

# A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS MOVIMENTOS DOCENTES



Everton Viesba, Marilena Rosalen, Ligia Azzalis e Letícia Viesba

*Editores convidados*

Nágila Oliveira dos Santos

*Editora-chefe*



## DOSSIÊ

# A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS MOVIMENTOS DOCENTES

### INDEXADORES



## FICHA TÉCNICA DO EVENTO

### **Evento**

Congresso Internacional Movimentos Docentes – 2023

### **Data**

15 a 20 de outubro de 2023.

### **Local**

On-line, transmitido em [youtube.com/movimentosdocentes](https://youtube.com/movimentosdocentes)

### **Realização**

Rede Internacional Movimentos Docentes

Observatório de Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal de São Paulo

### **Apoio institucional**

PROEC – Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UNIFESP

### **Cadastro institucional - SIEX**

21689

### **Apoio administrativo**

V&V Editora e WordStock Traduções

### **Coordenação do evento**

Profa. Dra. Marilena Rosalen

Profa. Dra. Lígia Azzalis

### **Coordenação da comissão organizadora**

Prof. Me. Everton Viesba-Garcia

### **Coordenação da comissão científica**

Profa. Ma. Letícia Moreira Viesba

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO**

### **Reitora**

Profa. Dra. Raiane Patrícia Severino Assumpção

### **Vice-Reitora**

Profa. Dra. Lia Rita de Azeredo Bittencourt

### **Chefe de Gabinete**

Prof. Dr. Dan Rodrigues Levy

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura**

Profa. Dra. Débora Galvani

**Pró-Reitora de Administração**

Profa. Dra. Georgia Mansour

**Pró-Reitor de Assuntos Estudantis**

Prof. Dr. Anderson da Silva Rosa

**Pró-Reitora de Graduação**

Profa. Dra. Ana Maria Santos Gouw

**Pró-Reitora de Gestão Com Pessoas**

Profa. Dra. Elaine Damasceno

**Pró-Reitor de Planejamento**

Profa. Dra. Juliana Garcia Cespedes

**Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa**

Prof. Dr. Fernando Atique

**Diretor Acadêmico do Campus Diadema**

Prof. Dr. Dário Santos Júnior



## **FICHA TÉCNICA DO DOSSIÊ**

### **DIRETORA GERAL – REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES**

**Nágila Oliveira dos Santos**

### **DIREÇÃO EXECUTIVA – REVISTA ÁFRICA E AFRICANIDADES**

**André Luiz dos Santos Silva**

### **ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ**

**Everton Viesba**

**Marilena Rosalen**

**Ligia Azzalis**

**Letícia Viesba**

### **CONSELHO EDITORIAL DO DOSSIÊ**

**Adriana Aparecida de Lima Terçariol**

Universidade Nove de Julho - UNINOVE

**Advanusia Santos Silva de Oliveira**

Universidade Federal de Sergipe

**Aline Cristiane Moraes de Souza Soares**

IFPI

**Anádrria Stéphanie da Silva**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido-UFERSA

**Carla Cristie de França Silva**

UnB - Departamento de Psicologia do Desenvolvimento

**Daniel Novaes**

Federal de São Carlos e Universidade São Francisco

**Elaine Valeria Rizzuti**

Universidade Federal de São João del-Rei / UFSJ/MG

**Elenize Cristina Oliveira da Silva**

Universidade Federal de Roraima

**Glaziele Campbell da Silva**

IFRJ - Campus Pinheiral

**Helen de Oliveira Faria**

Universidade Federal de Alfenas

**Helenara Plaszewski**

Universidade Federal de Pelotas

**Jair Miranda de Paiva**

Universidade Federal do Espírito Santo

**Jean Carlos Miranda**

Universidade Federal Fluminense

**Jean Carlos Müller da Silva Bizarro**

Universidade Federal de Santa Catarina

**João Alberto Steffen Munsberg**

Universidade La Salle - UNILASALLE, Canoas/RS

**Jónata Ferreira de Mourea**

Universidade Federal do Maranhão

**José Flávio da Paz**

Universidade Federal de Rondônia

**Luana Walquíria dos Santos**

Universidade Federal de Viçosa

**Lucas Serniker de Melo Goes**

Universidade Federal de São Carlos

**Lucas Silva Pires**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)

**Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi**

Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI/FW

**Luís Miguel Oliveira de Barros Cardoso**

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

**Luís Paulo Souza e Souza**

Universidade Federal do Amazonas

**Maria Joselma do Nascimento Franco**

Universidade Federal de Pernambuco

**Maria Lucia Morrone**

Universidade Ibirapuera

**Mayara Tâmea Santos Soares**

Universidade Federal do Ceará

**Mifra Angélica Chaves da Costa**

Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

**Renan Siqueira da Silva**

Universidade Federal do ABC

**Rodrigo Toledo**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

**Rosane Garcia Silva**

Universidade Federal do Acre

**Sheila Daniela Medeiros dos Santos**

Universidade Federal de Goiás

**Tania Micheline Miorando**

Universidade Federal de Santa Maria - UFSM

**Thais Petizero Dionízio**

IFRJ

**Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz**

Universidade Federal de Minas Gerais

**Ulysses Rocha Filho**

Universidade Federal de Catalão

**Vera Lúcia Conceição da Silva**

Universidade federal de Rondônia

# SUMÁRIO

## **EDITORIAL - A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS MOVIMENTOS DOCENTES** \_\_\_\_\_ **09**

Everton Viesba/ Letícia Moreira Viesba / Marilena Rosalen/ Lígia Azzalis / Nágila Oliveira dos Santos

## **LUTAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR** \_\_\_\_\_ **21**

Ana Beatriz Conceição de Amorim / Cláudia Manuela de L. Chaves Fragoso/ Girlane Rafaela Aguiar/ Rosângela Cely Branco Lindoso/ Walquíria Wallesca dos Santos Xavier

## **EDUCAÇÃO COMO CULTURA: O MULTICULTURALISMO CRÍTICO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA (BAHIA/BRASIL)** \_\_\_\_\_ **35**

Silas Lacerda dos Santos / Erineu Foerste / Helânia Thomazine Porto

## **MULHERES ESTUDANTES EM CURSOS DE TECNOLOGIA: O QUE OS DADOS REVELAM** \_\_\_\_\_ **53**

Vanessa dos Santos Tavares / Elisabete Filomena dos Santos / Eric Ferdinando Passone

## **CADERNOS DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA DE MOÇAMBIQUE** \_\_\_\_\_ **69**

Alexandre José Cruz / Marilena Souza Rosalen

## **EDUCAÇÃO FÍSICA E A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL** \_\_\_\_\_ **94**

Adão Gustavo Aureliano/ Gisele da Silva Soares/ Gustawo Lemos Borges/ Isabel Porto Filgueiras/ Elisabete dos Santos Freire

## **OS PRECONCEITOS QUE SE MATERIALIZAM NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS: QUE EDUCAÇÃO É ESSA?** \_\_\_\_\_ **115**

Nielson da Silva Bezerra

## **CONTEXTUALIZAÇÃO: GRAFISMOS RUPESTRES, GEOCIÊNCIAS E MATEMÁTICA: ABRIGO DO INDÍGENA EM PALESTINA DE GOIÁS** \_\_\_\_\_ **137**

Audirene dos Santos da Mata/ Camila de Campos Costa / Elaine Ramos da Silva Sofia/ Lucy Aparecida da Silva / Marcella Eduarda Ruiz

## **O CURRÍCULO DAS ESCOLAS QUILOMBOLA E INDÍGENA, EM CRATEÚS, CEARÁ** \_\_\_\_\_ **147**

Lucivanio Rodrigues Lourenço / Ana Paula Marques de Melo Lourenço



**A SUBJETIVIDADE DOCENTE, A GEOGRAFIA E A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA \_\_\_\_\_ 163**

Marcos Aurélio Soares da Silva/ Mauricio Pedro da Silva

**INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTAS PARA FORTALECER O RECONHECIMENTO DO SUJEITO AFROINDÍGENA \_\_\_\_\_ 178**

Leonardo Dias da Fonseca/ Lucas Leal da Silva/ Adriane da Silva Carvalho / Lídia da Mata Cacheado

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA E DO AFRICANO NA HISTÓRIA E LITERATURA BRASILEIRA \_\_\_\_\_ 194**

Joanne Neves Fraz

**IDENTIDADE CULTURAL E MEMÓRIAS AFETIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA \_\_\_\_\_ 206**

Fernanda Xavier Ott Perotoni

**CULTURA INDÍGENA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR ALUNOS DO PIBID NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR \_\_\_\_\_ 226**

Amanda Maria de Melo Bezerra / Andreza Michella Cardoso Nery / Alexsander Soares da Silva / Jéssica da Silva Nascimento / Rosângela Cely Branco Lindoso

## EDITORIAL

# A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS MOVIMENTOS DOCENTES

([doi.org/10.47247/1983.2354.49.0](https://doi.org/10.47247/1983.2354.49.0))

**Everton Viesba<sup>1</sup>**  
**Leticia Moreira Viesba<sup>2</sup>**  
**Marilena Rosalen<sup>3</sup>**  
**Lígia Azzalis<sup>4</sup>**  
**Nágila Oliveira dos Santos<sup>5</sup>**

9

A diversidade étnico-racial nos “movimentos docentes” é um tema de suma importância no cenário educacional atual. Aqui, entende-se como movimento docente as ações do cotidiano de cada professor, cada professora, em relação às suas práticas pedagógicas em sala de aula, sobre seus momentos de reflexão e formação, e, também, de lutas no âmbito da própria realidade escolar ou sobre direitos e valorização.

O que percebemos é que, não raras as vezes, faltam nesses movimentos a conexão para com os movimentos dito sociais, que diariamente levantam suas bandeiras em prol do bem-estar coletivo, da busca pela igualdade e a inclusão e que, na sociedade e nas escolas, enfrentam diversos desafios. Neste contexto, compreender a interseção entre diversidade e educação é essencial para construir um futuro mais justo e equitativo (Gomes, 2011).

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação, PPGE – UNICID. [eviesba@gmail.com](mailto:eviesba@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Ciências Farmacêuticas, PPGCF – UNIFAL.

<sup>3</sup> Doutora em Educação, Professora Adjunta na Universidade Federal de São Paulo.

<sup>4</sup> Doutora em Ciências Biológicas, Professora Associada na Universidade Federal de São Paulo.

<sup>5</sup> Mestra em Educação, Diretora da Revista África e Africanidades e Coordenadora de Políticas para Mulheres do Município de Quissamã.

Historicamente, os movimentos surgem em resposta a diversas demandas sociais, incluindo melhores condições de trabalho, salários justos, acesso a saúde e moradia ou mesmo por uma educação de qualidade para todos. No entanto, a questão étnico-racial nem sempre esteve no centro dessas lutas. Foi necessário um esforço contínuo para trazer a diversidade à tona para garantir que essas vozes sejam ouvidas e respeitadas. E o esforço é diário.

A importância da diversidade étnico-racial na educação não pode ser subestimada. Um ambiente escolar diversificado não apenas reflete a sociedade em que vivemos, mas também enriquece o processo de aprendizagem. Estudantes expostos a uma variedade de culturas e perspectivas desenvolvem habilidades críticas e empáticas, essenciais para a vida em um mundo globalizado.

No Brasil, a promulgação da Lei 10.639/2003 representou um marco significativo na luta pela inclusão étnico-racial na educação. Esta lei tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, reconhecendo a importância de uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural do país. Desde então, professoras e professores buscam em suas aulas e seus movimentos trabalhar com temas correlatos para desconstruir o racismo estrutural e promover um ambiente escolar diversificado (Carneiro, 2011).

Diversos movimentos têm trabalhado para implementar essa legislação de maneira efetiva, enfrentando resistências e promovendo a conscientização sobre a história e as contribuições dos afro-brasileiros, movimentos como o Movimento Negro Unificado (MNU) e a União dos Negros pela Igualdade (UNEGRO) têm desempenhado um papel crucial na promoção da diversidade étnico-racial na educação. Esses grupos têm pressionado por políticas públicas que promovam a igualdade racial e têm sido fundamentais na luta contra o racismo nas escolas (Nascimento, 2018).

Um aspecto importante neste contexto é a formação de professores. E neste campo entra os Movimentos Docentes, desta vez como grupo de pesquisa que

evoluiu para Rede de Colaboração Internacional. A Rede MD, como é carinhosamente chamada, tem se concentrado na formação dos educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, desde a educação básica ao ensino superior, desenvolvendo, promovendo e atuando em programas de formação continuada que abordam temas caros à Educação, entre eles, educação antirracista e a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas que se constituem como essenciais para preparar os professores para enfrentar os desafios da diversidade.

A diversidade étnico-racial na formação docente é uma questão de extrema importância no contexto educacional brasileiro. A preparação de professores para lidar com a diversidade em sala de aula é essencial para a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo. Esta formação precisa ir além dos conteúdos teóricos, envolvendo experiências práticas e reflexivas que permitam aos futuros educadores compreender e valorizar as diferentes culturas e identidades presentes em suas turmas. Segundo Nilma Lino Gomes, é fundamental que a formação docente contemple a pluralidade cultural do país e promova práticas pedagógicas antirracistas (Gomes, 2011).

Uma das estratégias mais eficazes para essa promoção na formação é a inclusão de disciplinas específicas que abordem a história, cultura e contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas. Essas disciplinas devem ser obrigatórias nos cursos de licenciatura, garantindo que todos os futuros professores tenham um conhecimento sólido e crítico sobre a diversidade étnico-racial. Além disso, é fundamental que esses conteúdos sejam integrados de maneira transversal em outras disciplinas, como história, literatura e geografia. Elisa Larkin Nascimento destaca que essa integração é crucial para a construção de uma educação que valorize a diversidade e combata o racismo (Nascimento, 2003).

A formação continuada também é crucial para a promoção da diversidade étnico-racial nas escolas. Programas de desenvolvimento profissional que abordem temas como racismo, preconceito e inclusão devem ser oferecidos

regularmente, proporcionando aos educadores ferramentas e estratégias para lidar com essas questões em sala de aula. Oficinas, seminários e cursos de extensão podem ser utilizados para promover uma formação contínua e atualizada. Sueli Carneiro aponta que a educação antirracista requer um compromisso constante e a atualização das práticas pedagógicas (Carneiro, 2011).

Outro aspecto importante da formação docente é a valorização da representatividade. É fundamental que os cursos de formação de professores incluam a participação de educadores e especialistas de diferentes origens étnico-raciais. Isso não só enriquece o processo formativo, mas também oferece aos futuros professores modelos de referência que refletem a diversidade da sociedade brasileira. Stuart Hall ressalta a importância da representatividade para a construção de identidades positivas e diversas (HALL, 1997).

A reflexão crítica sobre as próprias práticas pedagógicas é uma componente essencial da formação docente voltada para a diversidade étnico-racial. Os professores devem ser incentivados a questionar e reavaliar suas abordagens de ensino, buscando identificar possíveis preconceitos e estereótipos que possam estar presentes em suas práticas. Isso pode ser feito por meio de grupos de estudo, supervisão pedagógica e momentos de reflexão coletiva, onde os educadores possam compartilhar experiências e aprender uns com os outros. Gomes enfatiza que a formação crítica dos educadores é fundamental para a implementação de uma educação antirracista (GOMES, 2011).

Ademais, a formação docente deve incluir uma abordagem interseccional, reconhecendo que essas as questões estão frequentemente entrelaçadas com outras dimensões de desigualdade, como gênero, classe social e orientação sexual. Uma formação interseccional permite que os professores compreendam as múltiplas formas de opressão e discriminação que seus alunos podem enfrentar, e desenvolvam estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e a justiça social. Carneiro argumenta que a interseccionalidade é crucial para a

compreensão das complexas dinâmicas de exclusão e inclusão nas escolas (CARNEIRO, 2011).

O uso de materiais didáticos que reflitam a diversidade também é fundamental na formação docente. Livros, filmes, músicas e outros recursos que representem as diferentes culturas e identidades presentes na sociedade brasileira devem ser incorporados ao currículo dos cursos de formação de professores. Esses materiais ajudam a desconstruir estereótipos e preconceitos, promovendo uma visão mais ampla e inclusiva da diversidade. Nascimento defende que os materiais didáticos devem refletir a riqueza cultural do país e contribuir para a construção de uma educação inclusiva (NASCIMENTO, 2003).

No entanto, a luta pela diversidade étnico-racial na educação enfrenta muitos desafios. O racismo estrutural e institucional ainda está presente em muitas escolas e universidades, dificultando a implementação de políticas inclusivas. Além disso, há uma falta de recursos e apoio para programas que promovam a diversidade, o que limita seu alcance e impacto (NASCIMENTO, 2018).

A luta pela diversidade é uma luta contínua e requer o comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional. Governos, gestores escolares, professores, alunos e a comunidade em geral devem trabalhar juntos para criar um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Nesta perspectiva, a pesquisa acadêmica também desempenha um papel importante na promoção da diversidade étnico-racial na educação. Estudos sobre as experiências de alunos e professores de diferentes origens étnico-raciais podem fornecer subsídios para orientar políticas e práticas educativas. É crucial que as universidades e instituições de pesquisa apoiem e incentivem esse tipo de investigação.

Portanto, este dossiê se soma às lutas por uma educação antirracista. Sendo fruto de um evento internacional, o Congresso Movimentos Docentes, aqui são apresentados uma seleção especial de trabalhos outrora discutidos durante o evento, em outubro de 2023, e que, uma vez constituídos como artigos

científicos, podem contribuir nas discussões e reflexões sobre as bandeiras e movimentos que travamos na Educação enquanto processo social.

Neste dossiê, você encontrará trabalhos como o de Amorim e colaboradores que apresentam uma experiência realizada na Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE) de uma professora de Educação Física ao ensinar lutas indígenas aos alunos do 3º ano do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas. A atividade, orientada pela professora e acompanhada por alunos do PIBID, destacou a importância cultural e física das lutas OI'O, WA'I e OTA ARÜ NÜ, praticadas pelos Xavante. A aula incluiu conversas e práticas dessas lutas, promovendo o respeito e o conhecimento das culturas indígenas, e evidenciando sua relevância na formação dos estudantes e na valorização das tradições brasileiras.

Também encontrará o trabalho de Santos, Foerste e Porto que apresentam um estudo em que se examina práticas multiculturais em uma escola pública na comunidade quilombola de Helvécia-Nova Viçosa, Bahia, refletindo sobre a promoção da memória coletiva, identidades étnico-culturais e políticas afirmativas conforme as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Propõe-se que uma educação multicultural crítica se baseia em políticas da diferença, promovendo a história e cultura quilombola no currículo. Questiona-se se a educação escolar multicultural crítica é implementada e se abrange um projeto de educação popular. A análise das entrevistas com educadores da Escola Municipal João Martins Peixoto revela o uso do multiculturalismo crítico para desafiar práticas culturais colonialistas, incorporando práticas educativas afro-brasileiras e destacando a importância de uma educação escolar popular crítica.

Um tema também caro na Educação é o tratamento profissional que as mulheres recebem no decorrer de suas carreiras. Neste sentido, Tavares, Santos e Passone investigam a presença feminina em cursos de graduação em Tecnologia no Instituto Federal do Paraná (IFPR), focando em matrículas e análise documental de sete cursos. Utilizando referenciais teóricos como Hooks, Bourdieu e Keller, a pesquisa revela um aumento de matrículas de mulheres de

2018 para 2019, seguido por uma diminuição a partir de 2020, possivelmente devido à pandemia da covid-19. A análise mostra predominância masculina em quatro dos sete cursos estudados e identifica uma lacuna no debate sobre relações de gênero nos Projetos Pedagógicos de Curso, sugerindo a necessidade de políticas que abordem essa questão na Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Cruz e Rosalen vão além das fronteiras brasileiras e também das barreiras linguísticas e nos brindam com um artigo que investiga o uso do bilinguismo no ensino de Matemática e Ciências Naturais em uma escola rural de Maputo, Moçambique. A pesquisa de campo analisou cadernos de alunos da terceira e sexta classes e questionários respondidos por dois professores. Os resultados indicam que, embora os professores valorizem a primeira língua, sua aplicação no ensino é limitada, sendo apenas parcialmente observada nos cadernos de Matemática e mais consistentemente nos de Ciências Naturais. Conclui-se que a formação de professores é crucial para efetivar o bilinguismo, e que incentivar a metacognição pode ser uma estratégia significativa para potencializar a aprendizagem dos alunos.

Aureliano e colaboradores também traçam uma experiência em Educação Física, analisando ações de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira e africana em uma escola infantil de Santo André, São Paulo, em 2023. Observações e intervenções pedagógicas revelaram a necessidade de promover respeito e valorização das identidades culturais, especialmente entre crianças afro-brasileiras. A metodologia qualitativa envolveu atividades lúdicas baseadas na apostila "Jogos infantis Africanos e Afro-brasileiros". As atividades, implementadas com crianças de 4 a 5 anos, resultaram em atitudes positivas e maior reconhecimento cultural. Conclui-se que a formação adequada de professores e materiais específicos são essenciais para combater a discriminação racial e fomentar o orgulho cultural desde a infância.

Bezerra, considerando a relevância da Educação de Jovens e Adultos, sistematiza os resultados de uma pesquisa sobre o preconceito na vida de



estudantes com o objetivo de identificar o impacto do preconceito no percurso educacional desses estudantes, foi realizada uma pesquisa qualitativa exploratória com observações em sala de aula e relatos de vida de três estudantes: uma jovem de 18 anos e duas adultas de 56 e 63 anos. Os dados revelaram a influência significativa do preconceito de gênero, raça e classe social. Conclui-se que é essencial enfrentar os preconceitos que geram estigma e discriminação, sendo o espaço público vital para essa reflexão. A educação formal e não formal deve priorizar o combate a esses preconceitos para garantir uma educação de qualidade inclusiva.

Ao explorar o contexto dos grafismos no Brasil, Mata e colaboradores destacam seu uso interdisciplinar na educação e pesquisa e como a pintura e o grafismo rupestre podem contribuir para diversas ciências. Em Geociências, são analisados aspectos como geolocalização e habitações próximas a cursos d'água. Historicamente, observa-se a evolução e representatividade dos grafismos. Em Ciências, destacam-se as biodiversidades representadas e as substâncias naturais usadas como tinta. Em Matemática, analisa-se o sistema de contagem e a representação de eventos históricos. O artigo demonstra a importância dos grafismos na interpretação e ensino interdisciplinar.

Lourenço e Lourenço investigam a aplicação de políticas afirmativas em escolas quilombolas e indígenas em Crateús, Ceará, para reduzir desigualdades e valorizar a história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Utilizando análise qualitativa, a pesquisa envolveu entrevistas com docentes e gestores, rodas de conversa com alunos do 9º ano e observação. Os resultados mostram que a escola indígena tem trabalhado efetivamente questões étnico-raciais, enquanto a escola quilombola necessita ampliar a formação continuada dos docentes para melhor implementar as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008. Conclui-se que é crucial fortalecer o conhecimento dos educadores para combater o racismo e promover a boa convivência étnico-racial.

Silva e Silva nos remetem ao editorial do dossiê e apresentam uma pesquisa que investiga como as representações subjetivas dos docentes influenciam

o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a Lei 10.639/2003, nas aulas de geografia dos anos iniciais da educação básica. Utilizando a metodologia da cartografia cognitiva, com a criação de mapas mentais e conceituais em um curso introdutório de geografia para docentes, busca-se produzir dados e conhecimento simultaneamente. A análise utiliza um arcabouço teórico-conceitual abrangendo diversos autores críticos. Espera-se que a investigação do mundo intelectual dos docentes e a reflexão sobre a prática educacional promovam a efetiva aplicação da legislação.

No dossiê, também apresentamos um Projeto de Apoio a Iniciação Científica (PAIC) em Tefé-AM, em que Fonseca e colaboradores investigam como a interdisciplinaridade e interculturalidade na educação podem promover uma sociedade mais dialogante e inclusiva. O estudo incentiva a reflexão crítica e a construção de saberes que valorizem a pluralidade cultural, com foco nos afroindígenas da região amazônica. Utilizando pesquisa bibliográfica, destaca-se a necessidade de metodologias educativas que superem a homogeneização cultural e promovam o intercâmbio de tradições africanas e indígenas. Os resultados mostram a importância da interdisciplinaridade na formação de cidadãos que reconhecem e valorizam a diversidade cultural.

O artigo de Fraz explora o potencial pedagógico da relação entre História e Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, focando na representação do indígena e do africano nas primeiras duas décadas do século XXI. Através de uma atividade pedagógica envolvendo pesquisa bibliográfica, relações étnico-raciais e diversidade, busca-se identificar autores brasileiros que representam esses grupos em seus textos. As narrativas históricas e literárias dialogam, oferecendo novas abordagens para a construção de memória e conhecimento. A interdisciplinaridade, inspirada pela Escola dos Annales, enriquece o ensino de História e promove o respeito à diversidade cultural, combatendo preconceitos.

Perotoni ressalta em seu artigo a importância do pertencimento e da valorização cultural e aprofunda o conhecimento dos alunos sobre o Rio Grande

do Sul, fortalecendo sua identidade cultural e proporcionando aprendizados significativos e enraizados em memórias afetivas. O objetivo é preservar o patrimônio cultural, fomentar a apreciação pela diversidade cultural e estimular o protagonismo dos alunos. Justifica-se pelo envolvimento dos alunos em experiências que valorizam as tradições, histórias e expressões artísticas da região. Metodologias lúdicas, como jogos, brincadeiras e contação de histórias, são usadas para despertar o interesse. A integração do conhecimento cultural gaúcho ao currículo escolar, conforme a BNCC, contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, ampliando seu repertório cultural e fortalecendo seu senso de identidade e pertencimento.

Por fim, Bezerra e colaboradores propõem um projeto pedagógico de intervenção a ser executado pelos bolsistas do PIBID de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco. O objetivo é construir repertórios didático-pedagógicos alinhados às Leis 10.639/03 e 11.645/08, que exigem o ensino da história e cultura indígena nas escolas. O projeto visa integrar a cultura indígena com a cultura corporal, promovendo conscientização e valorização dessa inclusão nas práticas educativas multidisciplinares. Destinado aos estudantes da educação básica e à comunidade escolar, o projeto envolve atividades sobre história, artesanato, dança, lutas e audiovisual, abordando conteúdos indígenas pouco presentes nas salas de aula. Espera-se que essa proposta contribua para o desenvolvimento educativo e social dos alunos, enfatizando a importância da temática na Educação Física Escolar e no meio acadêmico.

Em conclusão, é evidente que a diversidade étnico-racial na educação é uma questão que exige atenção contínua e comprometimento de todos os envolvidos no processo educacional. Os artigos apresentados neste dossiê ilustram a importância de integrar temas relacionados à história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, proporcionando uma educação mais inclusiva e respeitosa das diferentes identidades culturais presentes em nossa sociedade. A formação de professores é um aspecto crucial nesse processo,

garantindo que eles estejam preparados para abordar essas questões de maneira eficaz e sensível.

Os trabalhos aqui reunidos demonstram diversas abordagens e metodologias que podem ser adotadas para promover a inclusão e a valorização da diversidade cultural nas escolas. Desde a implementação de atividades lúdicas e interativas até a utilização de pesquisa-ação e cartografia cognitiva, cada estudo oferece insights valiosos sobre como enfrentar os desafios do preconceito e da discriminação no ambiente escolar. Além disso, a colaboração entre diferentes disciplinas e a integração de conhecimentos diversos enriquecem o processo educativo e ampliam as perspectivas dos alunos.

Ao avançarmos com essas iniciativas, é fundamental que políticas públicas e programas de formação continuada sejam fortalecidos, garantindo recursos e apoio necessários para a implementação eficaz dessas práticas. Somente através de um esforço conjunto, envolvendo governos, educadores, alunos e a comunidade, podemos construir uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa. Este dossiê é um passo importante nessa direção, oferecendo contribuições significativas para o debate e a prática educacional.

19

## REFERÊNCIAS:

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores**: um olhar sobre o Movimento Negro Educador. Petrópolis: Vozes, 2011.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

NASCIMENTO, A. Interseccionalidade de gênero e raça na educação. **Estudos Feministas**, 32(2), 303-320, 2023.



Revista África e Africanidades - Ano XVI – nº 49 | jul. a out. 2024 | ISSN 1983-2354.

[www.africaeaficanidades.com.br](http://www.africaeaficanidades.com.br)

Dossiê A Diversidade Étnico-Racial nos Movimentos Docentes

1

## LUTAS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.1)

Ana Beatriz Conceição de Amorim<sup>1</sup>

Cláudia Manuela de L. Chaves Fragoso<sup>2</sup>

Girlane Rafaela Aguiar<sup>3</sup>

Rosângela Cely Branco Lindoso<sup>4</sup>

Walquíria Wallesca dos Santos Xavier<sup>5</sup>

**Resumo:** Os povos indígenas carregam consigo uma riqueza de manifestações culturais próprias como o artesanato, as danças, mitos, ritos e dentre outros. Na escola a temática indígena tornou-se obrigatória a partir da Lei nº 11.645/08, mas há diversos fatores que influenciam o trabalho dos professores sobre essa temática, por exemplo, questões acerca da falta de formação inicial e continuada, fatores relacionados à família dos discentes, falta de apoio da gestão escolar, disponibilidade de tempo e acesso a materiais pelos alunos. O presente relato foi realizado na Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE), tendo como público-alvo os alunos do 3º A (ensino médio), do turno da manhã, do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (CODAI), sendo orientados pela professora de Educação Física, Carla Carolyny e acompanhados pelos os alunos de Licenciatura em Educação Física devido a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tem como objetivo relatar a vivência e experiência de como uma professora de Educação Física aborda o conteúdo de lutas indígenas e a importância desse assunto ser trabalhado em ambiente escolar, pois colabora de forma significativa para o controle do corpo, de forma cognitiva, motora, além da grande importância em relação ao respeito e conhecimento às culturas. A aula foi iniciada com uma roda de conversa sobre as lutas de nomes Ol'Ó e WA'I, e OTA ARÜ NÜ, a importância do significado dessas lutas de raízes, que são praticadas pelos indígenas Xavante no Mato Grosso e não há um juiz, mas sim um orientador indígena. E a importância cultural em que esta luta faz parte, como ritos de passagem dos meninos Xavante, que são preparados desde os dois anos e quando completam dez anos vão para uma casa chamada H'o (que marca a passagem da infância para a adolescência). Em seguida foram realizadas vivências práticas sobre as lutas Ol'Ó e WA'I, e OTA ARÜ NÜ. Por fim, a avaliação se deu no final da aula em uma roda de conversa sobre o que eles haviam compreendido sobre o tema proposto. Através desta pesquisa, foram oferecidos aos alunos condições para experimentar lutas que fazem parte das raízes brasileiras e estar em contato com as tradições de seu país, buscando valorização, promoção e preservação dessa rica

21

<sup>1</sup> Estudante de Lic. Educação Física, UFRPE. Email: Amorimanabeatriz93@gmail.com

<sup>2</sup> Estudante de Lic. Educação Física, UFRPE. Email: manuelachaves@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Estudante de Lic. Educação Física, UFRPE. Email: gigiaguiaarafael6@gmail.com

<sup>4</sup> Prof. Doutora, UFRPE. Email: rosangela.lindoso@ufrpe.br

<sup>5</sup> Estudante de Lic. Educação Física, UFRPE. Email: walquiriavaxier95@gmail.com

cultura. O acompanhamento das aulas traz como resultado, a extrema contribuição na formação docente resgatando o conhecimento dos saberes e da cultura tradicional, que são de suma importância na formação da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Pibid, lutas indígenas, educação física escolar.

## INDIGENOUS STRUGGLES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

**Abstract:** Indigenous peoples carry with them a wealth of their own cultural manifestations, such as crafts, dances, myths, rites, among others. At school, indigenous issues became mandatory as of Law No. 11,645/08, but there are several factors that influence teachers' work on this topic, for example, questions about the lack of initial and continued training, factors related to the family of students, lack of support from school management, availability of time and access to materials by students. This research was carried out at the Rural University of Pernambuco (UFRPE), with the target audience being students from 3rd A (high school), in the morning shift, from the Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas of UFRPE (CODAI), being guided by the professor of Physical Education, Carla Caroliny and accompanied by the Physical Education Degree students due to their participation in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID). It aims to report the experience of how a Physical Education teacher approaches the content of indigenous struggles and the importance of this subject being worked on in a school environment, as it contributes significantly to controlling the body, cognitively, motorically, as well as of great importance in relation to respect and knowledge of cultures. The class began with a conversation about the fights named OI'O and WA'I, and OTA ARÜ NÜ, the importance of the meaning of these root fights, which are practiced by the Xavante indigenous people in Mato Grosso and there is no judge, but rather an indigenous advisor. And the cultural importance of which this fight is part, as rites of passage for Xavante boys, who are prepared from the age of two and when they turn ten they go to a house called H'o (which marks the transition from childhood to adolescence). Practical experiences were then carried out on the OI'O and WA'I struggles, and OTA ARÜ NÜ. Finally, the assessment took place at the end of the class in a conversation about what they had understood about the proposed topic. Through this research, students were offered conditions to experience struggles that are part of Brazilian roots and be in contact with the traditions of their country, seeking to value, promote and preserve this rich culture. The result of following classes is an extreme contribution to teacher training, rescuing knowledge of traditional knowledge and culture, which are extremely important in the formation of Brazilian society.

## 1. INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência, (PIBID) é um programa que busca aproximar o futuro professor de sua área de atuação. a aula relatada aqui foi oriunda de vivência deste programa na escola. Os conteúdos escolares precisam ter relevância social.

Partimos da constatação de que preconceito e discriminação permeiam nosso contexto social, fruto da formação histórica do nosso país na colonização e catequese indígena. Atualmente esse fenômeno se materializa no que conhecemos como racismo estrutural, com impactos no rendimento escolar, fruto do processo de colonização do país. e catequese indígena.

Fomentar o debate e construir alternativas é papel da educação e a escola é este espaço de lutar contra o preconceito, no sentido da construção da interculturalidade. Com o objetivo do combate a discriminação propomos através do estudo e pesquisa uma aula sobre o conteúdo lutas indígenas, sendo elas a Ol'O e WA'I, e a luta OTA ARU NU e por meio destes conhecimentos fazemos toda a discussão.

As atividades práticas envolveram as lutas Ol'O, WA'I e OTA ARÜ NÜ, buscando ampliar o conhecimento dos alunos sobre as culturas indígenas e promover reflexões sobre a valorização da diversidade.

O estudo se desenvolveu por meio da origem e desenvolvimento dos povos indígenas, suas formações e do fenômeno do racismo estrutural, as leis como demandas e movimentos sociais. A metodologia trata das ferramentas teóricas para realizar o trabalho docente e o conteúdo tratado.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Os povos indígenas em sua origem ocuparam toda a costa atlântica, em busca de condições de sobrevivência. Darcy Ribeiro (1995) tenta compreender o



dilema da América Latina e com isso compreender a condição de colonizados, como explorados. Para isso ele estuda os indígenas, por meio de pesquisa de campo. O corpo teórico da pesquisa foi fundamentado na transfiguração étnica, ou seja, “processo através do qual os povos surgem, se transformam ou morrem” Ribeiro (1995, p.17).

Desde sua colonização, o modo de vida dos povos indígenas, foi tido inferior pelo colonizador português, tidos como povos civilizados, numa visão etnocêntrica. Entretanto, a antropologia e sociologia atuais já discute essa análise como preconceituosa<sup>6</sup>. Para Ribeiro (1995) reconhece que o brasileiro se diferencia do português pelas suas qualidades advindas das contribuições de negros e indígenas.

O que tenham os brasileiros de singular em relação aos Portugueses decorre das qualidades diferenciadoras oriundas de suas matrizes indígenas e africanas; da proporção particular sem que elas se congregaram no Brasil; das condições ambientais que enfrentaram aqui e, ainda, da natureza dos objetivos de produção que as engajou se reuniu. (Ribeiro, 1995, p.20)

As lutas sociais, por meio da educação, observando a necessidade de combater a discriminação, preconceito e valorizar a cultura das diferentes matrizes que nos formam, expressa em diferentes áreas da cultura, música, resolve transformar a situação por meio de leis.

Desta forma, alterando a lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a lei 10.639/03, sancionada em 2003, vem incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", esta lei foi o resultado de reivindicações dos movimentos sociais negros que lutaram e lutam por uma educação inclusiva. Como desdobramento deste processo, o Conselho Nacional de Educação aprova o Parecer CNE/CP3/2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino das Culturas Afro-Brasileiras e Africanas, como forma de adoção pelos estabelecimentos de ensino em seus diferentes níveis e modalidades.

---

<sup>6</sup> <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm>

Na esteira deste movimento, a Lei 11.645/08 (Brasil, 2008), altera a lei 10.639/03 e acrescenta não só a obrigatoriedade da temática das Culturas Africana e Afro-Brasileira, mas também a Indígena, em toda rede de ensino. Segundo a referida lei:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1o 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.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (BRASIL. Lei Federal no 11.645, de 10 de março de 2008).

Evitar a discriminação e construir a identidade, o orgulho, vem através de estudarmos, conhecermos e reconhecermos as histórias, culturas, além das formas de como os povos se expressam no esporte, nas lutas, nas danças, nos jogos, Neste sentido Cavalleiro (2012) afirma:

A prevenção de práticas discriminatórias, penso, requer um trabalho temático de reconhecimento precoce da diversidade étnica e dos possíveis problemas que o preconceito e a discriminação acarretam em solo brasileiro, desde a educação infantil - familiar e escolar. Tal prática pode agir preventivamente no sentido de evitar que pensamentos preconceituosos e práticas discriminatórias sejam interiorizados e cristalizados pelas crianças, num período em que elas se encontram muito sensíveis às influências externas, cujas marcas podem determinar sérias consequências para a vida adulta (Cavalleiro, 2012, p. 63).

Precisamos compreender o racismo como um complexo de ideias, ações e atitudes sociais, afirmado por meio de diferenças biológicas o racismo gerando opiniões desfavoráveis em relação às diferenças individuais, impedindo o outro o direito a viver sua própria identidade. De acordo com Pereira (2001, p. 176) é responsabilidade social:

Numa sociedade racialmente plural e comprometida com os ideais de democracia, não há como fugir da responsabilidade de se focar o racismo como um grande problema social e, como consequência, aliciar todas as instâncias formadoras de opinião pública para esclarecer e combater atitudes preconceituosas e ações discriminatórias, como as igrejas, partidos políticos, sindicatos, mundo empresarial e assim por diante. Nessa linha de combate, atenção especial deve ser dada à mídia que, com mensagens atraentes, avassaladoras e acríicas, pode, impunemente, exacerbar ou diminuir o apelo etnocêntrico dos diferentes grupos em convivência social (Pereira, 2001, p.176).

O conceito de racismo estrutural é criticado por Souza (2021), por representar uma categoria naturalizada. Ou seja, não haveria uma explicação eficaz do conceito, pois teria em seu bojo uma estrutura indeterminada e vazia (p. 46). O autor ainda afirma que o racismo é elemento essencial para explicar o Brasil, na argumentação nacional e internacional, se comprova que racismo existe, porém, sem explicar de forma clara de como este processo se estabelece, nas palavras do autor se refere ao racismo racial, ao negro, mas pode ser extensivo aos povos indígenas isso se expressa quando um grupo de rapazes tocam fogo em um indígena que dormia nas ruas de Brasília.

26

## 2.2 METODOLOGIA

O texto trata de um relato, realizado na Universidade Rural de Pernambuco (UFRPE), tendo como sujeitos os alunos do 3º A (ensino médio), do turno da manhã, do Colégio Agrícola Dom Agostinho Ikas da UFRPE (CODAI), sendo orientados pela professora de Educação Física, Carla Caroliny e acompanhados pelos alunos de Licenciatura em Educação Física devido a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O objetivo foi relatar a vivência e experiência de como uma professora de Educação Física aborda o conteúdo de lutas indígenas e a importância desse assunto ser trabalhado em ambiente escolar, pois colabora de forma significativa além da grande importância em relação ao respeito e conhecimento às culturas de matrizes indígenas.

Na organização de determinado conhecimento, precisamos de ferramentas teóricas que buscam compreender como se ensina, como se aprende, e uma abordagem de ensino, alinhando assim uma pedagogia como ciência, no nosso caso a Pedagogia Histórico Crítica, (PHC); uma Psicologia Histórico Cultural, e a abordagem Crítico Superadora.

A Pedagogia Histórico Crítica idealizada por Saviani (2007, p.420), afirma que o papel da educação escolar “é o de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Ou seja, construir para o acesso dos indivíduos aos conhecimentos que foram sistematizados pela humanidade ao longo da história e da cultura.

Consiste em uma teoria pedagógica que parte do empírico para chegar ao concreto pela mediação do abstrato. Parte da síntese e pela análise para chegar à síntese. Aponta ainda que para o entendimento e a promoção da consciência crítica, os fenômenos sociais precisam ser tratados historicamente, no seu aparecimento, desenvolvimento, suas sínteses históricas e como se apresentam na atualidade, facilitando o entendimento do processo, que todo conhecimento pode ser reelaborado, formando o sujeito da prática. Entender ainda, o conceito, o sentido e significado, classificação e fundamentos.

A ferramenta psicológica, a Psicologia Histórico-cultural possui Raízes histórico sociais da consciência, Luria escreveu quatro volumes cujo título, “Curso de Psicologia Geral”, (1979) no primeiro volume que utilizamos nesse estudo, estão os fundamentos da Psicologia Histórico-cultural e as raízes histórico sociais da consciência humana. Ele vai diferenciar nossa atividade consciente e o comportamento dos animais, em dois elementos: o trabalho e a linguagem, possibilitando ao ser humano, diferenciar sua atividade. O ser humano passa a não ficar preso apenas a sua atividade imediata e a leis biológicas passando a ser determinado por leis histórico-culturais, o ser humano não nasce humano se torna humano através das relações sociais e da educação.

De todos os seres vivos o ser humano possui o maior período da infância, para o amadurecimento cerebral, para adquirir a complexa apropriação da cultura e isso se realiza por meio da linguagem, a linguagem organiza o pensamento e o pensamento organiza a atividade.

Nesse sentido a criança vai desenvolver suas funções psicológicas sob dois pontos; Funções psicológicas Inferiores ou elementares, de caráter biológico e Funções psicológicas superiores ou cultural, mais elaborada, como a linguagem elaborada, o pensamento abstrato (imaginação, criatividade), a escrita elaborada, pensar refletir, acontecem na relação humana. Na infância, pré-escolar a brincadeira, sobretudo os jogos de papéis, serão atividades que propiciarão o seu desenvolvimento. Alienação (papéis alienados) machismo, racismo, são apropriados pelas crianças por meio das brincadeiras.

Sobre a Abordagem Crítico Superadora, organizada pelo Coletivo de Autores (1992) utiliza o discurso da justiça social como ponto de partida, levanta questões sobre poder, interesse, esforço e contestação, versa sobre questões não somente de como ensinar, mas sobre como elaborarmos o conhecimento realizando o resgate histórico.

