizeram declarações sobre processo semelhante as suas áreas de moradia, a exemplo da caracterização de violência da região da Baixada do Sol. Um dos estudantes estabeleceu comparativo ao mencionar a valoração da escola João Calvino, por estar localizada em uma região central de Rio Branco, frente à desvalorização de escolas dos bairros afastados da região central. Em consequência, outra aluna reagiu afirmando que “professora aqui na escola tem estudantes de várias localizações”, por tal correlação ficou nítido a compreensão do conceito de estereótipo e o perigo de uma história única como aborda Adichie (2019).

Após a exposição dos slides e diversas perguntas, curiosidades, dúvidas dos alunos, os direcionei até o local em que havia sido montado um “Cantinho Étnico-Racial”, assim denominado por ser composto com obras de literatura centradas nos personagens negros e indígenas, ambientado por tecidos contendo adinkras africanos, além de artes dos povos originários, bonecas e bonecos em diversidade de tons de peles e tipos de cabelos, acrescido de outros brinquedos representativos da beleza existente nas diferenças. O intuito dessa ação era possibilitar acesso a diferentes manifestações e representações positivadas de populações negras e indígena, propiciando reflexão das turmas durante as aulas.

Logo depois, a partir do que foi escutado, observado e explicado, os estudantes foram conduzidos a exercitar um pouco do seu processo de (Re)educação sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, conectando com a questão de identificação ou ainda de (re)construção identitária (Hall, 2006). Para tanto, foi pedido que fizessem anotações em seus cadernos acerca de suas compreensões e aspectos de maior relevância. Trago a seguir pequenos recortes de relatos dos estudantes em nossa atividade; comprehendo-os como mecanismos de aferição dos conteúdos e por conseguinte, da proposta de intervenção.

Cabendo ainda dizer que, face à questão etária, não irei relatar o nome dos alunos, assim os denominei por pseudônimo das adinkras. A estudante intitulada Aya escreveu:

⁶⁷ Este apoio a que me refiro, decorreu em específico na atividade com o curta-metragem, quando pude contar com a colaboração ao debate da Professora Ellen Setubal, colega de especialização e integrante do Neabi/Ufac. Considerando que a colega tinha no mesmo dia, em horário antecedente, realizado a sua intervenção pedagógica. Permitindo-lhe acompanhar parte de minha intervenção.

Eu tenho 15 anos. E tem 15 anos que eu procuro conhecer a minha verdadeira identidade. Desde pequena vivi presa as cadeiras do salão de beleza, tendo que aguentar o barulho do secador e os puxões de cabelo feitos pela chapinha. Até um tempo atrás eu não tinha interesse em me conhecer, saber quem realmente sou. Mas depois de umas boas aulas de sociologia e protagonismo eu comecei a me enxergar com outros olhos. Comecei a me enxergar como uma mulher negra, que já não vive mais presa ao padrão de uma sociedade. Já não “depende” da química para se aceitar, e enxergar o quão linda, maravilhosa, poderosa ela é. Hoje me olho no espelho e vejo que estou começando a me encontrar, pois estou me vestindo com a minha negritude. Hoje enxergo a beleza desde a cor dos meus olhos até a cor da minha pele, me encontrando nas ondas do meu cabelo. E aos poucos estou conseguindo enxergar minha verdadeira beleza, longe da química, do gel, do cabelo preso 24 horas por dia. Sou uma nova pessoa, com novos pensamentos, uma nova perspectiva de vida. Uma jovem que valoriza a sua verdadeira identidade, a sua negritude.

Ao passo que a aluna Sankofa declarou “eu, por exemplo, estou aprendendo mais sobre a minha identidade e reconheço que tenho que lutar a favor dos meus direitos como negra”.

Com essas devolutivas de estudantes, decorrentes da escrita deles na atividade, foi possível perceber que a intervenção obteve resultados positivos. Destaco, assim, que interpreto essas falas como um sinal de ter alcançado os objetivos pretendidos nesta etapa. Ao que se somam ainda outros projetos originados a partir dessa intervenção, a exemplo do Clube do Livro JC, cujo objetivo é expandir a prática de leitura dos participantes, bem como a inserção de todos na literatura negra; atualmente estamos desenvolvendo a leitura do livro da autora bell hooks, “Tudo sobre o amor: novas perspectivas”.

Além disso, através da regência, busco realizar um Letramento Racial Crítico (Ferreira, 2015), entendendo que abordagem consiste em “refletir sobre raça e racismo, nos possibilitando ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados” em nosso cotidiano e verificando “seus impactos em nossas identidades sociais e em nossas vidas” tanto em âmbito profissional, quanto estudantil e familiar (Ferreira, 2015, p. 138).

Dando continuidade às ações, nas aulas⁶⁸ destinadas aos horários de Protagonismo ao longo do primeiro bimestre, trabalhei a partir dos pilares da disciplina e do aprender “a ser”, interligando com conteúdo de Sociologia. Foi abordada a Sociologia brasileira com o contexto histórico no qual se dá início ao que hoje chamamos de Brasil. Assim, em Sociologia, passamos aos diálogos sobre a democracia racial nas obras de Gilberto Freyre, indo ao contraponto com a perspectiva crítica de Florestan Fernandes a fim de desconstruir esse mito. Em seguida, apresentamos intelectuais negros e negras, a exemplo de Djamil Ribeiro, Conceição Evaristo,

⁶⁸ Vale recordar o dito anteriormente, que, no momento da realização da intervenção pedagógica, estava atuando por contratação temporária em regime celetista como professora regente nas disciplinas de Protagonismo e Sociologia das turmas mencionadas nos escritos. Por isso, tive a possibilidade de desenvolver a intervenção pedagógica ao longo do primeiro bimestre, dando continuidade na parte inicial no segundo bimestre.

Guerreiro Ramos e Lélia Gonzalez. Na atividade do componente curricular de Sociologia, os alunos foram organizados em grupos para realizar pesquisas, produzir slides e compartilhar com os colegas em sala de aula, sobre a vida, obras e os conceitos cunhado ou abordado por esses(as) pensadores(as).

Nas aulas seguintes de Protagonismo, iniciamos em uma roda de conversa, falando sobre identidade, autodeclaração, banca de heteroidentificação. Logo após, abordamos o conceito de raça, com base nos trabalhos de Almeida (2019) e Mbembe (2018), como embasamento teórico para desenvolver o tema proposto na intervenção pedagógica. O objetivo foi repensar as bases para a (re)construção de identidades no Brasil, por meio da Educação das Relações Étnico-Racial.

Como já mencionado anteriormente, a aula teve início com uso de slides, nos quais foram apresentadas imagens do Continente Africano de maneira positivada. Em seguida, foram feitas perguntas para que os estudantes identificassem os locais daquelas fotografias. Importante dizer que a maioria dos países e cidades indicados foram associados à Dubai, Roma, Inglaterra, Estados Unidos, Maldivas entre outros, sem associação com terras africanas. Após essa atividade, foram expostas imagens retratadas nos livros didáticos em relação ao Continente Africano, vinculado neste a escravização e população negra. Observou-se, neste segundo momento da aula, que rapidamente os estudantes fizeram associação da população negra com a África. A partir dessas falas é possível retomar o conceito de estereótipos já tratado em classe anteriormente.

Nesta mesma aula, retomamos o conceito de identidade a partir de Munanga (2010) e Gomes (1996), além do conceito de negritude, antes da exibição e debate do curta metragem *Hair Love* (2019), traduzido como “Amor de cabelo”. A discussão contou com a participação da Professora Ellen Setubal, pesquisadora do Neabi/Ufac, mulher negra de pele não retinta e cabelos afro, que colaborou com a atividade sobre construção identitária, relatando um episódio de racismo vivenciado na educação básica durante a infância. Curiosamente, em ocasiões anteriores, havia perguntado se alguém na sala tinha sofrido racismo e a resposta foi negativa. Todavia, depois do relato de experiência da minha colega em comentário ao curta-metragem, uma estudante demonstrou espanto e falou bem alto: “Professora! Eu acabei de entender que sofri racismo na minha escola anterior!!! Sabe na época das ameaças de invasão às escolas? Uns colegas falaram em sala que, se algum fosse lá na escola, era só esconder o celular no meu cabelo”.

Dessa forma, observa-se a construção do autorreconhecimento, acrescido da percepção das sutilezas do racismo à brasileira. Torna-se evidente a necessidade de entender a raça como

uma construção social, pois, ao longo dos séculos, as discussões sobre o conceito de raça moldaram as percepções que as pessoas têm de si mesmas e dos outros. Essa construção social limita o acesso aos direitos básicos, recursos, relações sociais e posições de poder, nos levando a perceber que o racismo no Brasil não é apenas uma questão de classe social. No que concerne a isso, há de se rememorar que: “o processo tenso e conflituoso de rejeição/aceitação do ser negro é construído social e historicamente e permeia a vida desse sujeito em todos os seus ciclos de desenvolvimento humano: infância, adolescência, juventude e vida adulta” (Gomes, 2020, p. 138).

Ainda segundo Gomes, as construções sociais das identidades raciais no Brasil são caracterizadas pelo fenótipo, ou seja, os traços físicos como a quantidade de melanina da pele, forma dos lábios, nariz e cabelo são utilizadas para classificar as pessoas em diferentes categorias raciais, com profundas implicações históricas e sociais. No entanto, a identidade negra no Brasil transcende essas características físicas; “ser negro no Brasil não se limita as características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política” de acordo com Abreu e Mattos (2008, p. 10). Assim como, também é política a escolha da temática presente nas minhas aulas de Sociologia e Protagonismo.

O que aqui se relatou foram as experiências referentes à preparação, elaboração e realização da intervenção pedagógica executada na Escola Presbiteriana João Calvino, no período do primeiro bimestre letivo de 2024, nos meses de março e abril, perfazendo um total de 06 horas-aulas, nas turmas de segundo ano matutino. A atividade foi conduzida integrando as disciplinas de Protagonismo e Sociologia, em classes intituladas de “Repensando as bases para a (re)construção de identidades no Brasil com a Educação das Relações Étnico-Racial”.

A importância da proposta executada advém de a identidade ser “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo[...]. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (Silva, 2005, p. 96-97). Além disso, destaca-se a necessidade de promover, desde a primeira infância, o acesso a conhecimentos que ajudem a consolidar uma identidade étnico-racial positiva. Mesmo duas décadas após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, ainda há uma carência significativa de ações que auxiliem pessoas de todas as idades a valorizar seus pertencimentos étnico-raciais e a combater o preconceito e a discriminação, ressaltando a relevância de iniciativas educativas como esta.