Orienta para a Reflexão Pedagógica por ser, diagnóstica ler os dados da realidade, judicativa emitir juízo de valor. Judicativa, julga os dados da realidade a partir de uma visão ética que representa os interesses de uma determinada classe social, e teleológica, busca uma direção dependendo da perspectiva de classe de quem reflete. Toma por base conteúdos culturais e sociais, pois o homem não nasceu jogando, correndo ou nadando, tais conhecimentos fazem parte da cultura corporal, tais como, jogo, dança, esportes, ginástica e lutas, estes conteúdos são sociais e culturais.

Educação Física é uma prática pedagógica, que no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, luta, dança e ginástica; formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50).

## 2.3 AS LUTAS

Arcanjo (2019), afirma que existem registros de combates e a posteriormente aparecem as artes marciais. As lutas possuem forte relação com a necessidade de sobrevivência em consonância com a própria evolução da humanidade, tendo suas práticas mais primitivas na caça, na defesa, na pré-história contra-ataques de animais e predadores e outros seres humanos.

É provável que a luta tenha surgido nos primórdios da civilização humana, junto com a necessidade do homem de defender-se de inimigos ou animais, ou ainda, de atacar ou caçar com mais eficácia. Nesta fase toda forma de combate seria travada de forma instintiva, sem as técnicas aprimoradas que vemos no Karatê, por exemplo (LANÇANOVA, 2009, p.12).

No percurso histórico as lutas foram passando por um processo evolutivo tendo sua sistematização gradual, buscando o aperfeiçoamento de seus gestos e movimentos.

As técnicas foram sendo transmitidas através das gerações, desta forma adquirindo sentidos e significados diversos, dependendo do contexto histórico e social no qual se desenvolveram (ARCHANJO, 2019). Para o Coletivo de Autores:

Implica compreender o sentido e o significado do mesmo para reflexão pedagógica escolar. Este deverá estar vinculado à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p.32).

### 2.3.1 OI'O E WA'I

A luta Oi'o ou Iwo, significando "luta de raízes" é uma prática fundamental para os Xavantes do Mato Grosso, sendo parte do rito de passagem para a idade adulta. Os jovens são orientados pelos pais e líderes tribais, pintados em clãs distintos, e enfrentam-se com raízes nas mãos, evitando golpear a cabeça. É um momento de reconhecimento das personalidades dos meninos, com os pais intervindo caso necessitem de apoio. Esta preparação começa desde os dois anos de idade, culminando em cinco anos de aprendizado em uma casa especial, a H'o, onde ganham padrinhos e adquirem habilidades como respeito

aos mais velhos, pesca e caça. Na fase adulta eles enfrentam a luta Wa'i, uma luta entre padrinhos, onde ficam em pé agarrados a um tronco, visando derrubar o oponente.

### 2.3.2 OTA ARU NU

A luta conhecida pelos Tikunas como Ota arü nü, é uma prática corporal tradicional da região amazônica, com várias variações. Em todas elas, um círculo é desenhado no chão, e o objetivo é fazer com que o adversário saia do círculo ou toque o chão com o tronco ou a mão, desequilibrando-o. Pode ser realizada com diferentes números de participantes dentro do círculo. Nas variações, as regras podem incluir ter apenas um pé no chão enquanto as mãos ficam para trás, empurrar o adversário usando apenas o tronco com as mãos juntas e para trás na altura dos joelhos, ou ficar de cócoras e dar as mãos para empurrar o colega e fazê-lo desequilibrar. Foi realizada a aula, com o conhecimento construído, com ênfase na ação sem perder de vista, porém, a base teórica. A aula, com base na prática social, foi dividida em cinco pontos; Prática Social, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Volta a Prática Social, os alunos não tinham experiência com as lutas indígenas. A prática social é o ponto de partida e de chegada da prática educativa. A prática social tem uma centralidade na PHC sendo elemento marcante se contrapondo às pedagogias não críticas. O objetivo da aula é através do conhecimento dessas lutas indígenas enquanto conteúdo de ensino, promover o debate, evitar a discriminação através do conhecimento sistematizado da cultura indígena.

30

## 2.4 A PRÁTICA SOCIAL

Partimos do que os alunos conhecem sobre lutas indígenas, em roda de conversa, tal identificação do conhecimento dos alunos sobre a temática, foi realizada por meio de vários recortes de palavras relacionadas as lutas indígenas, o papel das lutas em rituais da cultura dos povos indígenas, os



fundamentos, a classificação, seu sentido e significado. Tais conhecimentos foram tratados por meio de uma vivência prática, por meio do OTA ARU NU para os alunos. Nesse momento percebemos o conhecimento sincrético, difuso sobre o conteúdo.

## 2.5 A PROBLEMATIZAÇÃO

Levamos os estudantes a refletirem sobre o que seria luta? Como esse conhecimento foi sendo organizado e sistematizado na história da humanidade? Qual o conceito de luta? As perguntas foram sendo respondidas, através do diálogo trazendo dados da realidade, primeiro pela necessidade de sobrevivência, quando já estava garantida a sobrevivência, essas atividades foram sendo organizadas e utilizadas em eventos e funerais. Houve um período da história em que elas foram proibidas, e eram realizadas de forma clandestina. E a luta indígena? Qual a importância de tratar o conhecimento das lutas indígenas nas aulas de educação física? Quais contribuições a cultura indígena trouxe para a sociedade atual?

31

## 2.6 A INSTRUMENTALIZAÇÃO

Foi realizada por meio de uma vivência prática, onde foram organizados e vivenciados os conhecimentos das lutas OTA ARU NU e OI'O E WA'I, por meio da exposição dialogada e da vivência teórico-prática trazendo o conceito, o sentido e significado.

Sobre as lutas de nomes OI'O e WA'I, e OTA ARÜ NÜ, a importância do significado dessas lutas de raízes, que são praticadas pelos indígenas Xavante no Mato Grosso e não há um juiz, mas sim um orientador indígena.

A importância cultural em que estas lutas fazem parte, de ritos de passagem dos meninos Xavante, que são preparados desde os dois anos e quando completam dez anos vão para uma casa chamada H'o (que marca a passagem da infância para a adolescência). Em seguida foram realizadas vivências práticas sobre as lutas OI'O e WA'I, e OTA ARÜ NÜ. Por fim, a avaliação se deu no final



da aula em uma roda de conversa sobre o que eles haviam compreendido sobre o tema proposto.

Através desta aula, os alunos experimentaram lutas que fazem parte das raízes brasileiras tendo contato com as tradições de nosso país, buscando valorização, promoção e preservação dessa rica cultura.

## 2.7 A CATARSE

Os alunos foram reunidos em uma roda de conversa, buscando uma compreensão abrangente sobre o tema em questão. Durante essa interação, foram solicitadas reflexões a partir do diálogo e das experiências vivenciadas na aula. À medida que o diálogo avançava, observamos o que se tornava evidente e o que necessitava de uma reestruturação para melhor compreensão.

## 2.8 A VOLTA À PRÁTICA SOCIAL

Os estudantes ajustaram o conhecimento sincrético para o conhecimento sintético, fazendo uma cognição sobre o que foi ensinado. Aqui pudemos observar que o conhecimento volta à prática social mediatizado pelo conhecimento aprendido.

## 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo abordou a importância de combater o preconceito e promover a interculturalidade na escola, utilizando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Explorando as lutas indígenas como tema, a pesquisa aplicou abordagens pedagógicas como a Pedagogia Histórico Crítica e a Psicologia Histórico Cultural. As atividades práticas envolveram as lutas OI'O, WA'I e OTA ARÜ NÜ, buscando ampliar o conhecimento dos alunos sobre as culturas indígenas e promover reflexões sobre a valorização da diversidade.

Conclui-se destacando o papel da escola e do PIBID na promoção de práticas inclusivas e interculturais para uma educação mais justa e igualitária. O acompanhamento das aulas traz como resultado, a extrema contribuição na

formação docente resgatando o conhecimento dos saberes e da cultura tradicional, que são de suma importância na formação da sociedade brasileira.

## REFERÊNCIAS

ARCHANJO, Flávio Miguel. **A luta corporal como prática educativa e o princípio do cuidado de si** – Recife, 2019. 176 f. Orientador: Edilson Fernandes de Souza. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

BRASIL. **Lei Federal no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Institui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 25 de março, 2021.

BRASIL. **Lei Federal 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”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 25 de março, 2021.

BRASIL. **Lei Federal no 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Artigos 1, 3, 4, 14, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 43, 61, 62, 63, 78, 79. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<https://ltr.com.br.html>>. Acesso em: 05 de fev, 2024.

BRASIL. **Ministério da Educação/ Secretaria da Educação da Educação Continuada**.

BRASIL. Ministério da Educação; **Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial**. Parecer CNE/CP 003/2004 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: Imprensa Oficial, v.7, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 20 fevereiro de 2024.

CAVALLEIRO, E., **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. São Paulo: Contexto. 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo:

Cortez, 1992.

FUNARI, P. P.; PIÑON, A.. **A temática indígena na escola: subsídios para os professores**. São Paulo: Editora Contexto. 2011.

LANÇANOVA, J. E. da S. **Lutas Na Educação Física Escolar: Alternativas pedagógicas**. [MEIO DIGITAL], 2009. Disponível último acesso 12 de março de 2024.

LURIA A.R. **Curso de Psicologia Geral (Volume 1)**. Introdução Evolucionista à Psicologia. Tradução de Paulo Bezerra. Editora: Civilização Brasileira, Ano: 1979

PEREIRA, Arliene Stephanie M. **Práticas Corporais Indígenas: Jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da lei 11.645/08 na educação física escolar**. (Coleção mulheres na ciência. Vol.2). Fortaleza, 2021.

PEREIRA, J. B. B., Diversidade racismo e educação, Revista USP, São Paulo, n.50, p. 169-177, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br.html> >. Acesso em: 07 de fev, 2024.

RIBEIRO, Darcy. **O povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. Segunda Edição. Companhia das Letras, São Paulo 1995.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, Autores Associados. 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 40: primeiras aproximações).

**SOUZA, Jessé: Como o racismo criou o Brasil**. São Paulo: LeYa, 2021.

## EDUCAÇÃO COMO CULTURA: O MULTICULTURALISMO CRÍTICO EM COMUNIDADE QUILOMBOLA (BAHIA/BRASIL)<sup>1</sup> (doi.org/10.47247/1983.2354.49.2)

Silas Lacerda dos Santos<sup>2</sup>

Erineu Foerste<sup>3</sup>

Helânia Thomazine Porto<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente estudo problematiza o lugar das práticas multiculturais realizadas em uma escola pública, na comunidade quilombola de Helvécia-Nova Viçosa (BAHIA-BRASIL), refletindo se são contempladas estratégias educativas de (re)constituição da memória coletiva, da história, das identidades étnico-culturais e políticas afirmativas do ensino das relações étnico-raciais, conforme as leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Tem-se por hipótese que uma educação multicultural crítica se organiza a partir de políticas da diferença em suas dimensões culturais e simbólicas, ao se contemplar práticas educativas que promovam reflexões acerca da história e da cultura quilombola no currículo nacional e pela (res)significação de práticas culturais existentes na comunidade. Nesse sentido, indaga-se junto aos educadores: *Em que medida tem sido proposta uma educação escolar multicultural crítica neste território?* e *O multiculturalismo adotado tem abarcado um projeto de educação popular?* Portanto, propõe-se analisar as propostas multiculturais da Escola Municipal João Martins Peixoto, visando apreender como os educadores quilombolas propagam uma educação popular. Para as interpretações das informações apreendidas em entrevistas semiestruturadas, realizadas com educadores, nesta comunidade, a concepção de multiculturalismo crítico é apresentada como um instrumento de enfrentamento à uniformidade de pensamento e de práticas culturais colonialistas, pela adoção de práticas culturais e educativas afro-brasileiras, que podem ser identificadas em signos culturais presentes na comunidade. Considera-se relevante se fazer entender como os quilombolas organizam a educação escolar popular a partir do diálogo com diferentes culturas, de forma crítica, sobretudo com aquelas que indicam rupturas ao modelo de ensino da

<sup>1</sup> O estudo é parte de uma pesquisa maior de Tese, intitulada “*Educação Intercultural e Ação Comunitária: interfaces do Quilombo Helvécia – Nova Viçosa (BA)*”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES), financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES), devidamente vinculada e aprovada pelo Comitê de Ética e Plataforma Brasil.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Bolsista vinculado à Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (FAPES). E-mail: silaslacerda16@gmail.com

<sup>3</sup> Professor Titular de Tempo de Dedicção Exclusiva (DE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-Campus Goiabeiras). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: erineu.foerste@ufes.br .

<sup>4</sup> Professora Adjunto e pesquisadora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus X). Doutora em Ciência da Comunicação: Processos Midiáticos pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: hveronez@uneb.br.

modernidade ocidental, que por muitos anos trouxe para o centro das escolas o pensamento de uma cultura hegemônica, desconsiderando os saberes e fazeres de pretos e pretas da comunidade.

**Palavras-chave:** Multiculturalismo Crítico. Comunidade quilombola. Educação popular.

## **EDUCATION AS CULTURE: CRITICAL MULTICULTURALISM IN A QUILOMBOLA COMMUNITY (BAHIA/BRAZIL)**

**Summary:** The present study problematizes the place of multicultural practices carried out in a public school, in the quilombola community of Helvécia-Nova Viçosa (BAHIA-BRASIL), reflecting on whether educational strategies for (re)constitution of collective memory, history, ethnic-cultural identities and affirmative policies for teaching ethnic-racial relations are contemplated, in accordance with laws 10,639/2003 and 11,645/2008. It is hypothesized that a critical multicultural education is organized based on policies of difference in its cultural and symbolic dimensions, by contemplating educational practices that promote reflections on quilombola history and culture in the national curriculum and through the (re)meaning of existing cultural practices in the community. In this sense, educators are asked: *To what extent has critical multicultural school education been proposed in this territory?* and *Has adopted multiculturalism encompassed a popular education project?* Accordingly, it is proposed to analyze the multicultural proposals of the João Martins Peixoto Municipal School, aiming to understand how quilombola educators propagate popular education. For the interpretations of the information learned in semi-structured interviews carried out with educators in this community, the concept of critical multiculturalism is presented as an instrument to combat the uniformity of thought and colonialist cultural practices, through the adoption of Afro-Brazilian cultural and educational practices, which can be identified as cultural signs present in the community. It is considered relevant to do understand how quilombolas organize popular school education based on dialogue with different cultures, in a critical way, especially with those that indicate ruptures with the teaching model of Western modernity, which for many years brought to the center of schools the thought of a hegemonic culture, disregarding the knowledge and practices of black men and women in the community.

**Keywords:** Critical Multiculturalism. Quilombola community. Popular education.

## 1. INTRODUÇÃO

Toda e qualquer perspectiva de ensino deve ser inseparável do universo dos sujeitos que o organiza – estudantes e professores; logo, os conhecimentos trabalhados na escola devem fomentar uma formação sociocultural, política e identitária. Neste sentido, problematizamos sobre o lugar das práticas multiculturais realizadas em uma escola pública, na comunidade quilombola de Helvécia-Nova Viçosa (BAHIA-BRASIL), refletindo se são contempladas estratégias educativas de (re)constituição da memória coletiva, da história, das identidades étnico-culturais, considerando as políticas afirmativas do ensino de relações étnico-raciais, conforme as leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Nessa pesquisa entendemos que na constituição do currículo deve-se evidenciar a inclusão dos sujeitos e de suas culturas, de tal forma que os conteúdos possam estar fundamentados no contexto histórico, político e social dos estudantes, que na perspectiva de Jesus e Rocha (2020), seria por um currículo antirracista, em que sejam fomentadas reflexões acerca da diversidade étnico-racial com vistas à descolonização do currículo para efetivação de práticas e saberes inclusivos, considerando no contexto da educação escolar os/as mestres(as) da comunidade como sabedores e fazedores de cultura, além da inclusão dos signos culturais afro-brasileiros presentes na comunidade. Acerca da perspectiva multicultural crítica em uma educação antirracista, apresentamos o pensamento de Freire (2000), ao considerar que,

O exercício de pensar o tempo todo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (p. 102).

Neste sentido, a problemática levantada acerca do lugar das práticas multiculturais realizadas na Escola Municipal João Martins Peixoto, está situada em indagações realizadas junto aos educadores, conforme questionamentos: *Em que medida tem sido proposta uma educação escolar multicultural crítica neste território?* e *O multiculturalismo adotado tem abarcado um projeto de educação popular?*

Para as interpretações das informações apreendidas em entrevistas semiestruturadas realizadas com educadores, nesta comunidade, a concepção de multiculturalismo crítico é apresentada como instrumento de enfrentamento à uniformidade de pensamento e de práticas culturais colonialistas, pela adoção de propostas educativas afro-brasileiras, que podem ser identificadas em signos culturais presentes na comunidade.

Como objetivo geral, propomos analisar as propostas multiculturais da Escola Municipal João Martins Peixoto situada na comunidade quilombola de Helvécia-Nova Viçosa, visando apreender como os educadores quilombolas propagam uma educação popular.

Acreditamos que por meio do fortalecimento das identidades étnico-raciais no currículo, da formação continuada de professores, da realização de vivências e de participações dos mestres da cultura da comunidade na escola, os educadores quilombolas propagarão uma educação popular crítica, gestada por uma perspectiva emancipatória, participativa e autônoma, conforme pressupõe o multiculturalismo crítico.

## **2 METODOLOGIA EMPREGADA**

Caminhamos por um referencial bibliográfico, seguido de análises dos discursos de educadores da Escola Municipal João Martins Peixoto, de Helvécia (BA), empreendendo dialéticas acerca dos currículos vividos e praticados no cotidiano da escola pública quilombola, atentando para as potencialidades e os desafios enfrentados por esses profissionais quanto ao ensino e aprendizagem das relações étnico-raciais.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, em que se adota procedimentos investigativos, especificamente, a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, transcrições e análises de práticas pedagógicas considerando a perspectiva do multiculturalismo crítico na proposição de uma educação escolar pensada e vivenciada para e pelos quilombolas; e, o currículo em seus desdobramentos nos componentes: Língua Portuguesa, Arte e História,



dos 6º aos 9º anos do ensino fundamental II.

O multiculturalismo crítico, nessa perspectiva, apreendido como uma pedagogia insurgente de enfrentamento à uniformidade de pensamentos e de práticas culturais hegemônicas e eurocêntricas, que segundo Neto et al (2022), toma a educação escolar quilombola como a que deva “garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar aos estudantes quilombolas ofertando uma educação de qualidade e “par e passo” com a história, cultura e os marcos ancestrais da comunidade” (p. 08).

Ademais, buscamos fundamentos na pesquisa social, pautando principalmente em Deslandes (2010), quanto ao entendimento de que “análise e a interpretação de dados dentro de uma perspectiva de pesquisa de natureza qualitativa tem como foco a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que se pretende investigar” (p. 79). Tendo em vista que, a compreensão da representação social das opiniões que costumam ter pontos em comum, ao tempo que se torna possível identificar singularidades, buscamos nas aproximações e divergências de pensamentos acerca das questões levantadas as inferências dos educadores acerca do multiculturalismo crítico e da educação popular no contexto da educação escolar quilombola.

### **3. EDUCAÇÃO QUILOMBOLA: reconhecimento e assunção da identidade cultural**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola na Educação Básica (2012), consideram que “os currículos devem ser construídos a partir de valores e interesses das comunidades em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definindo nos projetos político-pedagógicos” (BRASIL, 2012, p. 34).

Imprescindível se faz que as políticas da diferença estejam presentes nas dimensões culturais e simbólicas, sem a negação de saberes historicamente construídos, pela contemplação de conteúdos que promovam reflexões e questionamentos, e que fortaleçam o desenvolvimento local e (res)signifiquem práticas culturais existentes. Podemos considerar, conforme análise de Soares (2016), que o currículo quilombola tem sido uma “política pública em construção,



de uma política pública cujo movimento é de afirmação e valorização de saberes históricos e culturais secularmente ausentes no currículo escolar” (p. 01).

Ao pensarmos em uma educação escolar quilombola por um multiculturalismo crítico convergimos com a compreensão de Freire (2002) ao dizer que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. [Assim] enquanto ensino continua buscando e (re)procurando” (p. 30). No entanto, essa busca não deve ser ingênua, conforme lembra Freire, pois os intercâmbios culturais sem criticidade podem operar em favor de uma homogeneidade cultural. Um currículo que dialoga com o “multiculturalismo crítico implica no compromisso do educador com a consciência do educando, ou seja, o multiculturalismo crítico como instrumento de enfrentamento à uniformidade de pensamento e de práticas culturais” (MIRANDA, 2023, p. 22). Ela ainda reitera que,

O multiculturalismo crítico, conforme Canen *et al* (2007), leva em consideração a pluralidade de raças, gêneros, religiões, saberes, culturas, linguagens e outros constitutivos identitários, sugerindo assim que a sociedade por ser diversa deve se organizar por propostas culturais e educativas inclusivas. Logo essa diversidade deve estar presente no currículo escolar, na organização de cursos superiores e institutos de pesquisas e de cultura (p. 22).

Para os teóricos Moreira e Candau (2008), o multiculturalismo crítico é uma forma de atuar, intervir e de transformar a dinâmica social, tornando-se necessário pensar em um projeto político-cultural que trabalhe as relações identitárias e culturais da sociedade, sendo a escola um local de enfrentamento à diversidade, de respeito às diferenças e reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Uma pedagogia quilombola requer que se reconheça a diversidade cultural, principalmente o respeito aos saberes dos educandos, por serem esses construídos na prática comunitária, sobretudo os das classes populares:

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-racial de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no

funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (BRASIL, 2012, p. 01).

No âmbito desta pesquisa não é possível pensarmos um currículo pela perspectiva multicultural crítica dissociado de uma educação popular. Em sua análise, Soares (2016) infere que o currículo escolar não crítico “invisibilizou, deformou, inferiorizou, um grupo social destituído de poder, vítima de intensa opressão histórica, tais atitudes curriculares foram aceitas e validadas no cenário de uma política cultural que lhes albergou” (p. 06).

Felizmente pela atuação de movimentos negros, as políticas públicas de inclusão e de reparação atravessaram as universidades, impactando positivamente na educação básica.

Uma educação popular envolve um currículo crítico capaz de permitir a “invenção da existência, que envolve necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação e níveis mais profundos e complexos” (FREIRE, 2002, p. 51) do que ocorria em propostas educativas que afiançavam ideais de grupos que detinham e decidiam o conhecimento a ser validado.

Para Piza (2002), o fenômeno da branquitude ocorre como um estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo indivíduo branco que reconhece a inexistência de direito a vantagem estrutural em relação aos negros. Junto a esta categoria, a branquitude, que são as práticas daqueles indivíduos brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito da manutenção dos privilégios. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos que se materializa em linguagens e comportamentos que (re)produzem o preconceito racial, a injustiça e o racismo.

Nesse sentido, a educação quilombola popular, conforme diálogo com Brandão (1981), torna-se como “uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade” (p. 10). E, pela perspectiva do multiculturalismo crítico, “na educação quilombola, não se busca apenas incorporar conhecimentos dinâmicos de cotidianos, mas aprimoramentos que permeiam marcações e dimensões de vivências atreladas a desafios, lutas e enfrentamentos a essa visão, de modo a decolonizar conhecimentos e saberes” (SANTOS, 2023, p. 49).

#### 4 O MULTICULTURALISMO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO QUILOMBOLA POPULAR: O QUE PENSAM OS PROFESSORES

Defendemos ao longo deste estudo que na educação escolar deva ser organizada a partir de práticas curriculares interculturais, demandando que educadores e estudantes busquem estabelecer relações entre teorias e práticas culturais circulantes, de modo que vivências coletivas e individuais sejam apreendidas no contexto da escola como saberes e fazeres que sustentam a pedagogia quilombola.

Nesse sentido, ao se problematizar acerca do lugar das práticas multiculturais realizadas na escola municipal João Martins Peixoto de Helvécia, indagou-se junto aos educadores: *Em que medida tem sido proposta uma educação escolar multicultural crítica neste território? e O multiculturalismo adotado tem abarcado um projeto de educação popular?* A professora de Língua Portuguesa, Edilene Santos da Paixão Luiz,<sup>5</sup> em uma longa e produtiva explicitação, apresenta concepções relevantes sobre a educação quilombola organizada por ela e demais sujeitos, da qual destaca-se os trechos:

Temos tentado, até porque trabalho e moro em uma comunidade quilombola, e também a BNCC reforça a necessidade de trabalhar tais questões como uma alternativa contra situações de exclusão, marginalização, entre outras questões, priorizando sempre a pegada da cultura [...]. [...] Fortemente tem tido uma aceitação da cultura bastante positiva entre os estudantes, uma consolidação da cultura local, que por sinal é bastante rica e diversificada. Além dos estudantes, os professores têm abraçado a pauta, trabalhando em seus componentes de forma consciente e significativa. No meu caso, especificamente, sempre tenho levado para a sala de aula pesquisas que vinculam a questão da raça. [...] Enfatizo a necessidade do respeito aos diferentes povos e identidades existentes. Sou uma crítica cultural, pois não concordo que critiquem e tentem justificar tais pautas sem conhecimento de causa ou mencionarem que muitos quilombolas, principalmente, são sem cultura. As famílias precisam ajudar a escola nesse sentido, de modo que a conscientização e aceitação seja mais discutida e aceita [...] (LUIZ, Edilene Santos de Paixão).

Percebemos na exposição da docente que ensinar as relações étnico-raciais exige tomada consciente de decisões, conhecer os sujeitos e a comunidade.

---

<sup>5</sup> LUIZ, Edilene Santos de Paixão. Educadora da Escola João Martins Peixoto, localizada na Comunidade Quilombola de Helvécia, Município de Nova Viçosa-BA. Entrevista cedida a Silas Lacerda dos Santos, 22 de agosto, 2023.

Assim, ela ampara-se nas diretrizes da Base Nacional Curricular Comum (2018) para afiançar que a educação quilombola é reconhecida pelo Estado.

Quanto ao multiculturalismo crítico, a professora assume sua postura, ao pontuar que “sou uma crítica cultural, pois não concordo que critiquem e tentem justificar tais pautas sem conhecimento de causa ou mencionarem que muitos quilombolas, principalmente, são sem cultura”, assumindo o seu lugar político na educação. Percebemos neste posicionamento o seu compromisso com a construção da educação quilombola popular, ao afiançar que a escola tem buscado diálogos com a comunidade.

Pelo discurso da docente, a Escola Municipal João Martins Peixoto e a comunidade quilombola de Helvécia (BA) são importantes espaços para se construir e produzir reflexões e resistências contra a superioridade ideológica e econômica que beneficiam e privilegiam a branquitude.

A professora ainda ressalta algumas dificuldades no ensino das relações étnico-raciais, ao tempo em que apresenta táticas e estratégias para a inclusão destas questões no currículo que ela considera ser intercultural:

Particularmente, tenho sentido dificuldade em trabalhar uma educação escolar intercultural, mas a gente tem trabalhado, tanto é que a gente já analisou pesquisas em que a quantidade de pessoas se considera negras e quilombolas. A aceitação, acredito eu, é parte da capacidade conscientizada do aceitar. Quando fizemos a análise, a gente fez uma roda de conversas, de modo que tratássemos da pauta e eles colocassem o ponto de vista. Busco sempre trabalhar com diálogo e aproveito as tipologias textuais para irmos construindo narrativas e desconstruindo relatos que distorcem e desrespeitam o negro, suas culturas e identidades. Em componente curricular, busco constantemente trabalhar leituras e análises, tenho procurado também pedir a coordenação pedagógica para a gente estar focando nos livros que trazem a fundo a raiz da educação intercultural, perpassando além da sala de aula. Acredito que através das pesquisas, dos diálogos, a gente vai conseguindo aos poucos avançarmos nessas discussões (LUIZ, Edilene Santos da Paixão).

Percebemos também que educadora está atenta as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 quanto à obrigatoriedade do estudo da história e cultura de afro-brasileiros e indígenas na área da linguagem. Ela tem buscado a construção do currículo intercultural a partir da pesquisa, de ações intervencionistas junto à comunidade e da dialogicidade com sujeitos da classe popular.

Quando direcionamos essas questões para a professora de Arte, Nilce das Dores Constantino<sup>6</sup>, ela chama a atenção para a necessidade de propostas pedagógicas diferenciadas, bem como o entendimento de que a cultura e a identidade do contexto deveriam ser constantemente (re)significadas, de modo que as manifestações culturais não sejam excluídas do pensar e do fazer educacional.

Preciso afirmar a dificuldade existente em trabalhar uma educação escolar intercultural pensada e vivenciada na escola, a falta de materiais teóricos é o principal deles, embora não podemos ficar extremamente preços a livros didáticos [...]. Para que nossa cultura não morra, temos que constantemente tratarmos de pautas interculturais e identitárias, principalmente no contexto da escola, para que nossos alunos reconheçam e valorizem nossas raízes. Já vivenciei o samba de viola. Minha mãe tinha uma promessa com São Benedito e todo ano, no mês de maio, ela fazia o samba de viola. Era samba até o dia amanhecer. O samba de viola também era dançado quando uma pessoa da família completasse um ano de falecido, ainda existe famílias na minha comunidade que mantém a manifestação, seguindo a tradição. Geralmente é sambar o samba de viola. Eles fazem na casa do falecido. Vivenciei também brincadeiras à Cosme e Damião, quando tinham gêmeos na família. Todo ano, no mês de setembro, tinha que ser feito a festa de Cosme e Damião. Aprendi com a minha mãe também a acender vela em toda segunda-feira, às 18:00h, para as almas. Acendo uma vela, rezo e ofereço para as almas a minha mãe. A minha mãe já faleceu há quatro anos, mas desde o falecimento continuo no ritual todas as segundas-feiras, estou rezando, acendo a vela e rezo, então assim sigo. Vivenciei e sigo até hoje essa cultura, essa tradição. Portanto, sempre estou trabalhando com meus alunos, culturas que vivenciei e as que eu não vivenciei, mas que aprendi a reconhecer (CONSTANTINO, Nilce das Dores).

A professora tem uma atuação importante no âmbito da educação escolar, pois é uma mestra da cultura popular, conhecedora das rezas e de ritos católicos africanizados<sup>7</sup>, como por exemplo sua dedicação a festa de São Benedito<sup>8</sup>,

---

<sup>6</sup> CONSTANTINO, Nilce das Dores. Educadora da Escola João Martins Peixoto, localizada na Comunidade Quilombola de Helvécia, Município de Nova Viçosa-BA. Entrevista cedida a Silas Lacerda dos Santos, 22 de agosto, 2023.

<sup>7</sup> Santos (2021) apreende que muitas liturgias e muitos rituais estão amalgamados, diluídos nas manifestações culturais da comunidade.

<sup>8</sup> Um dos padroeiros da comunidade quilombola de Helvécia (BA), estudado por Santos (2021) durante o mestrado em “Ensino e Relações Étnico-Raciais” ofertado pela Universidade Federal do Sul da Bahia-Campus Paulo Freire, tendo por resultado a desenvolvimento da dissertação intitulada de “*Quilombo e(m) cena: o Auto de São Benedito e as Relações Étnico-Raciais em Helvécia-BA*”, que teve por objetivo investigar as leituras manifestadas na encenação do Auto de São Benedito para o entendimento da (re)constituição da memória, da história, das identidades étnico-raciais e das práticas educativas em contexto baiano.

cerimônia que acontece anualmente, com a intersecção de outras manifestações culturais, como o Samba de viola<sup>9</sup>. Outra manifestação recorrente na comunidade é a devoção aos santos Cosme e Damião, festejo que acontece em casa de familiares que nasciam gêmeos, e o acender de velas para as almas para seguirem suas passagens espirituais.

É possível compreendermos, conforme estudos de Santos (2021) que a educação popular acontece no âmbito da escola pesquisada, uma vez que entre “os sujeitos da comunidade quilombola de Helvécia-BA existem diferentes modos de ser e agir, que os tornam singulares no tempo e no espaço. Nesse sentido, a constituição das manifestações socioculturais e religiosas apontam para uma resistência e manutenção da identidade quilombola” (p. 38), sendo possível identificar um trânsito cultural. Nesse sentido, ponderamos que o multiculturalismo crítico se dá na pedagogia da “resistência” e na adesão “à cultura externa, como da instalação de igrejas evangélicas”. (SANTOS, 2021, p. 38).

O terceiro entrevistado foi o professor de História Lucas Miguel Teixeira<sup>10</sup>, que também atento as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 reforça a importância do reconhecimento de griôs e grioas na compreensão e valorização das manifestações culturais da comunidade, inferindo que a Escola Municipal João Martins Peixoto tem corroborado para o fortalecimento e continuidade dessas práticas, sobretudo reforçando o quanto que o multiculturalismo se faz presente no respeito e na integração das pluralidades existentes em Helvécia (BA), uma vez que tem proporcionado a inter-relação entre a educação escolar e a comunidade:

[...] Nossa percepção intercultural constitui-se numa proposta política de como escrevemos sobre nós mesmos, sobre nossas memórias, nossa gente, os relicários de nossos idosos, no reconhecer aos nossos griôs que possibilitam garimpar reflexões em torno da vida social, coletiva e da diversidade cultural de nossa comunidade. Buscamos fazer de nossos encontros em sala de aula, experiências de micro-interculturalidades, propondo o respeito e a integração entre os

<sup>9</sup> Prática que acontece quando um membro da família de um falecido corporifica o rito do samba e apresenta performance ritualística específica, movimento que acontece na casa do falecido (Santos, 2021).

<sup>10</sup> TEIXEIRA, Lucas Miguel. Educador da Escola João Martins Peixoto, localizada na Comunidade Quilombola de Helvécia, Município de Nova Viçosa-BA. Entrevista cedida a Silas Lacerda dos Santos, 22 de agosto, 2023.

diversos sujeitos e culturas das quais somos representantes, criticando calorosamente e quase diariamente os modelos e valores impostos pelas mídias, o que nos impulsionam a estimular e levar nossos estudantes a uma reflexão sobre suas múltiplas identidades em processo de construção, assumirem novas posturas na Escola local e no ambiente interno de nossa comunidade (TEIXEIRA, Lucas Miguel).

Diante do exposto inferimos que o multiculturalismo crítico tem acontecido no contexto da escola, potencializando aprendizagens e organizando de forma significativa uma educação popular, ainda que se reconheça dificuldades na proposição e execução de um currículo específico e diferenciado, como deve ser o quilombola.

A coordenadora pedagógica Gilsineth Joaquim Santos Silva<sup>11</sup>, a quarta entrevistada, considera que o multiculturalismo crítico tem sido pensado por um grupo de educadores conscientes de sua prática, e que esses têm promovido aprendizagens mais significativas e uma pedagogia mais autônoma, conforme se observa:

Eu diria que sim. Ainda que não é algo estruturado, não é algo pensado por todos, vivenciado por todos, os professores, vejo que essa dimensão cultural tem potencializado a aprendizagem e deixando mais significativa a escola e isso por alguns professores da escola João Martins Peixoto, daqui de Helvécia especificamente. Esses alguns, aproximando da maioria [...] (SILVA, Gilsineth Joaquim Santos).

Embora as propostas pedagógicas tenham fomentado uma educação multicultural crítica popular, há professores que adotam uma prática mais conservadora, abalizados pelos conteúdos dos livros didáticos; e, há aqueles que por serem oriundos de outros espaços geográficos, não têm possibilitado o trânsito entre os saberes e fazeres populares com os da escola. Para Silva (2023),

[...] É possível também perceber o quanto que uma parte pequena de professores, mas que existe, ainda com muito apego ainda ao livro didático, uma certa fidelidade, principalmente aqueles que são da comunidade, embora exista também os que não são. Outra questão são os vinculados dos profissionais, é corriqueiro a existência de edital que é aberto para geral, pessoas não quilombolas, embora exista a necessidade de pessoas do contexto especificamente, o que por vez acaba indo de contra a resolução 8 de 2012, notem que temos professores que vem de outras comunidades, de outros municípios.

---

<sup>11</sup> SILVA, Gilsineth Joaquim Santos. Coordenadora da Escola João Martins Peixoto, localizada na Comunidade Quilombola de Helvécia, Município de Nova Viçosa-BA. Entrevista cedida a Silas Lacerda dos Santos, 22 de agosto, 2023.



Então, esses professores, eu percebo, assim, que não tem compromisso tão grande com essa dimensão cultural que a comunidade exige, principalmente no nosso fazer pedagógico (SILVA, Gilsineth Joaquim Santos).

Apesar da observação pertinente da coordenadora, entendemos que uma educação intercultural não significa obrigatoriamente a ruptura com os conhecimentos a serem apreendidos do currículo nacional, estes não de se problematizados e contextualizados pela perspectiva do multiculturalismo crítico, pois se dá pela valorização de múltiplos sistemas e manifestações culturais, conforme expõe Canclini (2006), nesse sentido, a escola um espaço social de trânsito de diferentes culturas. Ou seja, espaço de fronteiras entre a tradição e o novo, porquanto em “toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra” (BRANDÃO, 2006, p. 22).

A professora Edilene Santos de Paixão Luiz descreve que ao inserir conhecimentos individualizados e compartilhados acerca da história e da memória da comunidade, as manifestações culturais e identitárias têm lugar nas suas aulas, sendo a Capoeira por exemplo, constantemente ocorrida nas praças públicas de Helvécia, como um importante tema que engloba discussões acerca da religiosidade do território (festas, rezas e liturgias alusivas aos santos padroeiros São Sebastião, São Benedito e outros), também da representação e vivência do Samba de viola, da dança Bate-barriga e entre outras representações artísticas culturais.

Na discussão recorrente às manifestações culturais e às propostas pedagógicas da Escola Municipal João Martins Peixoto, notadamente sobre a promoção de um currículo multicultural crítico, a educadora Edilene Santos de Paixão Luiz explica que,

Procuo em minhas didáticas trabalhar com frequência pesquisas, roda de conversas, bate papos, mais precisamente executamos a prática em eventos. Um dos costumes e tradições da nossa comunidade é a festa de São Sebastião Padroeiro, que acontece no mês de janeiro. Então temos dois grupos, um que veste azul e outro vermelho, transmitindo suas manifestações. Normalmente a comunidade toda passa a se envolver, da escola à comunidade externa, além de pessoas de comunidades circunvizinhas. A gente não tem costume de trazer muitas das manifestações culturais para a prática escolar, mas participamos na comunidade [LUIZ, Edilene Santos de Paixão).



No entendimento do multiculturalismo crítico pela perspectiva popular há de se ter a adesão à diversidade, que no caso dessa escola, nitidamente ocorre pela oposição empreendida ao projeto de educação colonial e da cultura hegemônica apresentado pela mídia e Estado, pois a decolonização do pensamento torna-se uma das formas de comunidades dissidentes e oprimidas conseguirem maior autonomia. Para Gerke e Foerste (2019), a educação popular se insere atrelada no abraçar da diversidade de comunidades dissidentes existentes, uma vez que tomam “o campo como um espaço-tempo de pluralismo de pessoas camponesas” (p. 175).

Nessa perspectiva, a educação popular quilombola impreterivelmente deve se organizar por uma vertente ideológica de atendimento aos seus interesses, sobretudo os políticos, sociais e econômicos da comunidade. Pois, as práticas pedagógicas não devem estar restritas à prescrição de conteúdos, organizados de forma verticalizada e colonizadora. Interessante se faz romper com paradigmas autoritaristas no âmbito educacional, para se promover uma educação multicultural por meio de dialéticas culturais.

A professora Nilce das Dores Constantino também descreve algumas manifestações culturais populares, praticadas pelos sujeitos da escola:

É nas praças, nos terreiros, na escola, na casa dos quilombolas. O samba de viola ocorre quando morre uma pessoa, então ocorrem as rezas, os ofícios de sete em sete dias, de seis em seis meses, de ano em ano. Ou também acontece o bate barriga e o benzer de uma pessoa. E quanto ao contexto da escola, as vezes não existe uma exigência e então deixamos passar. Muitas vezes as práticas das manifestações culturais ocorrem no dia a dia, nos espaços dos terreiros e outros, as pessoas sentem a necessidade, então elas são atendidas, não tem um dia certo, o mesmo que acontecem com as benzedeadas. Às vezes as pessoas sentem a necessidade de se benzer, então vão lá e acontecem. Infelizmente tem se invisibilizado bastante tais necessidades no dia-a-dia, no jeito de falar, nas práticas sociais, no fazer de um dendê, no raspar da mandioca, em uma reza, nos ofícios, quando falece alguém, no tratar das almas que é o de acender de velas todas as segundas-feiras às 06:00h, na corrida de bandeira, na puxada do mastro, no dançar do bate-barriga, no fazer do biscoito, no fazer das queijadas, no fazer da moqueca, do rico e do pobre, nas batalhas entre Mouros e Cristãos e outras manifestações culturais.

Sendo possível apreendermos que pela ausência dessas manifestações na escola, não significa que a escola deixe de se configurar como uma educação

popular, uma vez que se trata de um território de trânsito de pretos e pretas que vivenciaram fortemente o processo de resistência a um sistema escravista de colonização por uma imposição política europeia, demarcado por vez, parte do apagamento de suas culturas e manifestações ancestrais.

No contexto educacional acerca dessa questão, o professor Lucas Miguel Teixeira avalia que:

A riqueza cultural e o trabalho na nossa escola de Ensino Fundamental, agregado a uma extensão de Ensino Médio com nossos jovens, porém, não apenas nesse distrito, mas no extremo sul do Estado da Bahia parecem apresentar seriamente afetados pelos efeitos dos processos de *desreferencialização* promovidos pelos meios de comunicação, em especial as redes sociais, talvez advindos do desaparecimento do papel filosófico e existencial da cultura que por muito tempo esteve sustentando os recursos narrativos em torno dos valores, da moral e da tradição filosófica eurocêntrica que “desenhou” os bons comportamentos e o modelo ideal de escola. Tal processo tem marcado, creio eu, uma aproximação simultânea de nossos jovens. Trabalhamos os componentes com jovens que atravessam e são atravessados pelos processos identitários globais. Nossos educandos e educandas afetam e são afetadas(o) pelos canais da cultura global. A escola, nesse modelo que está posto, certamente não conseguirá sobreviver enquanto instituição física e nossas comunidades quilombolas são apenas parte.

O educador trata especificamente da desreferencialização que acontece em razão da força e decorrência ao modelo ideal de escola preconizado pela colonização. Apontando assim, para a necessidade do fortalecimento de políticas públicas afirmativas que busquem romper com o modelo elitista de educação, por vezes, excludente.

## 5. CONCLUSÃO

A pesquisa aponta que nas propostas pedagógicas da Escola Municipal João Martins Peixoto têm sido relevantes para o processo de formação cidadã da comunidade quilombola de Helvécia (BA), uma vez que saberes e fazeres de pretos e pretas da comunidade fundamentam práticas educativas escolares, além de educadores também serem mestres de cultura da comunidade.

Nos depoimentos dos educadores notamos que há uma idealização de um projeto político-pedagógico organizado a partir de uma pedagogia de pretos e pretas da comunidade. Trata-se, portanto de um projeto de resistência que tem

apostado na (re)construção de um de sentimento coletivo de pertencimento étnico-racial junto aos estudantes, a partir de um território que tem sido reconhecido como quilombola.

Nesse sentido, apreendemos, a partir dos depoimentos dos educadores quilombolas, que há a defesa de uma educação popular inclusiva, sem deixar de apresentar aos estudantes os conteúdos do currículo nacional. O que nos possibilita inferir que o multiculturalismo crítico tem funcionado como um dispositivo pedagógico de enfrentamento à uniformidade de pensamento e de práticas culturais colonialistas. Nesse contexto, as práticas culturais e educativas afro-brasileiras lidas como signos sociais, culturais e políticos que podem transversalizar o currículo.

Ainda que os educadores sinalizassem os obstáculos na implementação de uma educação quilombola, constatamos que há promoção de diálogos entre as diferentes culturas (da comunidade e do currículo nacional), de forma crítica, prevalecendo práticas que indicam rupturas ao pensamento de uma cultura hegemônica.

Nesse sentido, compreendemos que a educação escolar multicultural crítica organizada na instituição investigada tem sido fundamentada em políticas afirmativas, desde dispositivos legais, como nas leis 10.639/2003 e 11.645/2008, à pedagogia da diferença, em suas dimensões culturais e simbólicas, ao se contemplar práticas educativas promotoras de reflexões acerca da história e da cultura quilombola no currículo nacional assim também na (res)significação de práticas culturais existentes na comunidade no âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **LEI 10.639/2003**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm) . Acesso em: 05 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **LEI 11. 645/2008.** Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm) . Acesso em:  
05 nov. 2023.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola.** Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf) . Acesso em: 23 mar. 2018.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** In: Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (Org.), 29. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** 1. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 64. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GERKE, J.; FOERSTE, E. Considerações sobre a Educação do Campo no Brasil. In: FOERSTE, E.; BRANDÃO, C. R.; SCHUTZ-FOERSTE, G. M. (Org.) **Educação do Campo: diálogos interculturais.** 1ª. ed. – Curitiba: Appris, 2019.

JESUS, M. S. J.; ROCHA, J. J. **Multiculturalismo crítico na perspectiva do currículo antirracista: uma revisão dos artigos da RBCE de 2005 a 2015.** Revista Educação e Cultura Contemporânea; Vol. 17, no 49 (2020); 176-207 ISSN2238-1279. Disponível em:  
<https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/articloe/view/4742/47966884> . Acesso em: 02 abr. 2024.

MIRANDA, T. S. **A INSERÇÃO DA HISTÓRIA E DAS CULTURAS INDÍGENAS: Análise de conteúdos da coletânea “Aprender Juntos História”.** TCC -Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Colegiado de Pedagogia, 2023.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo : diferenças culturais e práticas pedagógicas.** (Orgs.). 2. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2008. Disponível em:  
<https://educarparaomundo.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/07/moreira-candau-multiculturalismo-diferenc3a7as-culturais-e-prc3a1ticas-pedagc3b3gicas.pdf> . Acesso em: 10 jan. 2024.

PIZA, E. **Porta de vidro: entrada para branquitude.** In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

NETO, C. S.; SOARES, E.; COQUEIRO, E. **Do Quilombo à Escola: ancestralidade e práticas pedagógicas**. In: Anais [...]; Departamento da Diversidade, 14 p., 13 junho 2022. Disponível em:

[file:///C:/Users/Silas/Downloads/RS13595\\_anexo\\_do\\_quilombo\\_copene\\_educacao\\_escolar\\_quilombola%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Silas/Downloads/RS13595_anexo_do_quilombo_copene_educacao_escolar_quilombola%20(1).pdf) . Acesso em: 05 set. 2023.

SANTOS, S. L. **O auto de São Benedito e as relações étnico-raciais no território quilombola de Helvécia (BA)**. Itapiranga: Schreiben. E-book. 166 p, 2023. Disponível em: [https://www.editoraschreiben.com/livros/o-auto-de-s%C3%A3o-benedito--e-as-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-no-territ%C3%B3rio-quilombola-de-helv%C3%A9cia-\(ba\)](https://www.editoraschreiben.com/livros/o-auto-de-s%C3%A3o-benedito--e-as-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais-no-territ%C3%B3rio-quilombola-de-helv%C3%A9cia-(ba)) . Acesso em: 05 set. 2023.

SANTOS, S.L. **Quilombo e(m) cena: o Auto de São Benedito e as Relações Étnico-Raciais em Helvécia-BA**. [Dissertação, Universidade Federal do Sul Bahia-UFSB], 2021. Repositório Institucional UFSB. Disponível em:

[file:///C:/Users/Silas/Downloads/PPGER.docx%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Silas/Downloads/PPGER.docx%20(1).pdf) . Acesso em: 05 set. 2023.

SOARES, E. G. **Educação escolar quilombola**: reafirmação de uma política afirmativa. 2016. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes\\_teses/artigo\\_edimara\\_goncalves\\_soares.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/dissertacoes_teses/artigo_edimara_goncalves_soares.pdf) . Acesso em: 18 ago. 2023.

## 3

## MULHERES ESTUDANTES EM CURSOS DE TECNOLOGIA: O QUE OS DADOS REVELAM

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.3)

Vanessa dos Santos Tavares<sup>12</sup>  
Elisabete Filomena dos Santos<sup>13</sup>  
Eric Ferdinando Passone<sup>14</sup>

**Resumo:** Diante de aspectos culturalmente instituídos como a divisão sexual do trabalho, a hierarquização nas relações e dinâmicas que discriminam mulheres inseridas em contexto de predominância masculina, este trabalho tem por objetivo realizar um levantamento sobre dois aspectos: 1) o número de matrículas de mulheres em cursos de graduação em Tecnologia e, 2) análise documental no âmbito do Instituto Federal do Paraná, considerando sete (07) cursos selecionados para a investigação. Dentre os referenciais teóricos, destacam-se Hooks (2023), Bourdieu (2012), Keller (2006), Rocha (2022) e, Beltrão e Alves (2009). O artigo faz parte de uma pesquisa maior em desenvolvimento, e teve como metodologia a coleta de informações quantitativas nos filtros sexo/gênero, raça na Plataforma Nilo Peçanha e no Portal Info IFPR (2022). Além disso, foi realizada análise documental de projetos pedagógicos de cursos de tecnologia, com a delimitação para a escolha dos cursos a partir dos eixos considerados socialmente masculinos, a saber: Eixo Informação e Comunicação e Gestão e Negócios. Observou-se que, houve um aumento de matrículas de mulheres no âmbito das graduações em Tecnologia no IFPR de 2018 para 2019. No entanto, tais dados apresentam diminuição das matrículas de mulheres no recorte da pesquisa, a partir do ano 2020, sugerindo impactos da pandemia da covid-19. Verifica-se que, existe a predominância masculina de quatro (04) entre os sete (07) cursos pesquisados, mostrando uma equiparação entre sexos, com dados disponíveis pelo contexto binário. Por outro lado, de acordo com resultados da análise documental nos Projetos Pedagógicos de Curso, pode-se pensar que existe uma lacuna no que se refere ao debate para compreensões que vislumbrem temáticas de relações de gênero na Educação profissional, Científica e Tecnológica, podendo ser discutidas no âmbito das políticas que coadunem com a concepção dos Institutos Federais.

**Palavras-chave:** mulheres, tecnologia, Instituto Federal, relações de gênero.

---

<sup>12</sup> Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo (bolsista CAPES) e Instituto Federal do Paraná, [vanessa.tavares@ifpr.edu.br](mailto:vanessa.tavares@ifpr.edu.br).

<sup>13</sup> Doutoranda em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, [elisabetefe1629@gmail.com](mailto:elisabetefe1629@gmail.com)

<sup>14</sup> Doutor em Educação, Universidade Cidade de São Paulo, [eric.passone@unicid.edu.br](mailto:eric.passone@unicid.edu.br).

## **WOMEN STUDENTS IN TECHNOLOGY COURSES: WHAT THE DATA REVEALS**

**Abstract:** Given the established culture such as the sexual division of labor, hierarchical relationships and dynamics that discriminate against women in a male-dominated context, the aim of this study is to carry out a survey on two aspects: 1) the number of women enrolled in undergraduate technology courses and, 2) documentary analysis within the scope of the Federal Institute of Paraná, considering seven (07) courses selected for investigation. The theoretical references include Hooks (2023), Bourdieu (2012), Keller (2006), Rocha (2022) and Beltrão and Alves (2009). The article is part of a larger research project under development, and its methodology was to collect quantitative information using the sex/gender and race filters on the Nilo Peçanha Platform and on the IFPR Info Portal (2022). In addition, a documentary analysis of the pedagogical projects of technology courses was carried out, with the delimitation for the choice of courses based on the axes considered socially masculine, namely: Information and Communication and Management and Business. It was observed that there was an increase in the enrolment of women in technology degrees at the IFPR from 2018 to 2019. However, this data shows a decrease in the enrolment of women in the research area from 2020 onwards, suggesting the impact of the COVID-19 pandemic. There is a male predominance in four (04) of the seven (07) courses surveyed, showing an equity between the sexes, with data available in the binary context. On the other hand, according to the results of the documentary analysis of the Course Pedagogical Projects, it can be thought that there is a gap in the debate regarding understandings that glimpse gender relations issues in Professional, Scientific and Technological Education, which could be discussed within the scope of policies that are in line with the philosophy of the Federal Institutes.

**Keywords:** women, technology, Federal Institute, gender relations. entre três e cinco palavras.



## 1. INTRODUÇÃO

Embora as mulheres tenham conquistado direitos sociais por meio dos aparatos legais instituídos, elas ainda permanecem enfrentando barreiras de preconceitos e desigualdades para adentrar e/ou permanecer em espaços constituído de predominância masculina, como é o caso das carreiras tecnológicas (Klanovicz e Oliveira, 2021).

A História da educação registra que, no século XIX, as mulheres passavam muito longe dos espaços formais de ensino, resultado da divisão sexual do trabalho (Hirata e Kergoat, 2007), da dominação masculina (Bourdieu, 2012) e da hierarquização nas relações nas dinâmicas sociais (Hooks, 2023).

Os pesquisadores Beltrão e Alves (2009, p. 126), pontuam que, “[...] em quase todos os países do mundo, as mulheres tiveram maiores barreiras no acesso à escola”. Neste contexto, as discrepâncias entre mulheres e homens referentes ao acesso à educação construíram um abismo, sendo considerado um “hiato de gênero” (*gender gap*) na literatura registrada, um déficit de 450 anos que colocou (ou coloca) homens em situação de vantagem.

No entanto, a partir do século XX, com a evolução de pesquisas no campo da Saúde e Educação, políticas para mulheres abriram caminhos para possibilidades socioeducativas, como por exemplo, a pílula anticoncepcional, cuja descoberta trouxe oportunidades para que as mulheres tivessem vez, para além dos espaços privados das atividades domésticas e da maternidade. Nesse entendimento, ao observar o censo demográfico de 1960 a 2000, o hiato de gênero na educação começou a ser reduzido (Beltrão; Alves, 2009) – as mulheres passaram a ocupar espaços formais nas graduações de diversas áreas, tornando-se maioria matriculada em cursos de graduação. Tal movimento foi considerado como uma reversão do hiato de gênero na educação, conforme sinalizam Beltrão e Alves (2009), pontuando a evolução de movimentos feministas nessas dinâmicas.

Diante disso, vale mencionar o direcionamento desta pesquisa para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual é composta por mais de um milhão e meio de estudantes matriculados, totalizando 54,22%



de pessoas do sexo feminino, 45,77% matrículas do sexo masculino e 0,17% de pessoas de sexo sem identificação (Tavares; Passone, 2023). Os mesmos autores realizaram um recorte no âmbito dos cursos de graduação no Instituto Federal do Paraná (IFPR) e observaram que pessoas do sexo feminino se apresentam de forma predominante em cursos de Licenciaturas e minoria em cursos de Tecnologia (Tavares; Passone, 2023). Tal fato vem ao encontro do que Louro (1997) aborda quando discorre sobre a cultura que permeia ambientes escolares, qual seja: a ideia de que meninas teriam maior habilidade para as carreiras de ensino e cuidado e, paralelamente, menos habilidades em carreiras como cientistas e nas áreas tecnológicas.

Na mesma direção, Bourdieu (2012) e Hooks (2023) discorrem sobre reflexões em que estruturas sociais patriarcais legitimaram o lugar da mulher e, conseqüentemente, o afastamento delas de espaços ocupados majoritariamente por homens ao longo da história.

Vale acrescentar que, corroborando Perez (2022), é possível reconhecer a necessidade da presença feminina em diversas áreas do conhecimento, considerando o impacto de decisões e inovações que pode interferir na vida da população como um todo.

Além disso, cabe pontuar que as Organizações das Nações Unidas (ONU) criaram o dia 11 de fevereiro como Dia Internacional das Meninas e Mulheres na Ciência. Esta foi uma das conquistas que abordam sobre a importância da representatividade feminina na Ciência e Tecnologia e que possibilitam novos debates nesse sentido.

Diante do exposto e, considerando a oferta de ensino de graduação em Tecnologia no âmbito nacional, por meio dos Institutos Federais, temos como questão para investigar: o quantitativo delas em cursos socialmente de predominância masculina e os aspectos de projetos pedagógicos de curso sobre abordagem de relações de gênero.

Para abordar sobre isso, o presente artigo está dividido em quatro seções além desta introdução que apresenta o problema e objetivo do texto. A segunda contextualiza referenciais teóricos e metodológicos; a terceira seção apresenta

o contexto da pesquisa e a quarta seção apresenta resultados das análises e, por fim, considerações finais.

## 2. REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

### 2.1 MULHERES, CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS

A partir de estudos de Bazzo *et al.* (2003), apresentam que, nas décadas de 1960 e 1970, surgiram ideias que questionavam o pressuposto absoluto de que uma única ciência era responsável e geradora do progresso. Neste sentido, apontam os autores que houve uma preocupação de estudiosos, os quais compreendiam que os avanços tecnológicos articulados com demandas sociais poderiam contribuir mais amplamente para o desenvolvimento econômico e social.

Por outro lado, a escritora e física Keller (2006) aborda que os estudos em Ciência, Tecnologia e Sociedade não trouxeram conjecturas que fizessem relação com gênero e ciência no campo acadêmico até a década de 1980. Neste aspecto, segundo a autora, pouco se discutia (ou se discute) sobre os estereótipos em que prevalecem masculinos, conservadores, como sinônimos do que está correto ou do que é adequado para a sociedade na construção de políticas e do conhecimento científico.

Assim, vale mencionar a importância de movimentos feministas que trouxeram visibilidade para novas perspectivas em Ciência e Tecnologia, mudando a condição de mulheres em boa parte do mundo ocidental, como aponta a autora Bell Hooks (2023, p. 83):

Se o movimento feminista contemporâneo jamais tivesse acontecido, ainda assim multidões de mulheres teriam entrado para o mercado de trabalho; mas é pouco provável que tivéssemos os direitos que temos, se feministas não tivessem desafiado a discriminação por gênero.

Sobre a teoria feminista, Keller (2006) avança abordando que as teorias feministas foram consideradas como uma forma de pensar políticas por diferentes perspectivas. Explica a autora que tais teorias pretendiam facilitar

mudanças no mundo a partir de um viés que discute formas de organização na sociedade:

Como cientista, decidi estender os tipos de análises que as feministas empregavam nas humanidades e nas ciências sociais às ciências naturais. Em particular, procurei compreender a gênese da divisão sexual e emocional do trabalho, tão conspicuamente dominante em minha própria geração, que rotulava mente, razão e objetividade como ‘masculinas’ e coração (e corpo), sentimento e subjetividade como ‘femininos’ e que, portanto, estão subjacentes à exclusão das mulheres do empreendimento científico (Keller, 2006, p. 15).

Nesse contexto, a autora defende, há muitas décadas, a ideia de uma ciência melhor, que poderia ser pensada “independente do gênero”, e isso implicaria diretamente considerar que a ciência deveria ser mais acessível às mulheres, já que existe o predomínio da ciência pelo olhar masculino. Dessa maneira, no que concerne à educação, também podemos ressaltar que, nos processos e registros históricos, prevalece o viés masculino em lideranças em Ciência e Tecnologia.

Por conseguinte, a pesquisadora Carla Cabral (2005), ao se debruçar sobre os percursos históricos do distanciamento das mulheres nas carreiras tecnológicas, sinaliza que, além do distanciamento, as mulheres esbarraram (ou ainda esbarram) com o baixo reconhecimento nas carreiras e permanecem como minoria em cursos de exatas e engenharias, bem como possuem maior dificuldade para ascender nas carreiras científicas pelo contexto histórico e cultural.

Cabe pontuar que a dominação masculina (Bourdieu, 2012) e a tendência de se prevalecer a voz e textos masculinos em espaços formais (Louro, 1997) são temas que vêm sendo foco de pesquisas no campo das Ciências Humanas, como é o caso de autores que discorrem sobre a temática, a saber: Camargo (2014), Incerti (2017), Nunes (2019) e Rocha (2022), os quais abordam as relações de gênero no contexto da educação profissional, científica e tecnológica.

Diante disso, cabe sinalizar a investigação realizada pela assistente social Tânia Incerti (2017), no âmbito do Instituto Federal do Paraná, a qual, ao

entrevistar vinte e quatro (24) estudantes, sendo doze (12) do sexo feminino e (12) do sexo masculino (binário), chega à consideração de que persistem preconceitos contra a mulher e brincadeiras sexistas que são naturalizadas em ambientes estudantis.

## 2.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou-se de análise documental de fontes de informação primária, por meio de projetos pedagógicos de curso (PPC) do IFPR e de coleta de dados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) e Portal Info IFPR. A análise documental considera os pressupostos em Bardin (2011),

(...) a análise documental faz-se principalmente por classificação indexação, a análise categorial temática, é entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo. O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (Bardin, 2011, p.46).

A escolha dos PPCs a serem analisados considerou cursos de Tecnologia referentes aos eixos tecnológicos “Gestão e Negócios” e “Informação e Comunicação”, ofertados no IFPR na região metropolitana de Curitiba. Os documentos possuem um caráter público e encontram-se disponíveis no sítio eletrônico do IFPR. Tais PPCs dos eixos citados foram coletados e organizados para análise.

Posteriormente analisou-se a categoria “Referencial bibliográfico / Bibliografia básica” dos PPCs elegidos nesta pesquisa. Por se tratar de um conteúdo extenso, optou-se por organizar os títulos dos PPCs com os respectivos anos de publicação vigente, disponível no sítio eletrônico do IFPR, conforme tabela 01.

A coleta de dados na PNP ocorreu em dezembro de 2023, tendo como referência o recorte temporal de 2018 a 2022. Diante disso, a organização para a coleta de dados contou com a seguinte sequência de filtros: [Instituição]=IFPR; [Unidade]=Campus Curitiba, Campus Colombo, Campus Paranaguá e Pinhais;

[Modalidade de Ensino]=Educação Presencial; [Tipo de Curso]= Tecnologia; [Nome de Curso]= Gestão Pública, Processos Gerenciais, Secretariado, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Gestão da Tecnologia da Informação.

### 3. CONTEXTO DA PESQUISA (IFPR)

A partir da Lei 11.892 de 2008, institui-se a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (Rede Federal), na qual estão inseridos trinta e oito (38) Institutos Federais, dois (2) Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (Cefets) e escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais. A partir de tal lei deu-se início ao modelo educacional cuja perspectiva vislumbra a oferta de educação técnica de nível médio, cursos de graduação (tecnologia, licenciaturas, mestrados e doutorados). A oferta de cursos pode favorecer a construção de um itinerário formativo.

Assim, a criação dos Institutos Federais faz parte de um conjunto de políticas para educação profissional e está relacionada não apenas para a qualificação para o trabalho, mas pretende contribuir para a manutenção e o compromisso com o todo social (Pacheco, 2015). Os Institutos Federais apresentam concepção de uma educação que dialogue com as mudanças que acompanham a sociedade,

Nossos projetos pedagógicos têm de estar articulados, especialmente, com o conjunto de organismos governamentais ou da sociedade civil organizada, estabelecendo uma relação dialética em que todos somos educadores e educandos. Devem afirmar práticas de transformação escolar com o objetivo de construir diferentes propostas que apontem os elementos do novo mundo possível (Pacheco, 2015, p. 08-09).

É com base nesta concepção que está alocado o IFPR, o qual é oriundo da Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (Brasil, 2008). Atualmente, o IFPR possui vinte e seis (26) campi, possui sua sede administrativa Reitoria em funcionamento no bairro do Cajuru, na capital paranaense. Ao todo, o IFPR possui vinte e oito mil, quinhentos e oitenta e um (28.581) estudantes matriculados, sendo vinte e dois mil, setecentos e sessenta (22.760) no ensino presencial e cinco mil, oitocentos e vinte e um (5.821) no ensino a distância. Do

total, o ensino técnico apresenta o maior quantitativo de matrículas, 58,08%. Dos cursos de graduação, tem-se o total de 12,69% nos cursos de tecnologia; 10,69% nos cursos de bacharelado e, 9,08% nas licenciaturas; os cursos de especialização representam 3,8% das matrículas; 4,68% na formação inicial e continuada; Mestrado Acadêmico e Profissional 0,7%.

Cabe destacar que os docentes que lecionam desde o ensino médio até a pós-graduação *stricto sensu*, possuem, em sua grande maioria, formação em nível de pós-graduação e articulam projetos de pesquisa e extensão junto aos estudantes, concebendo, portanto, um diferencial dos IFs quando comparado com outras instituições de educação básica.

Sobre o corpo docente, o IFPR apresenta mil trezentas e setenta e três (1.373) pessoas da carreira “Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, com as seguintes titulações máximas: Doutorado 44,57%; Mestrado 49,67%; Especialização 4,37%; Graduação 1,38%. Conforme dados disponibilizados, obtêm-se o total de 59% do corpo docente do sexo masculino e 41% do corpo docente do sexo feminino.<sup>15</sup>

O pessoal técnico administrativo em educação corresponde a novecentas e sessenta e uma (961) pessoas, sendo 46,8% pessoas do sexo masculino e, 53,2% do sexo feminino. Apresentam como titulação máxima: Doutorado 5,2%; Mestrado 25,29%; Especialização 53,49%; Graduação 12,7% e Ensino Médio 3,33%.

Para o recorte desta pesquisa, a análise partirá da realidade de 4 *campi*: Colombo, com total de mil novecentos e trinta e oito (1.938) estudantes; Curitiba, com total de seis mil quatrocentos e vinte e um (6.421) estudantes; Paranaguá, com total de dois mil, trezentos e vinte e três (2.323) estudantes e Pinhais, com mil e quatro (1.004) estudantes.

### 3.1 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE OS DADOS NOS MOSTRAM

---

<sup>15</sup> Dados obtidos no Portal info IFPR em dezembro de 2023.

O recorte realizado para a presente pesquisa, investigou cursos dos Eixos Tecnológicos “Informação e Comunicação” e “Gestão e Negócios” dos Campi Colombo, Curitiba, Paranaguá e Pinhais, totalizando oitocentos e quinze (815) estudantes, sendo trezentos e vinte e um (321) estudantes do sexo feminino e quatrocentos e noventa e quatro (494) do sexo masculino, não havendo opção de coleta de dados com sexo sem identificação. O público de estudantes apresenta as características, conforme descrito na tabela 01.

**Tabela 01** – Características da pesquisa, por curso e sexo (2022)

Campus	Curso	Eixo Tecnológico	Ano do PPC	Quantidade Masculino	Quantidade Feminino
Colombo	Processos Gerenciais	Gestão e Negócios	2022	47,22%	52,77
	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Informação e Comunicação	2022	83,33%	16,67%
Curitiba	Processos Gerenciais	Gestão e Negócios	2018	51,15%	48,85%
	Gestão Pública	Gestão e Negócios	2015	43,66%	56,34%
	Secretariado	Gestão e Negócios	2016	16,67%	83,33%
Paranaguá	Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Informação e Comunicação	2022	76,77%	23,23%
Pinhais	Gestão da Tecnologia da Informação	Informação e Comunicação	2019	71,55%	28,45%

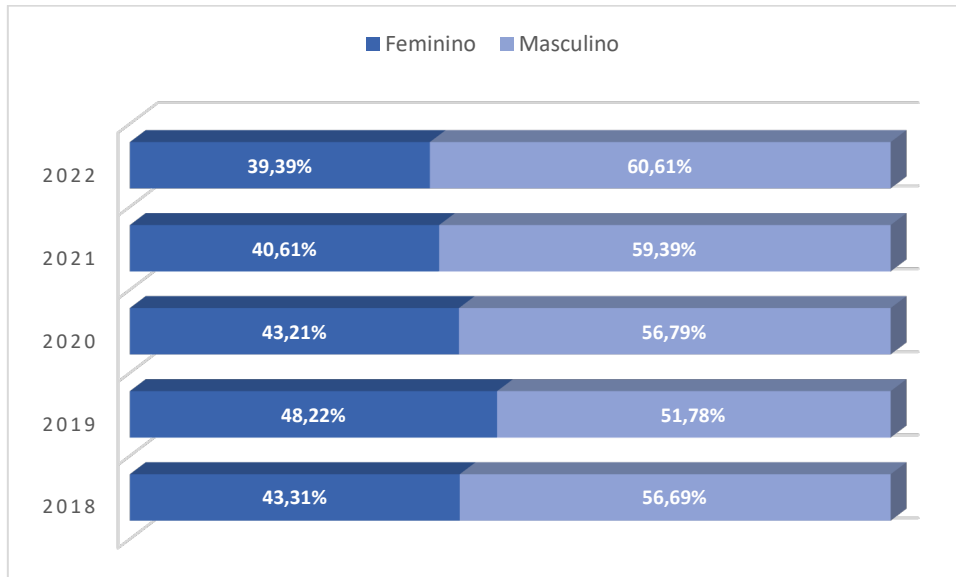
Fonte: Elaboração dos autores, com dados da PNP e Portal Info IFPR, 2022.

Observa-se que o maior percentual de matrículas de estudantes do sexo feminino está concentrado no curso de Secretariado, do Campus Curitiba, a qual apresenta 83,33% do total de estudantes. Nota-se a predominância masculina nos cursos do Eixo Informação e Comunicação e nos demais há um equilíbrio entre sexos (feminino e masculino).

Ao se observar detalhadamente as matrículas dos anos anteriores dos cursos de Tecnologia dos Campi Colombo, Curitiba, Pinhais e Paranaguá, nos eixos Informação e Comunicação e Gestão e Negócios, disponíveis na PNP e,

considerando os filtros mencionados no item 2.2, foi possível reproduzir os dados da PNP:

**Gráfico 1** - Quantidade de estudantes matriculados por sexo (2018 a 2022)



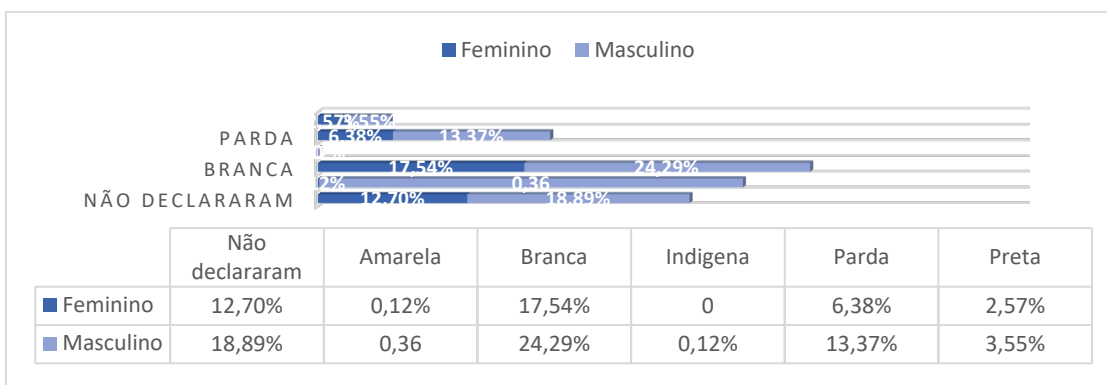
Fonte: Reproduzido da PNP , 2022.

No gráfico, é notório observar que houve um aumento de matrículas de mulheres do ano 2018 para 2019, no entanto, é possível observar que desde 2020 este número vem decrescendo, podendo nos fazer cogitar que os impactos da Pandemia da covid-19 permanecem impactando o público de graduandos.

Tal situação vai ao encontro de estudos que abordam que responsabilidades por tarefas domésticas e cuidados com crianças e/ou idosos ainda tem afastado muitas mulheres da permanência em cursos de graduação, não sendo apenas uma questão relacionada às carreiras tecnológicas, mas na própria condição da mulher na sociedade (Hirata e Kergoat, 2007). No mesmo sentido, as pesquisadoras Klanovicz e Oliveira (2021) ao pesquisarem sobre cursos de engenharias e tecnologias, verificaram a necessidade de estratégias institucionais no que tange a permanência de estudantes mulheres. Neste levantamento, verificou-se ainda os aspectos de raça e gênero no recorte desta pesquisa:

**Gráfico 2** - Sexo e raça/cor de estudantes (2022)





Fonte: Elaboração dos autores, com dados da PNP , 2022.

Para melhor visualização, optou-se pelo gráfico com dados adicionais em tabela, possibilitando, dessa forma, verificar que muitos estudantes optaram por não declarar sua raça, um total de duzentos e cinquenta e oito (258) estudantes, sendo cento e cinquenta e quatro (154) masculino e cento e quatro (104) feminino. Entre os dados disponíveis, pode-se dizer que há a predominância do sexo masculino e raça/cor branca, com 24,29% do total e tem-se como minoria o sexo feminino raça/cor indígena, o qual não havia nenhuma mulher matriculada, seguido pelo sexo feminino, raça/cor amarela 0,12% e, sexo feminino, raça/cor preta 2,57%.

No que se refere à análise documental, por meio dos PPCs, foram analisados os documentos disponíveis de modo público e coletados em dezembro de 2023. Obteve-se, do campus Colombo, PPCs de Processos Gerenciais (2022) e Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2022); do Campus Curitiba os PPCs de Processos Gerenciais (2018), Gestão Pública (2015) e, Secretariado (2016); do Campus Paranaguá, o PPC Análise e Desenvolvimento de Sistemas (2022); do Campus Pinhais, o PPC de Gestão da Tecnologia da Informação (2019).

Verificou-se que os documentos analisados mencionam, em seu corpo textual, a Nota Técnica nº 24/2015<sup>16</sup>, a qual fornece orientações para instituições de ensino sobre os aspectos de conceitos de gênero, como formação importante

<sup>16</sup> Nota técnica nº 24/2015 da Coordenação em Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC). Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.

na constituição de uma sociedade com vistas a minimizar os aspectos de preconceitos e discriminações oriundas das opressões estruturais, no que tange à raça e gênero, conforme preconizado:

Os conceitos de gênero e orientação sexual podem ajudar a compreender as desigualdades históricas entre homens e mulheres, além de ser central na compreensão (e enfrentamento) de diferentes formas de discriminação e violência, incluídos o machismo, o sexismo, homofobia, o racismo e a transfobia, que se reproduzem também em espaços escolares (Brasil, 2015).

Por outro lado, quando analisadas as categorias “Referências Bibliográficas” e “Bibliografia Básica”, observou-se uma lacuna no que se refere às discussões sobre gênero e/ou desigualdade de gênero e/ou valorização da mulher, podendo ser cogitado a lacuna, no que diz respeito a temática no âmbito dos cursos de tecnologia mencionados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A função social da mulher, ao longo da história, foi direcionada culturalmente para as tarefas de cuidado e para as atividades maternas. No entanto, a partir de movimentos feministas e criação de políticas para mulheres, elas apresentam cada vez mais visibilidade em diversas áreas do conhecimento, constituindo maioria nos cursos de graduação no Brasil. No entanto, as mulheres ainda são minoria nos cursos de graduação das áreas de exatas, tecnológicas e engenharias.

Assim, o presente estudo se propôs a dialogar sobre dois aspectos: 1) a quantidade de estudantes de Tecnologia de sete (07) cursos do IFPR e, 2) análise documental por meio de projetos pedagógicos de tais cursos, a fim de verificar como e se existe posicionamento acerca do diálogo sobre relações de gênero e valorização da mulher em contextos socialmente instituídos como masculinos.

No contexto pesquisado, observou-se um crescente aumento na quantidade de matrículas de pessoas do sexo feminino nos cursos de Tecnologia entre os

anos de 2018 e 2019, no entanto há uma diminuição significativa desses números a partir do ano 2020, considerando o período da pandemia da covid-19.

Observou-se que elas ainda são minoria nos cursos de Tecnologia e há de se pontuar a necessidade de pesquisas que vislumbrem entender aspectos como: eliminação de barreiras estruturais de preconceitos de gênero, relações patriarcais, machismo e racismo que ainda persistem e se reproduzem em ambientes educacionais.

Diante disso, embora o número de mulheres tenha crescido quantitativamente em cursos de Tecnologia do ano de 2018 para 2019, a partir de 2020 esse número vem diminuindo no recorte elegido para análise, podendo ser inferido o que nos lembra Hirata e Kergoat (2007) sobre as responsabilidades domésticas como uma barreira cultural que determina o curso de vida profissional de muitas mulheres no Brasil e no mundo, podendo ser considerado ainda os reflexos da pandemia.

Concernente a análise documental, nos limites deste trabalho, pode-se pensar que existe uma lacuna nas discussões sobre relações de gênero no âmbito de cursos de Tecnologia, o que nos leva a cogitar a hipótese de necessidade de diálogos que privilegiem temáticas de relações respeitadas entre pessoas de diferentes gêneros, considerando o referencial adotado para esta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229p.

BAZZO, Walter. A. *et al.* O que é ciência, tecnologia e sociedade? *In*: BAZZO, W. A. *et al.* (org.). **Introdução aos estudos CTS (Ciência, tecnologia e sociedade)**: organização de estados ibero-americanos para a educação, a ciência e a cultura. Espanha: OEI, 2003. p. 119-139.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, **Diário Oficial da União**, p. 1, 2008.

BRASIL. Nota técnica nº 24/2015 da **Coordenação em Direitos Humanos e Cidadania da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação** (CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC). Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne->

mec.pdfhttps://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/assuntos/conselho/nota-tecnica-no-24-conceito-genero-no-pne-mec.pdf. Acesso em: 10 dez. 2023.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami.; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, p. 125-156, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CABRAL, Carla Giovana. As mulheres nas escolas de engenharia brasileiras: história, educação e futuro. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**, v. 1, n. 4, p. 9-19, 2005.

CAMARGO, Edson Carpes. **Quem disse que não é coisa de menina**: provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico em agropecuária no IFRS-Câmpus Bento Gonçalves. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HIRATA, Helena.; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *In*: **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. (Tradução de Fátima Murad).

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Bhuvi Libanio. – 20ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2023.

IFPR. **Instituto Federal do Paraná**. Disponível em: <https://ifpr.edu.br/>. Acesso em: 10 dez. 2023.

INCERTI, Tânia Graciele Vega. **Brincadeiras persistentes, desigualdades de gênero presentes**: relações de gênero na educação profissional, uma análise a partir da percepção de estudantes do IFPR - *Campus* Curitiba. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

KELLER, Evelyn Fox. Qual foi o impacto do feminismo na ciência?. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 27, p. 13-34, 2006.

KLANOVICZ, Luciana Rosar Fornari.; OLIVEIRA, Valério Aparecida Monteiro de. Permanecer ou desistir? Mulheres na graduação em engenharia e tecnologias na UTFPR/Guarapuava, Brasil. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 26, p. 137-156, 2021.

LOURO, Guacira Louro. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

NUNES, Denise Valéria Oliveira. **Narrativas de mulheres-engenheiras sobre formação profissional e mundo do trabalho**: reflexões e contribuições para o curso de Engenharia Civil de um Instituto Federal. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2019.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais.** Diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFPR, 2015.

PEREZ, Caroline Criado. **Mulheres invisíveis:** o viés dos dados em um mundo projetado para homens. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2022.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **Site da PNP.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROCHA, Etiene Siqueira. **A igualdade de gênero na ciência brasileira:** um estudo da participação feminina nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste. 2022. Tese (Doutorado em Ciência, Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

TAVARES, Vanessa dos Santos; PASSONE, Eric Ferdinando. Mulheres estudantes em cursos superiores de tecnologia. *In:* SEMINÁRIO MATERNIDADE E UNIVERSIDADE, 3., 2023, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2023.

4

## Cadernos de ciências e matemática em uma escola de Moçambique

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.4)

Alexandre José Cruz<sup>17</sup>

Marilena Souza Rosalen

**Resumo:** Moçambique é um país de grande variedade idiomática. O ensino, então, nesta nação é, em algumas escolas, bilíngue, isto é, emprega-se em sala de aula tanto a Língua Portuguesa quanto a língua dominante do local em que está localizada a escola. Como fruto de uma pesquisa de campo mais ampla realizada na região sul de Moçambique, este artigo objetiva averiguar de que forma se emprega o bilinguismo nas aulas de Matemática da terceira classe primária e de Ciências Naturais da sexta classe de uma escola da zona rural de Maputo. Seu problema é: o ensino de Matemática e Ciências Naturais nas salas de aula, respectivamente, da terceira classe primária e da sexta classe, em um vilarejo de Moçambique serve-se do bilinguismo para potencializar a aprendizagem dos educandos? Para responder à questão, no que diz respeito à metodologia, realizou-se um estudo de caso em que se analisou os cadernos dos educandos e, também, os questionários respondidos por dois educadores. Entre os principais resultados está a constatação de que os professores valorizam a primeira língua, mas em se tratando do ensino, isso não se efetiva nos registros observados nos cadernos de matemática, de forma parcial, e nos cadernos de ciências naturais de forma consubstancial. Quanto às conclusões deste artigo, acredita-se que é essencial valorizar a formação dos professores como um fator crucial para capacitá-los a lidar com o bilinguismo. Os cadernos mostraram que os estudantes estão se esforçando para construir seu próprio conhecimento, o que indica que incentivar a metacognição é uma alternativa significativa a ser considerada nas escolas de Moçambique.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Moçambique. Aprendizagem.

---

<sup>17</sup> Doutor em Educação, docente do Claretiano – Centro Universitário, Rio Claro, SP. E-mail: alexandreacruz.ec@gmail.com

## Science and mathematics notebooks in a school of Mozambique

**Abstract:** Mozambique is a country with a great variety of languages. Teaching, then, in this nation is, in some schools, bilingual, that is, both Portuguese and the dominant language of the place where the school is located are used in the classroom. As a result of broader field research carried out in the southern region of Mozambique, this article aims to investigate how bilingualism is used in Mathematics classes in the third primary class and Natural Sciences classes in the sixth grade of a school in a rural area. from Maputo. Your proBLEM is: does the teaching of Mathematics and Natural Sciences in the classrooms, respectively, of the third primary class and the sixth class, in a village in Mozambique use bilingualism to enhance students' learning? To answer the question, with regard to methodology, a case study was carried out in which the students' notebooks were analyzed and also the questionnaires answered by two educators. Among the main results is the finding that teachers value the first language, but when it comes to teaching, this is not effective in the records observed in mathematics notebooks, in a partial way, and in natural science notebooks in a consubstantial way. Regarding the conclusions of this article, it is believed that it is essential to value teacher training as a crucial factor in enabling them to deal with bilingualism. The notebooks showed that students are making an effort to build their own knowledge, which indicates that encouraging metacognition is a significant alternative to be considered in schools in Mozambique.

**Keywords:** Bilingualism. Mozambique. Learning.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento local, afirma Dowbor (2009), e o ensino de Matemática e Ciências Naturais desempenha um papel crucial nesse processo. Em Moçambique, país situado no sul da África, o ensino dessas disciplinas em uma sala de terceira classe primária e outra de sexta classe, enfrenta desafios específicos relacionados ao contexto do bilinguismo.

Neste estudo, em particular, busca-se averiguar, por meio da análise dos cadernos dos educandos e, também, do questionário respondido pelos educadores, de que forma se emprega o bilinguismo nas aulas de Matemática e Ciências Naturais.

A pesquisa em questão foi realizada por meio de uma colaboração entre a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e o ISET - One World - Instituto Superior de Educação e Tecnologia, localizado em Changanane, na província de Maputo, Moçambique.

Em Moçambique, lembra Chambal (2022), trata-se de um país que possui mais de 40 línguas faladas, sendo o português e o changana as mais utilizadas em contextos escolares. Autores como Ngunga e Bavo (2011, p. 14) afirmam que:

algumas línguas bantu faladas em Moçambique interagem entre si e são inteligíveis. É o caso das LB<sup>18</sup> do grupo tsonga, que se subdividem em citshwa, xirhonga e xiXichangana, todas faladas no sul de Moçambique, ocupando as províncias de Maputo, Gaza e Inhambane.

De acordo com Nhongo (2009), o uso do português como língua de ensino pode gerar dificuldades de comunicação e compreensão para as crianças e jovens, além de limitar a participação da comunidade nas questões escolares. Alguns estudos, entre os quais o do próprio Nhongo (2009), mas, também, os de Pinto e Lopes (2017), por exemplo, indicam que o desconhecimento da língua portuguesa é um dos fatores que contribuem para as reprovações em massa nas escolas moçambicanas, especialmente nas classes iniciais. As crianças

---

<sup>18</sup> A sigla LB significa Línguas Bantu.



possuem competências em suas línguas maternas, que são diferentes da língua portuguesa, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

Chambal (2022) destaca a importância de considerar a complexidade etnolinguística dos alunos, comunidades e sociedade na elaboração dos currículos e no planejamento das aulas. A abordagem superficial das questões culturais e a falta de explicação das manifestações culturais podem limitar a compreensão e valorização da diversidade cultural.

Pinto e Lopes (2017) apontam que as crianças que começam a escola com o português como segunda língua se sentem intimidadas e seus conhecimentos prévios não são valorizados, de forma que a interação entre os educadores e os educandos acaba se tornando mais tímida.

Além disso, prosseguem os mesmos autores, sempre que a população não fala o português, quando este é empregado na escola, acaba se tornando uma barreira que impede o acesso à mesma pela comunidade escolar.

Pode-se destacar, ainda, algumas particularidades do bilinguismo moçambicano.

Oficialmente, afirma Chambal (2022), o bilinguismo no país teve início com o tratado da Rodésia, de outubro de 1954. Na época, as línguas Ronga, Sena e Makhuwa foram consideradas as mais utilizadas nas principais cidades do país.

No campo educacional, as primeiras emissões radiofônicas, o meio escolhido para difundir a cultura do bilinguismo, em línguas moçambicanas começaram em 1960, com o XiXichangana em Lourenço Marques e o Echuwabu na Zambézia. No entanto, após a independência do país em 1975, as línguas locais foram associadas a divisões étnicas e não foram contempladas em domínios oficiais, com exceção das transmissões radiofônicas (BENSON, 2000).

Foi somente na década de 1980, prossegue Benson (2000), que as línguas locais começaram a ser estudadas e pesquisadas na área do ensino. O interesse pela utilização das línguas maternas no ensino fundamental cresceu nesse período, principalmente entre estudiosos linguistas da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e pesquisadores educacionais do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE).

Uma das etapas importantes no processo de evolução do bilinguismo em Moçambique ocorreu em 1988, com o I Seminário sobre Padronização das Ortografias das Línguas Moçambicanas. Esse seminário teve como objetivo promover a integração das línguas moçambicanas no processo de construção da identidade nacional e no sistema de educação (CHAMBAL, 2022).