Neste sentido, a presente proposta aqui relatada demonstra e desmistifica a possibilidade de trabalhar com a temática étnico-racial ao longo do ano letivo em parceria com os agora chamados de “tradicionais” componentes curriculares das humanidades, associando-os as “neófitas” disciplinas, tais como Protagonismo, dentro do já não tão “Novo” Ensino Médio.

A escolha do tema “Repensando as bases para a (re)construção de identidades no Brasil com a Educação das Relações Étnico-Racial” intersecciona os componentes curriculares Sociologia e Protagonismo, em roteiro de atuação aplicado a esta disciplina. Assim, empregando as nuances do atual currículo, se exercem práticas pedagógicas antirracistas, além de atender a requisitos de integralização curricular de créditos dentro do Curso de Especialização em Educação Das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena da Universidade Federal do Acre.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico- raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, 21(41), jan./jun., 2008.
- ACRE. **Curriculum de Referência Única do Acre: Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação. Acre, 2022.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. 1^oed. São Paulo: Companhia de letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues. Nos intercursos do corpo, da voz e da memória: narrativas de existências e resistências na Amazônia acreana. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 109-122, 2020.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das letras, 2022.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 6 maio. 2024.
- CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: A supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud (Vol. 8, 2010).
- CARVALHO, Marina Vieira de. **Modelo de Relatório do Estágio Supervisionado do Ensino de História**. Universidade Federal do Acre – Curso de Licenciatura em História, Rio Branco, 2022.
- FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2014/2015.
- GELEDÉS. **Ser periférico**: trajetórias materiais, perspectivas simbólicas, 22 out. 2020. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ser-periferico-trajetorias-materiais-perspectivas-simbolicas/>. Acesso em: 24 maio. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a Educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2017.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: 1^a edição, 2018.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. 1 ed. São Paulo: Todavia, 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu; HALL Stuart; WOODWARD Kathryn. (Orgs.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

HISTÓRIA DAS MULHERES NA IDADE MÉDIA: UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO

Ló-Ruama Íllary Freires Pereira⁶⁹

INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma intervenção para a conclusão da Pós-Graduação em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena na Universidade Federal do Acre a nível de Especialização. A intervenção se deu na Escola Integral Ester Maia de Oliveira, na 1^a série da etapa de Ensino Médio, na disciplina de História. O objeto estudado não estava disponível no currículo; assim, foi realizada uma pesquisa para “transgredir” o currículo e preencher uma lacuna nas temáticas étnico-raciais.

CONTEXTO ESCOLAR

A Escola Ester Maia de Oliveira foi inaugurada em 2018, mas começou a funcionar apenas em 2020. O projeto inicial previa que ela fosse uma escola cívico-militar, porém acabou se tornando uma instituição de ensino integral de caráter tecnicista; com a carga horária dividida entre o ensino regular e o ensino técnico. Localizada no Bairro Cidade do Povo, em Rio Branco – AC, a escola atende principalmente estudantes que residem nessa área. É válido ressaltar que os alunos são, majoritariamente, heteroidentificados como pretos ou pardos.

O bairro Cidade do Povo é um conjunto habitacional resultante de um projeto criado pelo Poder Público Federal, com recursos do Programa Minha Casa, Minha Vida, que visava conceder moradias dignas a milhares de pessoas que viviam em áreas de risco de inundações do Rio Acre. Instalado em uma área consideravelmente distante do centro da cidade de Rio

⁶⁹ Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Discente de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Estado, Esporte e Cultura do Acre (SEE/AC).

Branco, o bairro é frequentemente visto como isolado e periférico, sendo associado constantemente a uma imagem pouco positiva, haja vista que

A Cidade do Povo apesar de implantada e efetivada trouxe alguns problemas quanto à segurança pública, houve drástico aumento de venda e consumo de drogas, o que demanda a intervenção mais enérgica da parte das forças de segurança e parceiros, principalmente ações de caráter preventivo, nas redondezas do loteamento. Também houve aumento da criminalidade e tensões sociais (Melo Junior; Marmos, 2016 *apud* Pimentel, 2017, p. 68).

Diante deste cenário, a escola que possui um ensino tecnicista é visada como uma forma de garantir a inserção no mercado de trabalho após o término do Ensino Médio, algo que, para muitos alunos e pais, é de suma importância, sendo frequentemente considerado mais relevante e necessário do que o ingresso no Ensino Superior – uma realidade distante para muitos. Além disso, a escola integral é percebida como um meio de manter os jovens fora das ruas ao longo do dia.

A temática escolhida para ser trabalhada foi a história de mulheres em África entre os séculos V a XV, período também conhecido como Idade Média. Tal escolha se deu pelo fato de que, dentre os conteúdos a serem trabalhados no bimestre, um deles era a Idade Média. Nesse contexto, buscou-se trabalhar, primeiramente, as formas que as mulheres viviam e eram vistas na sociedade europeia e, com isso, fazer um paralelo com a vida das mulheres em África no mesmo período. Isso para que os alunos pudessem perceber que existem outras histórias, outras possibilidades, outros contextos além daquele contado oficial e tradicionalmente e, assim, não se prender a uma história única. Ademais, muitos alunos demonstraram ter uma visão negativa do continente africano e afirmaram não terem estudado sobre mulheres nos anos letivos anteriores.

Além disso, como ressaltado, a grande maioria dos alunos é heteroidentificada como negra (pretos ou pardos). O estudo da história africana, além de ser obrigatório por lei, é de suma importância para quebrar os estereótipos construídos pelo discurso eurocêntrico, que tem o poder de inferiorizar os povos africanos e, muitas vezes, reduzir a história deles a escravizados – o que pode influenciar diretamente na construção da identidade destes alunos.

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES E OBJETOS DO CURRÍCULO

No quadro abaixo, estão elencadas as referências presentes no currículo do Estado do Acre que foram utilizadas como base para a intervenção didática:

Quadro 1: Bases utilizadas do Currículo de Referência Única do Estado do Acre

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICA DO ACRE		
Competências	Habilidades	Objetos
<p>• <u>Competência 1:</u> “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles”.</p> <p>• <u>Competência 5:</u> “Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> “Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais”; “Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento, etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos”. “Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço” 	<ul style="list-style-type: none"> • História, memória, cultura, identidade e diversidade; • Feudalismo

Fonte: ACRE, Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes. Currículo de Referência Única do Acre, Etapa de Ensino Médio. Rio Branco, 2021

A QUESTÃO DE GÊNERO E HISTÓRIA DA ÁFRICA

A temática foi escolhida com o intuito de trabalhar sobre dois grupos que, historicamente, tiveram suas histórias silenciadas ou contadas por uma única perspectiva, que não contemplava sua diversidade, influência e especificidade: mulheres e povos africanos. No contexto da Idade Média, uma parte da história feminina ainda é contada na narrativa de caça às bruxas no continente europeu. Mas e nos outros lugares? As mulheres viviam da mesma maneira? A Europa sempre esteve em evidência como modelo de civilização, em detrimento de outros territórios, sobretudo o continente africano. Estudar a vida das mulheres africanas nessa

época nos permite obter uma perspectiva não apenas sobre o desenvolvimento dos povos africanos, mas também a questão de gênero.

Estudos recentes, principalmente advindos dos movimentos feministas, questionam o que é gênero e o qualificam como uma construção social – abandonando a percepção de que advém do determinismo biológico – ou seja, basicamente, “o papel da mulher” não é fixo e universal, ele varia de acordo com a sociedade, cultura e temporalidade em que ela vive. Oyèrónké Oyewùmí (2021) especifica isso ao relatar como antes da colonização europeia,

a categoria ‘mulher’ – que é fundacional nos discursos de gênero ocidentais – simplesmente não existia na Iorubalândia antes do contato mantido com o Ocidente. [...] [Ademais], antes da instalação de noções ocidentais na cultura iorubá, o corpo não era a base dos papéis sociais, inclusões ou exclusões (Oyewùmí, 2021, p. 15-16).

Neste sentido, inicialmente foi feita uma abordagem sobre a questão de gênero, para que os alunos compreendessem a pluralidade dos papéis sociais da mulher em diversas sociedades, ou seja, o fato de que uma mulher tivesse que se restringir a papéis subalternizados em uma sociedade não significaria que ela não pudesse ser uma guerreira em outra – sempre ressaltando a heterogeneidade social e cultural de cada povo.

Em seu livro “O perigo de uma história única”, Chimamanda Ngozi Adichie (2009) relata, baseado em sua experiência pessoal, o perigo de se ater a apenas uma parte determinada da história, o que pode resultar na perpetuação de relatos e estereótipos equivocados ou incompletos de um povo. Embora isso possa ser visto como algo inofensivo, é necessário ter a consciência de que

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. [...] Quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso” (Adichie, 2009, p.16).

Acerca da história da mulher, Juçara Luzia Leite (2010) afirma que, para trabalhar a questão de gênero em sala de aula, é necessário compreender que as relações entre homens e mulheres são diferentes por uma questão social e cultural e não biológica. Assim, a noção de gênero se relaciona com outras expressões culturais de uma sociedade, o que contribui para a construção de identidade, já que a questão de gênero está para além das questões de sexo. Ademais, “ao enfatizar a construção da mulher como sujeito histórico – sujeito de direitos, com

suas características singulares e plurais – busca-se a compreensão do mundo em que se vive a partir do conhecimento de si e do outro” (Leite, 2010, p. 196).

Sancionada em 09 de janeiro de 2003, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História Africana e Afro-brasileira nas escolas públicas e privadas. Resultado de incansável luta do Movimento Negro, a lei supracitada é de suma importância pois,

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a Educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o art. 205 da Constituição Federal (1988) (Gomes, 2011, p. 112).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) objetiva produzir conhecimentos e a formação de atitudes e valores que eduquem cidadãos cujas identidades e pertencimento étnico-racial sejam valorizados, promovendo – sobretudo – uma nação democrática. O documento determina que a História da África não deve ser tratada apenas sob perspectiva negativa e como uma denúncia da miséria e das tragédias, mas destacando a riqueza ancestral, cultural e histórica que o continente africano possui.

Para falar sobre a África é necessário realizar um exercício com olhar crítico e atento, pois sua história foi encoberta de preconceitos e estereótipos que perduram até hoje. Graças ao imaginário europeu, essa terra esteve “condenada ao papel de espaço periférico da humanidade, além de ser considerada desprovida de interesse para a civilização” (Serrano; Waldman, 2010, p; 21). Historicamente, o continente africano teve sua imagem e história desqualificadas pelo Ocidente, sempre associadas a imagens negativas e subalternizadas. Escritores renomados chegaram até mesmo a afirmar que o povo africano não possuía história, ignorando o fato de que é na África que se encontra a origem da humanidade, assim como o desenvolvimento de grandes saberes, tecnologias e culturas – aspectos que se tornaram um obstáculo para a positivação da identidade negra.