A partir desse momento, foram realizadas recomendações para a introdução das línguas maternas no sistema de ensino, tanto no nível primário quanto na alfabetização. O INDE se tornou responsável pelo ensino bilingue em todos os subsistemas de ensino. Em 1997, após a realização de uma experimentação de educação bilingue chamada "Projeto de Escolarização Bilingue em Moçambique" (PEBIMO), o INDE promoveu um debate sobre a implementação oficial das línguas moçambicanas no ensino básico. Esse debate resultou na introdução de mais cinco línguas, além das línguas utilizadas na experimentação (BENSON, 2000).

Até o ano de 2003, prossegue Chambal (2022), as diversas línguas nacionais foram gradualmente introduzidas nas escolas, sendo cada província responsável por ensinar as línguas locais correspondentes à sua região. Dados avaliativos do PEBIMO indicaram que os alunos que participaram do programa bilingue tiveram um desempenho superior em relação aos alunos do programa monolíngüístico. Além disso, o uso da língua materna na escola trouxe vantagens linguísticas, pedagógicas e culturais para os professores e alunos. Os professores se sentem mais confiantes em conduzir o processo de ensino e aprendizagem em sua língua nativa, o que facilita a compreensão dos alunos. A educação bilingue também promove a conexão entre a língua e a cultura das comunidades e a escola.

Por isso, Chambal (2022) destaca a importância de considerar a língua materna dos alunos e valorizar seus conhecimentos prévios para uma educação mais efetiva. A introdução do ensino bilingue, prossegue a autora, busca ser uma alternativa para melhorar a interação aluno-professor e envolver a comunidade na vida escolar.

Nesse sentido, o ensino de Matemática e Ciências Naturais requer uma abordagem pedagógica que considere as especificidades do bilinguismo,

promovendo a inclusão de todas as crianças. No caso da escola em que se realizou a pesquisa, as línguas utilizadas no contexto escolar são o português e o xirhonga.

Uma das dificuldades encontradas no ensino de Matemática e Ciências Naturais em salas de terceira classe primária e sexta classe é a falta de recursos didáticos adequados. Muitas escolas em áreas rurais de Moçambique não possuem material didático suficiente, o que dificulta a exploração prática dessas disciplinas e limita o aprendizado dos estudantes (CHAMBAL, 2022).

Além da falta de recursos, a falta de formação adequada dos professores também é um desafio no ensino de Matemática e Ciências Naturais em Moçambique. Muitos professores não possuem uma formação específica nessas áreas, ou, ainda, a sua formação para o trabalho com as séries iniciais está distante de ser a ideal, o que compromete a qualidade do ensino e a capacidade de transmitir os conceitos de forma clara e acessível para os educandos (NHONGO, 2009).

Uma das educadoras (a professora de Matemática) que respondeu ao questionário nesta pesquisa afirmou acerca de sua formação: “Foi muito intensiva” (Participante 1). Para ela, não foi uma formação suficientemente adequada, justamente em razão do seu curto tempo de duração. Disso, no entanto, tratar-se-á adiante.

Outro ponto a ser considerado é a importância de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes. Todavia, estes só podem ser alcançados em toda a sua riqueza, afirma Nhongo (2009), se os educadores tiverem acesso à língua falada por eles. Daí a importância do bilinguismo como uma forma de se incluir os educandos no processo de ensino e aprendizagem. No contexto desta pesquisa, deve-se considerar que muitas vezes, as crianças que frequentam a terceira classe primária ou de sexta classe já possuem algum conhecimento sobre Matemática e Ciências Naturais, adquirido a partir de suas experiências cotidianas. Portanto, é fundamental que os professores explorem esses conhecimentos prévios, conectando-os aos conceitos trabalhados em sala de aula.

Em seu trabalho, por fim, Chambal (2022) destaca algumas vantagens de se trabalhar com o bilinguismo.

Primeiramente, existe evidência, diz a autora, de que o ensino da língua materna é uma forma ótima de promoção das capacidades e habilidades, que podem ser transferidas e utilizadas no desempenho acadêmico de uma segunda língua. Isso significa que um bom domínio da língua materna pode facilitar e melhorar a aprendizagem de uma segunda língua.

Além disso, os aspectos centrais tanto do funcionamento cognitivo como acadêmico em uma segunda língua dependem diretamente dos níveis alcançados na língua materna. Ou seja, um bom desenvolvimento na língua materna contribui para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico em uma segunda língua (CHAMBAL, 2022).

O alcance de uma competência bilíngue equilibrada, lembra a autora, também tem efeitos positivos na cognição e no desempenho escolar da criança. O domínio de duas línguas pode aumentar a flexibilidade cognitiva, a capacidade de pensar de forma abstrata e a habilidade de resolver problemas.

O emprego das línguas maternas permite à escola levar em consideração as normas de interação sócio culturalmente determinadas das crianças, seus estilos de aprendizagem e suas identidades individuais e sociais no processo de ensino e aprendizagem. Isso significa que o ensino bilíngue pode ser adaptado às necessidades específicas dos estudantes, levando em conta sua cultura e experiências (CHAMBAL, 2022).

Feitas estas considerações, o que se pretende expor neste artigo são as conclusões a que se chegou com base na análise dos cadernos dos educandos da terceira classe primária e da sexta classe, e do questionário com dois educadores, de uma escola de Moçambique, acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas nos componentes curriculares de Ciências Naturais e de Matemática.

## 2. METODOLOGIA

O estudo de caso, segundo Lüdke e André (1986), é uma abordagem qualitativa de pesquisa que busca compreender e descrever de forma detalhada um determinado fenômeno ou situação. Ele se baseia na análise de um caso específico, seja ele uma pessoa, um grupo, uma organização ou um evento, com o objetivo de obter uma compreensão profunda e contextualizada do tema em estudo.

No estudo de caso, dizem Lüdke e André (1986), o pesquisador utiliza diversas técnicas de coleta de dados, como observação direta, entrevistas, análise documental e análise de registros, a fim de obter informações ricas e detalhadas sobre o caso em questão. Essas informações são, então, analisadas e interpretadas para a construção de um conhecimento mais aprofundado sobre o tema estudado.

Uma das características principais do estudo de caso, conforme os mesmos autores, é a sua natureza holística, ou seja, ele busca compreender o fenômeno em sua totalidade, levando em consideração todos os aspectos e elementos que o compõem. Dessa forma, o estudo de caso permite uma compreensão mais completa e abrangente do objeto de estudo, indo além de uma análise superficial.

O estudo de caso, além disso, dizem Lüdke e André (1986), é a sua natureza descritiva e interpretativa. O pesquisador busca descrever detalhadamente o caso em estudo, apresentando suas características, contextos e particularidades. Além disso, o pesquisador também interpreta esses dados, buscando compreender os significados e sentidos presentes no caso.

Como já dito anteriormente, a escola em questão fica na região interiorana de Moçambique. Para que a pesquisa pudesse ser realizada, submeteu-se ao Comitê de ética da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Quanto à escola propriamente, pode-se descrevê-la da seguinte forma: a área em que são realizados os estudos das turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> classes na escola é caracterizada por uma vasta área coberta por mata ou vegetação nativa, com poucas casas espalhadas. A maioria dos estudantes vive em casas de “matope”,

como as de pau a pique no Brasil e não tem acesso à água encanada ou, ainda, à energia elétrica.

A área em que se trabalham com as turmas de 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> classes é composta principalmente por propriedades rurais, situadas a aproximadamente 700 metros da estrada principal. Ao redor, há muitas dessas propriedades, ou “quintas”, em construção, indicando um crescimento significativo da região.

Os dois espaços escolares da localidade ficam a aproximadamente 1 km de distância um do outro.

No que diz respeito ao perfil dos educandos, cabe afirmar que a maioria desses estudantes são filhos, sobretudo de pequenos produtores e pescadores, e residem em uma comunidade rural na província de Maputo.

Os e as estudantes caminham entre 7 e 15 quilômetros para chegar à escola. A maioria das famílias é formada por uniões civis.

Feita esta caracterização, destaca-se que do ponto de vista operacional, o que se fez foi a observação das aulas, por cerca de um mês, uma vez na semana, pelo pesquisador, devidamente registradas em diários de campo, bem como a análise dos cadernos escolares dos educandos da terceira classe primária e da sexta classe e dos questionários respondidos pelos dois educadores (a professora de Matemática e o professor de Ciências Naturais).

Os dados foram analisados a partir das categorias sugeridas por Gimeno (2000):

**Tabela 1 – Categorias de análise**

Categoria 1	As tarefas como mediadoras da qualidade do ensino através da mediação da aprendizagem
Categoria 2	O papel das tarefas na organização da classe
Categoria 3	Tarefas como base de comunicação entre Teoria, Conhecimento Subjetivo e Prática
Categoria 4	As dimensões das tarefas acadêmicas

**Fonte:** Elaborado pelo autor com base em Gimeno (2000).

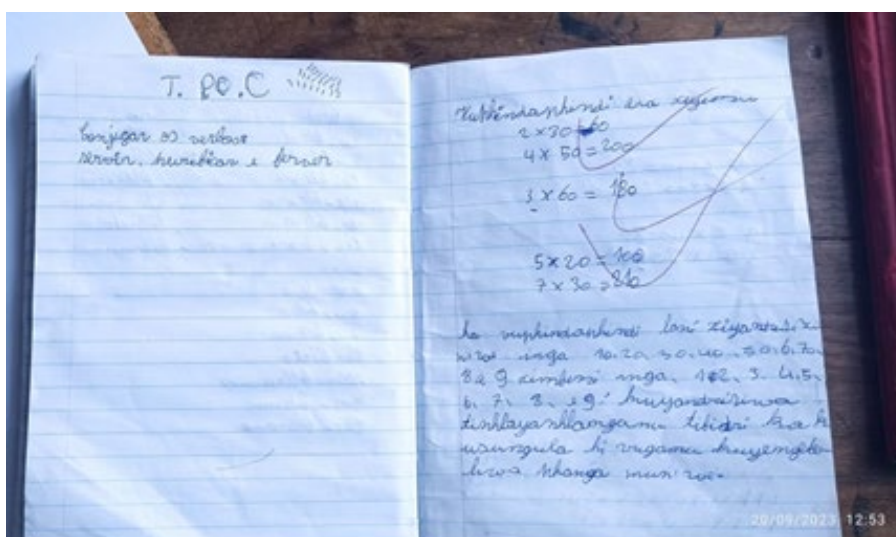
### 3. RESULTADOS

#### 3.1 AS TAREFAS COMO MEDIADORAS

As atividades acadêmicas, que são estruturadas como tarefas formais para atender às demandas do currículo em sala de aula, são elementos fundamentais para mediar a qualidade do ensino por meio da mediação da aprendizagem. Essas tarefas fazem parte de uma abordagem teórica chamada por Gimeno (2000) de "arquitetura da prática", na qual é necessário considerar as interações decorrentes dos processos de ensino. Essa abordagem tem implicações significativas, não apenas para entender e compreender a prática, mas também para promover mudanças nela.

Quando se faz a análise dos cadernos dos educandos da terceira classe primária, quanto ao componente curricular de Matemática, por exemplo, da escola de Moçambique, o que se percebe é a ausência de separação entre as disciplinas. Veja-se a figura 1:

**Figura 1 – Caderno de Matemática da aluna J.**



Fonte: O autor (2023).



Vê-se que, em um mesmo caderno, há tarefas de Língua Portuguesa e, na sequência, de Matemática, sem separação entre as disciplinas. Além disso, o registro do componente curricular de Matemática está feito na língua xirhonga, enquanto o de Língua Portuguesa, evidentemente, em português.

Gimeno (2000, p. 209) afirma que:

O desenvolvimento de uma tarefa organiza a vida da aula durante o tempo em que transcorre, o que lhe dá a característica de ser um esquema dinâmico, regula a interação dos alunos com professores, o comportamento do aluno como aprendiz e o do professor, marca as pautas de utilização dos materiais, aborda os objetivos e conteúdo de uma área curricular ou de um fragmento da mesma, propõe uma forma de transcorrer os acontecimentos na classe. As tarefas são reguladoras da prática e nelas se expressam e conjugam todos os fatores que a determinam.

A partir da afirmação de Gimeno (2000) e da análise dos cadernos dos educandos, pode-se compreender que as tarefas escolares na classe possuem consequências significativas, tanto para a compreensão e reflexão sobre a prática educativa, como também para a possibilidade de promover mudanças nessa prática.

No ensino bilíngue, em que os educandos estão aprendendo duas línguas simultaneamente, a organização das tarefas se torna ainda mais relevante. Os cadernos dos estudantes são ferramentas essenciais para o registro e a sistematização do conhecimento adquirido em sala de aula. Portanto, é responsabilidade do educador orientar e incentivar os educandos a manterem seus cadernos organizados e atualizados:

Um caderno escolar é produto de uma cultura escolar, de uma forma determinada de organizar o trabalho na aula, de ensinar e aprender, de introduzir os alunos no mundo dos saberes acadêmicos e dos ritmos, regras e pautas escolares. Como produto escolar, o caderno reflete a cultura própria do nível, etapa e ciclo de ensino em que se utiliza (GVIRTZ, LARRONDO, 2010, p. 16).

Assim, o caderno escolar muitas vezes reflete a forma como se dá a prática em sala de aula.

É por meio da organização das tarefas, lembra Gimeno (2000), que o educador possibilita que os educandos tenham uma visão clara do que foi trabalhado em cada aula. Isso permite que eles acompanhem seu próprio processo de aprendizagem, identifiquem suas dificuldades e estabeleçam estratégias para superá-las. Além disso, a organização dos cadernos facilita a revisão e o estudo posterior, auxiliando na consolidação dos conhecimentos adquiridos.



A organização das tarefas também contribui para a efetivação das propostas de ensino bilíngue. Ao estruturar as atividades de acordo com as exigências do currículo, o educador garante que os estudantes estejam sendo expostos a conteúdos relevantes para o desenvolvimento de suas competências linguísticas nas duas línguas. Além disso, ao valorizar e tratar adequadamente os conteúdos, o educador promove o interesse e a motivação dos educandos, auxiliando-os a estabelecerem uma relação significativa e prazerosa com a aprendizagem bilíngue.

A professora de Matemática, quando indagada sobre a forma que organiza as próprias aulas, afirmou: “Através do livro, planos analíticos e todo material disponível”. O problema não é que haja dois ou três componentes curriculares por caderno. O problema está em que estes se alternam de forma aleatória. Percebeu-se que a prática da educadora, no que diz respeito à esta primeira categoria, embora ela tenha afirmado que planeja as aulas com base no livro didático e em planos analíticos, é um tanto desordenada.

Percebe-se o que já demonstrou a primeira figura: há duas tarefas de Matemática ao lado da de Língua Portuguesa.

Conforme aponta a educadora, suas aulas são planejadas com base em todo o material disponível. Deve-se considerar, com Gimeno (2000), que os educadores têm sua liberdade para escolher materiais de apoio que possam contribuir para o aprendizado dos educandos. Esses recursos auxiliam na apresentação dos conteúdos, na explicação de conceitos complexos e na criação de atividades que promovam a participação e o engajamento dos estudantes. Os materiais de apoio também podem ser utilizados como ferramentas de avaliação, permitindo que os professores verifiquem se os alunos estão assimilando os conteúdos de maneira satisfatória.

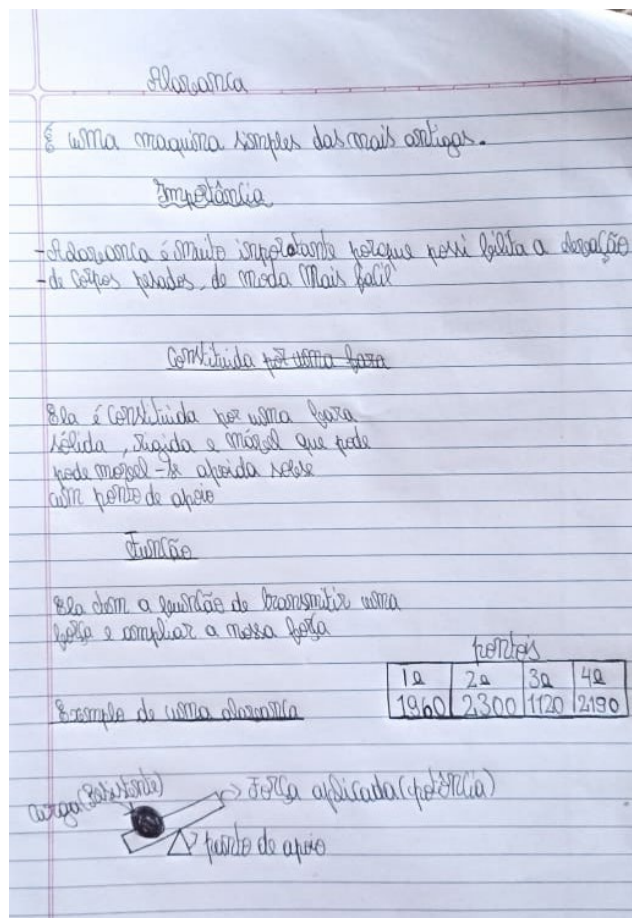
Todavia, o que se observou foi o apego ao material didático e a metodologias de ensino bastante tradicionais, como as de se fazer com que educandos vão à lousa para responder questões. Embora a educadora tenha afirmado que: “É preciso entender que todos os dias usam a Matemática, quando quer partilhar o lanche, quando compra pães...” (Participante 1), a prática em sala de aula não parece aproximar o conteúdo de Matemática do dia a dia dos estudantes.

A comunicação com os educandos, ressalta-se, com base em anotações do diário de campo, é fluente. A educadora, quando indagada acerca da importância do bilinguismo afirma: “É importante porque dá chances à criança de se expressar sem nenhuma barreira, dar as suas opiniões usando a sua língua primeira” (Participante 1).

Todavia, o fato de o material didático ser escrito na língua local e na Língua Portuguesa não quer dizer que para a educadora é simples ensinar a Matemática aos educandos considerando o bilinguismo. Isto porque, afirmou no questionário que, devido à sua formação ter sido intensiva: “Não foi bem aprofundado de forma a me dotar de estratégias para a leccionação em bilingue” (Participante 1).

No caso das Ciências Naturais, o caderno dos educandos reflete mais organização:

**Figura 2** – Caderno de Ciências Naturais do aluno L.



**Fonte:** O autor, 2023.

O professor de Ciências Naturais, quando indagado acerca da forma como prepara e conduz as suas aulas, assim respondeu: “Elaboração conjunta (...), círculo duplo” (Participante 2), entre outras metodologias alternativas.

Sempre que se pensa em metodologias alternativas, termos como participação, engajamento, autonomia e reflexão são comumente utilizados para defini-las. Outro aspecto relevante e comum é o envolvimento do professor como facilitador do processo de aprendizagem. O facilitador, além de possuir o conhecimento, se esforça para ajudar o aluno a alcançar seus objetivos de aprendizagem (BERBEL, 2011).

Ainda em relação ao papel do professor, Berbel (2011) argumenta que o facilitador contribui para promover a autonomia do aluno ao fornecer explicações racionais para o estudo de um determinado conteúdo ou realização de atividade.

Também é essencial que o professor informe a turma sem controlá-la e respeite o ritmo dos alunos.

O professor de Ciências Naturais procura alinhar sua prática às demandas curriculares, mas também se preocupa com o fato de que as tarefas possuam algum significado para os educandos.

### 3.2 AS TAREFAS E A ORGANIZAÇÃO

Já se destacou acima que a organização dos cadernos pode ser um reflexo da prática pedagógica. Para Gimeno (2000) esta categoria tem muito mais relação com a forma pela qual o educador seleciona e administra os conteúdos que necessariamente com a disciplina da sala de aula.

Assim, com base na observação da aula da professora de Matemática, percebeu-se que há momentos em que os educandos cantam (vale dizer que o canto é uma opção didática popular na escola e faz parte da cultura moçambicana, assim como há momentos em que trabalham propriamente o conteúdo de Matemática de forma mais tradicional). É possível perceber, por exemplo, que os registros relativos à matemática são escassos se comparados às outras disciplinas. Além disso, são dispersos.

Embora a educadora informe que estimula o bilinguismo e o defenda, questiona-se: em que momento, entre as tarefas propostas aos educandos estimula que estes desenvolvam, por exemplo, habilidades de metacognição, segundo a qual possam elaborar o conhecimento de acordo com a própria língua?

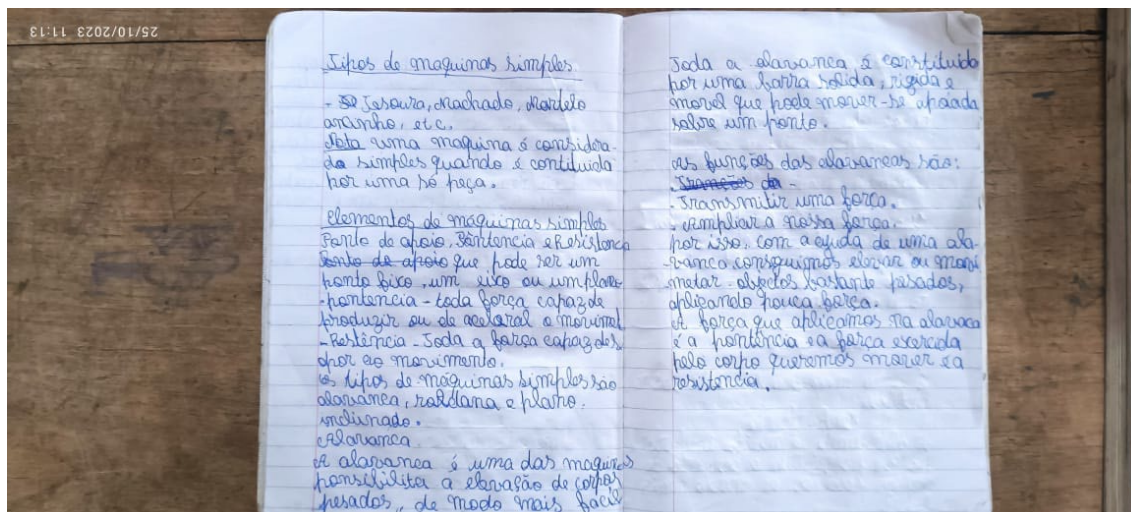
Para Margarites (2020, p. 51):

a metacognição se refere à habilidade do ser humano de supervisionar e controlar seus próprios processos cognitivos, ou seja, é o conhecimento sobre como estamos pensando. Segundo esses autores, a essência da metacognição está na capacidade que temos de estar cientes de nossas ações e pensamentos.

É importante, então, oferecer aos educandos, tarefas que estimulem este processo, que lhes tenham significado para que estes possam fazer registros à sua maneira acerca do conteúdo trabalhado.

Veja-se, por exemplo, este caderno da sexta classe de Ciências Naturais:

**Figura 3 – Caderno de Ciências Naturais da aluna L.**



Fonte: O autor, 2023.

O caderno em questão reflete o que se pôde observar em sala de aula. O professor de ciências naturais escreveu na lousa todo o conteúdo que aparece no caderno, de forma que os educandos, então o copiaram simplesmente. Não há espaços, sobretudo nestes cadernos de sexta classe, para registros na língua local. Há um predomínio da Língua Portuguesa.

Lembra-se que conforme Gimeno (2000) é o educador quem seleciona o conteúdo e a forma com a qual vai trabalhá-lo.

### 3.3 AS TAREFAS ENTRE TEORIA E PRÁXIS

A análise dos cadernos por si só não demonstra a totalidade da prática em sala de aula. De acordo com Gimeno (2000, p. 265):

Quando um professor lê Freinet, por exemplo, entende muito facilmente diante de que modelo se encontra e certamente vê possibilidades de aplicá-lo em alguma medida; nem tanto, talvez, pela filosofia que se aninha dentro do mesmo, mas porque esse modelo se especifica em atividades concretas para o professor e para os alunos; é um recurso facilmente captável como elemento significativo para organizar sua prática. (...) a socialização profissional dos docentes costuma ser o elemento formativo mais relevante na hora de dotá-los de um repertório de tarefas. (...) a bagagem do saber profissional é composta por achados que sintetizam a criatividade profissional e que, de alguma forma, estabilizam um recurso de comportamento dos docentes que resulta operativo. O próprio professor conseguiu o achado, repeti-lo e comunicá-lo a outros professores.

As tarefas escolares desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem dos alunos. Além de serem uma forma de avaliação do conhecimento adquirido, as tarefas também funcionam como uma ferramenta de comunicação entre a teoria, o conhecimento subjetivo e a prática (GIMENO, 2000).

Ao dar aos estudantes tarefas com significado (Berbel, 2011), os educadores fornecem a oportunidade de aplicar os conceitos aprendidos em sala de aula de forma prática. Isso permite que os educandos conectem a teoria com a realidade, desenvolvendo uma compreensão mais profunda dos assuntos abordados.

Para Margarites (2020), por meio da reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, o aprendiz pode desenvolver estratégias eficazes para construir o próprio conhecimento.

Margarites (2020) fala em abstração reflexionante que consiste na construção de novas estruturas a partir da retirada de informações da coordenação das ações sobre os objetos. Esse processo de reflexão e reconstrução mental do conhecimento, quando consciente, resulta em uma abstração refletida que permite um grau mais elevado de compreensão do conhecimento. Essa reflexão sobre o próprio conhecimento é o que se chama de metacognição.



No contexto do bilinguismo, a metacognição é especialmente importante porque o aprendiz precisa estar ciente de suas próprias estratégias de aprendizagem e de como utilizar efetivamente a segunda língua. Por meio da reflexão sobre as próprias experiências e do monitoramento do próprio processo de aprendizagem, o aprendiz pode identificar suas dificuldades, ajustar suas estratégias e buscar soluções para melhorar seu desempenho na aprendizagem, seja por meio de sua língua materna, seja por meio da segunda língua (MARGARITES, 2020).

Assim, o professor de Ciências Naturais emprega metodologias alternativas, como já se destacou, com o propósito de estimular nos educandos a produção de conhecimento acerca do conteúdo exposto em sala de aula. Veja-se, por exemplo, o momento em que o educador sai de sala com os educandos para que pratiquem o conteúdo acerca das alavancas, conforme registrado em seu caderno pelo aluno L. (Figura 3):

**Figura 4 – O educador e seus educandos**



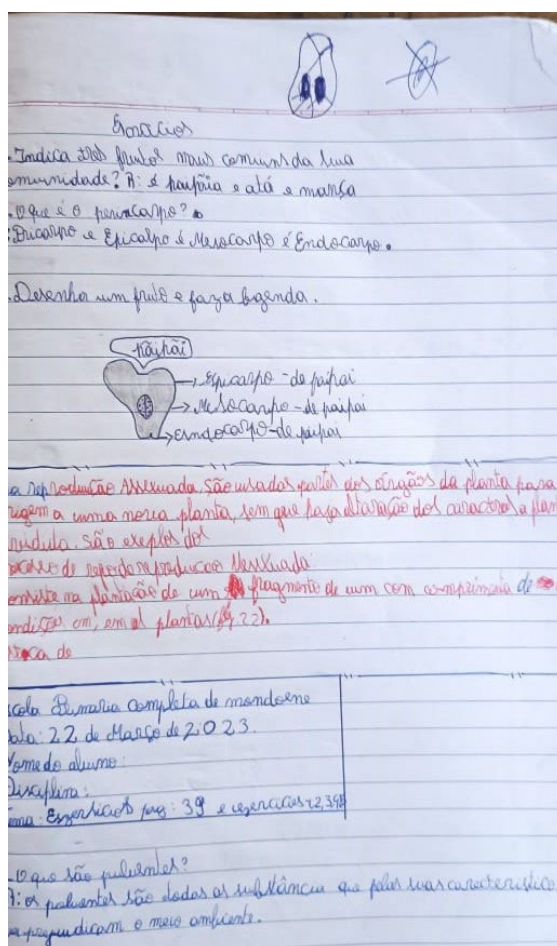
Fonte: O autor, 2023.

No contexto do bilinguismo, as tarefas escolares, afirma Margarites (2020), desempenham um papel ainda mais importante. Por meio delas, os estudantes têm a oportunidade de aplicar o conhecimento em mais de uma língua, fortalecendo tanto suas habilidades linguísticas quanto suas habilidades

cognitivas. Pensa-se, no universo desta pesquisa, que ao resolver problemas matemáticos ou realizar experimentos científicos em diferentes línguas, os alunos exercitam sua capacidade de compreensão e expressão em ambos os idiomas.

As atividades, contudo, conforme registradas nos cadernos de Ciências Naturais da sexta classe não dão espaço para que o educando possa fazer registros em outra língua que não a Língua Portuguesa. Veja-se, por exemplo, esta outra imagem do caderno do estudante L:

**Figura 5 – Caderno de Ciências Naturais do estudante L.**



Fonte: O autor, 2023.

É bem verdade que, deve-se ressaltar com Gimeno (2000), que a formação inicial e a formação continuada também causam impacto na prática dos

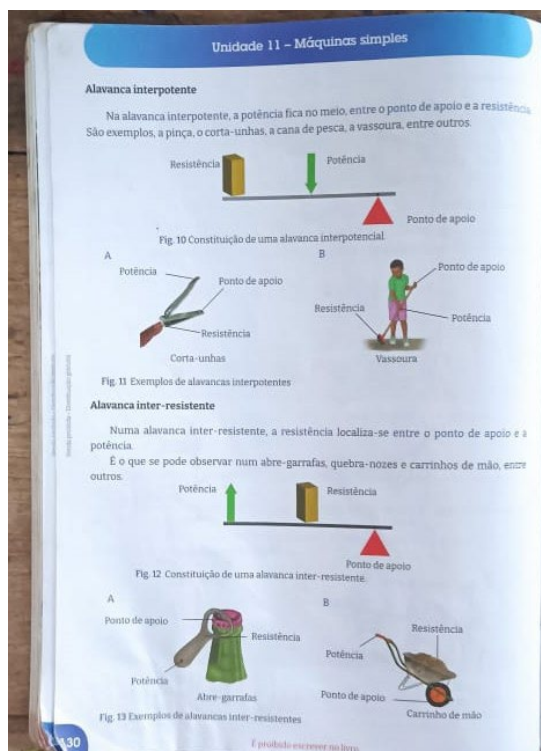


docentes. Assim, a professora de Matemática, quando indagada acerca de sua formação, afirma reiteradas vezes que foi inadequada e que durou pouco tempo.

Já o professor de Ciências Naturais, quando indagado sobre os pontos fortes da própria formação, afirma que esta “era sempre baseada em experiências” (Participante 2). Pôde-se perceber que este, ao utilizar uma metodologia alternativa do aprendizado por experiência com os seus educandos certamente refletiu a própria formação inicial.

O professor de Ciências Naturais também relata um descompasso entre o material didático disponível, quase sempre em Língua Portuguesa, e a língua falada em sala de aula, qual seja, a língua local. Veja-se, por exemplo, esta página do material didático de Ciências Naturais da sexta classe:

**Figura 6 – Página do material didático em Língua Portuguesa**



**Fonte:** O autor, 2023.

É importante que os educandos possam realizar registros, também, em sua língua local, e não apenas na Língua Portuguesa, a segunda língua.

### 3.4 AS DIMENSÕES DAS TAREFAS

No que diz respeito às dimensões das tarefas escolares, afirma Gimeno (2000), é inviável estabelecer uma tipologia genérica de tarefas, uma vez que estas são diversas e se entrelaçam em diferentes contextos escolares.

Para entender as tarefas escolares, afirma Gimeno (2000), é necessário considerar dimensões relevantes que as caracterizam e valorizam. Essas dimensões podem ser relacionadas aos estilos pedagógicos adotados pelos professores, à organização e estruturação das aulas, bem como às reflexões realizadas pelos profissionais de ensino.

Cada dimensão traz informações importantes para compreender as tarefas escolares. Os estilos pedagógicos dos professores influenciam diretamente na forma como as tarefas são propostas e conduzidas. Alguns professores podem optar por tarefas mais práticas e contextualizadas, enquanto outros podem preferir tarefas mais teóricas e expositivas (GIMENO, 2000).

A organização e estruturação das aulas também são fatores relevantes para caracterizar as tarefas escolares. A maneira como as tarefas são inseridas no planejamento das aulas e como são distribuídas ao longo do tempo podem influenciar o engajamento dos estudantes e a efetividade do processo de aprendizagem (GIMENO, 2000).

Analisando-se os cadernos dos educandos da terceira classe de Matemática e da sexta classe de Ciências Naturais, o que se percebe é que nos espaços em que não se precisa fazer registros, é possível averiguar os esforços de metacognição dos educandos para organizar o próprio conhecimento, seja por meio de sua língua local, seja por meio de desenhos. Veja-se, por exemplo, a figura a seguir:

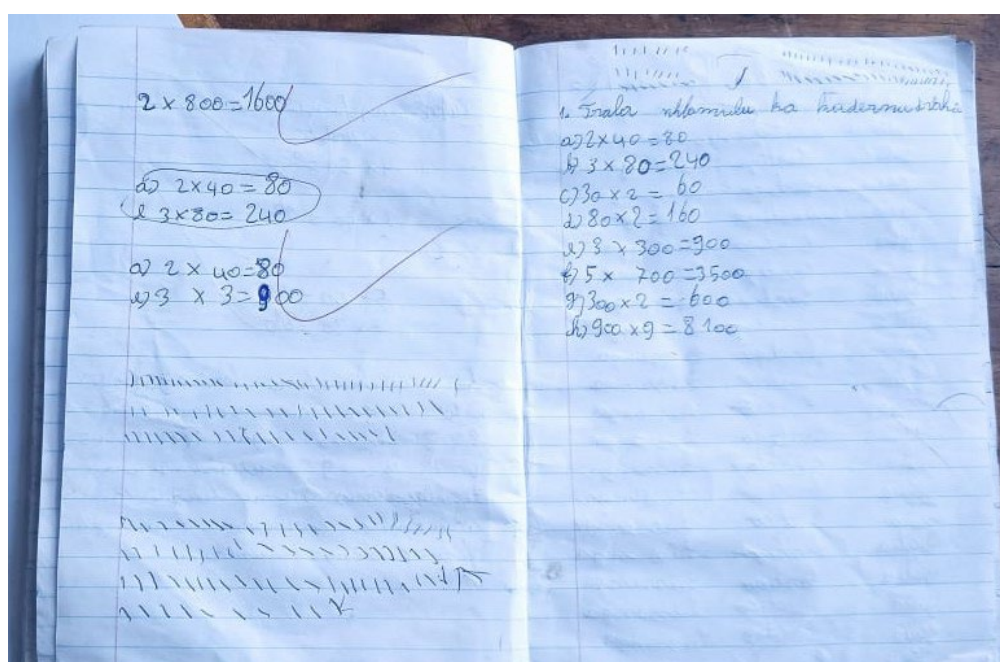
**Figura 7 – Caderno de Matemática da estudante J.**



Fonte: O autor, 2023.

Note-se os esforços da aluna em registrar as unidades. Para cada número corresponde um círculo que lhe serviu, certamente, para a realização de algum cálculo. Felizmente, a professora de Matemática parece favorecer o bilinguismo quando, ao contrário do professor de Ciências Naturais que faz registros apenas em Língua Portuguesa, faz os seus enunciados na língua local. Veja-se:

**Figura 8 – Caderno de Matemática da aluna J.**



**Fonte:** O autor, 2023.

Além do enunciado em língua local, o caderno também mostra os esforços da estudante que faz traços para registrar unidades com o propósito de realizar as tarefas. Assim, tarefas propostas para os educandos em sua língua local também contribuem para o desenvolvimento da metacognição. Conforme se vê acima, por exemplo, na figura 6, as atividades de Ciências Naturais são propostas em Língua Portuguesa.

Pode-se dizer que, ao menos, há certa variabilidade, pois não se trata, apenas, de questões discursivas, mas, também, de propor aos educandos que realizem desenhos, o que se aproxima de uma representação da prática ou daquilo que eles visualizam no seu dia a dia. Este tipo de atividade também pode contribuir para a metacognição do educando (MARGARITES, 2020).

É importante registrar que os professores, como se pôde perceber nas imagens dos cadernos apresentadas, muitas vezes acompanham as atividades dos educandos, fazendo as correções necessárias.

#### **4. CONCLUSÃO**

Ao fim, pôde-se perceber que apesar do discurso dos educadores acerca da valorização do bilinguismo, há pouco espaço em seus componentes curriculares para que este se dê, favorecendo a metacognição, isto é, o desenvolvimento no educando da habilidade de compreender e organizar o próprio conhecimento.

Ambos os educadores, é certo, ainda que sobretudo do professor de Ciências Naturais, queixaram-se da falta de materiais didáticos adequados e da formação correspondente, seja em nível inicial ou continuada, no que diz respeito ao trabalho com o bilinguismo.

Há esforços de ambos os educadores, comprovados pelos cadernos dos educandos e, também, pela observação em sala de aula, para promover atividades que valorizem as duas línguas e crie um ambiente favorável para a produção de conhecimento. Infelizmente, no entanto, estes esforços ainda são tímidos, possivelmente em razão do despreparo para o trabalho com os dois idiomas.

Como conclusão, acredita-se que é preciso a valorização da formação docente como elemento crucial para o preparo dos educadores para o trabalho com o bilinguismo. Os cadernos evidenciaram esforços por parte dos educandos para elaborar o próprio conhecimento, o que indica que o estímulo à metacognição é uma alternativa importante a se considerar no ambiente escolar moçambicano.

Ressalta-se, por fim, que mesmo diante das questões levantadas com relação à formação dos professores e aos aspectos sociais e econômicos dos estudantes, bem como os relativos à estrutura pedagógica da escola, o ensino bilingue e a aprendizagem de Matemática da terceira classe primária e de Ciências Naturais da sexta classe, acontecem no contexto particular da localidade.

## REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. Londrina, 2011.

CHAMBAL, A. S. **Análise das percepções dos professores e gestores escolares sobre a eficácia dos modelos de formação inicial dos professores do ensino bilingue em Moçambique: Caso das EPCs de Mafuiane; Moamba Km 20; 7 de Abril; Joaquim Chissano; Nsime e Mondoene**. Dissertação de Mestrado. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2022.

DOWBOR, L. Educação e desenvolvimento local. In: MAFRA, Jason [et al.] (org.). **Globalização, Educação e Movimentos Sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire: Editora Esfera, 2009.

GIMENO, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GVIRTZ, S.; LARRONDO, M. El cuaderno de classe como fuente primaria de investigación: alcances y límites teóricos y metodológicos para su abordage. In: MEDA, J. et al. (edit.). **School Exercise Books: a complex source for a history of the Approach to Schooling and education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries**. Florence: Edizioni Polistampa, 2010, p. 11-22.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



MARGARITES, F. L. **Estratégias metacognitivas de compreensão leitora em tradução.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

NGUNGA, A. BAVO N. N. **Práticas linguísticas em Moçambique:** avaliação da vitalidade linguística em seis distritos. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Centro de Estudos Africanos (CEA), 2011.

NHONGO, N. A. C. **A habilidade de escrita dos alunos no programa de educação bilingue no ensino básico em Moçambique.** Dissertação do mestrado. Universidade de Lisboa, Portugal, 2009.

PINTO, M. C. LOPES, A. F. **Do ensino bilingue em Moçambique:** elementos em jogo na sua implementação e desenvolvimento (Vol.8). Centro de Linguística da Universidade do Porto, Portugal, 2017.

## 5

## EDUCAÇÃO FÍSICA E A VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.5)

Adão Gustavo Aureliano<sup>19</sup>

Gisele da Silva Soares<sup>20</sup>

Gustavo Lemos Borges<sup>21</sup>

Isabel Porto Filgueiras<sup>22</sup>

Elisabete dos Santos Freire<sup>23</sup>

**Resumo:** Este artigo aborda as ações de combate ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira e africana na educação infantil, focando em uma escola municipal em Santo André, São Paulo, em 2023. Observou-se que muitas crianças, especialmente aquelas de origem afro-brasileira, não tinham orgulho de suas origens e algumas crianças apresentavam comportamentos de discriminação racial. Essas atitudes evidenciaram a necessidade de ações educativas para promover o respeito e a valorização das diversas identidades culturais. O estudo é qualitativo e baseia-se em observações e intervenções pedagógicas. O referencial teórico inclui as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, e diretrizes curriculares que apoiam a educação das relações étnico-raciais. A literatura também foi consultada para fundamentar a abordagem e planejar as atividades. A metodologia envolveu a aplicação de atividades lúdicas baseadas na apostila "Jogos infantis Africanos e Afro-brasileiros". Foram realizadas brincadeiras originárias de diferentes países africanos. As atividades foram implementadas em turmas de crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, no 2º Ciclo Inicial e Final. Os resultados mostraram uma mudança positiva nas atitudes das crianças, que passaram a reconhecer e valorizar suas origens culturais. As atividades promoveram um ambiente inclusivo e respeitoso, evidenciando a importância de integrar conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar. Concluiu-se que, apesar dos desafios como a formação adequada dos professores e a disponibilidade de materiais didáticos específicos, a abordagem foi eficaz para o combate à discriminação racial e promover o orgulho das identidades culturais das crianças. Recomenda-se a continuidade e expansão dessas práticas educativas para fortalecer o combate à discriminação racial desde a infância.

**Palavras-chave:** Discriminação racial, Educação Física, Cultura Afro-Brasileira, Brincadeiras Africanas, Inclusão Escolar.

---

<sup>19</sup> Mestrando do Curso de Mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu – SP, agustavo4909@gmail.com.

<sup>20</sup> Doutoranda do Curso de Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu – SP, giselesoares.doutoradoef@gmail.com.

<sup>21</sup> Doutorando do Curso de Doutorado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu - SP, guslborges@yahoo.com.br.

<sup>22</sup> Doutora pelo Curso de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu – SP; Universidade de São Paulo (USP) – SP, belfilgueiras@uol.com.br.

<sup>23</sup> Doutora e Coordenadora do curso de Educação Física da Universidade São Judas Tadeu – SP, elisabetefreire@uol.com.br.

## ***PHYSICAL EDUCATION AND THE APPRECIATION OF AFRO-BRAZILIAN AND AFRICAN CULTURES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION***

**Abstract: Abstract:** This article addresses actions to combat racism and promote the appreciation of Afro-Brazilian and African culture in early childhood education, focusing on a municipal school in Santo André, São Paulo, in 2023. It was observed that many children, especially those of Afro-Brazilian origin, lacked pride in their heritage and exhibited discriminatory behaviors. These attitudes highlighted the need for educational actions to promote respect and value for diverse cultural identities. The study is qualitative and based on observations and pedagogical interventions. The theoretical framework includes Laws No. 10.639/03 and 11.645/08, which mandate the teaching of Afro-Brazilian, African, and Indigenous History and Culture, as well as curriculum guidelines that support the education of ethnic-racial relations. Literature was also consulted to underpin the approach and plan activities. The methodology involved implementing playful activities based on the booklet "African and Afro-Brazilian Children's Games". Games originating from different African countries were conducted. These activities were implemented with children aged 4 to 5 years and 11 months, in the 2nd Initial and Final Cycle. The results showed a positive change in the children's attitudes, who began to recognize and value their cultural heritage. The activities fostered an inclusive and respectful environment, highlighting the importance of integrating Afro-Brazilian and African content into the school curriculum. It was concluded that, despite challenges such as adequate teacher training and the availability of specific teaching materials, the approach was effective in combating racism and promoting pride in the children's cultural identities. It is recommended to continue and expand these educational practices to strengthen the fight against racism from an early age.