A identidade não é algo adquirido passivamente nem se torna fixo; ela advém, basicamente, da junção de experiências, tradições, costumes, dentre outras coisas. Levar isto em conta é necessário para ressaltar que o que é ensinado na escola também pode interferir na construção da identidade dos alunos. Elisa Larkin Nascimento (2001), critica o fato de haver grandes referências à origem europeia do povo brasileiro e à ideia de uma civilização universal,

enquanto, no caso das pessoas negras, a história de sua origem muitas vezes se restringe ao fato de que seus antepassados vieram da África como escravizados – o que interfere na positivação da identidade e história dessas pessoas.

Sustento que a imagem distorcida da África, ou sua omissão, nos currículos escolares brasileiros legitima e ergue como verdades noções elaboradas para reforçar a supremacia branca e a dominação racial. Essa distorção, a meu ver, tem impacto tão devastador sobre a identidade afrodescendente quanto a supressão da resistência do negro à escravidão e a representação da matriz religiosa como “cultura arcaica” ou “culto animista”, quando não “obra do diabo”. A negação da ancestralidade na sua plena dimensão humana constitui elemento essencial à desumanização dessa população (Nascimento, 2001, p. 124).

Dessa forma, se torna relevante abordar as riquezas históricas e culturais do continente africano, bem como suas formas de organização social, a fim de que os alunos tenham uma percepção para além da história única presente no discurso eurocêntrico colonizador, haja vista que, no imaginário brasileiro, “a identidade de origem africana [ainda] é intimamente ligada às ideias de escravidão, trabalho braçal, inferioridade intelectual, atraso tecnológico [e] falta de desenvolvimento cultural(...)” (Nascimento, 2010, p.118). É válido frisar que avanços podem ser observados no que tange a abordagem da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, mas ainda há muito o que ser feito.

INTERVENÇÃO DIDÁTICA

Inicialmente, o assunto abordado foi o Feudalismo, explorando a estrutura do sistema feudal, o trabalho e, basicamente, como a sociedade europeia estava organizada naquele período, além do papel social da mulher na Europa durante a Idade Média. Posteriormente, os alunos compartilharam (alguns com certo entusiasmo e/ou revolta) o resultado da pesquisa proposta na aula híbrida⁷⁰ sobre a Caça às Bruxas.

Para finalizar esta parte, os alunos assistiram trechos dos episódios “Marca do diabo” e “Sem Saída”, da primeira temporada da série *Outlander*, onde Claire, a protagonista, consegue “curar” um jovem enfermo que havia sido desenganado por um padre, afirmando que ele estava acometido por um demônio e, portanto, condenado à morte – quando, na verdade, havia ingerido uma planta venenosa e, com a dosagem da medicação correta, pôde se recuperar do

⁷⁰ Aula híbrida é uma modalidade implementada no Ensino Integral no Estado do Acre, em que os alunos complementam a carga horária de aula com atividades ou exercícios a serem feitos fora do seu horário na sala de aula.

estado em que se encontrava. Por esse feito, ela foi acusada de bruxaria. Tais episódios foram mostrados apenas para ilustrar o imaginário que permeava sociedades europeias do período citado anteriormente.

Na aula seguinte, nos minutos iniciais, foi realizada uma retomada da aula anterior para relembrar o que havia sido estudado. Posteriormente, os alunos compartilharam o que haviam compreendido sobre o vídeo, de Chimamanda Adchie, intitulado “O perigo de uma história única”, exibido em outra aula híbrida de. A partir das diversas respostas, foi enfatizada a importância de se conhecer as histórias e narrativas existentes para além daquela que, geralmente, é vista como a oficial e única. Esta introdução foi feita para explicar aos alunos que, a partir daquele momento, passamos a falar sobre as mulheres em África, como elas viviam e os papéis sociais que ocupavam também no período da Idade Média.

Para levantamento de conhecimentos prévios dos alunos acerca de história das mulheres e sobre África, eles responderam por escrito às seguintes perguntas: “Quando você pensa em civilização o que vem à sua mente?”, “Quando se fala em África o que você pensa?”, “Você já estudou sobre a história das mulheres na escola?”.

Foi possível perceber que, ao se tratar de civilização, muitos alunos associaram pensamentos a países europeus ou a alguns conceitos específicos, mas nenhum mencionou o continente africano. Quando o tema é a África, muitos afirmaram ter percepções negativas acerca do continente, reproduzindo estereótipos. Sobre o papel da mulher na sociedade, apesar de muitos relatarem que as mulheres devem ocupar o papel que quiserem socialmente, alguns ainda relacionaram seu papel com a maternidade ou casamento – para minha surpresa, a maioria dessas respostas veio de meninas. Por último, ficou visível que a grande maioria dos alunos não estudou sobre a história das mulheres nas etapas escolares anteriores. Feito este levantamento de conhecimentos prévios, foi possível partir para a etapa seguinte e adequar o ensino para melhor compreensão dos alunos.

Visto que falaríamos sobre mulheres na África, foi explicado a eles que gênero é uma construção social, ou seja, o papel que uma mulher exerce em determinado local e época não é universal. As mulheres em África, por exemplo, não viviam da mesma forma que as mulheres europeias na Idade Média, nem eram vistas socialmente da mesma forma. A turma foi dividida em grupos, e cada um recebeu a história de uma personalidade feminina que viveu naquele período: Zima Nzinga, Amanirenas (Rainha Nubia), Al-Kāhina e Rainha Amina. Após a leitura sobre essas mulheres, cada grupo apresentou sobre elas: vida, seus feitos e sua influência. Após as apresentações, conversamos mais um pouco sobre essas mulheres e sobre a riqueza cultural das civilizações africanas – que por muito tempo foram invisibilizadas ou inferiorizadas. Foi

enfatizada a importância de não se limitar a um único lado da história, haja vista que, quando se fala de mulheres na Idade Média, muitas pessoas tendem a pensar sobre as bruxas – uma perspectiva europeia que pressupõe que todas as mulheres do mundo vivessem da mesma forma naquela época. Após as apresentações e discussões, ficou evidente que existe muito mais a ser explorado para além da única história contada. Finalizamos assistindo um trecho do filme “A mulher rei”, que relata sobre mulheres guerreiras no Reino de Daomé e sua importância para sociedade.

A atividade de intervenção consistiu na criação de uma história com ilustrações que relatasse o protagonismo de africanas. Eles teriam total liberdade para criar o enredo, mas sua produção deveria se encaixar nos critérios que consistiam na abordagem de elementos históricos, originalidade, organização e criatividade. Tal abordagem foi feita para que eles pudessem se expressar de forma criativa e também para avaliar como o conteúdo foi assimilado por eles. Foram diversas histórias recebidas, mas duas serão citadas abaixo:

Imagen 1 - **História 1:** História da guerreira africana

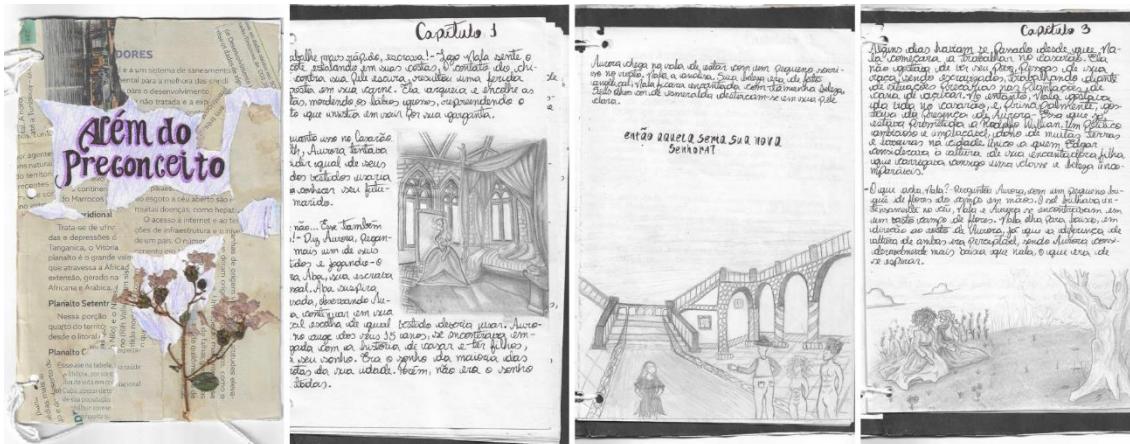


Fonte: Acervo da autora (2024)

A primeira história remete a uma rainha africana que, ao saber que mulheres de seu povo estavam sendo raptadas para serem escravizadas em uma terra distante (Europa), convoca uma de suas melhores guerreiras para partir em uma missão secreta para resgatar suas irmãs. Ao chegar nessa referida terra, a guerreira se espanta ao ver mulheres sendo executadas e, quando

busca saber o porquê daquilo, é informada de que é porque são bruxas. Finalmente, ela encontra as mulheres de seu povo, juntamente com outras de diferentes localidades, em situações precárias, em cativeiro. Em um momento de desatenção dos guardas, a guerreira as desamarra e as ajuda a fugir, garantindo que chegassem até uma navegação que as levaria para casa. Quando está prestes a embarcar, os guardas da cidade chegam ao local para impedir-las. A guerreira, então, fica e luta bravamente, enquanto suas irmãs partem, dando sua vida por elas.

Imagen 2 - História 2: "Além do Preconceito"



Fonte: Acervo da autora (2024)

“Além do Preconceito” relata a história de Nala e Aurora. Inicialmente, Nala, uma mulher africana escravizada que sonha em voltar à sua terra natal, é comprada por um homem muito rico, para que ela fosse serva de sua filha, Aurora – uma jovem que sonha com o dia de seu casamento. No desenrolar da história, as duas se apaixonam e vivem um romance às escondidas. Certo dia, indignada com sua condição de escravizada e com a situação dos demais cativos da fazenda, Nala planeja uma fuga coletiva e consegue libertar a todos. Juntos, os refugiados criam um quilombo e ela se torna um símbolo de força e resistência, ajudando outros de seus irmãos a fugirem. Anos depois, Nala e seu grupo decidem invadir a residência de Aurora, agora casada e infeliz, para libertar os escravizados que lá viviam. Quando as duas se encontram, percebem que o sentimento não mudou e que o amor entre elas ainda permanece vivo. Porém, o marido de Aurora, ao entrar no quarto e, ao tentar machucá-la, entra em confronto com Nala. A luta culmina com ambos feridos, e, no fim, Nala e Aurora morrem uma ao lado da outra.

ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As histórias citadas demonstram os resultados do trabalho realizado utilizando a Lei 10.639/2003 e como os alunos absorveram o conteúdo citado. A primeira história mostra a valorização das mulheres africanas e a percepção delas como mulheres guerreiras. É interessante ressaltar como eles utilizaram o que aprenderam a respeito da comparação, quando, no decorrer da história, a guerreira africana chega no continente europeu e fica perplexa ao ver mulheres sendo condenadas à morte por serem consideradas bruxas – deixando também explicita a concepção complexa de gênero ensinada em aula, pois são mulheres que ocupam papéis sociais em suas respectivas sociedades, quebrando a percepção de gênero como determinismo biológico. Ademais, nota-se a utilização da filosofia africana Ubuntu quando a guerreira africana abdica de sua vida para que as mulheres que conseguiu resgatar (não apenas as que eram de seu povo) possam fugir. Nessa perspectiva, percebe-se que os objetivos da DCNERER citados acima foram alcançados, promovendo a valorização do povo africano e quebrando a visão negativa sobre a África.

Na segunda história, “Além do Preconceito”, Nala, uma mulher africana escravizada, se torna símbolo de resistência ao sistema de escravidão, não apenas ao fugir e criar um quilombo, mas também ao se organizar e lutar para ajudar na fuga de outros escravizados – tudo isso agregado a uma linda história de amor. Nota-se que, nesta narrativa, é rompida a ideia de submissão de pessoas escravizadas e enfatizado o caráter de resistência que, de fato, existiu durante todo o período da escravidão – sobretudo no Brasil.

Assim, as histórias relatadas, além de atender aos critérios de avaliação, demonstraram a compreensão que os alunos tiveram das aulas, bem como do resultado da inserção da Lei 10.639/2003 e a DCENERER, pois os alunos mostraram não apenas terem aprendido sobre África, mas também que adquiriram uma outra perspectiva do continente – para além da percepção negativa e estereotipadas. Dessa forma, esta intervenção didática foi uma experiência enriquecedora - sobretudo ao ver os trabalhos finais, que foram fruto de muito esforço, uma vez que os discentes tiveram que juntar os elementos estudados, criar uma história, desenhar e planejar a estrutura do texto, assim como colocarem sua essência no trabalho. Ademais, ficou evidente a importância da Lei 10.639/2003 e que a educação das relações étnico-raciais é essencial na construção do aprendizado de alunos e alunas – conhecimento este que levarão consigo para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Currículo de Referência Única do Acre**: Ensino Médio. Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes. Rio Branco, 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Ebook Kindle.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira**. Brasília: MEC/Seppir, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>. Acesso em: 15 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 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.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 15 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAE**, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

LEITE, Juçara Luzia. Fazendo gênero na história ensinada: uma visão além da (in)visibilidade. OLIVEIRA, Margarida Margarida Dias de (org). **História: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Cap. 8, p. 193-211.

MARCA do diabo. In: OUTLANDER. Direção de David Brown, Caitriona Balfe e Sam Heughan. Reino Unido, Estados Unidos: STARS, 2014. 59 min, son., color. Temporada 1, episódio 11.

MULHER Rei. Direção Gina Prince-Bythewood. Tris Star Pictures, 2022. 2:22 h.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e Anti-racismo na Educação: repensando nossa escola**. 6 ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

OYEWUMI, Oyeronke. **A Invenção das Mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

PIMENTEL, Rafael M. C. **Moradias e Segurança Pública**: o estudo de caso do conjunto habitacional Cidade do Povo – Ac. Dissertação (Faculdade de Direito) Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SAÍDA. In: OUTLANDER. Direção de David Brown, Caitriona Balfe e Sam Heughan. Reino Unido, Estados Unidos: STARS, 2014. 55 min, son., color. Temporada 1, episódio 2.

TED. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. **YouTube**, 07 out 2009. Disponível em: https://youtu.be/D9Ihs241zeg?si=1DWFv7bH1_uLp5cg. Acesso em: 15 maio 2024.

“COTA NÃO É ESMOLA”: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ENSINO DE COTAS EM SALA DE AULA

Marta Daniela Alves da Silva⁷¹

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência acerca da intervenção pedagógica intitulada “**Cota não é esmola: relato de experiência sobre o ensino de cotas em sala de aula.**”, realizado como avaliação parcial para a conclusão do Curso de Especialização em Educação das Relações Étnico-raciais, História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (ERER), promovido por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). O tema escolhido para a intervenção ocorreu a partir de uma inquietação pessoal e observação da constante presença em contexto social do debate a respeito das *cotas raciais* no âmbito educacional, mais precisamente para o ensino público superior.

De acordo com a jurista brasileira Livia Sant’anna Vaz (2022, p. 48), a cota racial “configura-se como mecanismo de reserva de vagas em determinados espaços (de poder) para membros de grupos étnico-raciais discriminados – como pessoas negras, indígenas e quilombolas – tendo em vista sua vulneração social e consequente desigualdade de oportunidades diante do grupo hegemônico”. Uma ação afirmativa⁷², como política pública social que evidencia realidades brasileiras e perpassa principalmente o meio político e pedagógico, promovendo dessa maneira, a necessidade de discussão dentro do ensino básico.

O segundo momento foi a elaboração da Sequência Didática (SD), com o objetivo de delimitar a temática, servindo como uma forma de organização metodológica para produção do ensino e exposição em sala de aula. Desse modo, a SD foi desenvolvida para a disciplina de Sociologia, componente curricular do nível médio e que tem como objeto de conhecimento políticas públicas e programas sociais, contexto em que se encaixa a proposição temática.

⁷¹ Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

⁷² Ações afirmativas são políticas sociais de combate a discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, para promover a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, entre outros.

A atividade buscou explorar a política de cotas por meio das contribuições de Lívia Sant'anna Vaz (2022), Nilma Lino Gomes (2018), Luiz Alberto Oliveira e Petronilha Beatriz Gonçalves (2000), assim como também foram utilizados dados estatísticos de pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e informações de sites, como Agência Brasil e Quero Bolsa.

Por último, ocorreu a aplicação em sala de aula, realizada no período matutino, na Escola Presbiteriana João Calvino, localizada em Rio Branco (Ac). Mais adiante, será detalhado como essa aplicação foi formulada e desenvolvida, juntamente com os resultados obtidos.

Antes de iniciar a contextualização do trabalho acadêmico, é importante dialogar brevemente sobre a implementação do procedimento de aprendizagem aos alunos e sobre a experiência no que concerne à docência. Dessa forma, é essencial discorrer sobre a vivência de professorar em primeira pessoa, para facilitar a compreensão dos leitores e elucidar esse processo. Sendo assim, o desenvolvimento e aplicação da aula foram realizados por mim, pela primeira vez, e, em virtude disso, a preparação para esse papel e sua execução foram desafiadores.

A atuação do professor requer uma formação pedagógica substanciada em metodologias educacionais que vão muito além da preparação para uma aula, ainda mais se tratando de cotas raciais. Embora esse cenário seja desafiador, minha limitação não foi suficiente para tornar indispensável a proposição da temática e, além desse quesito, as ações afirmativas fizeram parte do segundo módulo do curso em ERER, aferindo uma demonstração da essencialidade de sua abordagem para além da universidade.

No tocante à temática, sua discussão na atualidade é inerente à educação, especialmente ao ensino público superior. Esse enfoque é motivado pelo objetivo de ampliar o acesso à universidade, sobretudo para a população negra e periférica. Essa possibilidade abre portas para oportunidades de desenvolvimento intelectual e social, assim como mobilidade social, principalmente para uma comunidade historicamente estigmatizada e descriminalizada. Em virtude desse processo, a cota racial também se articula com viés de reparação social.

Dessa forma, a proposta da aula foi explicar os principais aspectos relacionados às cotas, perpassando por cada assunto separada e linearmente. Assuntos esses que, normalmente, não são esmiuçados em classe, seja por falta de tempo ou interesse do docente. Fato é que, em sua maioria, a política de cotas só toma protagonismo no que concerne sua usabilidade. Diante desse quadro, surgiu a necessidade de aprofundamento, visto que, para além de uma mera forma de adentrar no ensino superior, as cotas atestam o profundo buraco colonialista que sentenciou a população negra brasileira ao racismo estrutural e que atravessa a vida e sociabilidade de

todos os não brancos que vivem no país.

O tema foi apresentado na escola Presbiteriana João Calvino, localizada no centro da cidade de Rio Branco (Ac), bairro esse considerado área nobre da cidade e, talvez, em razão disso, a maioria dos alunos pertencem à classe média. No entanto, foi observado que os alunos da 3^a série D, na qual ocorreu a apresentação da aula, são negros e pardos, de acordo com a classificação cor e raça IBGE. Os alunos pertencem a diferentes regiões da cidade e, em virtude disso, são compostos de perfis sociais distintos.

A área de conhecimento escolhida para tratar a temática foi Sociologia. A principal razão para a escolha dessa disciplina foi a proximidade e afinidade com o tema. Além disso, é minha área de formação, e, nesse caso, a proposta, sendo uma política pública, contém variados elementos que se entrelaçam com o ensino Sociologia, além de outras áreas. Ademais, é por meio da Sociologia que a compreensão do mundo e das relações sociais tem possibilidade de se expandir.

A proposta da aula teve como objetivo geral ensejar a formação de jovens conscientes sobre as consequências da colonização, o racismo enraizado e estruturas sociais e econômicas existentes na sociedade. Especificamente, visou informar os alunos sobre seus direitos e estabelecer uma compreensão da Lei de cotas, sua estruturação, sua fundamentação jurídica reparadora, importância e contexto histórico, analisando os aspectos educacionais e socioeconômicos vivenciados no Brasil que levaram a sua criação. Como disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “desvendar e reconhecer os sujeitos, os sentidos obscuros e silenciados, as razões da construção de uma determinada informação e os meios utilizados para sua difusão é básica das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e exercício necessário para a formação de jovens” (Brasil, 2018, p. 548). Portanto, essas proposições são de suma relevância para o entendimento e desenvolvimento intelectual dos estudantes acerca dos processos e questões sociais que os rodeiam e afetam.

Além disso, a exposição feita a partir da disciplina de Sociologia foi elaborada com base na Competência de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Sociologia, conforme o Currículo de Referência Único do Acre (Crua), que determina: “participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (2022, p. 323).

Como habilidade de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas/Sociologia (EM13CH606), o Crua (2022) define-se por “analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas, etc.) de diferentes

fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia” (p. 325).