**Keywords:** Racism, Physical Education, Afro-Brazilian Culture, African Games, School Inclusion.



## 1. INTRODUÇÃO

A integração das culturas afro-brasileira e africana no currículo escolar tem se mostrado essencial para a promoção de uma educação inclusiva e antirracista, entendendo que dentro do contexto da Educação, a Educação Física oferece um espaço na valorização dessas culturas por meio de práticas corporais que resgatam e celebram a ancestralidade dos povos africanos.

A implementação de atividades nas aulas de Educação Física que envolvem as manifestações culturais, além de atender a legislação vigente Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), não apenas enriquece o desenvolvimento integral das crianças, mas também fomenta o respeito e a valorização da diversidade cultural. A construção de projetos pedagógicos que busquem essa temática promove a consciência histórica e social com os alunos, combatendo estereótipos e preconceitos que ainda permeiam nossa sociedade (BRAVALHERI, 2020; MALDONADO; NEIRA, 2021).

E foi dando sequência nesse ideário sobre a temática antirracista que dois professores de Educação Física de uma escola municipal de Santo André (SP), no bairro da Cidade Recreio da Borda do Campo, desenvolveram um projeto que buscou trabalhar com o contexto das relações étnico-raciais e culturais, promovendo a valorização da cultura afro-brasileira junto aos alunos.

A contextualização sobre essa dinâmica veio a partir de situações que envolveram as crianças da turma do infantil, considerados ciclo inicial e final, com idades entre quatro e cinco anos e onze meses. Essa contextualização se deu a partir da observação dos professores, identificando crianças que demonstravam não ter orgulho de suas características, origem e/ou até se manifestavam de forma preconceituosa sobre a cor da pele e características físicas de outros colegas.

Partindo dessas vivências, os professores realizaram um mapeamento junto às crianças na busca de construir uma Educação Física que pudesse gerar um entrelaçamento na multiplicidade de contextos que permeiam a sociedade, permitindo um processo dinâmico e constante na reescrita dessas aulas. Assim, demonstrando que o planejamento é um instrumento vivo, pronto para integrar

novos olhares, contextos sociais e promover um enriquecimento sobre a compreensão dos matizes que permeiam a sociedade. Para Neira e Nunes (2022) a percepção do educador possui uma importância como um sinônimo de viajante, que explora diversos elementos presentes na sociedade, entrelaçando o conhecimento científico com o conhecimento popular, navegando por ambos contextos afim de atender àquela necessidade latente sobre o comportamento das crianças.

Quando propomos uma construção coletiva, dialógica e contextualizada junto às crianças, propomos a construção de um currículo vivo e subjetivo, que valoriza as singularidades e as características de cada comunidade, propondo o protagonismo das crianças na construção de sua própria jornada e aprendizado (NEIRA; NUNES, 2022). Sendo assim essa proposta cultural, defendida sobre todos os saberes, independentemente da origem, são considerados relevantes. Esse posicionamento parte do processo de contextualização e tematização dos saberes e das necessidades dos educandos, proporcionando a possibilidade de questionamentos, e propondo a não desqualificação de qualquer cultura ou forma de conhecimento (SANTOS; NEIRA, 2022).

No entanto, ao considerarmos os possíveis contextos de preconceito e discriminação, que possam ocorrer nas aulas de Educação Física, é essencial propor ações que desqualifiquem e desconstruam tais comportamentos e atitudes entre as crianças. Assim, o papel dos professores de Educação Física torna-se fundamental na promoção de uma abordagem educativa que valorize as identidades e singularidades das multiculturas dentre elas as culturas afro-brasileiras. Devendo propor uma Educação Física escolar que vá além das práticas esportivas tradicionais, incluindo contextos multiculturais e históricos sociais significativos, incorporando questões e as relações étnico-raciais ao currículo, legitimando a importância da diversidade e contribuindo para a construção da identidade afro-brasileira dos alunos. (NOBREGA, 2020).

Assim sendo, comportamento e atitudes preconceituosas e discriminatórias refletem uma internalização de estereótipos negativos e a falta de valorização da cultura e história afro-brasileira. A escola, como mediadora de um conhecimento relevante, que busca na realidade do educando assumir um papel crucial nesse

processo ao se abrir para o diálogo com os alunos e acolher sobre as diversas culturas corporais, inclusive temas como o preconceito e o racismo, se tornando um espaço de transformação mútua, onde o ensino e a aprendizagem se entrelaçam na busca por uma sociedade mais justa e humanizada.

Para Neira e Nunes (2022) a interlocução entre a escola e as questões sociais são reconfiguradas em um espaço fértil e produtivo para o desenvolvimento social e humano, que busca na tematização das práticas corporais dos indivíduos, tendo o currículo como uma ferramenta de transformação, uma forma de se evitar a mera transmissão dos saberes, reconhecendo a pluralidade dos sujeitos e suas vivências, alcançando as dimensões social, cultural, psíquica e emocional.

Se torna fundamental o reconhecimento de que a linguagem não apenas representa os significados, mas também produz as suas significações, tendo em seus princípios e encaminhamentos uma não dissociação da prática, nem tampouco uma simples caracterização como um elemento universal na produção de seu contexto social e suas particularidades, mas sendo consideradas na construção de uma educação integral e libertadora (NEIRA; NUNES, 2022).

Para Silva Junior e Nunes (2023) o desenvolvimento sobre o sentimento de pertencimento da cultura estudada permite que os alunos sejam inseridos a essa cultura como agente ativos e não simples receptores passivos. Essa ressignificação permite que os alunos compreendam que as práticas corporais e culturais podem ser constantemente reinterpretadas e reconstruídas, não havendo a necessidade de se manter estratificada eternamente, entendendo que essa dinâmica permite que as tradições possam evoluir e os comportamentos possam ser ressignificados.

Os autores continuam na afirmação de que é a partir do papel do professor, atuando junto a contextualização das práticas pedagógicas que os alunos vão sendo encorajados para uma maior compreensão e questionamento das estruturas de poder que permeiam a sociedade, inclusive nas aulas de Educação Física. Essa ação permite o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos educandos, permitindo que eles possam ter o engajamento ativo sobre seu próprio processo educativo pedagógico.

A prática pedagógica deve envolver reflexões sobre o território em que a escola está situada e que permeia o trabalho do professor, descrevendo diferentes maneiras de experienciar, vivenciar e reconstruir esse espaço. O pensamento pedagógico, refletido a partir do mapeamento de um contexto racista, deve estar em constante abertura e não ser considerado conclusivo, buscando as reflexões que envolvem os pensamentos dos alunos junto a essas situações. Esse tipo de mapeamento não busca se sedimentar em movimentos estabelecidos e muito menos se findar em si próprio como elementos de solução das práticas pedagógicas (NEIRA; NUNES, 2022).

Para Neira e Nunes (2022) essa construção didática a partir de um mapeamento sobre o contexto pedagógico na aulas de Educação Física, é compreendido como um elemento didático-metodológico que permite uma integração entre as práticas corporais a serem tematizadas, buscando sobre elas a problematizações na construção do percurso de estudo, ajudando na localização dos significados presentes junto ao mapeamento, aproximando sobre contextos plurais, integrando epistemologias que dão sentido a ações humanizadoras.

Dessa forma, os professores de Educação Física dessa escola compreenderam que esse episódio foi perturbador, especialmente por vir de crianças tão pequenas, e que atitudes refletem exemplos em que essas crianças foram expostas em um contexto de racismo estrutural. A reflexão partiu da compreensão sobre a responsabilidade de que, como educadores, deveriam realizar uma ação pedagógica que pudesse, além de promover o orgulho sobre as origens culturais, principalmente por conta do Brasil ser um país amplamente miscigenado, mas também a compreensão sobre atitudes preconceituosas, o que se aproxima das palavras de Nóbrega (2020, p. 52)

A valorização da dignidade humana (que busca erradicar a intolerância, o desrespeito, as discriminações e a manutenção das desigualdades, suas consequências e formas que sustentam e propagam as violências) nos alerta para a carência e urgência da educação em e para os direitos humanos *negros*<sup>a</sup> para todas as gerações, desenvolvendo, nessa perspectiva, o pertencimento étnico-racial e a reeducação contra os processos de colonização e dominação.

Além de todo esse contexto social apresentado, foi observado que o ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena tornou-se obrigatório nas escolas com a promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003a, 2008), que alteraram a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), sendo que essa obrigação visava o reconhecimento, valorização e garantia de direitos das comunidades afro-brasileiras e indígenas. Sendo assim, de acordo com a legislação referida, a carência latente de uma Educação Física antirracista e o documento curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André (2019), que também versava sobre ações educativas de combate ao racismo e a discriminação, os professores entenderam ser necessária a construção de ações pedagógicas que buscassem a eliminação da compreensão da democracia racial, em que o Brasil teria superado as tensões raciais e estabelecido uma sociedade sem racismo (FERNANDES, 2008).

Quando falamos sobre essa democracia racial, estamos nos baseando sobre um mito, em que acabamos por mascarar as profundas desigualdades raciais que existem em nosso país. Na prática, esse mito da democracia racial serve para minimizar e negar a existência da discriminação racial, injustiças sociais e econômicas que afetam a maior parte da população negra e indígena, dificultando uma maior compreensão para a implementação de políticas afirmativas e de combate ao racismo ao criar essa falsa percepção de igualdade (FERNANDES, 2008).

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 12)

Outro ponto relevante e identificado pelos professores de Educação Física, a presença de referências positivas dentro da história e a cultura afro-brasileira no currículo escolar é insuficiente, frequentemente, o aluno negro só se vê representado em contextos negativos como nos temas relacionados à escravidão ou à extrema pobreza, perpetuando a negação de sua origem e contribuindo para a manutenção de estereótipos e exclusão social (MOURA; HAIASHIDA; BRASILINO, 2022).

Diante dessas situações os professores passaram a pesquisar o que literatura ofereceria como subsídio para as aulas de Educação Física de forma a construir uma identidade para os alunos sobre essa temática. O ponto de partida seriam um novo olhar sobre os planejamentos para as aulas, que teriam sua reformulação em cima da temática "Brincadeiras nas Diferentes Culturas e Países", inspirado nos Direitos de Aprendizagem da Educação Infantil e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004).

## 2. DESENVOLVIMENTO

A aplicação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 (BRASIL, 2003a, 2008) foi essencial para a promoção de uma educação inclusiva e diversificada no Brasil. Estas leis estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica, abrangendo os ensinos fundamental e médio, entretanto, por mais que essa obrigatoriedade não abrangesse a educação infantil, os professores viram a necessidade de trabalhar com a temática envolvida sobre a cultura afro-brasileira

Conforme destacado por Moura, Haiashida e Brasilino (2022), essa iniciativa representa uma reanimação sobre os debates que envolve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), e visa corrigir a sub-representação histórica dessas culturas no ambiente escolar.

De acordo com os autores a implementação dessas leis vem enfrentando desafios significativos, apesar de sua obrigatoriedade, os textos apresentados nos livros didáticos ainda abordam superficialmente a história das culturas

afrodescendentes e indígenas, indicando que há um longo caminho a percorrer para que esses conteúdos sejam verdadeiramente incorporados de maneira aprofundada e significativa.

Para Munanga (2007) e Tartuce, Nunes e Almeida (2010) um dos motivos do decréscimo de alunos negros do ensino fundamental para o médio está relacionado à falta de representatividade nos conteúdos oferecidos, a significativa ausência de empoderamento e visibilidade para as contribuições negras na história e cultura brasileira acaba desmotivando muitos alunos negros, impactando na qualidade da sua trajetória educacional.

Nesse contexto, a qualificação dos educadores se torna essencial, destacando a importância de uma formação contínua e adequada para os profissionais da educação, especialmente diante da necessidade de abordar de maneira correta e inclusiva a cultura afrodescendente em suas disciplinas, o que leva a questionamento do tipo “os professores estão adequadamente preparados para incorporar em suas disciplinas conteúdos que reflitam de maneira autêntica a cultura afrodescendente?”

Além disso, a abordagem da cultura afrodescendente no processo de ensino-aprendizagem não apenas fortalece a identidade dos alunos negros, mas também promove a cidadania entre todos os educandos, sejam eles negros ou não. A inclusão desses conteúdos contribui para uma formação crítica e reflexiva, essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária, o que coaduna com a fala de Munanga (2007, p. 7) de que ao “neste beco sem saída entre educação, pobreza e mobilidade social, a discriminação racial nunca é considerada como uma das causas das desigualdades”, precisando romper com as barreiras sociais e buscar cada vez mais a importâncias das culturas africanas na formação dos alunos.

## 2.1 O APROFUNDAMENTO DOS ESTUDOS SOBRE A CULTURA AFRICANA DENTRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme Carneiro (2011), uma análise das condições de vida e dos impactos do racismo sobre a infância e a cultura negra no Brasil revela um cenário



alarmante de violências e desigualdades. Apesar de o Brasil ter uma das maiores populações negras fora do continente africano, essa parcela da população enfrenta alguns dos piores indicadores de qualidade de vida e uma superexposição à violência incluindo altas taxas de homicídio, exclusão social e acesso desigual a oportunidades educacionais e econômicas

A pandemia de COVID-19 veio para agravar ainda mais esse cenário de desigualdades, resultando em um número maior de sequelas e óbitos entre a população negra (SANTOS et al., 2020), outro ponto de grande destaque e de uma realidade persistente é a violência contra jovens e crianças negras, com altos índices de homicídios, trabalho infantil, abuso e exploração sexual (CERQUEIRA; BUENO, 2023)

Francisca e Sanches (2011) e Santiago (2020) argumentam que o conceito de infância no Brasil não contempla plenamente as crianças negras, resultando em uma falta de proteção eficaz que contribui para a perpetuação das desigualdades, para a vulnerabilidade contínua e para a exclusão sistêmica dessas crianças frente à violência e à exploração.

Santiago (2020) ainda afirma que para enfrentar essas questões, há a necessidade de propor a criação de um novo conceito de infância que inclua verdadeiramente as crianças negras, assegurando-lhes uma vida plena e reconhecendo plenamente sua singularidade e a sua identidade como pessoa da sociedade e reconhecidamente negra.

A escola é destacada como um espaço privilegiado para a convivência de relações étnico-raciais, onde projetos educativos devem promover uma socialização voltada para o pertencimento étnico-racial. No entanto, a implementação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003b), que inclui a temática História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, ainda avança lentamente.

Santiago (2020) enfatiza sobre a necessidade de projetos educativos e políticas públicas que enfrentem o racismo na comunidade escolar, rompendo com a necropolítica histórica que subalterniza vidas negras, entendendo que a valorização positiva da diversidade étnico-racial e a universalidade da cidadania



são fundamentais para garantir uma infância digna e segura para as crianças negras no Brasil.

Segundo Carvalho (2012), os primeiros anos da infância são decisivos para a formação intelectual, afetiva e social do ser humano, ressaltando que o desenvolvimento do cérebro humano dentro dos primeiros anos demonstram o enorme potencial cognitivo das crianças, identificando que estímulos adequados são cruciais para o desenvolvimento cerebral, tendo efeitos duradouros ao longo da vida adulta.

As descobertas mais recentes mostram que as experiências na infância ajudam a formar a arquitetura cerebral, tendo um impacto significativo na capacidade de aprendizagem e nas habilidades sociais ao longo da vida, diante disso, Carvalho (2012) argumenta que a educação infantil deve ser compreendida de forma abrangente, incluindo não apenas o ensino formal, mas também a uma maior influência da família, da comunidade e das diversas formas de interação social, sendo compreendida como um reforço importante de um ambiente de apoio integral para o desenvolvimento das crianças, reconhecendo a multiplicidade de fatores que contribuem para seu crescimento e bem-estar.

Diante da importância de construir um ambiente acolhedor e de aprendizagem para as crianças, principalmente a criança negra, Rosemberg (2012) traz sérias considerações de que a partir da conferência de Durban, na África do Sul em 2001, as políticas de combate ao racismo no país junto a educação infantil ainda não haviam sido consideradas como relevante, entretanto Carneiro (2011) compreende que a Conferência contra o Racismo resultou em compromissos significativos para o Brasil através do avanço de uma agenda que promoveria a igualdade racial, tendo o Estatuto da Igualdade Racial servindo como marco legal. Seu plano de ação deveria ser a elaboração de programas específicos que trouxesse luz à comunidade negra e propusesse políticas e recursos necessários para áreas como educação e saúde, sugerindo que os governos construíssem ações necessárias para o início de políticas afirmativas contra o racismo.

Rosemberg (2012) argumenta que a Lei nº 10.639/2003 deixou de fora a educação infantil a educação infantil como um princípio da construção de uma identidade sobre a cultura afrodescendente, entretanto compreende que há a

necessidade de se ter um trabalho direcionado para a afirmação de uma educação antirracista. A autora salienta que, embora as crianças pequenas já desenvolvam algum tipo de identificação racial, tendo a idade entre quatro e cinco anos, o sistema educacional parece ignorar essa fase do desenvolvimento infantil, principalmente se tratarmos da construção da identidade étnico-racial como uma questão a ser abordada a partir do ensino fundamental.

A autora enfatiza ser valioso o combate ao racismo desde os primeiros anos de vida, garantindo que as crianças pequenas recebam estímulos adequados no fortalecimento sobre as suas identidades étnicas e culturais e principalmente na promoção de atitudes contra o preconceito. Essa questão traz a reafirmação sobre o empoderamento da cultura afro-brasileira e africana, sendo crucial para o desenvolvimento saudável, ético e moral das crianças negras, proporcionando-lhes uma identidade sólida para a construção de um desenvolvimento positivo e resistente ao racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

Para Rosemberg (2012) outro ponto relevante é a questão identitária das famílias sobre a diversidade da pessoa negra, em que muitos, por mais que compartilhem um perfil socioeconômico semelhante, não se identificam culturalmente como negros, não se definem pela raça ou cor, compreendendo que os contextos culturais de negação ampliam a lacuna sobre uma maior compreensão e valorização da identidade étnico-racial. Essa característica ressalta a necessidade de um movimento de ampliação de políticas sociais sobre a necessidade dos reconhecimentos e fortalecimento da identidade negra, promovendo inclusive ações que envolvam as escolas, educadores e crianças nesse movimento.

Dias (2012) argumenta que, para o combate ao racismo na educação infantil, é fundamental considerar todas as nuances identitárias, observando que, em determinadas regiões do Brasil, como o Norte e o Nordeste, onde a maioria das crianças e professores são pretos e pardos, a experiência do racismo pode diferir significativamente das regiões onde esses grupos são minoritários, sendo assim, as políticas afirmativas e as práticas educativas devem ser adaptadas na busca de uma reflexão sobre as diferenças contextuais.

A necessidade de uma formação continuada e reflexiva para os profissionais da educação infantil se tornam fundamentais quando buscamos compreender o respeito à cultura negra e o combate à práticas preconceituosas e racistas a partir de um movimento diário dentro das escolas, na promoção de uma educação que valorize e empodere a criança negra, indo além de ações pedagógicas, mas na construção de um ambiente que reforce modelos positivos e fortaleça a cultura o étnico-racial das crianças (DIAS, 2012).

## 2.2 PRINCÍPIOS E DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SANTO ANDRÉ

O documento curricular da Rede Municipal de Ensino de Santo André apresenta diretrizes definidas para o ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena na educação infantil e no ensino fundamental. estas diretrizes são fundamentadas nas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a lei nº 9.394/96, estabelecendo a obrigatoriedade deste ensino nas escolas, com o objetivo de reconhecimento, valorização e afirmação de direitos (SANTO ANDRÉ, 2019).

A Lei nº 10.639/03 foi um marco na luta pela valorização da história e cultura afrobrasileira e africana, respondendo às demandas da comunidade negra pelo reconhecimento e valorização de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. De maneira semelhante, a Lei nº 11.645/08 estendeu essa obrigatoriedade ao ensino da história e cultura indígena, corrigindo séculos de negligência, agressão e exclusão da identidade e memória dos povos indígenas e negros.

O documento traz a importância sobre o reconhecimento das histórias e culturas negras e indígenas, desafiando o mito da democracia racial e promovendo a justiça e a igualdade de direitos sociais, civis, culturais e econômicos. Este reconhecimento implica não apenas na divulgação dessas culturas junto às práticas educativas, mas também a valorização e respeito por seus processos históricos de luta e resistência.

O documento curricular municipal incorpora os princípios presente nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana, estabelecidos pelo parecer 03/04 do conselho nacional de educação. alguns dos princípios e diretrizes destacados incluem:

-Rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação e materiais didáticos, contra povos negros e indígenas;- Ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre recriação de identidades, provocada por relações étnico-raciais; -A conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida das crianças e famílias, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com culturas negras, brancas, indígenas, assim como relações entre essas etnias no conjunto da sociedade; -Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte enquanto marca de culturas de raízes africanas e indígenas ao lado da escrita e Leitura; -Educação patrimonial com aprendizagem a partir do patrimônio cultural indígena e afrobrasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo (BRASIL, 2004 apud SANTO ANDRÉ, 2019, p. 38).

O documento curricular orienta sobre a criação de oportunidades para a participação de profissionais negros em diversos fóruns, abrangendo a inclusão inclusive em materiais escolares e o mapeamento da cultura das comunidades escolares, destacando a necessidade de um registro e divulgação sobre a história não contada desses grupos historicamente excluídos, suas resistências e contribuições para com a sociedade, contemplando a diversidade étnico-racial.

Além disso, o documento reconhece a estrutura que racismo está presente na sociedade, destacando a importância da necessidade de políticas públicas municipais sobre a reposição e o reconhecimento da cultura negra afim de superar as desigualdades e prevalecer as singularidades dos grupos historicamente discriminados, enfatizando a necessidade de ações educativas que promovam a igualdade e a diversidade dentro do ambiente escolar.

### 2.3 A AÇÃO

Diante de toda essa construção e das informações adquirida, buscamos aplicar uma série de atividades nas aulas de Educação Física focadas em

brincadeiras africanas, tendo o objetivo de resgatar e valorizar a cultura afro-brasileira e africana.

As atividades foram tiradas da apostila “Jogos infantis Africanos e Afro-brasileiros” se aproximando da justificativa para a construção das atividades de acordo com a afirmação de Cunha e Freitas

A apostila ‘Jogos infantis Africanos e Afro-brasileiros’ responde as necessidades de formação docente criadas pela Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. As referidas DCN propõem a divulgação e a produção de conhecimento, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos brasileiros orgulhosos de seu pertencimento étnico racial, sejam estes descendentes de africanos, povos indígenas europeus ou asiáticos. Nesse contexto, a oficina enfatiza a utilização de atividades lúdicas como metodologia de acesso à cultura dos países africanos, destacando jogos e brincadeiras que enfatizam as características valorativas, sociais e motoras da cultural corporal africana. Características estas que influenciam positivamente o patrimônio lúdico afro-brasileiro e são fundamentais à compreensão da cultura nacional e, por isso, precisam ser conscientemente trabalhadas pelos docentes no espaço escolar (CUNHA e FREITAS, 2010, p. 6).

Dentro deste contexto foi realizado o planejamento da aula trazendo algumas anotações com o nome, regras e país de origem das “brincadeiras africanas” que havia sido pesquisado. Na primeira aula explicamos às crianças que muitos brasileiros são descendentes de africanos, além de conversarmos um pouco sobre os negros brasileiros que são descendentes diretos de pessoas que foram trazidas do continente africano. Foi falado também que era muito provável que todos nós tivéssemos parentes negros, mesmo que distantes, ressaltando que isso deve ser motivo de orgulho. Na segunda aula mostramos alguns desenhos animados que tratava elementos da cultura africana (histórias e canções). Desta forma começamos as construções das “brincadeiras africanas” com as crianças. Na terceira aula como parte inicial realizamos a brincadeira “Terra-mar”, em seguida a brincadeira “Fogo na montanha”. Na quarta aula no início a brincadeira “Labirinto” e na sequência “Mamba”. Já na quinta aula a brincadeira foi “Acompanhe meus pés”, começando com um nível simples e em seguida aumentando o nível de dificuldade.

No início de cada aula tínhamos um breve momento de contextualização da brincadeira, dando a voz às crianças sobre o que elas compreenderam sobre as atividades trabalhadas e o contexto étnico-racial, ou até alguma outra curiosidade sobre o contexto trabalhado, permitindo que elas ampliassem sua fala para a sua própria cultura familiar e social. No final de cada aula realizávamos uma roda de conversa para falar sobre as brincadeiras e construirmos uma melhor compreensão sobre a cultural africana e uma valorização da identidade de alunos negros, permitindo mais uma vez que as crianças tivessem vez e voz na construção desse espaço cultural.

## 2.4 DESCRIÇÃO DAS BRINCADEIRAS

Terra-mar (Moçambique) - Uma longa reta deve ser riscada no chão. De um lado se escreve "Terra" e do outro "Mar". No início todas as crianças podem ficar no lado da terra. Ao ouvirem: mar! Todos devem pular para o lado do mar. Ao ouvirem terra! Pulam para o lado da terra. Quem pular para o lado errado sai. O último a permanecer sem errar vence.

Fogo na montanha (Tanzânia). Escolha um líder. Os jogadores pensam em uma palavra-chave, como "barco", por exemplo. Todos os jogadores ficam de costas. O líder grita "fogo na montanha!", e todos os jogadores pulam e respondem "fogo!", mas permanecem de costas. Então o líder grita "fogo no Rio!" Os jogadores respondem "fogo!", mas não pulam. O líder tenta imaginar vários lugares diferentes para o fogo e sempre os jogadores respondem "fogo" sem pular. Só pulam ao comando "fogo na montanha". O líder pode dizer a palavra-chave a qualquer momento, como parte de uma frase, tipo "fogo no barco azul". Quando a palavra-chave for dita todos os jogadores devem pular e virar para frente gritando "fogo". Quem errar os movimentos sai do jogo. O último sem errar vence.

Labirinto (Moçambique). Com uma pedra em uma das mãos, sem que o outro saiba, os jogadores colocam-se de frente um para o outro. Na aresta inicial do labirinto são colocadas duas pedras diferentes, sendo uma de cada jogador. O jogador que tem a pedra estende as mãos ao colega, tendo este que adivinhar

em qual das mãos está. Se conseguir a sua peça é deslocada em uma aresta do labirinto. Caso contrário, a peça do outro é que será movimentada. Este procedimento repete-se até que a pedra de um dos jogadores chegue à última aresta e ganhe o jogo. Ver Figura 1.

Mamba (África do Sul). Marque e estabeleça os limites. Todos devem permanecer dentro dos limites. Escolha um jogador para ser a mamba (cobra). A cobra corre ao redor da área marcada e tenta apanhar os outros. Quando um jogador é pego, ele segura sobre os ombros ou a cintura do jogador que representa a cobra e assim sucessivamente. Somente o primeiro jogador (a cabeça da serpente) pode pegar as outras pessoas. Os outros jogadores do corpo podem ajudar não permitindo que os adversários passem, pois estes não podem passar pelo corpo da serpente. O último que não foi pego vence.

Acompanhe meus pés (Zaire). As crianças estão em um círculo. O líder canta e bate palmas. Ele para de cantar na frente de uma das crianças e realiza algum tipo de dança ou movimento. Se a criança conseguir copiar os passos, ela se torna um novo líder. Se não conseguir, o líder escolhe outra criança e repete a dança. Como variação, a troca também pode ocorrer caso a criança escolhida erre o passo.

Antes de chegar a este nível de atividade, inicialmente com as crianças de frente para o professor, é proposto que elas repitam apenas o primeiro movimento, que é bem simples, às vezes erguer o pé, abaixar o pé, erguer o outro pé, saltar para um lado, saltar para o outro lado. Os movimentos simples têm que ser repetidos. Após este momento, que as crianças aprenderam a atividade e se apropriaram dos movimentos, então é proposto que elas comandem a brincadeira. Depois que as crianças já se acostumaram, é colocado o seguinte desafio, a criança escolhida faz um único movimento e em seguida outra criança também escolhida faz o mesmo movimento e acrescenta um novo movimento, após isto, as crianças são colocadas em duplas para realizar esta atividade.



## 2.5 RESULTADOS E SENTIMENTOS

Durante as atividades, percebemos uma mudança significativa na atitude das crianças. Participar das brincadeiras africanas ajudou-as a reconhecer e valorizar aspectos positivos de suas próprias origens culturais. Através dessas atividades, elas começaram a ver a diversidade como uma riqueza, não como motivo de vergonha ou discriminação. Tivemos momentos de conversa com as crianças e elas ao se expressarem contavam algumas histórias ouvidas em casa sobre seus antepassados, suas origens e composição familiar, mesmo anterior aos seus avós, debatendo um pouco sobre nossas árvores genealógicas e trazendo muitas brincadeiras vivenciadas pelos seus pais e familiares.

## 3. CONCLUSÃO

A partir da observação dos professores de Educação Física, identificou-se que algumas crianças não demonstravam orgulho de suas características e origem, e até manifestavam preconceito em relação à cor da pele e características físicas de outros colegas. Este incidente ocorrido na aula de Educação Física, reforçou a necessidade de uma abordagem educativa que valorizasse e respeitasse as identidades culturais de todas as crianças presentes, conforme preconizado pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. A implementação das atividades inspiradas nos jogos e brincadeiras de origem africana e afro-brasileira no ambiente escolar revelou resultados significativos quanto à eficácia na aplicação delas como ferramentas pedagógicas. Os jogos e brincadeiras, além de enriquecerem o currículo escolar com conteúdos culturais relevantes, mostraram-se capazes de engajar as crianças de maneira lúdica e significativa. As crianças demonstraram maior interesse e compreensão sobre a cultura afrodescendente, revelando uma valorização crescente de suas raízes culturais.

Entretanto, o evento que desencadeou esta tematização, também evidenciou algumas inquietações. A implementação dessas atividades lúdicas enfrenta desafios relacionados à formação inicial e continuada dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para abordar as temáticas das relações

étnico-raciais de maneira adequada. Além disso, a escassez de materiais didáticos específicos e a resistência de alguns segmentos da comunidade escolar representam obstáculos a serem superados para a plena integração dessas práticas pedagógicas.

Os resultados práticos visivelmente alcançados nas atitudes e ações das crianças durante e após as aulas de educação Física, sugerem que a integração de conteúdos afro-brasileiros e africanos no currículo escolar é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No entanto, ainda há um longo caminho a percorrer para que esses conteúdos sejam verdadeiramente incorporados de maneira aprofundada e significativa.

Para investigações futuras, recomenda-se explorar novas estratégias pedagógicas que possam reforçar ainda mais a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena, bem como a capacitação contínua dos educadores para lidar com questões de representatividade e empoderamento cultural no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

- BRAVALHERI, Rubens de Sousa. Cultura africana numa perspectiva interdisciplinar: Educação Física na cultura corporal de movimento. **Motrivivência**, [S. l.], v. 32, n. 63, p. 1–22, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e76910.
- CARNEIRO, Sueli. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.
- CARVALHO, Sílvia Pereira De. OS PRIMEIROS ANOS SÃO PARA SEMPRE. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 222.
- CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira. **Atlas da Violência 2019**. Brasília: Ipea: FBSP, 2023. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.38116/riatlasdaviolencia2023>. Acesso em: 26 maio. 2024.
- CUNHA, Débora Alfaia da; FREITAS, Cláudio Lopes de. (2010). II Semana da Consciência Negra UFPA/CUNTINS 2010 – **Apostila de jogos Infantís Africanos e Afro-brasileiros**. OFICINA: Jogos infantís Africanos e Afro-brasileiros. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Apostila-Jogos-infantisafricanos-e-afro-brasileiros.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2024.
- DIAS, Lucimar Rosa. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL: SABERES E FAZERES. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 222.
- FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe**. São Paulo: Globo, 2008.
- FRANCISCA, Veronice; SANCHES, Isabelle. Educação e Saúde: Perspectivas para a Autoestima de Crianças Negras no Processo de Escolarização. **Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, [S. l.], v. IV, n. 7, p. 72–86, 2011.
- MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 19, n. 3, p. 19–25, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021.n3.26982.
- MOURA, Maria Lenúcia De; HAIASHIDA, Keila Andrede; BRASILINO, Walisonde Sousa. Educação étnico-racial e infância: a construção dos conceitos históricos e geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Itinerarius reflectionis**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 1–19, 2022.
- MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. In: QUEIROZ, Jairo; PACHECO, Maria Nilza da Silva (org.). **O negro na universidade : o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. p. 160.
- NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: Cartografia e vadiagem. **Educação e Filosofia**, [S. l.], v. 36, n. 78, p. 1449–1479, 2022. DOI: 10.14393/revedfil.v36n78a2022-66095.
- NOBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista.

**Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, p. 51–61, 2020. DOI: 10.11606/issn.1981-4690.v34i0p51-61.

ROSEMBERG, Fulvia. A CRIANÇA PEQUENA E O DIREITO À CRECHE NO CONTEXTO DOS DEBATES SOBRE INFÂNCIA E RELAÇÕES RACIAIS. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012. p. 222.

SANTIAGO, FLAVIO. “Não É Nenê, Ela É Preta”: Educação Infantil E Pensamento Interseccional. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, p. 1–25, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698220090.

SANTO ANDRÉ. **Documento Curricular da Rede Municipal de Santo André: Volume II**. Santo André Prefeitura Municipal de Santo André; Secretaria de Educação, , 2019.

SANTOS, Ivan Luis Dos; NEIRA, Marcos Garcia. A tematização no currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (org.). **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. p. 176. DOI: 10.11606/9786587047416.

SANTOS, Márcia Pereira Alves Dos; NERY, Joilda Silva; GOES, Emanuelle Freitas; DA SILVA, Alexandre; SANTOS, Andreia Beatriz Silva Dos; BATISTA, Luís Eduardo; ARAÚJO, Edna Maria De. População negra e Covid-19: Reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avancados**, [S. l.], v. 34, n. 99, p. 225–244, 2020. DOI: 10.1590/S0103-4014.2020.3499.014.

SILVA JÚNIOR, Welington Santana; NUNES, Mário Luiz Ferrari. CURRÍCULO CULTURAL: OUTRAS POSSIBILIDADES DE PENSAR A RESSIGNIFICAÇÃO. **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. 01–17, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124717> ISSN: 1982-8918 17. Acesso em: 26 maio. 2024.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, MARINA M. R.; ALMEIDA, PATRÍCIA CRISTINA ALBIERI DE. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 40, n. 140, p. 445–477, 2010.

6

## OS PRECONCEITOS QUE SE MATERIALIZAM NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES JOVENS E ADULTOS: QUE EDUCAÇÃO É ESSA?

(DOI.ORG/10.47247/1983.2354.49.6)

Nielson da Silva Bezerra<sup>24</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, sistematizamos os resultados de nossa pesquisa acerca do Preconceito na história de vida de estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Nosso objetivo foi identificar o peso do fenômeno social *preconceito* e suas consequências no percurso educacional desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório que utilizou como ferramenta de coleta de dados a observação em sala de aula e a escuta da história de vida de três estudantes da EJA: uma jovem de 18 anos de idade e duas adultas, de 56 e 63 anos de idade. Na análise dos dados coletados, ficou muito nítida a força do preconceito de gênero, de raça e de classe social no percurso educacional das entrevistadas. Embora não seja possível viver sem preconceito enquanto ideia prévia que nos salva de uma vigilância sobre-humana acerca de tudo, é possível e necessário enfrentar os preconceitos que geram estigma e discriminação alicerçados em estereótipos, os quais servem de argumento para ideias rasas de discriminação e exclusão que semearam sentimentos e atitudes de abandono e fracasso escolar na vida desses estudantes. O espaço público é a arena política para a reflexão e dissipação de tais preconceitos. Diante desses resultados, é urgente que tanto a educação formal como a não formal priorizem o enfrentamento dos preconceitos que geram estigmas e discriminações, como estratégia incontornável na busca por uma Educação de qualidade para todos, todas e todes.

**Palavras-chave:** Racismo, Sexismo, Estigma, Discriminação.

### ***THE PREJUDICES THAT MATERIALIZE IN THE LIFE STORIES OF YOUNG AND ADULT STUDENTS: WHAT KIND OF EDUCATION IS THIS?***

**ABSTRACT:** In this article, we systematize the results of our research concerning Prejudice in the life history of students from Youth and Adult Education (EJA). Our goal was to identify the impact of the social phenomenon of prejudice and its consequences on the educational journey of these students. This is an exploratory qualitative research that used classroom observation and listening to the life stories of three EJA students: an 18-year-old young woman and two adults, aged 56 and 63, as data collection tools. In analyzing the collected data, the strength of gender, race, and social class prejudice in the educational path of the interviewees became very clear. Although it is not possible to live without prejudice as a preconceived idea that saves us from an over-human vigilance about everything, it is

---

<sup>24</sup> Mestre em Educação pela UFPE. Pesquisador do Laboratório de Estudos da Cidade, Cultura e Ambiente – LECCA do IFPE campus Recife. Professor da Licenciatura de Geografia do IFPE campus Recife. E-mail: [nielsonbezerra@recife.ifpe.edu.br](mailto:nielsonbezerra@recife.ifpe.edu.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8855-243X>

possible and necessary to confront the prejudices that generate stigma and discrimination based on stereotypes, which serve as an argument for shallow ideas of discrimination and exclusion that have sown feelings and attitudes of abandonment and educational failure in the lives of these students. The public space is the political arena for the reflection and dissipation of such prejudices. Given these results, it is urgent that both formal and non-formal education prioritize the confrontation of prejudices that generate stigmas and discrimination, as an unavoidable strategy in the quest for quality education for everyone.

## INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos-EJA é uma das modalidades da Educação Básica no Brasil. Essa modalidade é destinada às pessoas que não tiveram acesso à escolarização regular nas idades adequadas, e que buscam, desde a própria alfabetização até a conclusão do ensino fundamental ou médio. O público desta modalidade de ensino traz consigo uma história de negação do direito à educação, seja porque nunca acessaram uma escola, seja porque a abandonaram. As razões para esse não acesso ou abandono precoce são muitas, mas, em comum, trazem consigo a histórica marca de uma brutal desigualdade social, também materializada pela negação do direito à educação. São, em sua maioria, pessoas pretas, pardas... “(...) E quase brancos, quase pretos de tão pobres são tratados.” (Velooso e Gil, 1993). São, portanto, os oprimidos, no dizer de Freire (1987).

Neste quadro, são fartos os exemplos de Racismo Estrutural (Almeida, 2021) e de Sexismo, em que as dimensões raça e gênero atingem de modo ainda mais cruel as mulheres negras (Hooks, 2020). Diante desse caldeirão de injustiças, nosso estudo foca no Preconceito que gera estigma e discriminação, e na sua relação com o percurso educacional de estudantes da EJA. Buscamos, na história de vida desses estudantes, as causas do não acesso ou do abandono escolar, e perguntamos: qual o papel do preconceito nesses eventos?

Nossa pesquisa é do tipo qualitativa e exploratória, utilizamos como ferramenta de coleta de dados a observação em sala de aula e a escuta da história de vida de três estudantes do sexo feminino da EJA. Para preservar a identidade das estudantes, usamos nomes fictícios e aproveitamos essa oportunidade para fazer uma homenagem ao feminismo porque, assim como Hooks (2020), acreditamos que o feminismo é para todo mundo. Chamaremos nossas entrevistadas pelos nomes de Rosa de Luxemburgo, Pagu e Chiquinha Gonzaga.



## 1. UMA COMPREENSÃO TEÓRICA ACERCA DO PRECONCEITO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Buscando diferenciar preconceito, racismo e discriminação, Almeida (2021) aponta que o racismo é um ato de discriminação persistente, baseado na questão racial, que se concretiza através de práticas que direcionam privilégios ou desvantagens para pessoas segundo o grupo racial ao qual pertençam. O pesquisador afirma ainda:

O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado, e que podem ou não resultar em práticas discriminatórias. Considerar negros violentos e inconfiáveis, judeus avarentos, ou orientais “naturalmente” preparados para as ciências exatas são exemplos de preconceito. (ALMEIDA, 2021, p. 32)

O preconceito, portanto, é uma ideia preestabelecida acerca de algo e, assim, passível de reflexão; não é necessariamente ruim quando nos salva de uma vigilância eterna sobre tudo, como explica Hannah Arendt:

Pois nenhum homem pode viver sem preconceito, não apenas porque não teria inteligência ou conhecimento suficiente para julgar de novo tudo que exigisse um juízo seu no decorrer de sua vida, mas sim porque tal falta de preconceito requereria um estado de alerta sobre-humano. (ARENDR, 2009, p. 29)

Como ideia prévia acerca de algo, o termo preconceito ficou marcado pela associação aos estereótipos que provocam estigmas e discriminações. É contra esse tipo de preconceito que nos levantamos, assim como Silvio Almeida (2021), Djamila Ribeiro (2019), Paulo Freire (2001) e tantos outros. É contra o preconceito que gera violência, intolerância e morte que a escola precisa se levantar. “(...) o estudo desse tema se intensificou após a Segunda Guerra Mundial. O choque causado pelo conflito levou alguns estudiosos a querer compreender, entre outras coisas, como se formou o preconceito contra os judeus.” (Bezerra, 2015, p. 9)

Para Crochik (2006), o preconceito é um fenômeno complexo mediado pela cultura, mas também carregado de subjetividade.

Na relação entre a identificação de características do preconceituoso e a diversidade de conteúdos que percebe em suas vítimas, apresenta-se, na sua base, a relação entre indivíduo e sociedade. Isto porque a fixidez de um mesmo tipo de comportamento se relaciona com

estereótipos oriundos da cultura, que embora se diferenciem em diversos objetos que tentam expressar, não se confundem com eles. (CROCHIK, 2006, p. 14)

A cultura, portanto, pode levar o indivíduo a ser preconceituoso ou a respeitar as diferenças entre as pessoas. O preconceituoso por sua vez busca se colocar no mundo em contraponto ao objeto de seu preconceito, já que...

A sensação de superioridade do preconceituoso em relação à sua vítima é solicitada por uma cultura que não permite um lugar fixo a ninguém, pois é a própria insegurança de todos os indivíduos, é a eterna luta de todos contra todos, que a sustentam. Assim, o poder sobre o mais fraco é a busca de um espaço em uma sociedade que gira em torno do poder, busca essa fadada ao fracasso. (CROCHIK, 2006 p. 50)

É importante salientar que muito do que hoje se classifica como preconceito já foi considerado algo correto e natural, e que algumas pesquisas, inclusive, buscaram legitimar.

Antes da década de 1920, as considerações feitas por parte das pessoas de cor branca sobre a inferioridade das pessoas de cor negra eram consideradas não preconceito, mas uma percepção adequada da realidade, e as teorias procuravam explicar aquela suposta inferioridade. Com os movimentos de direitos civis para os negros e contrários ao colonialismo, foi fortalecida a ideia da igualdade entre os homens e, assim, passou-se a conceber aquelas considerações como frutos de distúrbios psíquicos. (CROCHIK, 2006 p. 61)

Isto demonstra, portanto, que a mobilização política dos grupos hostilizados tem sido de fundamental importância para se desvelar, questionar e enfrentar os diversos preconceitos.