A temática escolhida se justifica, primeiramente, por se tratar de um assunto que tenho o anseio de desenvolver desde a graduação, e enxerguei na aplicação didática a oportunidade de trabalhá-lo e redigi-lo. Esse anseio advém da minha formação identitária enquanto aluna cotista na faculdade de Ciências Sociais. Partindo desse princípio, estudar e compreender a política da qual eu tinha usufruído para entrar na universidade me fez indagar sobre seu desenvolvimento naquela instituição, todavia, a chegada da pandemia de Covid-19 ao Brasil, no início do ano de 2020, acabou interferindo nesse processo. Entretanto, analisando o contexto em vivo, a escolha do tema apresentado foi propositalmente pensada nos passos seguintes que os estudantes dos anos finais do ensino básico darão: a seleção para o ensino superior. Nesse sentido, apresentar a temática é uma forma de prepará-los essencialmente para esta etapa.

Ademais, uma formação crítica sobre as mazelas sociais e movimentos insurgentes promotores de mudanças são essenciais para desmembrá-los de ideias pré-concebidas originadas pelo colonialismo opressivo, racismo científico⁷³ e branquitude meritocrática⁷⁴. Além do mais, corrobora para o processo de desenvolvimento identitário cultural e político. A citação adiante salienta o período colonial como promotor do desmantelamento do protagonismo da pessoa negra para si própria.

Fanon (2005) salienta história é contada a partir da perspectiva do colonizador, branco, de modo que ao colonizado, o negro, é relegado um lugar de apagamento, de opressão, na medida em que a ele não é oferecida a oportunidade de escrever a sua história, sob sua perspectiva [...]. Assim, não seria possível ao negro identificar-se com o próprio negro, uma vez que ele seria o colonizado, o oprimido, o submetido ao jugo branco civilizatório como se, este sim, fosse o herói. Esse processo cravar-se-ia profundamente na identidade do negro e também no modo como a sua história passaria a ser contada – por negros, pelos negros e para os negros (Gaia, *et al.*, 2021, p. 4).

Em se tratando de história, parto desse princípio para abordar as justificativas teóricas e estatísticas sobre a temática em diálogo com as disciplinas empregadas para constituição da aula.

Ao levar cotas para estudantes de ensino básico, faz-se primordial contextualizar sua origem, para o entendimento acerca do processo que fez essa política ser conquistada.

⁷³ Teorias sobre raça que estimularam a escravidão e o racismo.

⁷⁴ Conceito que busca estudar e categorizar a racialidade de pessoas brancas.

O conhecimento de história é imprescindível para a compreensão sobre a realidade atual, contextos culturais, políticos, geracionais e sociais que moldam nossa trajetória de vida no presente e futuro e, essencialmente, a existência da política de cotas, pois “o passado, quando aparece, serve apenas para confirmar tudo aquilo que o presente nos comunica tão vivamente” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 134).

Outrossim, dentro desse aspecto, os movimentos sociais foram fundamentais para constituição das cotas e, quase totalmente, por causa deles, elas foram concebidas e ainda existem na atualidade. Dentre desse contexto, a pedagoga Nilma Lino Gomes (2018), utilizada como referencial teórico neste trabalho, destaca a Imprensa Negra, uma importante articuladora educativa no que diz respeito aos jornais da época, assim como a Frente Negra Brasileira (FNB), relevante “sistematizadora de saberes emancipatórios, principalmente políticos, sobre a realidade dos negros brasileiros” (p. 30). Além desses, é importante mencionar o Teatro Experimental do Negro (TEN), que “alfabetiza seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados [...] e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também indagar o espaço ocupado pela população negra no contexto nacional” (p. 30), bem como o Movimento Negro Unificado (MNU), primeiro movimento que se propõe e sistematiza-se em caráter nacional.

Exposto isso, destaca-se o protagonismo do Movimento Negro como imprescindível articulador e mobilizador de ações e mudanças sociais no âmbito do Estado brasileiro, o qual detém, até os dias atuais um importante papel político antirracista de reeducação social que emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre relações étnico-raciais e o racismo no Brasil, em conexão com a diáspora africana⁷⁵ (Gomes, 2018, p. 38).

Ao tratar-se de jurisdição, Lívia Sant’anna Vaz, em seu trabalho “Cotas Raciais” (2022), enfoca a fundamentação jurídica e o processo deliberativo da constituição de cotas raciais no ensino superior. Nesse sentido, cabe ressaltar a importância do sistema de justiça na constitucionalização da política de cotas ao se levar a temática aos alunos do ensino básico, pois a legislação desempenha um papel crucial na organização social e promoção do bem comum, à luz da CF/88. Desse modo, a cota racial, enquanto ação afirmativa, ampara a implementação dessa temática em sala de aula. De acordo com a ministra do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Tribunal Superior Eleitoral (STE), Carmem Lúcia, “a ação afirmativa reconstrói o tecido social, introduzindo propostas novas à convivência política, nas quais se

⁷⁵ Imigração forçada de africanos, durante o tráfego transatlântico de escravizados.

descobrem novos caminhos para se igualar, na verdade do direito e não apenas na palavra da lei, o que o preconceito de ontem desigualou sem causa humana digna” (1996, p. 286; 295).

Por fim, não posso deixar de apresentar a fundamentação das cotas raciais no Brasil por meio de alguns dados quantitativos, elaborados por meio de pesquisas sociais. Segundo o artigo jornalístico da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFUF), o informativo Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil, divulgado em novembro de 2019, expõe que pessoas negras ganham, em média, 42,5% menos que pessoas brancas. O rendimento médio mensal de brancos é de R\$ 2.796, enquanto o dos negros é de R\$ 1.608. A diferença é observada em todos os níveis de instrução, com maior impacto em ocupações formais e entre pessoas com formação superior. O levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) também revelou que quase 70% dos cargos gerenciais são ocupados por brancos (UFUF, 2022).

Além disso, outra análise, em certa medida positiva, feita a partir de dados do IBGE e publicada pelo site Quero Bolsa, revela que, entre 2010 e 2019 – anos posteriores à implementação da política de cotas –, o número de alunos negros no ensino superior cresceu quase 400%. Os negros representavam 38,15% do total de matriculados, percentual ainda inferior à sua representatividade no conjunto da população brasileira, que é de 56%. O site ainda observa que, em alguns cursos, a presença de negros não atinge 30%, como é o caso de medicina, design gráfico, publicidade e propaganda, relações internacionais e engenharia química (Agência Brasil, 2020).

A partir de todas essas informações e observações sobre a política de cotas como ação afirmativa, evidencia-se a necessidade e a importância de seu esclarecimento, não apenas em sala de aula, mas também em outros ambientes sociais, incluindo o laboral. Os dados apresentados escracham uma desigualdade social resultante das discrepâncias educacionais históricas, que ainda marcam o Brasil atual.

O desenvolvimento das atividades em sala se deu a partir de uma aula expositiva, com duração de 2h, no dia 2 de maio de 2024, por meio de apresentação de slides. Ao final, foi solicitado aos alunos que realizassem uma redação dissertativa/argumentativa, para instigá-los a produzirem textos para o desenvolvimento da escrita, além de auxiliar na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que tem como medida avaliativa a produção de texto do gênero textual citado.

Antes de iniciar a exposição das atividades, é importante destacar que, naquele dia em específico, havia 17 alunos presentes, de um total de 30. Naquela manhã, após o encerramento da aula, os alunos participaram de uma atividade recreativa intitulada “trote estudantil”, da qual muitos estudantes ausentes optaram por não participar.

A apresentação da aula começou com três perguntas introdutórias: (1) Vocês pretendem ingressar em uma universidade pública? (2) Pretendem utilizar as cotas sociais ou raciais? (3) Sabem a diferença entre cotas sociais e raciais? Essas perguntas tinham como objetivo compreender as percepções e o entendimento dos alunos sobre as políticas de cotas. Um ponto interessante foi a escassez de respostas: apenas cerca de cinco alunos responderam à primeira pergunta, três à segunda e nenhum à terceira, indicando o pouco conhecimento dos alunos tanto sobre o sistema de cotas quanto sobre a universidade pública e sua importância para a formação e mobilidade social.

Após esse primeiro contato, a aula ficou em aproximar os alunos da história da educação para a população negra, destacando sua importância e a relevância dos movimentos negros e sociais que surgiram para ampliar o acesso à educação de qualidade para todos, especialmente para a população negra, historicamente excluída. Inicialmente, foi abordado o período colonial, até o fim do século XIX, quando a população negra escravizada era impedida de aprender a ler e escrever, com poucas exceções. Em seguida, a exposição avançou para o século XX, momento em que muitas mudanças sociais começam a emergir no Brasil e no mundo.

Nesse contexto inicial, a população negra já era “livre”, porém o acesso à educação continuava escasso. Em face dessa premissa, o conteúdo abordou o Movimento Negro, destacando a atuação da Imprensa Negra Brasileira, que publicava textos informativos sobre aulas para pessoas negras e de baixa renda. Além disso, essa imprensa dava voz à população e aos líderes dos movimentos sociais, trazendo críticas sobre o racismo sofrido por crianças negras no ambiente escolar.

Na sequência, ainda abordando a história, a aula continuou com Movimento Negro e sua relação com a educação, tendo como primazia o papel, movimentações e relevância desse movimento na incorporação da educação como elemento primordial para mudança e emancipação social. Dessa forma, o ensino público e de qualidade ganhou destaque nos debates e articulação política, com o movimento cobrando do Estado mudanças estruturais na educação, algo que não era comum no início do século XX. Em seguida, foram explorados os anos 1970 e 2000, período em que “o movimento negro intensificou ainda mais o processo de ressignificação e a politização da raça, levando a mudanças internas na estrutura do Estado” (Gomes, 2018, p. 34).

Após apresentar, de maneira ligeiramente resumida, a história da população negra e a relação com a educação, a explanação avançou para o tema proposto: as cotas raciais. Primeiramente, foi explicado aos alunos o que são as cotas e qual a sua finalidade. Em seguida, abordou-se a nova Lei de Cotas (14.723/2023) e as mudanças em face da lei anterior

(12.711/2012). Perante o exposto, se fez notória a necessidade de explicar como a reserva de vagas é distribuída, os critérios e o público-alvo, com suas divisões sociais. Também foram discutidos o principal objetivo da Lei de cotas e seu fundamento jurídico.

Por fim, a exposição buscou apresentar aos alunos dados estatísticos sobre o perfil social de estudantes nas universidades públicas e em seus diferentes cursos, comparando o cenário antes e depois da implementação das cotas até os dias atuais. Além disso, foi abordado outro levantamento interessante sobre o mercado, destacando diferenças quantitativas que revelam desigualdades sociais relacionadas à raça, gênero e classe social.