Os estudos de Sylvia Laser de Mello sobre o pensamento de Hannah Arendt também apontam a preocupação da filósofa com o preconceito. Arendt localiza no cotidiano sua manifestação privilegiada, mas acrescenta com muita propriedade a dificuldade de pensar como o grande formulador do preconceito.

Quando chamada a acompanhar o julgamento de Eichmann, em Jerusalém (do qual resultou uma crônica que desencadeou, na época, muita polêmica), Hannah Arendt observa que nada distinguia aquele homem de outros, pois se os atos eram monstruosos, o homem que os realizou 'não era nem monstruoso nem demoníaco, e a única característica específica que se podia detectar em seu passado, assim como em seu comportamento durante o julgamento e no interrogatório policial anterior, era algo inteiramente negativo: não era estupidez, mas uma curiosidade, bastante autêntica inabilidade para pensar.' O pensamento é, neste contexto, uma atividade política, e seu exercício não diz apenas respeito ao pensante, mas ao mundo que está entre os

homens, e não somente ao pensamento enquanto nobre capacidade humana, mas a algo que, talvez, seja ainda mais humano: a habilidade de formular juízos. (MELLO, 2007 p. 39)

E mais adiante, Mello arremata com a indissociável ligação entre preconceito e dificuldade para pensar, quando aponta essa habilidade essencial para fazer frente aos preconceitos.

Aí estamos: nossa vida ativa está baseada em ideias, em pressuposições não testadas pelo discernimento. Esses são os preconceitos verdadeiros. Nasceram e são sustentados pela experiência do mundo comum. No entanto, quando fez a observação sobre Eichmann, ela se referia, mais do que àquela habilidade de pensar que acompanha a nossa vida cotidiana, e que possui o peso de costume (da socialização, diriam os psicólogos), à capacidade de pensar por si mesmo, por sua própria cabeça, expor à luz opiniões não examinadas e, por isso, destruí-las. (MELLO, 2007, p. 41)

Como podemos perceber, Arendt não se refere apenas ao pensar, mas essencialmente a pensar por si mesmo. Tal independência de pensamento fica cada vez mais difícil num mundo onde os algoritmos das redes sociais buscam nos prender ao consumismo desenfreado, ao pântano das ideias rasas, as quais servem de morada justamente aos estereótipos que geram estigmas e discriminações. Essa indústria se aproveita, inclusive, de um modo de vida cada vez mais instantâneo, que se reflete e muito no consumo de invenções cada vez mais descartáveis. Resta-nos, portanto, o enfrentamento do preconceito através do pensar por si mesmo. Desse modo, a educação tem um desafio cada vez mais atual em relação ao pensamento e, por consequência, ao preconceito.

Descrevendo a escola que busque a transformação social, Freire (2001, p. 13) afirma que seria “(...) uma escola aberta, que supere preconceitos, que se faça um centro de alegria.” E mais adiante, na mesma obra, comentando a sua própria formação, Freire afirma que...

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estive sendo como menino do Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, acossada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva em torno dos preconceitos do sexo e da mulher. (FREIRE, 2001, p. 40)

Diante dos estudos apresentados, fica nítido que o preconceito deve ser um dos temas priorizados pela escola. Nossa pesquisa aponta, inclusive, outro ponto importante, o preconceito da “legitimidade” que a nossa sociedade

apresenta para negar o direito de crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação. É o que apresentamos na seção seguinte.

## **2. TRÊS VIDAS OUVIDAS, TRÊS PERCURSOS MARCADOS PELO PRECONCEITO**

Entrevistamos neste estudo três mulheres, todas estudantes na sala de aula que esteve sob minha responsabilidade, no módulo III da Educação de Jovens e Adultos no Recife, Pernambuco. Para garantir o sigilo das identidades das entrevistadas, farei uma homenagem ao feminismo, dando-lhes nomes de mulheres históricas desse importante movimento social. Chamarei a primeira entrevistada de Rosa de Luxemburgo; a segunda entrevistada, nossa jovem, chamarei de Pagu, e a terceira entrevistada chamarei de Chiquinha Gonzaga. Três mulheres históricas para emprestar os nomes a três histórias de mulheres.

Rosa de Luxemburgo nasceu há 56 anos, na cidade de Bom Jardim, interior de Pernambuco. Rosa é viúva, mãe de três filhos e de uma filha. Foi a primeira a aceitar o convite para as entrevistas e estava ansiosa para começar. As entrevistas ocorreram na própria sala de aula, após o término das aulas, quando ficavam na sala apenas o pesquisador e a pesquisada. Um fato interessante foi que Rosa, achando que o registro estava muito lento, chegou a trazer o resto de sua história escrita num caderno.

Na entrevista de Pagu, as entrevistas também ocorreram após o horário de aula, na sala de aula. Pagu nasceu há 18 anos. Convidei essa aluna por ser jovem e, com isso, trazer para o nosso estudo a dimensão da juventude, tão importante na EJA. Seu comportamento questionador e um tanto quanto agressivo se misturava a momentos de grande concentração e intenso desejo de aprender. Ao receber meu convite, aceitou de pronto e colaborou muito com sua história.

A última entrevistada foi Chiquinha Gonzaga. Essa entrevista foi a mais curta, talvez porque nossa entrevistada tivesse uma visão mais esquemática de sua vida, talvez porque estivesse mais centrada no hoje. De qualquer forma, sua entrevista não foi menos relevante, acrescentando muito ao nosso estudo. A

entrevista ocorreu na sala de aula após o horário. Chiquinha nasceu há 63 anos.

Os momentos de entrevista foram de grande aprendizado para o pesquisador. A cada entrevista, um impacto diferente me assombrava. Após esse momento, experimentei significativas mudanças que serão apresentadas nos próximos momentos deste trabalho.

Para analisar as três histórias de vidas, dentro dos limites de um estudo deste porte, optamos por apresentar alguns dos trechos em que os preconceitos emergiram, sejam eles atribuídos às nossas entrevistadas, sejam eles cometidos contra nossas entrevistadas. Esse olhar utiliza o foco na educação não formal e formal, tentando apreender como a formação educativa contribuiu para os preconceitos e como estes direcionam suas vidas.

## 2.1 Sexismo, a mentira da inferioridade das mulheres

Nossas três entrevistadas são mulheres. Trazem em suas histórias a dura realidade a que é submetida esse gênero em nossa cultura hegemonicamente patriarcal e judaico-cristã. São muitos os trechos em que emergem os preconceitos de gênero que geram sexismo, e suas consequências são determinantes a fim de direcionar essas mulheres para situações vexatórias e humilhantes. Neste cenário nos chamou a atenção a repetição dos preconceitos entre mães e filhas, seguindo o mesmo roteiro, mesmo que em tempos históricos diferentes. Rosa de Luxemburgo foi a entrevistada que trouxe mais elementos de repetição em sua história. Antes de analisarmos este fato, vamos comprová-lo trazendo à cena parte de seu depoimento.

*Aos 15 anos, minha mãe arrumou um namorado e fugiu com ele. Eles foram morar numa barraquinha lá em Bom Jardim mesmo. Minha avó ficou sozinha, apenas com meu tio. Quando minha mãe engravidou, “o rapaz” disse que precisava trabalhar, e que em 15 ou 30 dias voltaria. Minha mãe esperou três meses comendo pelo favor dos vizinhos. As pessoas diziam a minha mãe que ele nunca voltaria e que minha mãe deveria voltar para a casa de minha avó. Minha mãe voltou a morar com minha avó. (ROSA DE LUXEMBURGO)*

Mais adiante, em seu depoimento, é a própria Rosa que foge com o namorado.

*E então ele me encheu de promessas. Veja só, eu com uns 14 anos e ele com 16 anos... Então ele me chamou para fugir com ele. Eu não pensei duas vezes, concordei. Quando a mulher foi dormir, eu juntei minhas coisas e saí de fininho junto com ele, que me esperava. Fomos para a casa do pai dele. Lá eu dormi junto com as irmãs dele e ele, todo muito junto. (ROSA DE LUXEMBURGO)*

E assim como aconteceu com a sua própria mãe, Rosa também trabalhou na lavoura grávida, apenas pela comida, e foi buscar trabalho na cidade, depois de um casamento desastroso.

*Eu não acreditava, mas não tinha jeito, eu estava realmente grávida aos 17 anos... Mesmo assim, minha tia me apoiou, ela disse que, quando meu filho nascesse, ela ficaria com ele para eu trabalhar.*

*Enquanto grávida eu trabalhava fazendo farinha, que nem minha mãe...*

*Quando meu filho nasceu e cresceu um pouquinho, eu fui trabalhar numa casa lá em Piedade... E minha tia ficou criando meu filho para mim.*

Nossa segunda entrevistada, Pagu, também repetiu os passos de seus pais. Em seu relato, há várias passagens em que afirma que foi criada de uma forma muito dura, sem carinho. Em nossa observação durante as aulas de EJA, Pagu utilizava palavras agressivas e demonstrava uma raiva desproporcional à “trela” cometida por seu filho de um ano e meio, que a acompanhava à escola algumas noites. A agressividade não aumentava porque eu, seu professor, intervinha com palavras de reflexão sobre o seu ato. Abaixo, um dos trechos em que Pagu fala de sua relação com a família.

*Aí passou e eu conheci Rodrigo, esse rapaz que mora comigo hoje... Eu não sabia o que era carinho, a gente no interior não tinha isso nem com minha avó...*

E nossa Chiquinha Gonzaga não fugiu à regra, também trouxe repetições em sua história de vida. Enquanto sua mãe, mesmo abandonada pelo companheiro, teve suas filhas tomadas por esse homem, simplesmente, porque arrumou um outro companheiro, nossa Chiquinha perde o marido vítima de assassinato e ainda utiliza o termo “desvio” para sua nova vida. Tanto Chiquinha quanto sua mãe parecem se sentir culpadas de algum modo. Pelo menos é isso que identificamos no trecho abaixo.

*Meu pai desprezou minha mãe. Minha mãe tinha três filhas e uma chegou a falecer. Aí minha mãe arrumou um outro cidadão, dividiu a*

*família, aí meu pai não deixou a gente morar com ela, tomou a gente dela.*

*Aos 17 anos, eu fugi de casa porque eu apanhava muito, cheguei a me pegar com minha madrasta. Meu pai brigava comigo, minha irmã fugiu primeiro que eu, aí ficou eu, a mais velha, com 16 anos. Então, aos 17 anos, eu saí de casa, fui viver com um rapaz, até matarem ele lá perto da toca do Bagé. Ainda vivi com ele uns 6 anos e pouco. Era de uma família direita lá de Camucim de São Félix. Todo mundo gostava muito de mim. Aí mataram o rapaz, então eu me desviei e fui morar com minha mãe.*

Esse contexto cultural ensinou às nossas entrevistadas que os homens são a medida de sua liberdade e de sua vida. Repetir passos de subserviência, eis a educação com que o preconceito de gênero marca as mulheres numa sociedade patriarcal como a nossa. A íntegra das entrevistas traz muitos outros exemplos de repetição que mostram o quanto é “eficaz” essa cultura patriarcal. Carmem Silva, ativista feminista e estudiosa das relações de gênero, elenca bem os fatos instrumentais de que essa educação se utiliza para forjar essas repetições reprodutoras de um modelo de sociedade patriarcal.

As normas culturais baseadas na percepção das diferenças entre os sexos alimentam e são alimentadas, concomitantemente, pela normatização jurídica, pela linguagem, pela imagem midiática, pelo funcionamento regular de instituições como igrejas, famílias, escolas, etc. Essa representação social designa lugares diferenciados para homens e mulheres na sociedade e impede ver quão injusta é a dupla jornada de trabalho das mulheres, ou mesmo como é violenta a educação sexista praticada desde a infância nas escolas, ou ainda como é estranho que os seres humanos, sendo homens e mulheres, tenham, na grande maioria, como chefes de estados-nação, apenas homens. (SILVA, 2007, p. 35)

Outro elemento presente na vida dessas mulheres é a negação ao direito à educação. Ainda pequena, Rosa de Luxemburgo, Pagu e Chiquinha Gonzaga já sentiam o peso dessa violência simbólica, pelo fato de serem crianças do sexo feminino, como comprovam os depoimentos abaixo.

*Quando eu tinha uns 12 anos, minha mãe mandou uma carta para minha avó dizendo que estava precisando voltar a trabalhar porque as coisas na casa dela não estavam boas, e neste caso, precisava de mim para tomar conta de meus irmãos mais novos.*

*Minha avó disse que eu teria que ir, pois minha mãe precisava de mim. Eu não queria ir não, estava acostumada com minha avó (que eu chamava de mãe), chorei, reclamei, mas acabei indo e com isso parei de estudar, eu estava na 5ª série eu acho... (Rosa de Luxemburgo)*

*Apesar de meus pais não me darem amor, não queriam que a gente estudasse, queriam que a gente trabalhasse... Tinha escola, minha*



*mãe queria que a gente estudasse, mas ele dizia que escola era para quem podia, a gente tinha que trabalhar saindo de manhã cedo para limpar mato e trabalhar na roça e quando a gente chegava, já estava na hora de dormir... (Pagu)*

*Eu ainda cheguei a estudar no Colégio Santos Dumont, em Boa Viagem, um ano, mas meu pai, muito pobrezinho, me tirou da escola para cuidar dos filhos que ele arranjou depois que abandonou minha mãe. (Chiquinha Gonzaga)*

A família, o Estado e toda a sociedade negaram a essas pequenas meninas o direito a estudar numa escola formal. Esta negação, em si, já apontava fortemente para o papel que as meninas deveriam cumprir neste modelo social. A razão desta exclusão foi ainda mais eloquente nesta indicação, demonstrando o quase inexorável lugar reservado às meninas em nossa sociedade. Essa educação cultural vai construindo na subjetividade de cada uma delas, as duras “certezas” do que é ser mulher numa sociedade patriarcal.

Ao focarmos as histórias de Rosa e Pagu, poderemos perceber que parte de suas vidas foi vivenciada no meio rural. Esse contexto tem particularidades próprias e nele os preconceitos de gênero parecem ganhar uma dramaticidade maior. A mãe de Rosa esperava exercer seu papel de mãe de família, quando fugiu com o homem que a abandonou ao engravidar. Essa quebra do pacto familiar patriarcal levou-a a tentar a sobrevivência na agricultura, mas só conseguiu trabalho em troca de alimento. Em seguida, ela foi trabalhar na casa do “padrinho” de Rosa, e o esquema era o mesmo. Acabou partindo de sua cidade natal com destino ao Recife, mas encontrou trabalho na usina Tiúma, em São Lourenço da Mata, durante a colheita da cana-de-açúcar onde “(...) trabalhava no pesado feito um homem” (Rosa de Luxemburgo). Quando, anos depois, o fardo do cuidar da vida das meninas e mulheres tirou de Rosa o direito à educação, pois teve de interromper os estudos para auxiliar a mãe no cuidado com o irmão mais novo. Já Pagu, foi impedida de estudar pelo seu pai, que definia o destino de toda a família, segundo o papel de classe social que aprendeu a obedecer.

Percebemos, então, que, em ambas as histórias, o pai presente de Pagu e a ausência do pai de Rosa, em última instância, combinados com a questão econômica, acabaram definindo de algum modo a exclusão escolar de ambas.

Taciana Gouveia, outra importante ativista feminista, estudou a questão das desigualdades de gênero no meio rural, e afirma com muita propriedade.

Tomando como referência as relações de gênero na agricultura familiar em seu atual formato, as possibilidades de construção da cidadania e emancipação das mulheres ainda são muito restritas. O ethos da agricultura familiar coloca no pai todo o poder para organizar não só o empreendimento produtivo, como também todo o universo de relação que ali ocorre. A partir dele, constrói-se uma hierarquia rígida na ocupação de lugares, atribuição de valores, oportunidades e benefícios. (GOUVEIA, 2007, p. 58)

No depoimento de Chiquinha Gonzaga, também encontramos esse poder absoluto do pai, mesmo que o cenário seja outro, as lições são as mesmas, exclusão escolar por um lado e exploração doméstica por outro.

A violência é um elemento constante na vida dessas mulheres; nos depoimentos anteriores em que apontamos a violência institucional de exclusão escolar, há também agressões físicas, como no caso de Chiquinha que fugiu de casa por causa da violência e do trabalho doméstico. Mas outros trechos do depoimento de Pagu e de Rosa também são fartos de violência, como podemos comprovar abaixo.

*Começou ele chegando e descrevendo toda minha rotina nos horários em que ele não estava em casa... Quando eu perguntei como ele sabia, aí ele me disse que tinha botado gente para me vigiar o tempo todo. E me proibiu de tudo. Eu parecia uma prisioneira. A comunidade começou a estranhar porque ninguém esperava isso dele. Mas se alguém dissesse algo, ele queria briga. (Rosa de Luxemburgo)*

A vulnerabilidade à violência contra as mulheres quando trabalham como empregada doméstica é fartamente conhecida por várias pesquisas. Aqui Pagu relata a violência que seus empregadores cometem contra ela.

*Só que, quando eu saí, eles não deixaram eu levar nada que eu tinha comprado. Perdi celular, micro-ondas... Tudo foi com meu dinheiro, mas no nome deles... Eu disse a mãe dela... Quando eu decidir saí de casa, ele me abordou na rua e foi agressivo, puxou meu cabelo, quis me bater na frente de todo mundo... Eu fiquei com muita vergonha... A mulher dele ficou surpresa e me perguntou se eu tinha alguma coisa com ele, mas eu disse que não tinha nada com ele. (Pagu)*

A pobreza e a violência doméstica também esteve presente na vida de Chiquinha.

*Eu carregava água na cabeça para encher panela lá perto do mar, ali no Pina, próximo ao Holliday, eu me criei naquela favela ali. Aos 17 anos, eu fugi de casa porque eu apanhava muito, cheguei a me pegar*

*com minha madrasta. Meu pai brigava comigo, minha irmã fugiu primeiro que eu, aí ficou eu, a mais velha, com 16 anos. (Chiquinha Gonzaga)*

A violência contra a mulher é um dos mais cruéis e comuns crimes que assola nossa sociedade. Neste lugar de dominação, não cabe argumento ou razão, o que entra em cena é a mais aviltante forma de dominação entre os seres humanos. Ninguém melhor que um feminista para dizer exatamente a que violências esses depoimentos se referem.

Vamos falar aqui das violências sofridas pelas mulheres pelo simples fato de serem mulheres e ocuparem um lugar de subordinação diante dos homens na sociedade. Na grande maioria das vezes, essa violência é cometida por homens, em geral, companheiros ou ex-companheiros das mulheres, dentro de casa ou em ambientes familiares. Motivada por ciúmes e desejo de controle dos homens sobre as mulheres, essa violência expressa a natureza patriarcal de nossa sociedade, atingindo mulheres de todas as idades, raças, etnias e classes sociais. (PORTELLA, 2007, p.129)

Os preconceitos de gênero formam nos indivíduos as condições subjetivas para reprodução das desigualdades de gênero, na mesma medida que reproduzem as condições culturais e sociais que alimentam essa dinâmica.

A dramaticidade com que os preconceitos de gênero tecem, em mulheres e homens, as condições subjetivas e culturais de reprodução das desigualdades de gênero denuncia a profundidade dessas raízes culturais, e o peso com que esses elementos estão presentes em cada um de nós. Essa condição por sua vez é a esperada culturalmente, de modo que nesta condição há uma complementaridade perversa, assim como afirma abaixo Crochik.

A cultura e o indivíduo, dessa forma, se complementam, não mais se confrontam. Mas tal complementação, longe de ser o melhor dos mundos possíveis, revela a vitória da sociedade sobre o indivíduo. A harmonia gerada é, portanto, falsa e, assim, não deixa de gerar mal estar. No pouco espaço que restou para a consciência do indivíduo, permanece um terreno que conhece as injustiças que ele é obrigado a cometer para sobreviver, o que dá a clara noção de que vive em um falso mundo. (CROCHIK, 2006, p. 133)

Compreendemos, portanto, que não pode haver sucesso no enfrentamento das desigualdades de gênero se não compreendermos também o complexo processo de formação desses preconceitos na consciência das pessoas e conseqüentemente na cultura, num processo de mão dupla e mútuo abastecimento. Compreender esse processo se aproxima do que Mello (2008)

nos trouxe das contribuições de Hannah Arendt, ou seja, pensar por si mesmo, eis o grande desafio de nossa vida cotidiana no enfrentamento dos preconceitos.

## **2.2 Classe Social: você sabe com quem está falando? A inclusão perversa num sistema que precisa de explorados para existir**

O contexto social onde tem se materializado as vidas de nossas entrevistadas é marcado pela exclusão social. Observamos uma série de violações de direitos que apenas reafirmam o mais total desrespeito ao pacto social firmado na constituição brasileira. Além desse fato, fartamente observável nas entrevistas, nos chama atenção uma espécie de naturalização da violação de direitos, como se tal situação fosse fruto de uma trama divina que, sendo assim, estaria mais que legitimada.

*Elas eram muito pobres, minha avó era agricultora e mal tinham o que comer. Enquanto eu crescia na barriga da minha mãe, ela trabalhava em casas de farinha em troca de alimentos. Quando minha mãe percebeu que, com apenas alimentos, não conseguiria comprar um enxoval para mim, então, resolveu juntar madeira e vender aos vizinhos.*

*Quando eu nasci, aumentou a dificuldade. Minha mãe e minha avó buscaram uma solução juntas. Então tinha um vizinho que era um pequeno fazendeiro, ele tinha umas vacas. A única ideia que tiveram foi propor que ele fosse meu padrinho. Deu certo, ele aceitou. E aí garantiu leite e comida para mim. Quando minha mãe saiu do resguardo, ela foi trabalhar na casa de meu padrinho, como agradecimento. (Rosa de Luxemburgo)*

Percebemos que o contexto econômico que asfixia, desafia e humilha essas três mulheres (Rosa, mãe e avó), cobra como quinhão de sobrevivência a mais completa subserviência, numa exclusão de seus direitos humanos básicos (rasga-se aqui nosso frágil tecido legal constituinte) ou, como afirma Sousa (2002), há uma inclusão perversa nas engrenagens da exploração. Essa realidade não é uma exclusividade de Rosa, nossas outras entrevistadas trazem em suas histórias as marcas de nosso contrato social historicamente excludente.

*A gente não teve sorte, sofreu muito na casa dos outros, trabalhávamos como escravas, as pessoas diziam que era para ganhar o pão... Minhas irmãs aguentavam morar na casa dos outros sendo humilhadas, mas eu não quis morar com ninguém... (Rosa de Luxemburgo)*

*Aos 8 anos, fui morar nas ruas, na praça da Torre. Tinha amigos que me ajudavam e inimigos que me atrapalhavam... Eu vendia picolé, trabalhava no que dava para sobreviver. (Pagu)*

*Aí ele faleceu e eu fiquei com as filhas, aí começou mais um pouquinho de sofrimento, eu não sofri muito, porque ele deixou uma casa para mim e minhas filhas. Aí minha primeira filha não casou mas teve um filho, o filho dela está agora com 17 anos. Depois foi a encostada, que é essa que me aperreia muito, até hoje, é um aperreio em minha vida. (Chiquinha Gonzaga)*

Depoimentos como esses são extremamente comuns em nossa sociedade. Há uma série de questões a serem formuladas no que tange aos direitos humanos consagrados em nossa constituição. Como uma menina de 8 (oito) anos pode viver em uma praça pública? Onde estava a prevenção ao uso abusivo de drogas que não conseguiu salvar a vida do companheiro de Chiquinha? Quantas situações semelhantes a essas ocorrem em nossa sociedade. Como estamos formando as pessoas em nossa sociedade? Que educação é esta?

Na verdade, vivenciamos uma espécie de “currículo cultural” em nosso cotidiano, hegemonicamente capitaneado pelas forças mercantilistas de nossa sociedade. “Portanto, o currículo é por nós entendido como dispositivo cultural na determinação dos objetos de poder/saber e na produção de subjetividades.” (Carvalho, 2004, p. 62) Essa construção edifica e renova preconceitos que se legitimam pelo discurso fácil da competência. De modo que ocorre uma espécie de contrato social não anunciado, que se materializa através de sentimentos ou da ausência deles. Crochik nos alerta para o cenário interno de nossa subjetividade que faz com que aceitemos tantas aberrações sociais com pouca ou nenhuma reação.

*A sensibilidade, tal como a inteligência, também foi embotada e não nos importa, ou quase não nos importa mais, a visão de mendigos, as crianças pedindo esmolas, a segregação de idosos em asilos ou em quase todos os espaços sociais, a morte cotidiana por falta de atendimento médico ou por falta de alimentos, a violência dos meninos de rua e a violência contra os meninos de rua... (CROCHIK, 2006, p. 135)*

Esse clima de naturalização de nossas tragédias sociais encontra guarda em nossos sentimentos e reações, quando as principais e mais comuns vítimas são pessoas que não se enquadram na imagem idealizada, apresentada em filmes, comerciais, novelas e grandes centros comerciais. De modo que a tragédia vivida por um personagem de novela mobiliza mais sentimentos e energia do que aquela vivida pelo mendigo de nossa própria esquina. Estamos nos recusando a ver o mundo com nossos próprios olhos, e nos deixando enfiar, cara adentro, nas telas. Sobre a globalização e suas quase proféticas anunciações, geralmente proferidas por um economista de plantão (como se todo o conhecimento humano se reduzisse à (economia), Freire afirma.

O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo. Mecanicistas e humanistas reconhecem o poder da economia globalizada hoje. Enquanto, porém, para os primeiros nada há o que fazer em face de sua força intocável, para os segundos não apenas é possível, mas se deve lutar contra a robustez do poder dos poderosos que a globalização intensificou ao mesmo tempo que debilitou a fraqueza dos frágeis. (FREIRE, 2000, p. 27)

Há, neste contexto social globalizado, uma incontestável interação entre culturas, acelerada, principalmente, pelos avanços tecnológicos no campo da comunicação. A forma como essas culturas se relaciona, no entanto, evidencia disputas, complementaridade, confrontos e trocas. Em alguns cenários, essas interações fomentam o preconceito e, em outras, os arrefecem. Esses fenômenos, no entanto, não se dão de forma linear ou pura, pelo contrário, ocorrem numa dinâmica e complexa concretização. Tanto que Souza nos alerta para o papel da educação, quando afirma.

Essa discussão questiona a existência do ser humano e de sua educação no próprio cerne histórico da humanidade, ou seja, as possibilidades da convivência dos diferentes com suas diferenças, num contexto que supere as violências, as hierarquias, os preconceitos, as inclusões perversas, as subordinações, as desigualdades econômico-sociais e as exclusões culturais. (SOUZA, 2002, p. 57)

Uma educação que abarque esta complexidade, na perspectiva de Souza e Freire, ainda está em construção, enquanto a educação que estigmatiza, ainda hegemônica, concretiza-se em atos, pensamentos e omissões, e inclui, perversamente, diversos preconceitos.

### 2.3 Raça e Etnia: brancas, ou quase brancas, ou quase pretas de tão pobres.

Quando fiz o convite aos estudantes da EJA para participarem do estudo, as três estudantes que não se afirmavam pretas ou pardas foram justamente as que aceitaram e participaram até o final da pesquisa. Quando perguntamos as nossas entrevistadas sua cor, todas as três responderam: branca. Ao analisamos as entrevistas das três, podemos encontrar de forma explícita depoimentos que apontam o preconceito racial. Quando observamos a dinâmica da sala de aula, cruzando com as entrevistas, começamos a desvelar novos indícios de estigma e discriminação racial.

Iremos nos deter nos dados das entrevistas no primeiro momento e, em seguida, faremos as relações das entrevistas com as observações da sala de aula.

Quando entrevistamos Rosa de Luxemburgo, nos chamou a atenção, do ponto de vista do preconceito racial, o trecho que segue abaixo.

*E aí, eu com uns 14 anos, apareceu um rapaz. Ele fazia parte do time de futebol que meu padrasto organizava lá em Tiúma. Eu e mamãe lavávamos os uniformes do time de futebol e aí eu fui me engraçando por ele. Minha mãe e meu padrasto eram contra, e o principal motivo era porque o rapaz é negro. Eu assim, branquinha, e ele negro. Na comunidade ele era muito querido e respeitado, mas lá em casa tinha isso que ele era negro. Eu tinha medo da minha avó que era ainda mais preconceituosa e, de vez em quando, minha mãe me ameaçava de contar para ela que eu estava de namoro com ele. Meu padrasto dizia que não dava certo, porque ele era negro e eu branca e isso levaria a muitos ciúmes, brigas, desentendimentos e a gente acabaria não vivendo. Mas o namoro continuava escondido. (Rosa de Luxemburgo)*

O preconceito racial é um dos mais dramáticos e violentos que existem em nossa sociedade, o peso que o acompanha emerge muitas vezes disfarçado, escondido, não assumido. No depoimento de Rosa, no entanto, ele está assumido, exposto, verbalizado na intimidade familiar. O fato de Rosa afirmar que seu namorado era respeitado na comunidade, nos faz concluir que a oposição ao relacionamento se concentrava na família. As hipóteses que sustentam a oposição do padrasto de Rosa poderiam ser usadas para qualquer relacionamento da nossa sociedade, já que ciúmes e controle são mecanismos de dominação a serem vencidos nas relações de gênero ainda hegemônicas em nossa sociedade. Mais adiante, infelizmente, as hipóteses do padrasto de Rosa se confirmam. Em trechos já apresentados, quando analisamos os preconceitos de gênero, Rosa é vigiada, pressionada e até agredida por seu companheiro. O



que a faz lamentar e se revoltar com a previsão de seu padrasto, conforme o trecho abaixo demonstra.

*E aí começou o sofrimento, tudo que meu padrasto tinha dito que iria acontecer começou a acontecer, pareceu praga...*

Percebemos aqui, portanto, relações étnico-raciais preconceituosas que foram formadas num contexto cultural racista. Nogueira (2007) nos ajuda a entender de que preconceito estamos falando e comprovando.

Assim, no Brasil, a intensidade do preconceito varia em proporção direta aos traços negroides; e tal preconceito não é incompatível com os mais fortes laços de amizade ou com manifestações incontestáveis de solidariedade e simpatia. Os traços negroides, especialmente numa pessoa por quem se tem amizade, simpatia ou deferência, causam pesar, do mesmo modo por que o causaria um "defeito" físico. (NOGUEIRA, 2007, p. 296)

As reflexões apontadas pelo autor nos levam a observar o modo como o primeiro companheiro de Rosa era visto em sua família. Ela se referiu a um "respeito" na comunidade, esta impressão pode estar escondendo o que Nogueira chamou de "pesar", devido aos traços negroides, traços esses também presentes no filho "perdido" de Rosa. Talvez a chave para entender como esse pernicioso processo de aprendizado se dá seja o que afirma Crochik abaixo.

Ainda que o preconceito seja dependente das necessidades individuais, mediadas socialmente, e tenha o seu objeto configurado pela deturpação ou exagero do que é percebido, a conversão de uma situação histórica vivida pelo seu alvo torna-se inerente a esse objeto. (CROCHIK, 2008, p. 81)

Quando lançamos nosso olhar sobre as outras histórias, nos detemos na vida de Pagu, já que Chiquinha não trouxe elementos concretos desse preconceito. Mesmo na história de Pagu, somos obrigados a lançar mão da observação em sala de aula e de pequenos indícios de sua história para começar a descortinar pelo menos um pouco essa temática. Vale ressaltar que não temos dúvida da presença do preconceito racial na vida de Chiquinha Gonzaga, assim como na vida de todos nós que vivemos nesta sociedade racista. Nos restringiremos, no entanto, às duas histórias que trouxeram elementos concretos no depoimento ou na observação em sala de aula.

Pagu demonstra, em seu depoimento, uma espécie de agradecimento ao seu companheiro por assumir o próprio filho, talvez por causa do preconceito que ela sofreu devido a sua história de moradia na rua. Ao mesmo tempo, ela também demonstra laços emocionais frouxos quando afirma que, se tivesse a segurança de uma casa, não estaria casada. Ao observar a relação entre Pagu e seu filho de um ano e nove meses, nas noites em que ela traz o filho, chegamos a perceber uma espécie de afeição/rejeição ao filho, que tem fortes traços negroides. Essa observação pode ser sustentada pelo fato de, durante uma noite, sem pretensão científica nenhuma, fiz um carinho no filho de Pagu e afirmei que ele era lindo, a reação de Pagu misturou desconfiança e surpresa. Tanto que, durante os dias que se seguiram, ela voltou a me perguntar várias vezes se eu, de fato, achava o seu filho lindo. Esse fato, por si só, demonstra a força do racismo em nosso imaginário coletivo. Minha afirmação deixou Pagu confusa porque ela entendia como natural uma suposta “feiura” de seu filho. Meu ato espontâneo reforçado por minha afirmação trouxe para Pagu um outro modelo. Uma figura de poder de nossa sociedade (professor) afirmando uma nova verdade, dessa vez antirracista. Esse fato demonstra com maior nitidez que uma educação antirracista é possível e necessária.

Acreditamos que ao longo de nosso estudo conseguimos demonstrar a importância do estudo do preconceito na história de vida de estudantes jovens e adultos. Esperamos, agora, nos deter em nossos principais achados e refletir mais detidamente sobre as possibilidades que se abrem com este estudo.

### **3. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste breve passeio pelas histórias de vida de Rosa de Luxemburgo, Pagu e Chiquinha Gonzaga, fomos por diversas vezes surpreendidos. Não obstante nos equipar com as parafernalias da ciência e nos ancorar na experiência profissional de quase quinze anos na Educação de Jovens e Adultos, o emergir de cada história renegou muitas rédeas e confirmou várias dúvidas, aceitando poucas afirmações.

Não há dúvida que o processo educacional formal e não formal percebido na análise dos dados foi fortemente marcado pelos preconceitos de gênero, de classe social, de raça/etnia. Esses sentimentos que se concretizam em estereótipos, foram e são fartamente utilizados em atos de discriminações e estigmas que, pouco refletidos, são facilmente reproduzidos culturalmente.

Outra inequívoca afirmação é que, entre os vários preconceitos estudados durante a análise dos dados, o preconceito de gênero demonstrou-se mais presente na vida das entrevistadas, tanto em relação às decisões que cada uma delas foi tomando ao longo de suas vidas, quanto em relação às decisões que outras pessoas tomaram ao direcionar a vida de cada entrevistada.

Em todas as etapas deste estudo, uma forte relação entre preconceito e educação formal e não formal foi encontrada. Quando voltamos o nosso olhar para a Educação de Jovens e Adultos, percebemos que Freire (2001) e Souza (2002) também se preocupam com esse tema. Tanto que, descrevendo de que Educação Popular estava falando, Freire é categórico. “É a que supera os preconceitos de raça, de classe, de sexo, e se radicaliza na defesa da substantividade democrática.” (Freire, 2001, p. 49)

Ao escolhermos entrevistar apenas mulheres, fizemos uma escolha política. Nosso caminhar profissional e político já está conscientemente impregnado do feminismo. Reconhecemos, neste conjunto de ideias, uma das chaves do enfrentamento às desigualdades estruturantes em nossa cultura, já que o equilíbrio nas relações de gênero pode significar uma das mais contundentes efetivações dos Direitos Humanos em todo o mundo.

A desconstrução dos preconceitos de gênero passa pelo aniquilamento dos estereótipos sexistas; pelo reconhecimento da interseccionalidade com classe e raça/etnia; pela efetivação dos direitos sexuais e reprodutivos, conforme preconizam os acordos internacionais; pelo fim de todos os tipos de violências contra as meninas e mulheres e pelo fim de qualquer tipo de preconceito de gênero, inclusive aqueles que incitam o ódio contra travestis, transgêneros, gays, lésbicas e toda a imensa variedade de identidade sexual da atualidade, porque todos, todas e todes têm o direito de serem quem são.

Compreender os mecanismos de articulação entre os diversos preconceitos é tão importante quanto entender cada um dos diversos preconceitos.

Refletir sobre o processo educativo na Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa desafiadora sob diversos aspectos. Acrescenta-se, aos diversos condicionantes sociais e interpessoais que se materializam em outras modalidades educacionais, uma história prévia de fracasso ou exclusão escolar de todos/as estudantes desta modalidade; além da incomparável heterogeneidade geracional que permite a convivência num mesmo ambiente educacional de Jovens a partir de 15 anos com Adultos que podem ter mais de 80 anos... Num palco tão complexo quanto estimulante, a aventura de estudar o preconceito, nos pareceu outra forma de vivenciar a educação. Acreditamos que questões mais complexas e desafiadoras ainda se escondem sob o confuso véu dos preconceitos. Cabe, não só a educação, mas também a todo o conhecimento humano eliminar todas as formas de discriminação por meio da desconstrução dos preconceitos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jundáira, 2021.
- ARENDT, Hanna. **Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal**. São Paulo: Companhia das letras, 1999.
- ARENDT, Hanna. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- BEZERRA, Nielson da Silva. **Acerca da Educação, do Preconceito e da AIDS: um olhar a partir do EDUCAIDS e da Rede Nacional de Pessoas Vivendo com AIDS em Pernambuco**. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. **Discursos pela Interculturalidade no Campo Curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.
- CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- CROCHÍK, José Leon (Org.) **Perspectivas Teóricas acerca do Preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GOUVEIA, Taciana. Muito Trabalho e nenhum Poder marcam a vida das agricultoras familiares. **Cadernos de Crítica Feminista**. Ano I, N.º 0, 2007.
- HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2020.
- MELLO, Sylvia Leser de. A Palavra, o Preconceito e o Pensamento: Introdução ao problema do juízo e da consciência em Hannah Arendt. In CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, Indivíduo e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito Racial de Marca e Preconceito Racial de Origem: sugestões de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, n.º 1, nov. 2006. pp. 287-308.
- RIBEIRO, Djanira. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SILVA, Carmem. Raízes das Desigualdades. **Cadernos de Crítica Feminista**. Ano I. n.º 0. SOS Corpo, Instituto Feminista pela Democracia, dez., 2007. p. 26-36.
- SOUZA, João Francisco de. **Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2002.
- VELOSO, Caetano; GIL, Gilberto. **Haiti**. Tropicália 2. Universal Music Ltda, 1993.

## CONTEXTUALIZAÇÃO: GRAFISMOS RUPESTRES, GEOCIÊNCIAS E MATEMÁTICA: ABRIGO INDÍGENA EM PALESTINA DE GOIÁS

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.7)

**Audirene dos Santos da Mata<sup>25</sup>**

**Camila de Campos Costa<sup>26</sup>**

**Elaine Ramos da Silva Sofia<sup>27</sup>**

**Lucy Aparecida da Silva<sup>28</sup>**

**Marcella Eduarda Ruiz<sup>29</sup>**

**Resumo:** Vários relatos evidenciam estudos de caso que descrevem o histórico de Grafismos globalmente, o presente artigo traz um cenário no qual o Brasil começa a fazer parte deste contexto recentemente em comparação aos demais territórios do globo. Na busca por conteúdos interdisciplinares, encontra-se vários quadros em que a Pintura ou Grafismo Rupestre pode contribuir em várias ciências na forma educacional ou pesquisas. O texto a seguir nos mostra a possibilidade de uso deles, tanto na interpretação como na forma de ensino sob forma interdisciplinar. Nas Geociências podemos analisar: Geolocalização, formas de habitações/abrigos utilizados pelos hominídeos, os quais geralmente estão próximos à cursos d'água, bem como locais de coleta e agricultura, dentre outros. Historicamente observamos a evolução dos grafismos e ainda sua representatividade. Em ciências as biodiversidades representadas, também o tipo de substância natural utilizada como tinta. Já em Matemática é bem notório o sistema de contagem utilizado por meio de símbolos para referenciar tal biodiversidade, assim como, os fatos históricos vivenciados por esses humanos nos tempos primórdios.

**Palavras-chave:** Grafismo Rupestre, Geociências, Matemática.

---

<sup>25</sup> Mestranda PECMA, Professora, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-SEDUCSP Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP audymata@gmail.com audirene.mata01@unifesp.br

<sup>26</sup> Licenciatura em Geografia, Professora, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-SEDUCSP camila.campbell2@hotmail.com

<sup>27</sup> Especialização de Gestão em Finanças Faculdade Anchieta, Professora, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-SEDUCSP lainaramos6120@gmail.com

<sup>28</sup> Especialização em Neurociências Educacional Universidade Anhaguera, Professora, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-SEDUCSP lucypedag@gmail.com

<sup>29</sup> Licencianda em Ciências, Professora, Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo-SEDUCSP Universidade Federal de São Paulo-UNIFESP marcella.eduarda@unifesp.br

## ***CONTEXTUALIZATION: ROCK GRAPHICS, GEOSCIENCES AND MATHEMATICS: SHELTER OF THE INDIAN IN PALESTINE OF GOIÁS.***

**Abstract:** Several reports highlight case studies that describe the history of Graphics globally, the present article brings a scenario in which Brazil begins to be part of this context recently compared to other territories of the globe. In the search for interdisciplinary contents, one finds several paintings in which Rock Painting or Graphics can contribute in various sciences in the form of education or research. The following text shows us the possibility of using them, both in the interpretation and in the as well as in the form of teaching in an interdisciplinary way. In Geosciences we can analyze: Geolocation, forms of dwellings/shelters used by hominids, which are usually close to watercourses, as well as places of collection and agriculture, among others. Historically, we have observed the evolution of graphics and their representativeness. In sciences the biodiversities represented, also the type of natural substance used as paint. In Mathematics, on the other hand, the c system is very notorious Counting used by means of symbols to reference such biodiversity, as well as the historical facts experienced by these humans in early times.

**Keywords:** Rock Graphics, Geosciences, Mathematics.



## 1. INTRODUÇÃO

As pinturas rupestres, ou grafismos rupestres, conhecidos também por arte rupestre, pode contribuir de forma significativa para a compreensão da historicidade de evolução humana, bem como suas ciências. Desse modo o presente texto busca uma forma de contextualizar o ensino de Geociências, História e Matemática a partir desses registros.

A região Sudoeste do Estado de Goiás apresenta vários sítios arqueológicos com grafismos singulares de antepassados que buscaram deixar registros sobre seu cotidiano, assim como, sua evolução dentre outros relatos.

Há relatos que podem fazer parte do sistema de contagem na matemática, registros de localização, uma vez que o município relatado se encontra na bacia hidrográfica Araguaia-Tocantins, importante bacia afluenta da bacia Amazônica, histórico, simplesmente pelo registro deixado. Em Ciências as biodiversidades representadas podem ser referências para estudos de processo evolutivo, também o tipo de substância natural utilizada como tinta. biodiversidade, assim como, os fatos históricos vivenciados por esses humanos nos tempos primórdios.