Posteriormente, foram transmitidos aos alunos dois vídeos do canal do YouTube “Canal Preto”: o primeiro, intitulado “COTAS raciais NÃO SÃO um favor！”, e o segundo “ENTENDA a IMPORTÂNCIA das COTAS！”. Ambos os vídeos são compostos por participantes representativos do meio acadêmico e corporativo no que diz respeito às relações étnico-raciais e à promoção da igualdade racial. Eles abordam, respectivamente, elementos argumentativos e visuais sobre a questão racial e as cotas, dialogando com argumentos contrários e, em contrapartida, trazendo dados e informações relevantes para o entendimento da implementação e da necessidade social e política dessa ação afirmativa.

Para encerrar a aula, como mencionado no início, foi solicitado que os alunos produzissem um texto dissertativo-argumentativo, com até 30 linhas, sobre o tema: “A importância das cotas raciais e sociais para promover a inclusão social no Brasil”. Contudo, devido à falta tempo e após um diálogo com a professora da turma, foi decidido que a proposta ficaria como atividade para casa, a ser entregue na semana seguinte.

Nas redações, os estudantes abordaram diversos aspectos relacionados às cotas raciais e sociais, destacando sua importância para promoção de um país mais inclusivo. Um dado interessante é que todas as redações apresentam como argumento a essencialidade das cotas em universidades públicas e para a inclusão social. Embora a proposta temática para redação tivesse uma tendência positiva em relação às cotas, assim como toda aula, os alunos foram informados de que teriam liberdade para argumentar de forma contrária, como desejassem. Todavia, para além dos argumentos favoráveis, alguns estudantes trouxeram observações pertinentes sobre as cotas, explorando temas que foram além do discutido em sala de aula, o que torna interessante destacar essas impressões.

Nas introduções das redações, alguns estudantes abordaram temas, autores e citações notáveis. Para preservar o anonimato dos estudantes, dada a faixa etária, eles serão identificados por letras do alfabeto. Um aluno, identificado como A, iniciou sua redação mencionando a música "A Vida é um Desafio", do grupo de rap nacional Racionais MC's, explicando que a

letra retrata experiências de desigualdades sociais. Outra aluna, B, elucidou o artigo 5º da Constituição Federal (CF/1988), relacionando-o com a história e o preconceito racial. Além disso, a obra "A Utopia", de Thomas More (1516), foi citada pela estudante J, que contrasta a sociedade idealizada no livro com a realidade contemporânea.

No desenvolvimento dos trabalhos, alguns estudantes destacaram argumentos relativos à má atuação do governo e do Estado no que concerne ao bem-estar da população. A aluna C, por exemplo, associou essa questão ao pensamento do teórico Thomas Robbes (1588-1679). O aluno A, por sua vez, fez referência à obra "O paradoxo da Moral", para discutir a alienação da população brasileira em relação à política de cotas. Além desses, a estudante B refletiu sobre a secularidade da injustiça social em sociedade ao mencionar Zumbi dos Palmares, líder quilombola brasileiro, e Paulo Freire, ao tratar das desigualdades sociais e da inclusão de grupos marginalizados. A aluna D abordou o passado escravocrata vivido por indivíduos negros e indígenas, enfatizando os problemas históricos causados pela colonização e a necessidade das cotas como medida reparadora. Por fim, a estudante E destacou as dificuldades enfrentadas pela população negra e de baixa renda que vive em periferias e regiões de difícil acesso, ressaltando como essa realidade afeta diretamente o aprendizado e o acesso à universidade pública.

Em conclusão, para compor a proposta de intervenção, a maioria dos alunos incumbiu o governo, juntamente com outras instituições, influencers digitais e à mídia, para elaboração de campanhas educativas de cunho social, com o objetivo de ampliar a conscientização acerca das cotas, além de políticas públicas e programas sociais. Os alunos também destacaram a necessidade de uma fiscalização rigorosa sobre a implementação da política de cotas nas instituições de ensino superior.

Ao cantar "experimenta nascer preto, pobre na comunidade, cé vai ver como são diferentes as oportunidades [...] existe muita coisa que não te disseram na escola, **cota não é esmola!**", Bia Ferreira exprime a realidade de diversas crianças e jovens, nascidos nas margens do país.

Por mais que o Movimento Negro tenha buscado e lutado pela construção de uma educação pública de qualidade e termos avançado nesse processo, o Estado brasileiro peca em não se aprofundar na reparação da desigualdade social e racial enraizada no Brasil. Como elabora Livia Sant'anna Vaz (2022, p.116): "cotas raciais apenas nas esferas da educação superior e dos concursos públicos não chegam sequer perto de quitar a imensa dívida histórica que a sociedade e o Estado brasileiros possuem com o povo negro".

Nesse sentido, a política de cotas representa um avanço significativo na reparação histórica, mas ainda está longe de garantir a cidadania plena e justa para a população negra. O

período colonial escravagista instaurou um racismo estrutural que afeta, inclusive, as tentativas de implementação de políticas reparadoras. Além disso, as cotas raciais apresentam fragilidades que precisam ser discutidas. Por serem uma ramificação das cotas sociais, funcionando como subcotas, sua efetividade acaba sendo reduzida. Ainda assim, não abordar essa conjuntura em sala de aula contribui para sua ineficiência.

A carência de informações relativas às cotas, principalmente para alunos dos anos finais do ensino básico, além de outros aspectos, me instigou em tratá-la de forma fundamentada histórica e sociologicamente. E acredito que a explanação foi repassada com êxito, bem como o objetivo alcançado com sucesso, em razão do resultado de posição crítica dos alunos obtido por meio da atividade proposta. A partir disso, é possível notar que os estudantes, apesar de terem, inicialmente, demonstrado timidez, ao compreenderem a importância da educação e transcreverem sobre desigualdade social e a política de cotas como forma de reparação histórica, entenderam sua essência política.

Dessa forma, observa-se a relevância da Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nas instituições de ensino fundamental e médio, como uma ferramenta emancipatória de conhecimentos sobre raça e questões raciais em sala de aula. Essa lei contribui para expandir uma pedagogia antirracista, promovendo o entendimento de identidades socioculturais, direitos fundamentais, consequências históricas, marginalização, discriminação, racismo e o ideal de liberdade.

REFERÊNCIAS

- ACRE. Currículo de Referência Único do Acre. Rio Branco: SEE-AC, 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.
- BRASIL. Lei nº 14.723, 13 de novembro de 2023. Dispõe sobre o programa especial para acesso às instituições federais de educação superior e ensino técnico nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023.
- COSTA, Gilberto. Cresce total de negros em universidades, mas acesso é desigual: especialista diz que desigualdade pode afetar progresso do país. Agência Brasil. Brasília, 20 de nov. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-11/cresce-total-de-negros-em-universidades-mas-acesso-e-desigual> Acesso em: 30 abr. 2024.
- FERREIRA, Bia. Cota não é esmola. Curitiba: Sofar, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQIaoHajoM> Acesso em: 30 abr. 2024.

GAIA, Ronan da Silva Parreira. Ações afirmativas como garantia e direito à educação da população negra no brasil. São Paulo. Revista Educação: Teoria e Prática: v. 31, nº 64, 2021.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação, Vozes. 3º Ed, 2018.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista Brasileira de Educação: nº 15, p. 134-158, set/out/nov/dez, 2000.

ROCHA, Carmen Lucia. Ação afirmativa O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica. Brasília, Revista de informação legislativa, v. 33, n. 131, p. 283-295, jul./set. 1996.

UFJF NOTÍCIAS. Especial 10 anos da lei de cotas. Rio de Janeiro, 29 de jun. 2022. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/noticias/2022/06/29/especial-10-anos-da-lei-de-cotas/> Acesso em: 30 abr. 2024.

VAZ, Livia Santa'nna. Cotas Raciais. Jandaíra, RJ: Feminismos Plurais, 1ª Ed, 2022.

PEDAGOGIAS DA CIRCULARIDADE E O ENSINO DE LITERATURA: POR UMA EDUCAÇÃO EXUÍSTICA

Zima Nzinga de Lima França ⁷⁶

CONSIDERAÇÕES INICIAIS: CAMINHOS ABERTOS

O presente capítulo oriundo do Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena pretende relatar a experiência de ensino decolonial a partir das respectivas literaturas de cada grupo e/ou povo supracitado. A partir da seleção de representantes para cada qual, prioriza-se um panorama com autores pouco falados ou disseminados na contemporaneidade, seja dentro ou fora das academias brasileiras. Logo, não será estabelecido como marco teórico a estratégia colonial da homogeneidade, que dissolve singularidades e particularidades de cada escrita e compactua com a hegemonia política construída pela brancura nos últimos séculos.

Prioritariamente, será estabelecido um método de ensino literário fomentado a partir das leituras e ensinagens preconizadas em *Pedagogia da Circularidade: Ensinagens de Terreiro* (2021), do professor e pesquisador Tássio Ferreira. A partir das metodologias ancestrais e afro-diaspóricas, ao tratar-se do conhecimento, das trocas de experiências, da partilha e coletividade, busca-se caminhar numa encruzilhada que firma-se na socio discursividade do texto, seus atravessamentos históricos, culturais e interseccionalidades: uma bibliografia negrorreferenciada, metodologicamente exuística, para serem percebidos elementos culturais na literatura negra, africana e indígena e fundamentos históricos, geográficos, sociais e filosóficos. Evoca-se, portanto, o orixá iorubano Exu como base epistemológica/ética/política na estratégia de contrapor-se ao ensino colonizador vigente na realidade brasileira (Rufino, 2019), posto que o projeto colonial construído e experienciado na contemporaneidade é

⁷⁶ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia (PósAfro/UFBA). Graduada em Letras: Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

composto pelo próprio sistema político, econômico e educacional que o gera, retroalimentando-se.

A chave para a revolução e completa destruição, jamais manutenção, da estrutura da qual vivenciamos, mostra-se discursivamente potencializada por meio da palavra, da comunicação, da(s) linguagem(ns). Os caminhos abertos nesta permitirão outras encruzilhadas do saber, transdisciplinares ancestrais, caminhadas de modo a enunciar outros mundos e realidades, para além daquelas forjadas na brancura e na dor. *Laroyê, Esú!*

A PRIMEIRA ENCRUZILHADA: A LITERATURA DE MEUS ANCESTRAIS

O Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio considera a territorialidade, a culturalidade e a historicidade baianas como pontos centrais para sua estruturação. Tendo como um dos eixos estruturantes a Educação Antirracista e Ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, compromete-se com a agência negra contemporânea, reforçando a luta protagonizada pelo movimento negro e o dever do Estado brasileiro no combate e reconhecimento do crime de racismo. Dentro do currículo, prioriza-se ainda o estudo e a implementação de literaturas africanas, afrodescendentes, brasileiras e indígenas, de modo a relacionar estas aos fenômenos históricos e culturais que ampliem a discussão acerca dos estudos étnico-raciais, viabilizando, sobretudo, elementos constitutivos da identidade baiana. Para os estudos literários, consideram-se destes a sua recepção, aspectos de construção discursiva textual, circulação e implementação no cânone literário. Para além da centralidade no texto, deve-se compreender as cosmovisões oferecidas por este, os modos de ser apresentados, formas de viver e sobreviver, organização política coletiva, identidade e pertencimento. Isto é, valores que constituem o cotidiano afro-baiano e indígena.