## 2. HISTÓRICO DAS PINTURAS RUPESTRES

A Arte Rupestre segundo estudiosos é datada por volta de 40 a.c. e 8 a.c. nos períodos Paleolítico Superior e o Neolítico, desenhos, pinturas e gravuras elaborados pelos hominídeos que retratavam suas rotinas em objetos domésticos e nas paredes das cavernas onde residiam. Eles tinham essas cavernas proteção de possíveis predadores e condições climáticas, usavam os desenhos e pinturas em rochas para indicar o caminho quando saiam para suas caçadas, essa arte se avolumou com o decorrer do tempo sendo possível através desses identificar as tribos onde viviam, essa arte ajudou os estudiosos a entender essa era, visto que a mesma é encontrada em vários sítios arqueológico ao redor do mundo. No final do século XIX, os pesquisadores ligados ao darwinismo questionaram a Arte Rupestre devido a muitas dúvidas com relação a registros e datas e também não acreditavam que os hominídeos

evoluíram o suficiente para serem capazes de criar desenhos e gravuras e muito menos pintar suas obras, mas não adiantou muito esses questionamentos de grupos contrários a Arte Rupestre foi reconhecida com conteúdo histórico para desenvolverem estudos sobre a Pré História.

A Arte Rupestre tem suas peculiaridades os desenhos eram traçados nas paredes das cavernas onde residiam e nas rochas que encontravam no caminho de suas caçadas, usavam muitos traços geométricos, retratavam seus hábitos diários como imagens de mulheres, homens e crianças, assim como os animais, utilizavam como ferramenta os próprios dedos e como tinta o sangue, carvão e a gema de ovos.

A Arte Rupestre se divide em duas categorias a Pintura que consiste em aplicar nos desenhos elaborados nas cavernas ou no caminho de suas jornadas os colorantes existentes na época e a Gravura onde os hominídeos gravavam desenhos em rochas e utensílios utilizados no cotidiano.

Para os estudiosos como historiadores e antropólogos toda arte rupestre tinha como objetivo de os hominídeos registrar a sua rotina, mesmo existindo dúvidas de alguns registros, se os mesmos são manifestações artísticas desses grupos.

No Brasil existe sítios arqueológicos datados de 3 a 10 mil anos atrás, esses registros são de antes da chegada dos portugueses, a região nordestina se destaca como a maior concentração da Arte Rupestre do mundo, devido ser uma região seca é pouco habitada, além do cotidiano dos hominídeos os pesquisadores notaram que os desenhos no Brasil registram a fecundidade e contemplação a Deuses. Os principais sítios arqueológicos do Brasil são os Parque Nacional a Serra do Capivari e Parque Nacional Setes Cidades, ambos no Estado do Piauí, Parque Nacional do Catimbau em Pernambuco, Lajedo de Soledade no Rio Grande do Norte, Cariris Velhos na Paraíba, Rondonópolis no Mato Grosso, Lagoa Santa e Peruaçu em Minas Gerais.

A Arte Rupestre também é destaque em outros países, entre eles estão a Caverna de Altamira (Espanha), Caverna de Chavet (França) e o Vale do Rio Côa (Portugal), como toda Arte Rupestre não foi diferente na Europa a arte foi desenvolvida nas cavernas com desenhos de vários animais entre eles o cavalo e o bisão o que diferenciou das outras artes é que desenhavam as mãos e outros

símbolos. A descoberta da Arte Rupestre na Europa foi pelas mãos do arqueólogo espanhol Marcelino Sanz de Sautuola em Altamira na Espanha, mas questionada por outros estudiosos pois a teoria da evolução de Charles Darwin se destacava no meio científico e muitos foram os que consideravam a descoberta de Marcelino uma fraude, as artes rupestre só foi reconhecida pela comunidade científica como sendo a arte desenvolvida pelos primeiros grupos de humanos no século XX.

Historicamente, as Pinturas Rupestres são consideradas artes, ao invés de registro de aprendizagem ou algo parecido como relata Lewin “Estas se deram à medida que se desenvolveram no sentido de se adaptarem ao ambiente e às mudanças climáticas do mundo em seu tempo (LEWIN, 1999 apud OLIVEIRA, 2017).”

Assim sendo, desde os primórdios da existência dos homínídeos na Terra, há registros interessantes que podem fornecer dados históricos, assim como, geográficos, não somente artísticos.

Esse desenvolvimento não foi verificado apenas por meio da produção de ferramentas, mas também no campo das ideias artísticas com mediante o ato de pintar, gravar e esculpir na rocha. PROCÓPIO relata uma historicidade esclarecedora, pautada em noutros autores:

Para a compreensão sobre grafismos rupestres produzidos no passado, é necessário considerar sua natureza, o contexto e os princípios pelos quais foram estruturados. Neste ramo sondado, a Arte é definida sob diferentes perspectivas, iniciando pela História da Arte; a qual, segundo Filho (2005), define este campo como objeto que possui a capacidade de expressar uma experiência dentro de uma determinada organização – sendo que essa experiência está ligada a circunstâncias, como: pensamento, imaginação, época, lugar e, sobretudo, ambiente onde se desenvolveu. Para o antropólogo britânico Tim Ingold (2012), a Arte não reproduz as formas acabadas e estabelecidas de imagens na mente ou no mundo, ela torna visível. Sendo assim, para esse autor, dar forma às coisas (nesse aspecto, a imagem) é dar vida, ação, movimento, sendo isso mais importante que a própria imagem acabada. Entende-se por formas, de acordo com Filho (2005), um elemento que compõe a arte e que é o material visual que os olhos recebem e organizam, de modo

que a mente humana possa captá-lo numa composição. PROCÓPIO (2020).

No contexto geral e de forma global o termo Arte foi substituído por grafismos rupestres, ocorreu quando eles passaram a ser analisados pela Arqueologia como assinala PROCÓPIO (2020). ... da trajetória dos estudos em Arte Rupestre na Arqueologia, vamos considerar a substituição da palavra arte por grafismo. Assim consideraremos o termo grafismo rupestre ao longo do texto.

Ao analisarmos o contexto histórico no Brasil, nota-se que este é mais recente em termos científicos, porém há relatos desde o processo de colonização, ou seja, durante o século XVI, houve os primeiros relatos de pinturas rupestres no Brasil.

No Estado de Goiás indícios do grafismo datam no século XVII, período do ciclo do ouro com a chegada dos bandeirantes, como afirma PROCÓPIO (2020):

As primeiras informações sobre grafismos rupestres em Goiás ocorrem no século XVII, com a entrada dos bandeirantes em busca de ouro. Lages encontradas durante as expedições no sudoeste goiano com representações rupestres foram relatadas e passou a ser conhecida com Martírios. (PROCÓPIO – 2020).

Ainda sobre os grafismos rupestres no Estado de Goiás PROCÓPIO cita definição de COUTO apud ALENCASTRE, para o que seria uma menção ao Martírio:

Neste lugar de tapera em que se acham os 14 pilões é o legítimo rio Araés, onde fazem barra os ribeirões que se vêem da torre de Babel. Neste mesmo rio disse que o Anhanguera a seu irmão Simão Bueno que era onde sue cunhado tinha achado em uma parede de pedra alta os martírios de Cristo; e outros homens que estavam com ele, que todos ouviram. E esse é o legítimo dos Pilões, mas seu nome próprio é Araés (ALENCASTRE, 1979, p.36 apud PROCÓPIO, 2020, p.34-35)

Esses relatos mostram o desconhecimento dos desbravadores do sertão a cerca do que poderia existir de contexto histórico no Sudoeste Goiano, onde se passa a pesquisa norteadora do presente texto de contextualização com o Ensino de Ciências e Matemática.

A localidade passou a ser pesquisada pelas Universidades Católica de Goiás e Federal de Goiás na década de 1970, na busca de compreensão principalmente pelo processo de ocupação que ocorreu nessa localidade, onde atualmente encontra-se o município de Palestina de Goiás.

### **3. Contextualização das Pinturas Rupestres com o Ensino das ciências**

A contextualização das pinturas rupestres com o ensino das ciências abre uma janela fascinante para compreender não apenas a arte pré-histórica, mas também os fundamentos multidisciplinares que permeiam essas expressões. Ao mergulharmos nesse estudo, desvelamos não apenas os aspectos estéticos, mas também os elementos históricos, geográficos e matemáticos que compõem o tecido cultural de sociedades antigas. Nesta seção, exploraremos como a integração dessas pinturas com o ensino das ciências pode enriquecer a compreensão dos alunos e promover uma abordagem multidimensional do conhecimento.

Ensinar o respeito ao passado(...). É construir uma sociedade que respeite seus velhos como portadores de saberes e tradições que precisam e devem ser reinventados ou transmitidos, em sua integridade, às gerações futuras. Uma sociedade culta é uma sociedade cultivada, seja pelos meios formais da educação - a escola -a, seja pelos meios informais - a família, os mestres, as práticas sociais, etc. e será culta, no sentido mais amplo de portadora de uma cultura, na medida em que for capaz de escolher, no passado e no presente, aqueles - objetos, signos, pessoas, tradições, etc. - com as quais quer construir sua linha do tempo no mundo. Ana Carmem Amorim J. Casco (Iphan, 2006)

Grafismos Rupestres são símbolos visuais elaborados com a intenção de comunicar. Essa comunicação veicula mensagens sociais que podem estar relacionadas diretamente à percepção e interpretação das experiências compartilhadas pelos produtores dessas manifestações culturais. (PROCÓPIO, 2020). Ao resgatar essa memória sócio-histórica dos diferentes grupos formadores de uma sociedade, garantimos o direito à informação, bem como a

possibilidade de produção e de aproveitamento dos bens culturais, condição que, certamente, irá promover a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

A interseção entre pinturas rupestres e ciências abre espaço para uma abordagem multidisciplinar do conhecimento. Como ressalta Casco (Iphan, s/d) ao resgatarmos e interpretarmos essas manifestações culturais, estamos não apenas promovendo o conhecimento histórico e geográfico, mas também garantindo o acesso a uma herança cultural que enriquece a qualidade de vida das pessoas. Nesse sentido, o estudo das pinturas rupestres não se limita à análise estética; ele nos convida a mergulhar em um universo de conhecimento que transcende as fronteiras das disciplinas acadêmicas convencionais.

No contexto do ensino de ciências, as pinturas rupestres oferecem uma oportunidade única de explorar conceitos fundamentais, como biodiversidade e geociências. Como observado por Procópio (2020), as representações de animais e paisagens nas pinturas podem servir como pontos de partida para discussões sobre ecossistemas, processos evolutivos e interações humanas com o meio ambiente. Além disso, a análise dos materiais utilizados na produção das pinturas pode fornecer insights sobre o conhecimento científico das sociedades antigas, destacando a conexão entre arte e ciência ao longo da história humana.

Podemos ressaltar também o fato de que a produção de material e registros sempre foi uma prioridade, enfatizando aos alunos a importância da observação e registro num processo sociocultural e histórico, incentivando-os a deixarem suas marcas e do mundo ao seu redor, para que, futuramente, seus descendentes sejam capazes de reconhecer o passado e os processos que levaram ao desenvolvimento da sociedade.

No cenário que podemos observar atualmente, o conhecimento científico vem assumindo várias faces além do convencional, onde além de novas questões e objetos, há toda uma nova série de posturas, que se “distanciam” do consenso do que é científico, de acordo com os padrões cartesianos. Dessa forma, novas faces da ciência começam a se desenvolver, principalmente aquelas centradas na multidisciplinaridade.

Da mesma forma, a integração das pinturas rupestres com o ensino de matemática abre novas perspectivas para explorar conceitos como contagem e representação simbólica. Como sugere Majungmul (apud Procópio, 2020), as figuras e padrões encontrados nas pinturas podem refletir sistemas de contagem e cálculo utilizados por sociedades antigas. Ao investigar esses padrões matemáticos nas pinturas rupestres, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos princípios matemáticos subjacentes e da sua aplicação no contexto histórico.

Em suma, a contextualização das pinturas rupestres com o ensino das ciências oferece uma oportunidade única de promover uma abordagem integrada do conhecimento, que vai além das fronteiras disciplinares tradicionais. Ao explorar as múltiplas facetas dessas expressões artísticas, os alunos são incentivados a mergulhar em um universo de descobertas interdisciplinares, enriquecendo sua compreensão do passado e sua visão do futuro.

#### **4. CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PINTURAS RUPESTRES ENSINO DE MATEMÁTICA**

O sistema de contagem é muito antigo, desde seus primórdios cada um ou cada povo desenvolvia o que melhor representava sua maneira de contar.

Na arte rupestre não seria diferente, muitas representações nos levam a imaginar o que poderia ser cada um desses símbolos. Alguns até parecidos com símbolos do Sistema de Numeração Egípcio.

A necessidade já existia em se contar ou calcular, a palavra “cálculo” deriva do latim *calculus*, que originalmente significava “pedra pequena”. A palavra inglesa *calculus* significa “cálculo”, como cita o autor Majungmul na obra “A origem dos números”.

A matemática que possivelmente usavam naquela época, podem ser demonstradas através das grafias diferenciadas para cada grupo, pois verificam-se riscos, agrupamentos desses riscos, entre outros símbolos.



A contagem poderia ser de quantidade de animais caçados, dias ou horas que demoravam para cruzar um rio, o pensamento voa, as observações podem ir muito além, só depende do conhecimento que cada um tem da Matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O privilégio em ensinar sob novas perspectivas pode abrir inúmeros leques no cotidiano de alunos e professores, tornando assim, mais prazeroso o processo ensino-aprendizagem. Pode ser explanado de formas teóricas e metodológicas variadas, seguindo vertente de contextualização com duas ou mais disciplinas previstas neste processo.

Sabemos que o Ensino está em constante evolução, principalmente ao considerar grupos étnicos ocupantes de espaços variados, onde ambos se influenciam, além da organização em sociedade que se formou no decorrer da historicidade da evolução humana.

Assim uma contextualização que busca evidenciar ao indivíduo a compreensão global, bem como suas transformações pode contribuir de forma satisfatória nesse processo.

## REFERÊNCIAS

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. Sociedade e educação patrimonial. **Revista Eletrônica do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 3, p. 1-5, 2006.

OLIVEIRA, Gabriel Frechiani de. **A Arte Rupestre em Perspectiva Histórica: Uma História Escrita nas Rochas**. Revista de Arqueologia Pública Campinas-SP V.11 Nº 1; 2017.

PROCÓPIO, Grazieli Pacelli. **Grafismos rupestres no abrigo do índio na Palestina de Goiás: espacialidade e visibilidade**. São Paulo: Alexa Cultural; Manaus: EDUA, 2020.

## O CURRÍCULO DAS ESCOLAS QUILOMBOLA E INDÍGENA, EM CRATEÚS, CEARÁ

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.8)

Lucivanio Rodrigues Lourenço<sup>30</sup>

Ana Paula Marques de Melo Lourenço<sup>31</sup>

**Resumo:** O Brasil tem uma dívida histórica com o negro e com o indígena. As políticas afirmativas foram criadas para diminuir as desigualdades sociais e respeitar a historicidade das populações negras e indígenas brasileiras. O tema afrodescendente e povos originários compõe as políticas públicas de ação afirmativa para o ensino e cidadania. Nessa perspectiva, a pesquisa realizada pretendeu identificar como são aplicadas as orientações contidas nos normativos legais concernentes à educação das relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira, africana e indígena vivenciadas em uma escola de território quilombola, e em uma escola indígena no município Crateús, Ceará. O método constou de uma análise qualitativa, utilizando-se da pesquisa bibliográfica e de campo. Para alcançar os resultados esperados fez-se entrevistas com docentes e gestores escolares, rodas de conversas com discentes de 9º ano, nos anos finais do ensino fundamental e observação. Os resultados levaram os autores a considerar que a escolas indígena tem trabalhado a questão indígena, buscando melhorar o relacionamento étnico-racial envolvendo todos os integrantes da escola e comunidades locais, a respeito das diferenças de raça, cor e credo religioso bem como instigando a autodeclaração étnico-racial dos alunos. No entanto, percebeu-se que existe a necessidade de ampliar a formação continuada dos docentes da escola quilombola, de modo a conhecerem as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008 e de outros dispositivos legais que fazem referência a essa temática, para que os profissionais da educação possam trabalhar mais eficientemente os conteúdos afro e indígena, no sentido de identificar e combater formas de racismo, preconceitos e desigualdades ainda existentes na escola e comunidade, para a boa convivência e relações étnico-racial.

**Palavras-chave:** educação, relações étnico-raciais, currículo.

---

<sup>30</sup> Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT), Professor da Rede Municipal de Paraipaba/Ceará – atuando na formação de docentes no Ciclo de Alfabetização e em Ciências Humanas nos Anos Finais, e-mail: negritudeeeu@gmail.com

<sup>31</sup> Pós-Graduada em Formação de Docentes: Educação Infantil, Alfabetização e Educação Especial, Professora da Rede Municipal de Paraipaba/Ceará – atuando na docência pré-escolar, e-mail: anapaulalourencoprofessora@gmail.com

## ***EL CURRÍCULO DE LAS ESCUELAS AFRO E INDÍGENA DE CRATEÚS, CEARÁ***

**Resumen:** Brasil tiene una deuda histórica con las poblaciones negra e indígena. Las políticas de acción afirmativa se crearon para reducir las desigualdades sociales y respetar la historicidad de las poblaciones negras e indígenas de Brasil. El tema de los afrodescendientes e indígenas forma parte de las políticas públicas de acción afirmativa para la educación y la ciudadanía. Teniendo esto en cuenta, la investigación realizada tuvo como objetivo identificar cómo se aplican las directrices contenidas en las normas legales relativas a la educación de las relaciones étnico-raciales, la historia y la cultura afrobrasileña, africana e indígena en una escuela en territorio quilombola y en una escuela indígena en el municipio de Crateús, Ceará. El método consistió en un análisis cualitativo, utilizando investigación bibliográfica y de campo. Para alcanzar los resultados esperados, se realizaron entrevistas a profesores y directivos de la escuela, discusiones con alumnos de 9º grado de los últimos años de la enseñanza primaria y observaciones. Los resultados llevaron a los autores a considerar que las escuelas indígenas han venido trabajando la cuestión indígena, buscando mejorar las relaciones étnico-raciales involucrando a todos los miembros de la escuela y de las comunidades locales, respecto a las diferencias de raza, color y credo religioso, así como instigando la autodeclaración étnico-racial de los estudiantes. Sin embargo, se constató la necesidad de ampliar la formación continua de los profesores de la escuela quilombola, para que conozcan las Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008 y otras disposiciones legales que se refieren a este tema, para que los profesionales de la educación puedan trabajar de forma más eficiente los contenidos afro e indígenas, con el fin de identificar y combatir las formas de racismo, prejuicios y desigualdades que aún existen en la escuela y en la comunidad, para una buena convivencia y relaciones étnico-raciales.

**Palabras clave:** educación, relaciones étnico-raciales, currículo.

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “O currículo das Escolas Quilombola e Indígena, em Crateús, Ceará”, tem como objetivo de estudo analisar a importância da inclusão da educação das relações étnico-raciais, história, cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares das escolas quilombola e indígena de Crateús/CE, identificando as contribuições para a formação de cidadãos críticos e conscientes da diversidade cultural na cidade, identificando desafios e oportunidades para a implementação dessas práticas educativas, na escola e comunidade.

A presente investigação propôs analisar a diversidade e relação étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental de uma escola indígena e de uma escola de território quilombola, no Município Crateús, buscando compreender realidades diferenciadas das escolas regulares brasileiras, mas que também estão sob as obrigatoriedades da lei de cunho afro e indígena, Lei nº 11.645/2008. Pretendeu-se assim, investigar como escola e sociedade relacionam os tópicos em questão no Município Crateús, Ceará.

Os objetivos específicos são: identificar como ocorre a educação de crianças quilombolas e indígenas no cotidiano escolar; verificar como as escolas indígena e quilombola encaram os temas “afrodescendente” e “indígena”, sob a ótica da Lei nº 11.645/2008; analisar a percepção de professores das escolas indígena e quilombola, sobre a importância da temática “Educação da Relação Étnico-Racial”, para a formação cidadã; investigar as políticas públicas de inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo, e como essas políticas são implementadas nas escolas em questão. Ainda, propor estratégias para a superação dos desafios identificados e para o fortalecimento das práticas educativas de inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar de Crateús/CE.

Este trabalho permite a análise de informações úteis para a reflexão concernentes aos fragmentos da história do negro e do indígena, as lutas, resistências e conquistas dessas populações no Brasil, em especial, no lócus da pesquisa. Permite-se ainda, enriquecer os conteúdos ministrados no ensino

escolar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira, no que diz respeito à obrigatoriedade da aplicação do ensino da história africana, afro-brasileira e indígena no currículo do ensino básico, abrindo espaço para uma reformulação de conceitos referentes a este assunto e maneiras mais diversificadas de conduzi-lo em sala de aula.

Considerando os assuntos apresentados, é preciso levar ao conhecimento da comunidade, as concepções, conhecimentos, atitudes e ações pedagógicas existentes nas escolas em questão, entre docentes, discentes e gestão escolar, referente ao assunto que dão respaldo sobre ser negro e indígena no ambiente escolar, em Crateús-Ceará. Foram importantes na construção deste trabalho, entre outros: Borges (2010); Brasil (2008); Ceará (2019); Crateús (2022); Lourenço (2018) e Oliveira (2010).

O referido estudo foi desenvolvido a partir de uma metodologia que envolveu uma pesquisa bibliográfica e de campo. Em análise à prática curricular étnico-racial em Crateús realizou-se entrevistas a gestores escolares e a professores, rodas de conversas com estudantes, além de observação e análise documental. Essa metodologia possibilitou conferir se os depoimentos dos professores e dos gestores entrevistados estão em conformidade com as falas dos estudantes, em roda de conversa. Assim, optou-se pela natureza da pesquisa, qualitativa e etnográfica.

Ela propôs explorar os comportamentos e relatar experiências dos envolvidos na investigação, analisando possíveis êxitos na prática pedagógica dos professores e sua atuação junto aos estudantes, reunindo informações detalhadas dos participantes e separando em categorias ou temas as suas experiências ainda, a literatura existente sobre o assunto. (CRESWELE, 2007).

Os sujeitos da pesquisa foram 06 (seis) pessoas, para tratar do tema em questão: um gestor escolar e dois professores da escola quilombola, e um gestor escolar e dois professores da escola indígena, integrantes da entrevista. Em roda de conversa utilizou-se das falas de estudantes de 9º Ano das escolas indígena e quilombola, em Crateús. Os depoimentos dos gestores escolares, dos professores e dos estudantes foram criteriosamente selecionados e organizados

de modo favorecer a compreensão e melhor discutir as colocações dos participantes nesse trabalho.

Os gestores escolares são identificados pela letra inicial da função que exercem “G”, seguida das letras “E” e “Q” significando, Gestor da Escola Quilombola (GEQ); o Gestor da Escola Indígena atribui-se as letras (GEI). Nesse mesmo sentido os professores recebem “P”, letra inicial da profissão seguida da etnia na qual estão inseridos: Professor da Escola Quilombola (PEQ) e Professor da Escola Indígena (PEI). Os números que recebem (1 e 2) são as ordens de participação na entrevista.

Os discentes, no entanto, foram identificados assim: aluno da escola quilombola (AEQ) e aluno da escola indígena (AEI). Os números que recebem (1, 2, 3 e outros) são referentes às ordens das falas e diferentes participações. Vale ressaltar que, nessas rodas de conversas foram qualificadas as 3 (três) participações mais relevantes para essa pesquisa.

## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 LÓCUS DA PESQUISA E A PRÁTICA CURRICULAR ÉTNICO-RACIAL EM CRATEÚS

Devido ao acidente geográfico, o canyon do rio Poti, que corta a Serra Grande, uma conexão natural entre Ceará e o Piauí, o mercantilismo entre os dois estados e o crescimento ao redor da estrada de ferro, Crateús desenvolveu-se como centro urbano e comercial no qual diversos grupos étnicos estão presentes, tanto etnias indígenas (Tabajara, Potyguara, Calabaça, Kariri, Tupinambá) como de descendentes africanos (Quilombo: Queimadas). (CRATEÚS, 2023).

No território do Quilombo Queimadas está a Escola de Cidadania José de Araújo Veras, escola municipal. Ela divide a sua história entre afrodescendentes, brancos e sem definição no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial. Na periferia da sede do município, no entanto, está a Escola Indígena Raízes de Crateús, escola estadual atendendo, além da clientela indígena, 10% de estudantes de outros pertencimentos étnicos.

Os dados dispostos a seguir foram analisados de forma qualitativa e organizados em ordem de citação, a fim de melhorar a sua apresentação e

visibilidade para os leitores interessados ao assunto e melhor organizar também as análises possíveis e necessárias, através do problema desse estudo.

Mediante a pretensão do que se busca investigar, iniciou-se questionando se os gestores escolares e os professores envolvidos na pesquisa possuem alguma formação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena. As respostas foram as seguintes:

“Não participei de nenhuma formação. Temos um projeto intitulado 365 dias de consciência negra, da SME, mas que não recebemos nenhuma capacitação. Só recebemos um cronograma e as atividades a serem trabalhadas a cada mês”. (GEQ).

“Os livros didáticos trazem essas temáticas, trabalhamos esses conteúdos, mas não passei por nenhuma formação, nem na graduação”. (PEQ1).

“Não possuo nenhuma capacitação sobre esses temas, mas sei que trabalhamos o Dia do Índio, o 25 de março e o 20 de novembro, que abordam essa temática”. (PEQ2).

“Possuo cursos de poucas horas sobre a cultura indígena, porém a maior formação sobre essas temáticas é no dia a dia, na luta, na resistência e na conquista”. (GEI).

“Possuo Licenciatura Intercultural pela UFC. Aprendemos muito sobre essas temáticas e procuramos colocar em prática no nosso dia a dia dentro da escola e fora dela”. (PEI1).

“Tenho um vasto conhecimento sobre o tema, parte adquirido em capacitações realizadas por ONG's, buscas pessoais, e outros, e também na licenciatura em Interculturalidade promovido pela UFC”. (PEI1).

Os depoimentos dos entrevistados da Escola Quilombola apontam para a inexistência de formação / capacitação de integrantes da escola acerca da Educação das relações étnico-raciais e sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena como disposto na Lei no 11.645/2008. Os integrantes da Escola Indígena, no entanto, afirmam possuir alguma formação sobre a temática, mas com maior foco na cultura indígena.

Na busca do conhecimento não obstante à capacitação certificada, parte do interesse do docente a formação continuada, como coloca (PI2): “[...] buscas pessoais”. Muitos sites e blogs, na internet discutem as temáticas em questão, além do mais existem cursos disponíveis, todos os anos, por exemplo, de Especialização lato sensu e aperfeiçoamento sobre a temática afro, indígena e relação étnico-racial, on-line e presencial, pagos ou gratuitos, como disposta na página da SEDUC/CE., ofertando capacitação gratuita a docentes das Redes



Estadual e Municipal de Ensino, com base nas Leis nos: 10.639/2003 e 11.645/2008. (Ceará, 2023).

Dando continuidade à entrevista perguntou-se: “qual o seu conhecimento sobre as leis: 10.639/2003 e 11.645/2008?”.

“Não tenho nenhum conhecimento sobre elas. Não participei de nenhuma formação / capacitação concernente a elas”. (GEQ).

“Pra ser sincero, eu não conheço as leis, não sei do que elas falam, mas imagino que seja sobre as relações étnico-raciais devido a primeira pergunta”. (PEQ1).

“Conheço elas somente de ouvir falar. Não participei de nenhuma formação sobre o tema da lei”. (PEQ2).

“Meu conhecimento inicia com a 10.639/2003, pois foi a partir dela que lutamos pela inclusão da temática indígena. Participamos de vários movimentos, conferências, encontros e, a partir de nossas lutas, de indígenas de todo o Brasil que surgiu a Lei 11.646/2008. O meu maior conhecimento sobre elas é na vivência; no dia a dia”. (GEI).

“No curso que fizemos na UFC aprendemos bastante como trabalhar essas leis. Mas não foi na licenciatura que nosso conhecimento sobre elas iniciou. Primeiro veio a lei 10.639/03 somente com a temática Afro, onde passamos a lutar pela inclusão da indígena. Foram vários encontros, por todo o Brasil, até que a 11.645/2008 foi criada.” (PEI1).

“Considero que possuo um bom conhecimento sobre elas pois além de estudar as temáticas das leis, passamos por formações por ONG’s”, além de uma Licenciatura Intercultural promovida pela UFC. (PEI2).

As legislações em questão tratam da obrigatoriedade da inclusão, nos currículos escolares, o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. As leis visam promover o reconhecimento e qualificar as importantes contribuições das populações negra e indígena na construção do Estado brasileiro.

A Lei 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade da temática Afro, nos estabelecimentos de ensino, na educação básica das redes públicas e privadas brasileiras. Ela determina que os conteúdos devem ser trabalhados de forma transversal, perpassando pelas diversas disciplinas do currículo escolar. Com a mesma finalidade, acrescentando a temática indígena, foi criada a Lei 11.645/2008. (BRASIL, 2008).

Essas leis visam combater o racismo e todas as formas de discriminação sofridas por esses povos, promovendo o respeito e o conhecimento voltados à diversidade étnico-racial. Elas são avanços e conquistas das populações negra e indígena, na luta pela construção de uma educação mais inclusiva e igualitária. (LOURENÇO, 2018, p.24).

Percebe-se nos depoimentos a unanimidade do desconhecimento dos docentes da Escola Quilombola sobre as referidas leis. Em suas falas, afirmam não saberem “do que elas tratam”, como colocado por (PEQ1). Os entrevistados da Escola Indígena, afirmam possuir conhecimento sobre os dispositivos citados, por meio de capacitação e lutas constantes, que permeiam ano após ano, a partir de 2003, até a atualidade (GEI, e PI1).

Em um processo de capacitação contínua, para não se estagnar ao tempo, o docente precisa se atualizar ampliando seus conhecimentos para a busca e melhoria de uma educação mais eficiente. A formação continuada não se trata de capacitação pontual para cumprir determinados dispositivos legais, como os normativos em questão, mas um processo permanente de aperfeiçoamento.

Sobre esse assunto, DELORS (2003, p.160) coloca que:

A qualidade de ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores, do que pela sua formação inicial... A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso para aproximação do saber e do saber-fazer.

Nesse sentido, cabe destacar que a contemporaneidade da política da educação precisa ser voltada à realidade do aluno abrangendo a ciências, mas também a cultura e o conhecimento das relações étnico-raciais. A escola precisa ter autonomia em suas atividades, e o professor mais qualificado profissionalmente para atender a diversidade étnica nela existente. É preciso que exista uma política de formação e valorização dos professores para que haja incentivo efetivo à busca de novos conhecimentos, para uma evolução mais positiva no trabalho docente.

No interesse de saber sobre o conteúdo Afro e Indígena, fora e dentro da escola, pediu-se que os entrevistados avaliassem o Ensino da História, Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como as Relações Étnico-Raciais na escola e no município Crateús-Ceará. Os depoimentos foram:

“Além do que já está posto no Livro Didático, a escola trabalha o Projeto 365, mas em particular a cultura negra.” (GEQ).

“Como falei, ouvi que na SME existe projeto voltado para a temática étnico-racial, mas que ainda não chegou à escola. Trabalhamos na escola os conteúdos que vêm no livro didático, mas sem aprofundamento específico. Já vi eventos no município, no Dia do Índio e Consciência Negra.” (PEQ1).

“O projeto 365 dias de consciência negra é para todas as escolas trabalharem essa temática, então no final do ano tem a culminância na sede do município com todas as escolas municipais.” (PEQ2).

“É deficiente. Quando o gestor municipal era outro, existia um maior envolvimento nosso e de outras culturas nas atividades municipais, e das escolas. Antigamente tinha palestra, danças, apresentações culturais e outras mais. As escolas parecem estar fechadas para si, não existe mais o envolvimento. Já buscamos dialogar sobre esses assuntos com a gestão municipal, mas nos venceram no cansaço.” (GEI).

“É falho. Não vejo ou ouço falar que a Secretaria de Educação Municipal / Prefeitura desenvolveu algum trabalho voltado a essa temática. Nem as escolas. Digo isso, porque temos amigos que trabalham nessas repartições e estamos conversando sobre esse assunto constantemente. O Livro Didático aborda essa temática, mas acho que só ficam nele mesmo.” (PE1).

“A nossa escola trabalha mais a indígena, contudo envolvendo outras etnias, no debate, na roda de conversa, na palestra, nos projetos e outros.” (PE2).

No desdobramento da questão posta, o ensino da história, das culturas afro-brasileira, africana e indígena, bem como das relações étnico-raciais na escola é de fundamental importância para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária, pois visa corrigir distorções e omissões que ocorreram ao longo da história da formação do estado brasileiro. (LOURENÇO, 2018, p.33).

Ao longo do tempo os currículos escolares têm negligenciado ou tratado, de forma superficial ou inadequada, a educação das relações étnico-raciais. Foi com a promulgação da Lei no 10.639/2003 que a educação das relações étnico-raciais passou a ter um olhar mais diferenciado no âmbito educacional, com o

ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, com vistas no reconhecimento da contribuição da população negra para a formação do estado brasileiro. Posteriormente, no ano 2008 foi promulgada a Lei no 11.645 ampliando o escopo posto para incluir, no currículo escolar, com a mesma finalidade posta ao afro, o ensino da história e cultura indígena. (OLIVEIRA, 2010).

“Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie.” (OLIVEIRA, 2010, p.161)

Essas importantes vertentes na história brasileira buscam atingir os objetivos, entre outros: combater o racismo e a discriminação; valorizar a contribuição dessas culturas; resgatar a história e identidade dessas populações; fortalecer a autoestima e o protagonismo dos estudantes pertencentes aos grupos étnicos afro e indígena e estimular o diálogo intercultural. (OLIVEIRA, 2010).

Cabe ressaltar que, na perspectiva da educação das relações étnico-raciais, além do ensino da história e cultura dos povos afro e indígena, o currículo escolar precisa fomentar o diálogo sobre a diversidade étnica presente na sociedade, sobre a importância e contribuição de todos os povos e culturas na construção do estado brasileiro, independentemente de suas origens étnicas. (BRASIL, 2013).

No interesse de fazermos o mesmo diagnóstico da pergunta anterior, interpelou-se: *“Como você avalia a aplicabilidade das leis: 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo escolar do Município Crateús-Ceará e na escola?”*.

“O nosso currículo é único para o município, usamos o DCRC. As temáticas das relações raciais estão postas no livro didático e de uma certa forma os professores trabalham esses conteúdos. O Projeto 365 trata somente da questão afro. Esse projeto é para todas as escolas do município trabalharem”. (GEQ).

“No DCRC deve vir os assuntos dessas leis, mas acho que deveríamos passar por formação continuada sobre elas, já que se trata de obrigatoriedade no ensino. Se outras escolas trabalham os conteúdos das leis, eu não sei. Só ouvi falar sobre

elas na Graduação”. (PEQ1).

“Com exceção do projeto que falei, não sei se as escolas estão trabalhando as temáticas das leis, como devem ser aplicadas. Acho que a pandemia prejudicou todas as escolas em suas atividades. Tudo parou, agora que estamos retomando os nossos projetos. E isso foi em todas as escolas”. (PEQ2).

“As questões étnico-raciais estão no DCRC, documento curricular de nossa escola. Essas leis são determinações, ou seja, têm que ser cumpridas. Acho que elas, pelo município e algumas escolas não são trabalhadas como devem ser. Acho que os professores, em especial, deveriam passar por formação para cumprirem as leis, como ela determina”. (GEI).

“Acredito que é de suma importância a formação continuada de professores, além dos diálogos sobre essa temática. O conteúdo já vem no Livro Didático, mas é abordado de forma superficial. Acredito que a maioria dos professores das redes estadual e municipal são de formação antiga, na qual não constava, na grade curricular, a temática afro-brasileira e indígena, por isso a defasagem sobre as temáticas das leis”. (PEI1).

“Sabemos mais da nossa realidade, pois fazemos parte da esfera estadual, contudo deveríamos atuar em rede, em parceria. Repito: a pandemia tem muito prejudicado as nossas atividades. As escolas do município estão meio isoladas, está sendo quase zero a nossa interação. Também estamos nos sentindo excluídos por parte da gestão municipal”. (PEI2).

A partir da promulgação das referidas leis, os currículos das escolas deveriam ser adaptados com as temáticas apresentadas, conforme as diretrizes e orientações dos órgãos competentes, responsáveis pela educação. Contudo, a inclusão das temáticas no currículo e a sua aplicabilidade no cotidiano escolar têm enfrentado muitos desafios. (CEARÁ, 2019).

A resistência por parte de muitas escolas e professores, por não compreenderem a importância dessas temáticas para, entre outros, o fim do preconceito e da discriminação racial, a má formação de professores e falta de recursos para trabalhar as temáticas afro e indígena, tem sido desafios enfrentados por muitas escolas, em respeito à diversidade étnica e cultural do Brasil.

Ambas as leis são muito importantes para a promoção da igualdade racial e construção de uma educação mais inclusiva no país dependendo, porém, do compromisso institucional, da capacitação adequada de professores e apoio do governo, no que diz respeito a financiamento de projetos de ensino sobre a

educação das relações étnico-raciais, ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

A Escola Quilombola e a Escola Indígena, em questão, não possuem currículo de ensino próprio, mas seguem o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), como citam GEQ, PEQ1 e GEI. O documento não é currículo, mas referência para organização e implementação nas escolas cearenses. O DCRC tem por objetivo principal orientar e subsidiar as escolas na construção de práticas pedagógicas com base nas diretrizes e princípios da educação no Estado do Ceará. (CEARÁ, 2019).

Em suma, o documento curricular visa promover uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada com valores étnicos e culturais do Brasil, e das particularidades locais. Ele possui diretrizes e orientações curriculares para as etapas e modalidades de toda a educação básica, abordando assuntos desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. No corpo do documento, em cada etapa, são apresentados competências, habilidades, conteúdos e metodologias a serem considerados na elaboração dos planos de ensino, com foco na formação integral do discente.

O DCRC salienta a contextualização, a interdisciplinaridade, a transversalidade dos conteúdos, valorizando as múltiplas formas de conhecimentos e realidade dos estudantes. Ele norteia a prática pedagógica, no entanto, cabe a cada escola a sua adaptação, de acordo com a realidade local e suas especificidades. (CEARÁ, 2019).

Nessa direção de coleta de informações que coincidam com os depoimentos dos docentes e dos gestores escolares sobre Educação das Relações Étnico-Raciais e dos conteúdos Afro e Indígena no currículo escolar, perguntou-se aos estudantes, em roda de conversa: “Quais disciplinas / componentes curriculares, conteúdos e trabalhos abordam o conteúdo afro e indígena na escola”. As respostas foram:

“História, principalmente”; “História da África e do índio no Brasil”; “Aqui já teve capoeira e apresentações sobre o Dia da Consciência Negra”. (AEQ1).

“Língua Portuguesa, História e Geografia”; “Contos africanos e indígenas, História e Geografia da África; e história do índio no Brasil”; “Uma vez perdida se fala nesse assunto aqui, a maioria

quando o assunto vem no Livro Didático”. (AEQ2).

“História e Geografia”; “História da África e do Brasil e dos afro-brasileiros”; “Já teve palestra, mas sobre Direitos Humanos e foi citado direito do negro. Esse assunto não é falado com profundidade aqui não”. (AEQ3).

“História, Geografia e Artes”. “História dos africanos e dos afrodescendentes; a história do índio no Brasil, que muitas vezes não concordamos com o que vem no livro. Todo o conteúdo é contextualizado para a nossa realidade, para aquilo que acreditamos” (AEI1); “Aqui tem palestras sobre o indígena, trabalhos sobre culinária indígena, aulas sobre nossa cultura e sobre outras etnias indígenas”. (AEI2).

“História, Geografia, Artes, Língua Portuguesa” A colonização do Brasil na visão do europeu ou do homem branco. O dia do índio, Dia da Consciência Negra, datas comemorativas. Essas datas são importantes, mas mais importante é rememorarmos constantemente as nossas lutas e conquistas” (AEI2); “O Dia do Índio/indígena é todo dia. Acho que todos os trabalhos da escola são voltados para a nossa etnia. É falado sobre o respeito ao outro. Aqui tem aula sobre danças indígenas, nossas comidas e festas tradicionais”. (AEI3).

“Língua Portuguesa e História são os que mais abordam o tema”; “Temos muitos livros confeccionados por nós indígenas. O livro didático traz uma visão sobre os indígenas muito diferente do que acreditamos, a cultura do afrodescendente também contamos do nosso jeito” (AEI2); “É falado sobre o negro também. O sofrimento que esse povo tem enfrentado há séculos e que ainda enfrenta. Também as suas contribuições para o Brasil”. (AEI5).

A Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008 alteraram a LDB obrigando as escolas a trabalharem conteúdos direcionados ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena, de forma transversal, em todas as disciplinas do currículo escolar, promovendo a valorização da diversidade étnico-racial e combatendo o racismo no ambiente escolar. (BORGES, 2010).

As disciplinas que contemplam as temáticas afro e indígena na Escola Indígena e na Escola Quilombola, segundo estudantes, são: História, Geografia, Artes e Língua Portuguesa. Observa-se que, a disciplina mais citada pelos alunos é História, seguida de Geografia, ou seja, os componentes da Área, Ciências Humanas. Somente os estudantes indígenas fizeram referência a Artes, enquanto disciplina que contempla os conteúdos afro e indígena. Porém, as principais disciplinas que geralmente contemplam os conteúdos afro e



indígena são, além dos mencionados: Literatura, Educação Artística, Educação para a Cidadania e outras línguas, além da Língua Portuguesa.

Na escola quilombola os estudantes afirmam a existência de atividades relacionadas à diversidade étnico-racial, mas principalmente ao abordarem o livro didático. O AEQ1 afirma que na Escola Quilombola já teve atividades de capoeira, e sobre o Dia da Consciência Negra, mas não se aborda mais esse conteúdo na escola. Isso se confirma na fala de AEQ3 quando coloca: “já teve”. Na Escola Indígena, no entanto, os estudantes afirmam a existência de alguma atividade relacionada aos povos indígenas contextualizada a outros pertencimentos, como cita AEI5: “É falado sobre o negro também”. Isso favorece um conhecimento mais amplo sobre outras culturas aos estudantes indígenas.

É importante destacar, porém, que as temáticas afro e indígena não sejam trabalhadas isoladamente, mas que elas transcendam pelos diversos componentes do currículo escolar, objetivando criar, na mente do estudante, a importância da diversidade étnica e cultural para a construção da identidade nacional. (LOURENÇO, 2018, p.28).

### 3. CONCLUSÃO

A inclusão da temática educação das relações étnico-raciais, ensino da história, cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar objetiva, de maneira ética, ampliar a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira para desconstruir estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias geradas ao longo dos anos, desde a “colonização” do Brasil.

Diante do que foi estudado, percebe-se que a escola indígena possui relevante conhecimento voltado à cultura indígena e sobre a educação das relações étnico-raciais, com foco na Lei nº 11.645/2008. A escola quilombola, no entanto, tem trabalhado os temas afro e indígena, mas de forma folclórica, utilizando-se de datas comemorativas como o Dia do Índio e da Consciência Negra. Considera-se, portanto, que a escola de território quilombola necessita de ampliar a formação continuada de seus professores concernente ao ensino da história, da cultura africana, afro-brasileira e indígena, bem como das relações étnico-raciais, para que possam tratar desses temas de forma mais eficiente,

valorizando todas as culturas e preparando os estudantes para uma sociedade mais igualitária.