Para o desenvolvimento das atividades de linguagens, tomou-se o componente curricular *Literatura de Meus Ancestrais* e seu itinerário formativo, selecionando escritores e suas respectivas obras para efetivar a aplicabilidade em sala de aula. Sendo assim, estabelece-se como objeto de estudo e ensinagens a literatura negra, africana e indígena, analisando obras significativas dentro do contexto afro-brasileiro, nativo e de outros países e povos, tendo como base ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), contexto de produção e suas matrizes culturais (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais) e o modo como dialogam com o presente. Nota-

se o caráter transdisciplinar deste componente, integrando também áreas do conhecimento como ciências humanas e sociais aplicadas.

Ao considerar o *Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio*, selecionou-se a modalidade regular de ensino, sendo a 2^a série (ou segunda série do EM) alinhada com os conteúdos e demandas formativas supracitadas. O público-alvo, portanto, trata-se de jovens adolescentes em fase de construção sócio discursiva ativa. A cidade de Salvador, capital do estado da Bahia, caracteriza-se por ser a cidade mais negra fora do continente africano: uma diáspora em solo americano. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, em 2022, cerca de 49,1% da população se autodeclarou parda e 34,1% preta, sendo a somatória destes dois grupos compreendida como a população negra. Portanto, dentro do cenário educacional público e regular, teremos matriculados majoritariamente discentes negros, priorizando sobretudo a afro-baianidade já estabelecida e suas especificidades dentro do contexto urbano.

O presente trabalho foi realizado na Instituição Beneficente Conceição Macêdo (IBCM), sendo esta responsável pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas e profissionalizantes, priorizando uma formação curricular complementar ampla e plural. Atuante em Salvador desde 1989, sua fundadora, Maria Conceição Macêdo dos Santos, realizava inicialmente acolhimentos de pacientes portadores do vírus HIV/AIDS. Historicamente, a instituição sempre priorizou o assistencialismo e a formação educacional, atendendo uma demanda cada vez maior. Expandido-se para outros grupos minoritários, voltou-se para um público majoritariamente periférico, do qual atualmente concentram-se em diversos jovens negros em busca de formações paralelas ao ensino regular, construindo parcerias com outras empresas e garantindo a permanência e inserção em um mercado de trabalho potencializado à diversidade.

A SEGUNDA ENCRUZILHADA: CAMINHOS PARA AS ENSINAGENS

Objeto do conhecimento:

Estudos críticos da literatura negra, africana e indígena.

Objetivo geral:

Perceber elementos culturais na literatura negra, africana e indígena e fundamentos históricos, geográficos, sociais e filosóficos.

Objetivos específicos:

- Compreender a diversidade linguística e as múltiplas linguagens, suas características, recortes e atores dessas literaturas;
- Estabelecer a territorialidade diaspórica como forma de entendimento literário, atendo-se à tradição oral nas literaturas indígena e afro-brasileira;
- Perceber a oralidade como elemento de construção das literaturas afro-brasileira e indígena, considerando a figura do *griô* e do *pajé* como narradores;
- Identificar o ser negro/a e a sua consciência política e social, suas representações e representatividades do negro/a e do/a indígena nas narrativas literárias brasileiras: construções de heróis e anti-heróis, ícones da literatura afro-brasileira, africana e indígena.

Habilidade específica (EMIFLGG04):

Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/ domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).

A TERCEIRA ENCRUZILHADA: JUSTIFICANDO A PEDAGOGIA DA CIRCULARIDADE

Estamos de partida... precisamos seguir em frente. Só te peço que abra os olhos e os ouvidos para entender o porquê deste trajeto. No bojo desta viagem levamos conosco a fé, urdidora de nossa força. Nos alimentos de cânticos, rezas, lamentos, toda a poesia viva que sai da boca e alimenta o corpo (Travessias: Ciclos transatlânticos, Tássio Ferreira, 2018)

Em “Pedagogia da circularidade” (2021), Tássio Ferreira evidencia o quanto a instituição “escola” é tomada por ritmos e fluxos de permanência colonial ao desconsiderar a horizontalidade como prática de ensino. Isto é, a constante verticalização do ambiente escolar coopera para a perpetuação da lógica colonizadora como sendo a única forma de produção de saber.

Contrapondo-se ao cartesianismo ocidental, priorizam-se as *ensinagens* em detrimento do *ensino e da aprendizagem*. O primeiro compromete-se com a responsabilização de cada sujeito para com seu trajeto, selecionando experiências para a sua formação e caminho traçado

pelo *orí*. O segundo parte da premissa de que o discente, forjado como ausente de saber, apreende passivamente somente aquilo que é permitido pelo seu mestre. A professora e *Ebomi* Vanda Machado também somatiza para a conceituação de *ensinagens* como caminhos à ancestralidade africana sinalizados pelo *candomblé*, isto é, considerar que este espaço que produz saberes constrói paralelamente didáticas próprias para o aprender-ser. Deste modo:

o ato de *em-sinar* na comunidade de terreiro significa colocar o outro dentro de seu *odu*, dentro de sua própria sina, do seu caminho, do seu jeito de ser no mundo do jeito como ele é. Entendemos que esta é uma singularidade que merece ser situada dentro do pensamento de matriz africana. Estamos falando do pensamento tradicional africano recriado nas comunidades de terreiro (Machado, 2017, p. 45).

As *ensinagens* devem ser realizadas em movimento circular-entre cruzado. Na encruzilhada o docente também torna-se aprendiz, de modo que esta é a única que detém completude em si mesma. O aprendiz busca continuamente o aprender-ser: a encruzilhada sempre ensinará aqueles ou aquelas que nela permanecerem ou nela escolherem caminhar. No texto “Pedagogia da encruzilhada: Exu como educação” (2019), de Luis Rufino, destaca-se a influência da cultura iorubana na diáspora africana, sendo abordados temas como educação, comunicação, linguagem, corporeidade e ética. É proposta uma perspectiva educativa referenciada nos domínios do orixá Exu como base teórico-metodológica na *Pedagogia das Encruzilhadas*. Deste modo, sendo responsável pela crítica de obras coloniais que regem a educação moderna como forma de “regulação”, busca-se, portanto, uma emancipação por meio de reflexões éticas/estéticas historicamente desconsideradas pela razão dominante:

Exu, como portador do axé de Olorun, é também o fiscalizador da ordem das existências. Exu pratica a ordem fazendo desordem, é o caos criativo. Assim, o seu caráter enquanto fiscalizador está diretamente implicado naquilo que concebemos como uma ética responsável. A meu ver, a interdição de Exu pelo projeto mundo ocidental é um dos principais fatores para a produção de experiência humana (educação) calçada no monoculturalismo, na escassez e na miséria. A educação que nos é ofertada como modo dominante no Novo Mundo deve ser lida como parte da agenda curricular do colonialismo. Essa forma descomprometida com a vida, pois é contrária à diversidade, à imprevisibilidade e às possibilidades, é fiel à produção de seres acomodados na semântica colonial (Rufino, 2018, p. 272).

Uma prática situada na discursividade exuística compromete-se com uma educação afro-diaspórica, negrorreferenciada, antirracista e contemplativa com a realidade estabelecida. Ao romper com o modelo colonial, prezando um *em-sinar* anti-sistêmico, horizontaliza-se os saberes, trocas e singularidades entre discentes e docentes. Para o ensino de literatura, dinamiza-

se o texto de autoria negra ou indígena, ambientando-o de maneira contextualizada, plurissignificativa, politizada e dialógica.

Tássio Ferreira, em “Pedagogia da circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzó ia Kisimbi ria Maza Nzambi” (2020), destaca a escola como uma instituição que, historicamente, molda os indivíduos de maneira castradora, ceifadora e deformadora. O autor aborda a constante imposição de valores distantes da realidade dos estudantes, tendo a escola, nos últimos séculos, descontextualizado informações e ignorando raízes ancestrais. Ao tomar-se a afro-baianidade e indígena como pilares às ensinagens aqui propostas, considera-se um ensino contextualizado, direcionado e circular. Neste percurso, a educação transdisciplinar, aqui compreendida sinonimamente como “educação exuística”, dialogicamente encontra-se com a mencionada “antipedagogia”, isto é, um conjunto heterogêneo de discursos que questionam as práticas educacionais convencionais.

A QUARTA ENCRUZILHADA: ENSINAGENS EM DESENVOLVIMENTO

Encontro I: áfricas & diásporas

Conteúdos programáticos:

- África Pré-colonial, partilha do continente africano, territorialidade africana e diáspórica, literatura africana;

Textos-base e materiais: “Condenados da Terra” (1961) de Frantz Fanon, “História Geral da África VII” (2010) de Albert Adu Boahen, “Bom dia, camaradas” (2014) de Ondjaki;

1º momento:

- Apresentação e troca com discentes: trajetórias compartilhadas, interseccionalidades, pontos diversos sendo elencados;

2º momento:

- Estabelecer breve panorama da historicidade pré-colonial africana a partir das considerações linguísticas, compreendendo a partilha do continente e as revoluções dos países africanos de língua portuguesa, tomando o atual território de Angola para reflexão.
- Adentrar ao texto literário africano, Bom dia, camaradas (2014), de Ondjaki, texto em prosa, sendo realizada a leitura do capítulo um, compreendendo possibilidades

narrativas e singularidades discursivas, a relação com a historicidade africana e seus processos políticos, históricos e culturais.

3º momento:

- Momento circular: Socialização das impressões acerca do que foi exposto e dialogado, seguida da participação ativa na construção do mapa mental do primeiro encontro realizado.

Recursos utilizados: Textos, projetor multimídia, quadro branco, pincel, vídeos;

Avaliação: Mapa-conceitual coletivo;

Encontro II: Brasil - diáspora africana e território indígena

Conteúdos programáticos:

- *A identidade negra no brasil, movimento negro e indígena, dispositivos e leis, literatura negro-brasileira e indígena;*

Textos-base e materiais: “Cotas raciais” (2022), de Lívia Sant’ana; “Ideias para adiar o fim do mundo” (2019), de Ailton Krenak; “Literatura negro-brasileira” (2010), de Cuti; “Guerras do Brasil” (2018), “A cor da Pele” (1980), de Adão Ventura; “Oblé Nderé” (2022), de Oderiê.

1º momento:

- Apresentação e troca com discentes: trajetórias compartilhadas, interseccionalidades, pontos diversos sendo elencados.

2º momento:

- Estabelecer um breve panorama da historicidade brasileira, a questão da racialidade no Brasil, os códigos raciais, dispositivos legais e movimentos racializados;
- Localizar o negro e indígena na historiografia literária, considerando autores como Maria Firmina dos Reis e Machado de Assis: reflexões acerca da literatura negro-brasileira;
- A questão indígena no Brasil: historicidade, identidade étnico-racial e literaturas orais;
- Apresentação e leitura do poema “Das biografias” (1980), de Adão Ventura, escutam da poesia oralizada/falada das produções “Língua das constelações” e “Jardim da branquitude”, de Oderiê.

3º momento:

- Momento circular: Socialização das impressões acerca do que foi exposto e dialogado, seguido da participação ativa na construção do mapa mental do segundo encontro realizado.

Recursos utilizados: Textos, projetor multimídia, quadro branco, pincel, vídeos.

Avaliação: Mapa conceitual coletivo.

Resultados das ensinagens

As aulas ministradas na Instituição Beneficente Conceição Macêdo (IBCM) ocorreram no dia 29/05/2024, nos horários estabelecidos de 8h às 11h e 13h às 16h, respectivamente para as duas turmas. Inicialmente, priorizou-se a construção circular com as cadeiras dos discentes, de modo a estabelecer um diálogo de abertura acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena. Neste primeiro momento, cada discente apresentou sua trajetória com a temática, suas particularidades e subjetividades acerca das dinâmicas raciais estabelecidas na realidade baiana. A professora-mediadora também apresentou o contexto amazônico ao qual pertenceu, considerando a historicidade da região e outras oralituras ancestrais que formam sua trajetória. Sendo assim, consideraram-se a ancestralidade negra, fluxo migratório para a Amazônia no século XX, escravização negra e indígena, o racismo ambiental e a autodeclaração como primeiros eixos temáticos. Este momento serviu de norteador para a troca estabelecida: não valendo-se apenas do conteúdo, mas também das subjetividades de cada sujeito ali presente.

Em um segundo momento, priorizou-se o conteúdo temático previamente acordado. Com os títulos “África(s) e Diáspora(s)” e “Brasil: Diáspora e território indígena”, as aulas dividiram-se em dois grandes momentos conteudísticos, circulares e horizontalizados: ainda que a dinâmica do conhecimento estivesse estabelecida, ela acompanhava as subjetividades, letramentos raciais já adquiridos e conhecimentos prévios já obtidos. Desse modo, ao final das ensinagens e da gira-educacional, construiu-se um mapa conceitual a partir dos conteúdos ministrados: palavras-chave, termos reconhecidos, nomes de países e povos que foram mencionados no decorrer da aula.

O resultado mostrou-se extremamente positivo, dada a troca realizada entre os discentes e a docente, materializando o conteúdo dentro das suas próprias trajetórias a partir dos seguintes questionamentos: “Como nossas trajetórias individuais podem impactar a coletividade?”, “Como devemos encarar a revolução em um cenário político cada vez mais omissos e um sistema econômico excludente?” e “Quais os caminhos para construirmos a emancipação política e econômica da população negra?”. Tais perguntas serviram de direcionamento para um amplo debate de encerramento, circularmente sendo estabelecida a dinâmica de troca com começo-meio-começo.

Imagen 1 - Mapa conceitual



Fonte: a autora (2024)

O mapa-conceitual construído coletivamente considerou termos discutidos, socializados e horizontalizados em sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação das Relações Étnico-raciais avançou substancialmente na última década. Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, em “Racismo e antirracismo no Brasil” (2009), aponta que o elemento “cor” no Brasil entrelaçou-se por muito tempo com a imagem de “raça”. Priorizou-se o discurso da cor para referir-se a determinados grupos minoritários no Brasil, recusando-se a materialidade das desigualdades raciais e suas implicações teóricas. De todo modo, este signo direcionou os estudos étnicos e raciais, ainda que não o seja apenas.

Na arbitrariedade dos signos e suas construções, a palavra enuncia o ideológico, suas representações, diferenças culturais e relações de poder. Logo, a *cor* existe, pois, dentro da discursividade ideológica, ela assume algum significado. Desta maneira, “cor” também passou a ser uma marca de origem, um código cifrado para aquilo que, posteriormente, foi nomeado como “raça”. O debate racial expandiu-se, de modo a incluir novos aportes teóricos e caminhos metodológicos, como o desenvolvimento de cartilhas, obras e dispositivos legais para tal.

Historicamente “cor” e “raça” tornam-se signos que podem configurar ponto mobilizador na construção da identidade e do *não-ser* atribuído ao africano escravizado pelo colonizador europeu. Isto é, como já preconizado por Frantz Fanon (2008, p. 26), “uma zona

do não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida”, construída dentro de uma lógica e estrutura coloniais, cruelmente estabelecida para subalternizar/eliminar através da racialização. A categoria “raça”, portanto, está intrinsecamente ligada à experiência colonial e suas tecnologias modernas.

A identidade negra, elaborada como contradiscorso à branquitude, estabelece-se dentro de um espaço-tempo colonial. Contudo, a escuridão da *pele* não surge na modernidade: advém fundamentalmente da intimidade ancestral com o Sol. Para Castiel Vitorino Brasileiro, em *Quando o sol aqui não mais brilhar: a falência da negritude* (2022), essa escuridão é equiparada à escuridão do Universo, realocada numa nova temporalidade e espacialidade. Desse modo, a elaboração de uma nova história será responsável por transfigurar a hegemonia estabelecida. É reconhecer, sobretudo, que o mito da raça é perecível, podre e fede (Brasileiro, 2022, p. 26).

A retomada por uma *educação exuística* deve ser vista como uma encruzilhada. Evoca-se também a imagem das ruas, pois é nestas que se percebe a permanência de entrecruzamentos de caminhos abertos. É nelas que podemos realizar o abandono, jamais o esquecimento, de tudo aquilo que não nos pertence, das mitologias inventadas em processos de outremização (Morrison, 2019, p. 43). Somente neste território fértil haverá espaço para os ensinamentos e trocas acerca dos processos educativos que ainda atravessam a realidade brasileira, ao considerar marcadores como gênero e raça. Como afirma Tássio Ferreira:

As ensinagens afrodiáspóricas esforçam-se para que o *muntu* encontre seu caminho intelectual no mundo a partir da experiência viva. Para isso, o indivíduo cava fundo seu buraco para plantar a sua árvore, com segurança de que a raiz terá espaço para firmar e se expandir na busca por nutrientes. Enraizado, o aprendiz tem condições de ser árvore e reconectar o ciclo (Ferreira, 2020, p. 75).

É apenas considerando as subjetividades dos sujeitos/indivíduos envolvidos discursivamente dentro do espaço-tempo que nele residem que a educação se tornará essencialmente emancipatória, revolucionária e política. Reforçando suas trajetórias, percursos e caminhos, o ser aprendiz também participa da construção exuística. Uma encruzilhada jamais é formada por apenas um sentido, ela sempre será mais que dística, dialogal, múltipla. Este apresenta-se como um dos caminhos abertos para uma educação transdisciplinar e epistemologicamente exuística. Tais ensinagens atravessam o texto literário diaspórico e suas discursividades, suas possibilidades contemplativas e desdobramentos políticos, históricos e culturais. *Laroyê, Esú!*

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio. (v. 2) /. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana. Brasília: SECADI/MEC, out. 2004.

BRASILEIRO, Castiel Vitorino. Tornar-se imensurável: o mito negro brasileiro e as estéticas macumbeiras na Clínica da Efemeridade. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP. São Paulo: 2021.

FANON, Frantz. Os condenados da terra. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FERREIRA, Tássio. Pedagogia da Circularidade: fundamentos de ensino inspirados no Unzóia Kisimbi ria Maza Nzambi. Revista Teias, [S. l.], v. 21, n. 62, p. 64-77, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e antirracismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

ODERIE. Disponível em: <https://www.youtube.com/oderie>. Acesso em: 8 abr. 2024.

ONDJAKI. Bom dia, camaradas. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

PEDAGOGIA DAS ENCRUZILHADAS. Pedagogia das Encruzilhadas # 6 • Luiz Rufino (Educação montada por Exu), 25 MAR. 2019. Youtube. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DID_zL26f7E. Acesso em: 7 jan. 2024

VENTURA, Adão. A cor da pele. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1980.

SOBRE A ORGANIZADORA



A professora Flávia Rodrigues Lima da Rocha é Licenciada em História (2005) e mestra em Letras: linguagem e identidade (2011), ambos pela Universidade Federal do Acre (Ufac); doutora em Educação, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É professora da Universidade Federal do Acre, no curso de Licenciatura em História, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Desde o seu mestrado a professora Flávia Rocha tem estudado relações étnico-raciais, desenvolvendo em sua dissertação a pesquisa sobre negros na historiografia acreana e em sua tese a pesquisa sobre práticas pedagógicas em educação das relações étnico-raciais nas escolas acreanas. Na Ufac a professora Flávia Rocha criou e lidera o grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi), que também funciona como unidade administrativa, vincula à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (Proex). Agregado ao Neabi/Ufac, a professora Flávia Rocha também criou e coordena o Evento "Semana em Favor de Igualdade Racial"; o Laboratório de Pesquisa Observatório de Discriminação Racial (LabODR); a Revista Em Favor de Igualdade Racial, com Qualis B1; e o Programa de Extensão Educação Antirracista (PEEA). Coordena o Projeto Afrocientista, em âmbito local; preside a Comissão de Heteroidentificação para entrada em cursos de graduação da Ufac; coordena o Programa de Educação Tutoria Educação Antirracista, desde 2024. Em 2013 teve seu projeto de Curso Uniafro: Política de Promoção de Igualdade Racial na Escola aprovado com recurso junto à Secadi/MEC, em formato de especialização *lato sensu*, que era parte do catálogo do MEC para formação continuada de docentes da Educação Básica; findada esta turma, em 2016, ela transformou o curso em Aperfeiçoamento, desta vez em formato de extensão e sem financiamento; em 2021 propôs e foi aprovado no Órgão dos Colegiados Superiores (Consu) a turma regular do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* Educação das Relações Étnico-Raciais E História E Cultura Africana, Afro-Brasileira E Indígena, que teve sua primeira turma aberta em 2023, cujos Trabalhos de Conclusão de Curso geraram esta obra, organizada no intuito de contribuir para a implementação da Educação Antirracista na Amazônia acreana.