Em suma, limitar ou negar a educação das relações étnico-raciais, ensino da história e da cultura afro-brasileira, africana e indígena pode significar privar os estudantes de informações necessárias ao despertar de suas capacidades reflexivas e do poder de discernir e escolher ideias e valores que mais coincidam com suas opiniões e crenças pessoais, além de favorecer a perpetuação das desigualdades, injustiça, exclusão, violência e preconceitos diversos.

Nesse sentido, a educação das relações étnico-raciais é de fundamental importância no currículo da Educação Básica e no fazer pedagógico de cada professor pois, se essa temática for tratada com respeito e competência, a escola será capaz de promover a igualdade racial, combater a discriminação e o preconceito, favorecendo um comportamento social mais crítico e participativo resultando na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## REFERÊNCIAS

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica**. Revista Mestrado em História, v. 12, n. 1, jan./jun. Vassouras: 2010, p. 71-84. Disponível em: <[https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/11N815YjrMDY\\_MDA\\_606d5\\_05A\\_Inclus\\_aodahistoriaculturaafro.pdf](https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/11N815YjrMDY_MDA_606d5_05A_Inclus_aodahistoriaculturaafro.pdf)>. Acesso em: 28 de set. 2021.

BRASIL. Lei número 11.645, de 10 de Março de 2008. **Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos**. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Educação infantil e ensino fundamental / Secretaria da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019. 1000p. il.

\_\_\_\_\_. CODED/CED. **Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Disponível em: < <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/cursos-2/curso-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais/>> Acesso em: 15 de mai. 2023.

CRATEÚS. **Prefeitura Municipal de Crateús**. Dados do Município. 2022. Disponível em: <<https://www.crateus.ce.gov.br/omunicipio.php>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CRESWELE, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

LOURENÇO, L.R. de. (2018). **Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo do Ensino fundamental 2. Um Estudo de Caso**. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias do Instituto de Educação, Lisboa.

OLIVEIRA, M. M. D. de (Coord) (2010). **História: ensino fundamental**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF.

9

## A SUBJETIVIDADE DOCENTE, A GEOGRAFIA E A LEI 10.639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.9)

Marcos Aurélio Soares da Silva<sup>32</sup>

Mauricio Pedro da Silva<sup>33</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma pesquisa-ação de doutoramento em andamento, que visa explorar como as representações subjetivas dos docentes influenciam o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme estabelecido pela Lei 10.639/2003, durante as aulas de geografia nos anos iniciais da educação básica. Utilizaremos a metodologia da cartografia cognitiva (Okada, 2008), com a produção de mapas mentais e conceituais em um curso introdutório de geografia oferecido aos docentes da rede, visando à produção de dados simultaneamente à produção de conhecimento, em conformidade com a natureza da pesquisa-ação, que busca promover alterações no status quo. Para a análise, faremos uso de um arcabouço teórico-conceitual que nos permita investigar a abordagem do tema nas aulas de Geografia (Callai, 2010; Cavalcanti, 2000; Freire, 1996; 1987), bem como as representações docentes a partir de uma perspectiva crítica do conhecimento (Bhabha, 2013; Carneiro, 2013; Fanon, 1965, 2008; Hall, 2013; Mills, 2013; Quijano, 2005; Santosa, 2010; Santos, 2007). Espera-se que ao explorarmos o mundo intelectual dos sujeitos por meio da produção de cartografias cognitivas, possamos lançar luz sobre suas representações, e durante o curso, estimular a reflexão sobre a prática educacional quanto ao cumprimento da legislação pertinente.

**Palavras-chave:** ensino da geografia; lei 10.639/2003; subjetividade docente; história e cultura afro-brasileira.

---

<sup>32</sup> Mestre em educação, licenciado em geografia e história, coordenador de geografia, doutorando na Universidade Nove de Julho, marcosaurelio01@gmail.com.

<sup>33</sup> Doutor em literatura brasileira, graduado em letras/português, professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho, maurisil@gmail.com.

## **TEACHER SUBJECTIVITY, GEOGRAPHY, AND LAW 10.639/2003 IN BASIC EDUCATION**

**Abstract:** This article presents an ongoing doctoral action research aimed at exploring how teachers' subjective representations influence the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, as outlined in Law 10.639/2003, during geography classes in the early years of basic education. We will employ the methodology of cognitive cartography (Okada, 2008), involving the production of mental and conceptual maps in an introductory geography course offered to network teachers, aiming at concurrent data production and knowledge generation, in accordance with the nature of action research, which seeks to bring about changes in the status quo. For analysis, we will draw upon a theoretical-conceptual framework allowing us to investigate how the topic is addressed in Geography classes (Callai, 2005; 2010; 2011; Cavalcanti, 2000; 2002; 2012; Freire, 1996; 1987), as well as teachers' representations from a critical perspective on knowledge (Bhabha, 2013; Carneiro, 2013; Fanon, 1965, 2008; Hall, 2013; Mills, 2013; Quijano, 2005; Santosa, 2010; Santosb, 2007). It is hoped that by exploring the intellectual world of subjects through the production of cognitive cartographies, we may shed light on their representations, and throughout the course, stimulate reflection on educational practice in light of relevant legislation.

**Keywords:** teaching of geography; Law 10.639/2003; teacher subjectivity; Afro-Brazilian history and culture.

## 1. INTRODUÇÃO

O ano de 2023 marcou os 20 anos da Lei 10.639/2003, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil. Nessa perspectiva, conhecer os mecanismos que ainda impactam sua efetivação na educação é fundamental para o avanço das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras. Para tanto, propomos uma pesquisa-ação que tem como objetivo analisar a efetividade do ensino disposto na citada Lei, na perspectiva da geografia escolar nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de um município na grande São Paulo. No ano de 2021 foi realizada uma pesquisa de mestrado que serve de subsídio e motivação para a continuidade da pesquisa ora proposta. Esta trouxe como evidência que o ensino de história e cultura afrodescendente e africana nas escolas pesquisadas não é efetivado, a despeito da determinação legal. As evidências indicaram que uma das razões pode ser em razão do histórico silenciamento epistêmico, cultural e político, que contribuíram para a construção das representações dos docentes sobre o tema. Outro indício levantado pela dissertação aponta que, no que se refere ao ensino de geografia na perspectiva de África, este resta prejudicado em razão da ausência de domínio dos docentes em relação às categorias básicas da ciência geográfica.

### 1.1 Relevância

O ensino da Geografia transcende o mero componente curricular, uma vez que a importância da educação para a sociedade é incontestável. A Geografia, no contexto da Lei 10.639/2003 que tem como objetivo uma reparação histórica e uma retomada epistemológica são fundamentais por localizar a África em sua contribuição para a formação das Américas em todas as dimensões, e contribuir com os estudantes para que desenvolvam habilidades que permitam empreender uma leitura do mundo e suas constantes mudanças, situando-os no contexto social local e global como agentes ativos dessas mudanças. Considerando as características do município em análise, que possui uma das

maiores densidades demográficas do Estado de São Paulo, o ensino da Geografia e suas possibilidades de pensar o arranjo espacial e o lugar do sujeito dão a essa pesquisa contornos ainda mais consideráveis. Lana de Souza Cavalcanti nos diz:

Levando em consideração a formação para a cidadania e buscando orientar o desenvolvimento e a consolidação de concepções e práticas da cidade como ambiente da vida coletiva, os responsáveis pela gestão urbana contam com vários agentes - entre eles, a escola. Mas, por si mesma, a cidade contribui para essa formação; seu próprio arranjo espacial forma valores, induz a determinados comportamentos, apresenta informações sobre seus diferentes lugares e atividades (A geografia escolar e a cidade, 2010, p.8).

Apesar dos enormes desafios da educação no Brasil, o avanço dos últimos anos é notável, com reflexos na sociedade devido à sua importância. É nesse contexto de leitura, interpretação e posicionamento no mundo que a geografia escolar demonstra sua importância, pois, à medida que a sociedade se transforma, a geografia segue o mesmo movimento, em um processo histórico-dialético. Como componente curricular, a geografia mostra-se indispensável para a educação básica, proporcionando aos estudantes experiências espacial sob múltiplas perspectivas e simultaneamente possibilitando uma leitura do mundo e da vida.

A geografia escolar se manifesta como um espaço vivo de interações, construindo e desconstruindo concepções sobre o mundo e as inúmeras mudanças que o planeta enfrenta. Sendo um componente permeado por muitos outros, incorpora conceitos fundamentais do mundo, especialmente no século XXI, possibilitando a formação de cidadãos capazes de articular uma multiplicidade de conhecimentos. Para Castrogiovanni (2007, p.43), "Toda vez que somos convidados a participar de reflexões que envolvam a prática da geografia, submergimos no caráter teórico-metodológico desse campo do conhecimento para tecermos considerações contemporâneas".

A geografia deve buscar a compreensão do espaço produzido pela sociedade, que continua a apresentar desigualdades, contradições e tensões, e das relações de produção que nela se desenvolvem. Deve estudar a apropriação que a sociedade faz, ainda hoje, da natureza, pois embora ela pareça, por um lado,



estar mais ponderada, por outro, tem métodos e instrumentos mais eficientes. Portanto, a capitalização da natureza continua a ocorrer.

Considerando a dialogicidade da geografia em relação à vida social e à formação do espaço com seus fixos e fluxos, a proposta de pesquisa se justifica devido à contínua necessidade de descolonização do pensamento socioespacial, de modo que grupos étnicos historicamente marginalizados e segregados social e espacialmente sejam admitidos em diálogos críticos sobre e com a sociedade. O advento da Lei 10.639/03 foi importante, no entanto, resta compreender por que sua efetivação não ocorre no âmbito das práticas escolares conforme indícios de nossa pesquisa de mestrado.

## 1.2 O Problema de Pesquisa

A escola é um ambiente onde uma multiplicidade de relações de aprendizagem ocorre com o suporte de diversos componentes presentes no currículo, que têm como objetivo subsidiar os estudantes para adquirirem os conhecimentos essenciais ao seu desenvolvimento intelectual e como cidadãos. A aquisição do conhecimento geográfico desde os anos iniciais é relevante, pois permite aos alunos compreenderem as ações do homem na superfície do planeta. O desenvolvimento do pensamento geográfico está diretamente relacionado com a metodologia e o suporte teórico que subsidia a prática dos professores em sala de aula, direcionando os estudantes a pensarem nos impactos das ações humanas sobre o meio geográfico em diferentes escalas. A Geografia é reconhecida como um importante componente curricular, especialmente nos anos iniciais, pois contribui para fortalecer a construção da capacidade de leitura do mundo e da cidadania, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

"Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural;

e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças" (BNCC, 2018, p.361).

Não se trata de elevar a Geografia acima dos demais componentes, mas de reconhecer seu caráter próprio e sua relevante contribuição na formação dos estudantes. Considerando o mundo globalizado em que estamos inseridos, percebe-se que apenas a leitura e a escrita não são suficientes para constituir o conhecimento escolar. É necessário que os estudantes compreendam onde estão e sob que contexto. A geografia escolar emerge como uma possibilidade de instrumentalizá-los nessa compreensão. Os procedimentos didáticos e pedagógicos, que servirão de suporte na construção dos conhecimentos geográficos, constituem uma ponte que pode favorecer o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, a atuação do professor como um dos sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem deve estar apoiada em um bom referencial teórico-metodológico, de modo a desconstruir qualquer visão simplista da geografia, despertando no estudante uma curiosidade que o leve à noção de espaço e tempo, na perspectiva de que o próprio aluno é parte do mundo e, portanto, modificador do espaço no tempo. Tal concepção é construída a partir dos conteúdos escolhidos e apresentados nas aulas, direcionando o entendimento das muitas possibilidades de transformações que ocorrem no espaço em diversas escalas, de formas positivas ou negativas ao progresso humano e à sustentabilidade do planeta. O professor, mesmo não sendo o único responsável pela educação, é um dos principais elementos no processo de ensino-aprendizagem, essencialmente devido à natureza da profissão, como nos traz Dalva Gonçalves Rosa:

Se as transformações sociais implicam em mudanças na educação e na escola, novas tarefas, igualmente, se apresentam para os docentes. Por exemplo, articular teoria e prática; aproveitar a experiência anterior do aprendiz; promover aprendizagens significativas - que tenham sentido para o estudante; desenvolver o pensamento crítico, propor enfoque e atitude interdisciplinar, realizar ensino com pesquisa. Estes aspectos constituem fundamentos das diretrizes curriculares da maioria dos cursos universitários. Isso exige dos professores a mobilização de alguns saberes que são específicos da profissão Professor:

- Saberes da experiência - advindos da vivência escolar como alunos. Produzidos no cotidiano docente, mediatizados pela prática de outros.
- Saberes científicos - Domínio dos conhecimentos específicos, da ciência [geográfica] e da disciplina [Geografia] que ensina, pois, conhecer significa trabalhar com informações, filtrando-as, analisando-as e contextualizando-as.
- Saberes pessoais - Relacionados ao desenvolvimento intra e interpessoal, saber relacionar-se, saber comunicar, saber partilhar.
- Saberes pedagógicos - Construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real. Distingue método da ciência e método de ensino que permite operacionalizar os conhecimentos, considerando os alunos, os contextos e os recursos (Formação de Professores: concepções e práticas, 2006, p.18).

Portanto, o professor, como mediador do conhecimento, deve estar embasado em uma ampla gama de conhecimentos. Para o ensino da Geografia, não é suficiente apenas o conhecimento das técnicas próprias das ciências geográficas, mas também das técnicas didáticas e pedagógicas que favoreçam a apresentação dos conceitos científicos aos estudantes de forma significativa. A Geografia, enquanto ciência dispõe de recursos metodológicos, linguagem e objeto de interesse definidos, configurando-se como mais um desafio à prática dos professores, especialmente os que atuam nos anos iniciais da educação básica, considerando o currículo inicial de formação pedagógica.

Esta pesquisa visa analisar como se materializa o ensino da Geografia nos anos iniciais, em relação à Lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrodescendente e africana, considerando as representações dos docentes sobre o tema que orientam suas práticas pedagógicas e metodológicas. Considerando que foi sob o signo da hierarquia racial que a estrutura social brasileira se formou, estabelecendo territorialidades aos sujeitos de tal maneira que ainda hoje uma verdadeira integração do negro precisa ser discutida, especialmente no âmbito das políticas públicas. A construção histórica da presença dos africanos na sociedade brasileira foi consolidada ao longo de séculos, quando imperava a ideia do negro como um objeto e, portanto, propriedade. Essas ideias raciais não seriam esquecidas somente com o advento da abolição, e mesmo que na sociedade brasileira não existisse segregação e racismo por ato institucional, é nos costumes que encontramos suas manifestações mais contundentes e deletérias. O Brasil, para incorporar toda a multiplicidade de sua matriz cultural, necessita antes de tudo

reconhecê-la, sobretudo em relação à imensa contribuição africana na formação do espaço nacional, de maneira que ocorra uma consolidação da própria identidade do brasileiro como povo.

### **1.3 Hipótese e Objetivo**

A dissertação de mestrado intitulada "GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO A PARTIR DE MAPAS DA ÁFRICA ELABORADOS POR DOCENTES", realizada anteriormente e que serve de subsídio e motivação para a continuidade da pesquisa ora proposta, traz como hipótese que o ensino de história e cultura afrodescendente e africana nas escolas pesquisadas não é efetivado, apesar da determinação legal. Uma das razões pode ser o silenciamento epistêmico, cultural e político, que contribuíram para a construção das representações dos docentes sobre o tema. Outra hipótese que os indícios levantados pela dissertação apontam, é que o ensino de geografia resta prejudicado devido à ausência de domínio dos docentes em relação às categorias básicas da ciência geográfica.

Como objetivo geral, a pesquisa pretende, inicialmente, focar nos instrumentos legais que norteiam e subsidiam epistêmica e metodologicamente o ensino da geografia escolar, bem como na Lei 10.639/03 e em outros textos que orientam sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afrodescendente e africana em todos os estabelecimentos de ensino do Brasil. Enquanto o objetivo específico busca estabelecer um panorama sobre as práticas e métodos adotados pelos professores em relação ao ensino da geografia na perspectiva da África, considerando suas representações e como elas influenciam suas práticas nesse ensino.

### **1.4 Aspectos Metodológicos**

Como ciência social, a Geografia se concentra no estudo da relação entre o homem e o meio ambiente, de forma ampla, e como componente curricular, seu foco reside na compreensão dos processos de interação entre o homem e a natureza. Nesse sentido, a escolha dos conteúdos e a observação dos currículos

são importantes para alcançar uma compreensão adequada da Geografia como disciplina. Assim, as interações entre a natureza e as sociedades, e as transformações e apropriações decorrentes dessas interações, são seus objetos de estudo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) destacam:

A Geografia tem por objetivo estudar as relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza por meio da leitura do lugar, do território, a partir de sua paisagem. Na busca dessa abordagem relacional, trabalha com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais característicos de cada paisagem, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição, para identificar e relacionar aquilo que na paisagem representa as heranças das sucessivas relações no tempo entre a sociedade e a natureza em sua interação (Parâmetros Curriculares Nacional, Brasil, 1998, p. 26).

Portanto, a organização espacial das sociedades é objeto de estudo da ciência geográfica, oferecendo possibilidades para a compreensão da realidade ao trabalhar com categorias do espaço geográfico, como lugar, território e paisagem, além de auxiliar na compreensão dos fenômenos geográficos que moldam as sociedades. Os objetivos da Geografia Escolar podem ser mais bem alcançados quando embasados em propostas pedagógicas e práticas fundamentadas em aportes teóricos significativos, ao mesmo tempo em que os conteúdos não podem estar dissociados da Geografia Acadêmica, que constitui sua base epistemológica. O compromisso deve ser a construção do conhecimento do estudante. O desenvolvimento do pensamento científico e do raciocínio geográfico deve derivar de um processo que considere a sala de aula como o ambiente ideal para esse desenvolvimento, conforme orientam os PCN's:

A aquisição desses conhecimentos permite maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial. Para tanto, a seleção de conteúdos de Geografia para o ensino fundamental deve contemplar temáticas de relevância social, cuja compreensão, por parte dos alunos, mostra-se essencial em sua formação como cidadão (Parâmetros Curriculares Nacional, Brasil, 1998, p.39).

Para alcançar esses objetivos com sucesso no processo de ensino da Geografia, os professores devem garantir que habilidades e percepções

socioespaciais sejam desenvolvidas, utilizando métodos que criem situações dialéticas em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto abrangente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece competências específicas da grande área de Ciências Humanas.

Nesse sentido, a metodologia adotada será baseada em uma perspectiva crítica do pensamento e da prática geográfica, com pesquisa bibliográfica e historiográfica do componente curricular em relação ao recorte pretendido, análise do currículo municipal, análise de planejamentos de aula e entrevistas com professores sobre a abordagem metodológica nas aulas de geografia relacionadas ao tema África. Pretende-se analisar os métodos pedagógicos aplicados pelos professores polivalentes em relação ao currículo municipal e à BNCC, permitindo uma reflexão sobre o ensino da geografia nos anos iniciais no contexto da Lei 10.639/2003, após a análise dos dados obtidos.

Visando o objetivo, será oferecido um curso de geografia introdutória na perspectiva do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental I, com a intenção de estabelecer um cenário onde se produza novos conhecimentos enquanto se produz dados significativos que respondam aos questionamentos da pesquisa. Essa abordagem alinha-se à metodologia da pesquisa-ação, que tem como fundamento produzir conhecimento concomitantemente à busca de micro mudanças no locus da pesquisa.

Desta forma, paralelamente aos aspectos teóricos que fundamentam a prática docente, pretendemos investigar as representações dos docentes sobre a África, buscando compreender quanto dessas representações podem influenciar suas práticas de forma a fortalecer ou enfraquecer a efetivação do ensino de história e cultura afrodescendente e africana. Para tal, será utilizada a metodologia da cartografia cognitiva. Segundo OKADA (2008) os “Mapas cognitivos podem ser aplicados para integrar saberes prévios, individuais e coletivos, novos conceitos, referências, questões de investigação e avaliar processos de pesquisa e aprendizagem”, deste modo a cartografia se mostra uma importante aliada na investigação da subjetividade das representações. Mapas são considerados

como antecessores da escrita e dos números e sempre buscaram responder e explicar o significado do mundo em seus múltiplos sentidos possíveis:

O mapeamento tem sido um impulso para a construção de conhecimentos de áreas geográficas ou intelectuais em diferentes níveis de complexidade. A experiência de mapear implica num processo de representação gráfica de interpretações no qual é necessário desconstruir, ressignificar, reconectar e construir conhecimentos explícitos explorando espaços desconhecidos. (OKADA et al, 2008)

Portanto, a cartografia pressupõe um modo não estabelecido, mas, sobretudo um caminho a ser percorrido no decurso da pesquisa, pois como diz OKADA (2008) o mapa propicia a oportunidade de organizar os saberes sob diferentes pontos de vistas. Desta forma a cartografia tem a sua intencionalidade capturada muitas vezes em suas incertezas, pois:

Os mapas como instrumentos socioculturais não são artefatos neutros. O mapeamento é um processo de representação do conhecimento que revela decisões que podem ser tomadas sobre o que é incluído e excluído, como o mapa aparece e o que o mapa quer comunicar. Os mapas são imbuídos de valores e julgamentos dos indivíduos que os constroem. São o reflexo da cultura que eles vivem. Assim, os mapas estão situados dentro de um contexto histórico e refletem o contexto sociocultural (OKADA, 2008)

Deste modo, a metodologia da cartografia pode ser uma importante aliada nesta investigação ao permitir acessar territórios comunicacionais inacessíveis aos códigos formais da linguagem e da escrita, visto que o mapa não é o próprio território, mas um montante de informações reorganizadas cognitivamente para representar o todo, e enquanto processo repleto da subjetividade dos sujeitos e suas diferentes formas de conhecimentos que incluem o julgamento e a percepção.

Os mapas são em essência especulativos e exploratórios, e considerando a natureza qualitativa do projeto os mapas cognitivos podem dar pistas importantes sobre as representações docentes, e ir além ao fazer emergir representações que podem ser ressignificadas em relação ao conhecimento, possibilitando uma (re)construção dos saberes sobre o continente africano e sobre o grupo étnico afrodescendente.



## 2. Desenvolvimento

A importância do ensino da Geografia ultrapassa os limites do currículo escolar, pois a educação é fundamental para a sociedade como um todo. Além disso, há uma necessidade premente de reparação histórico-social em relação ao grupo étnico afro-brasileiro, bem como um resgate epistêmico dos conhecimentos sobre História e Cultura Afro-brasileira. Quijano argumenta que a ideia de raça foi uma forma de legitimar as relações de dominação na América e além, estabelecendo critérios de superioridade e inferioridade entre grupos étnicos:

Na América, a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova entidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal, pois dele passou a depender outro igualmente universal, no entanto mais antigo, o intersexual ou de gênero: os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais. Desse modo, raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Em outras palavras, no modo básico de classificação social universal da população mundial. (QUIJANO, 2005, p.118)

Silenciar os saberes e a história das pessoas escravizadas em razão de seu fenótipo foi uma estratégia de dominação. O ensino da Geografia e suas possibilidades de pensar o arranjo espacial e o lugar do sujeito como produtores e produtos culturais adquirem uma relevância ainda maior. Bhabha complementa essa visão ao destacar que a articulação social da diferença é uma negociação complexa, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais emergentes:

[...] A articulação social da diferença, da perspectiva da minoria, é uma negociação complexa, em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica. O “direito” de se expressar a partir da periferia

do poder e do privilégio autorizados não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contraditoriedade que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria”. O reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. (BHABHA, 2013, p.21)

No ato de revisitar o passado, as tradições podem ser reinscritas no presente repletas de novas temporalidades e culturas, permitindo aos sujeitos uma identificação mesmo que parcial. Nesse sentido, o recorte proposto na pesquisa visa interrogar sobre a efetividade da lei, mas, sobretudo estabelecer novas formas de relacionar o conhecimento escolar com a realidade da presença da população afro-brasileira na sociedade, o que implica em reconhecer suas contribuições e história. Nesse sentido a pesquisa encontra-se em fase da oferta do curso de geografia introdutória, por meio da plataforma Canva Instructure, com módulos com conceitos gerais da geografia escolar e suas categorias, além de um módulo específico sobre história e cultura afro-brasileira e africana. O curso tem entre os módulos momentos de produção de cartografias cognitivas que visam inicialmente explorar os saberes prévios e as representações iniciais dos docentes sobre o tema, e em seguida, à medida que o curso avança, quanto das representações iniciais se sustenta e permanece e quanto delas se altera e como esse deslocamento influencia a prática docente.

### **3. Conclusão**

Esperamos que esta pesquisa-ação contribua para o avanço qualitativo das discussões sobre as relações étnicas nas escolas, evidenciando as representações presentes na subjetividade dos docentes e como elas podem influenciar sua abordagem do tema, ainda sensível. Além disso, desejamos promover uma educação inclusiva e equitativa, que valorize a diversidade cultural nas escolas e respeite a pluralidade étnico-racial do Brasil.

Também esperamos destacar lacunas na implementação da Lei 10.639/2003 e revelar áreas em que a formação de professores ou os recursos educacionais precisam ser aprimorados. Identificar estratégias pedagógicas mais eficazes na

promoção do entendimento sobre a história e cultura afro-brasileira e africana é outro objetivo importante dessa pesquisa.

Acreditamos que os resultados desta pesquisa poderão oferecer subsídios relevantes para a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas, bem como para a prática pedagógica dos professores. Ao promover uma reflexão crítica sobre as representações e práticas dos docentes em relação ao ensino da Geografia, especialmente no que diz respeito à história e cultura afro-brasileira e africana, esperamos contribuir para uma educação mais justa e igualitária.

Entendemos que ainda há muitos desafios a enfrentar no campo da educação, especialmente no que se refere à superação de preconceitos e estereótipos e à promoção de uma cultura de respeito à diversidade. No entanto, acreditamos que esta pesquisa pode ser um passo importante na direção de uma educação mais inclusiva e consciente das questões étnico-raciais.

Para o futuro, esperamos que os resultados desta pesquisa inspirem novos estudos e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Acreditamos no poder transformador da educação e na importância de continuarmos lutando por uma escola que reconheça e respeite as diferentes identidades e trajetórias culturais de seus estudantes.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

BRASIL. Planalto. **Lei nº10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) acessado em: 07 de junho de 2020.

CALLAI, Helena Copetti. **Escola, cotidiano e lugar**. In: BUITONI, Marísia Margarida Santiago (org.). Coleção Explorando o Ensino- Geografia. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papiros, 2000.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora Ulisseia, 1965.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

MILLS, Charles. **O contrato racial**. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

OKADA, Alexandra Lilaváti Pereira. **Cartografia cognitiva**: mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente. São Paulo: Ed. KCM, 2008.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Dalva Gonçalves. **Formação de professores: concepções e práticas**. Goiania: Ed. Vieira, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza; Meneses, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

SILVA, Marcos Aurélio Soares. **Geografia nos anos iniciais da educação básica**: um estudo a partir de mapas da África elaborados por docentes. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade da Cidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

## INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE COMO FERRAMENTAS PARA FORTALECER O RECONHECIMENTO DO SUJEITO AFROINDÍGENA

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.10)

Leonardo Dias da Fonseca<sup>34</sup>

Lucas Leal da Silva<sup>35</sup>

Adriane da Silva Carvalho<sup>36</sup>

Lídia da Mata Cacheado<sup>37</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa é oriunda dos resultados parciais de um Projeto de Apoio a Iniciação Científica (PAIC) na cidade de Tefé-AM, aborda a maneira pela qual a interdisciplinaridade e interculturalidade na educação podem influenciar a sociedade a se tornar um lugar com espaço para diálogo entre os diferentes sujeitos e suas tradições. Como objetivo buscou-se incentivar o estudo e a pesquisa sobre interculturalidade e a interdisciplinaridade como metodologias de ensino para fortalecer as discussões, reflexões críticas que contribuem para o processo de construção de saberes e práticas pedagógicas que reflitam para a construção de uma sociedade mais plural e igualitária. Por meio de uma pesquisa bibliográfica aprofundou-se sobre a constante força de homogeneização e até mesmo a rotulação não arbitrária de grupos diversos, foram desenvolvidas reflexões que reconhecem o intercâmbio cultural existente na formação do povo amazônida, especificamente nos sujeitos afroindígena que moram em quilombos a longo dos rios e no interior da mata nesta região, os quais compartilharam entre si as tradições africanas e indígenas. Como resultado, se torna evidente a necessidade de olhar para a educação com a lentes da interdisciplinaridade, pois dessa forma serão formados cidadãos que reconhecem o lugar do outro e valoriza o intercâmbio de saberes culturais.

**Palavras-chave:** Interculturalidade, Interdisciplinaridade, Afroindígena.

---

<sup>34</sup> Doutor em Educação e professor adjunto do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA). Email: lfonseca@uea.edu.br

<sup>35</sup> Graduado em Licenciatura em Pedagogia (CEST-UEA). Email: lucas.lealdasilva@hotmail.com

<sup>36</sup> Graduada em Licenciatura em Pedagogia (CEST-UEA). Email: adriane.carvalho1104@gmail.com

<sup>37</sup> Graduada em Licenciatura em Pedagogia (CEST-UEA). Email: ldmc.ped19@uea.edu.br

## INTERDISCIPLINARITY AS A TOOL TO STRENGTHEN THE RECOGNITION OF THE AFROINDÍGENA SUBJECT

**Abstract:** This research comes from the partial results of a Projeto de Apoio a Iniciação Científica (PAIC) in the city of Tefé-AM. It addresses the way in which interdisciplinarity and interculturality in education can influence society to become a place with space for dialog between different subjects and their traditions. The aim was to encourage study and research into interculturality and interdisciplinarity as teaching methodologies to strengthen discussions and critical reflections that contribute to the process of building knowledge and pedagogical practices that reflect on the construction of a more plural and egalitarian society. By means of a bibliographical survey, we delved into the constant force of homogenization and even the non-arbitrary labelling of diverse groups. We developed reflections that recognize the cultural exchange that exists in the formation of the amazonian people, specifically in the afro-indigenous subjects who live in quilombos along the rivers and in the interior of the forest in this region, who shared African and indigenous traditions with each other. As a result, the need to look at education through the lens of interdisciplinarity becomes evident, as this will form citizens who recognize the place of others and value the exchange of cultural knowledge.

**Keywords:** Interculturality, Interdisciplinarity, Afroindígena.

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados parciais de um Projeto de Apoio a Iniciação Científica (PAIC), o qual é financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas (FAPEAM), no âmbito da Universidade do Estado do Amazonas. Este projeto de Iniciação Científica teve como temática central o aprofundamento teórico dos conceitos de interdisciplinaridade, interculturalidade e saberes locais como metodologias aplicadas na prática de ensino. Considerando a importância desta temática no campo da pesquisa educacional, principalmente associada à formação inicial e continuada de professores e professoras.

Os estudos acerca da temática tiveram início no ano de 2021 o qual vem sendo renovado pelo quarto ano consecutivo, aprofundando a temática, objetiva-se incentivar o estudo e a pesquisa sobre interculturalidade e a interdisciplinaridade como metodologias de ensino, além de fortalecer as discussões, reflexões críticas que contribuem para o processo de construção de saberes e práticas pedagógicas que reflete em uma sociedade mais plural e igualitária.

No que tange a interdisciplinaridade, é um movimento importante de articulação entre o ensinar e o aprender, já que pode auxiliar os educadores e as escolas na ressignificação do trabalho pedagógico em termos de currículo, de métodos, práticas, de conteúdo, projetos, de avaliação e nas formas de organização dos ambientes para a aprendizagem (THIESEN, 2008).

Embora a temática da interdisciplinaridade esteja presente tanto nas universidades quanto nas escolas, os desafios para superar o referencial dicotomizador e parcelado na reconstrução e socialização do conhecimento que orienta a prática dos educadores ainda são enormes. Uma atitude interdisciplinar irá proporcionar ao educador eliminar a visão fragmentada para assumir uma postura integrada com a realidade (FAZENDA, 2015).

Em consonância com a interdisciplinaridade, Edgar Morin (1996) aponta a interculturalidade como essencial para a coexistência harmoniosa entre os



povos, pois nos permite transcender as fronteiras culturais e promover um diálogo enriquecedor entre diferentes visões de mundo. É reconhecer a importância de ultrapassar os preconceitos e estereótipos, e abrir-se para a diversidade cultural como uma fonte de aprendizado e enriquecimento.

Portanto, essa discussão emerge como um catalisador do diálogo identitário entre os diversos grupos multiculturais presentes na região amazônica, como os povos afroindígenas. Ela ressalta a dicotomia que esses grupos enfrentam ao lidar com grandes instituições governamentais, enquanto buscam reivindicar seus direitos históricos, incluindo a posse de suas terras ancestrais, tendo que escolher parte de sua identidade e não o todo.

É fundamental reconhecer a complexidade das experiências dessas comunidades, que enfrentam não apenas desafios socioeconômicos e ambientais, mas também a constante luta pela garantia de seus direitos e conservação de sua cultura tradicional. Enquanto enfrentam essa dicotomia de sua identidade, a interdisciplinaridade propõe a esses povos um lugar de discussão sobre reparação histórica, um espaço de resistência e empoderamento, onde suas vozes podem ser ouvidas e seus direitos reconhecidos.

A interculturalidade e interdisciplinaridade na atualidade é um tema de extrema relevância, especialmente em um mundo globalizado e diversificado, é vista como um processo dinâmico de interação e diálogo entre diferentes culturas, promovendo o respeito, a compreensão mútua e a coexistência pacífica. Um fator enriquecedor e essencial para a identidade nacional.

## **2. CONCPÇÕES DE INTERDISCIPLINARIDADE E INTERCULTURALIDADE**

De acordo com Fazenda (1999), o movimento da Interdisciplinaridade teve sua origem na Europa, especificadamente na França e Itália, em meados de 1960. Nessa época houve um movimento de reivindicação social e estudantil, cujos professores também lutavam contra o isolamento e fragmentação entre as disciplinas, já que isoladas eram incapazes de posicionar-se perante os

problemas que a sociedade enfrentava em que requeria uma abordagem holística e disciplinar.

No que se refere ao campo pedagógico, Gursdorf deu um pontapé inicial as discussões interdisciplinares através da apresentação de um projeto de pesquisa interdisciplinar para as ciências humanas à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1961, (THIESEN, 2008). Dessa forma, através dos seus estudos a temática chega ao Brasil, influenciando o pensamento de Japiassu no campo epistemológico e de Fazenda no campo da educação.

Com enfoque na esfera epistemológica, Japiassu (1976), destacou a necessidade de mudança na concepção de conhecimento, partindo do pressuposto de uma nova organização curricular. Ele, então, propôs a instauração de um método interdisciplinar, a qual é vista como uma possível salvação para o caos em que se encontravam as ciências. Para Japiassu, o espírito interdisciplinar não exige que sejamos competentes em diversos campos do saber, mas é preciso que haja um real interesse pelo que nossos vizinhos fazem em outras disciplinas.

No que tange ao campo da educação, Fazenda é renomada nos estudos sobre a interdisciplinaridade e discute ideias que corroboram com as defendidas por Japiassu, sobretudo, nas implicações problemáticas da fragmentação do conhecimento e das ciências (OLIVEIRA e SANTOS, 2017).

Em seus escritos ela conceitua a interdisciplinaridade “como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da abertura a compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender ou dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 1979, p.19). Uma visão em que a interdisciplinaridade não é só integrar disciplinas, mas também uma atitude, a qual se manifesta no compromisso real do educador, buscando constantemente o aprofundamento teórico.

Nos escritos de Carvalho e Fonseca (2023) sobre as visões e concepções de professores de uma escola de rede pública da cidade de Tefé – AM acerca das práticas pedagógicas interdisciplinares, percebe-se que a concepção dos professores sobre interdisciplinaridade é reduzida, uma vez que possuem uma

visão de que interdisciplinaridade é interligar disciplinas, integrar conteúdos e uma prática cheia de desafios. No entanto, a interdisciplinaridade vai além de integração de conteúdos e interligar disciplinas. Ela rompe com a concepção fragmentada do saber, pois além de integrar as diferentes áreas do saber, integra os educadores para a o fortalecimento da relação entre os sujeitos.

Uma atitude interdisciplinar proporcionará ao educador eliminar a visão fragmentada para assumir uma postura integrada com a realidade. A interdisciplinaridade constrói um novo perfil profissional, com uma nova visão, que esteja aberto a novos campos de conhecimento, é um processo que precisa ser vivido e exercido com prazer (FAZENDA, 2015).

Conforme Olga Pombo (2008), uma das principais estudiosas sobre o tema no Brasil e Portugal, a real interdisciplinaridade só ocorre quando há disposição de partilhar os diferentes conhecimentos e uma ousadia para superar o conforto de linguagens técnicas, do isolamento, compartilhando saberes, proporcionando diálogos, pois quando não há interesse real pelo o que outro quer dizer, não existe interdisciplinaridade.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade consiste numa perspectiva integradora de saberes, além de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos nos conhecimentos da humanidade. A interdisciplinaridade também implica na superação da visão restrita de mundo, buscando a compreensão da complexidade da realidade e, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento (LUCK, 2010).

Para Repetto (2020) a interculturalidade é vista não apenas como um conceito, mas como um campo de debate pedagógico e político, em uma perspectiva mais participativa e democrática, que na atualidade apresenta emprego nas políticas públicas educacionais para os povos indígenas, que desde a sua origem, enquanto conceito, remonta o contexto latino-americano e os desafios das populações autóctones na formação dos Estado Nacionais.

Para Silva e Rebolo (2017) é fundamental uma formação que valorize os múltiplos saberes, aliados ao ambiente educativo propício à manifestação das diferenças e que contribui para a atuação mais coerente com a educação

necessária atualmente. Uma formação que capacite o professor conduzir sua prática de forma a atender as diversas culturas que permeiam o espaço escola.

Assim, a interdisciplinaridade surge como um recurso metodológico indispensável à produção de conhecimentos integrados e significativos para a vida dos educandos, possibilitando a compreensão profunda da realidade em que está inserido. Do ponto de vista epistemológico, a interdisciplinaridade busca desenvolver um novo conceito de conhecimento, e, do ponto de vista pedagógico, facilita a construção de relações intersubjetivas nos diferentes níveis da educação por meio da troca de saberes e experiências de vida (LUCK, 2010).

Deste modo, a educação intercultural se torna um instrumento fundamental para promover essa interação positiva entre culturas. Ela defende a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade cultural, estimulando o diálogo intercultural e promovendo a igualdade de direitos e oportunidades para todos os grupos étnicos. Como afirma Candau (2008), a interculturalidade não deve se limitar apenas ao contexto educacional, mas deve permear todas as esferas da sociedade.

A educação intercultural aparece como uma perspectiva alternativa e contra hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas. (CANDAU, 2008, p. 2).

Além disso, enfatiza a importância de políticas públicas que promovam a inclusão, o respeito e a valorização das diferentes expressões culturais, onde a interculturalidade possa ser aplicada em diversos campos, como educação, políticas públicas, relações internacionais e convivência comunitária, desafiando visões monoculturais na busca de uma sociedade mais inclusiva.

Paulo Freire (1992, p.45) aborda a interculturalidade como um elemento essencial no processo educacional. Para ele, a interculturalidade está profundamente ligada à ideia de diálogo entre diferentes culturas, buscando uma compreensão mútua e um aprendizado que leve em consideração as experiências e perspectivas culturais dos envolvidos no processo educativo.

A interculturalidade na educação é um processo que envolve uma reflexão crítica e ação transformadora, visando promover uma compreensão mais profunda e respeitosa das diversas culturas presentes no ambiente educacional e na sociedade como um todo. Candau (2009, p. 170) afirma que:

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade (Candau, 2009, p. 170).

Candau (2009) ao abordar esses pontos desperta a uma necessidade de mudanças no sistema educativo, tanto na esfera estrutural como no desenvolvimento de competências do corpo docente, para que se alcance uma educação significativa e que abrange uma diversidade de culturas.

Fleuri (2002), considera que a perspectiva intercultural implica uma compreensão complexa de educação, a qual oportunize um espaço de diálogos sobre uma gama de temas, possibilitando a um debate de temas diversificados e significativos, muito além de limitar-se somente ao âmbito pedagógico.

## **2.1 A LUTA IDENTITÁRIA PELO RECONHECIMENTO DA AUTODEFINIÇÃO DO EU**

Ao pensarmos no Amazonas, é comum que rapidamente se construa o estereótipo de um povo homogêneo, frequentemente definido pelo termo genérico 'caboclo', sendo colocado num lugar de negação, a “zona do não ser” (FANON, 1952 apud SENA, 2023). No entanto, essa visão da população amazônica tende a engessar a possibilidade de autodefinição e de reconhecimento das raízes identitárias multiculturais que permeiam a região. Essa homogeneização muitas vezes resulta na usurpação dos direitos individuais e coletivos das diversas comunidades que compõem o tecido social do Amazonas (RANCIARO, 2019).

A diversidade étnica, cultural e linguística presente na região amazônica é vasta e rica, abrangendo uma multiplicidade de povos como afirma Oliveira (2008):

[...] não existe uma cultura, uma identidade amazônica no singular, a compreensão deste espaço é sempre concebida no plural. As diferentes manifestações culturais trazem marcas do híbrido e da mestiçagem, e reconhecem as presenças indígenas, africanas, libanesas, nipônicas, entre tantas outras. São essas vozes poéticas de múltiplos sotaques e línguas que fundam a Amazônia (OLIVEIRA, 2008, p.102).

Portanto, é fundamental desafiar e desconstruir esse estereótipo monolítico, reconhecendo e valorizando a complexidade e a diversidade das identidades amazônicas, a fim de promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa em relação aos direitos e à dignidade de todos os seus habitantes.

A professora Maria Magela Mafra de Andrade Ranciaro, Doutora em Antropologia Social e docente do Departamento de Serviço Social da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em sua tese intitulada “Os cadeados não se abriram de primeira: processos de construção identitária e a configuração do território de comunidades quilombolas do Rio Andirá- Município de Barreirinha/Amazonas” dá voz a discussão sobre o reconhecimento identitário de povos quilombolas como pessoas de direito e suas lutas por sua afirmação de uma identidade étnica, assim como a reivindicação por direitos étnicos territoriais quilombolas.

De acordo com a Fundação Cultural Palmares, fundado através da Lei nº 7.668, de 22 agosto de 1988<sup>38</sup>, que tem como finalidade, como versa o art.1º “[...] promover a preservação dos valores culturais, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”, no último levantamento em 2022 sobre os quilombos no território brasileiro o Amazonas apresentava 8 quilombos devidamente registrados, como demonstrada no Quadro 1 a seguir:

---

<sup>38</sup> BRASIL. **Lei nº 7.668 de 22 de agosto de 1988**. Autoriza o Poder Executivo a constituir a Fundação Cultural Palmares.1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7668.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.668%2C%20DE%2022,FCP%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7668.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.668%2C%20DE%2022,FCP%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias). Acesso: 20/04/2024.

Quadro 1: Informações sobre os quilombos no Amazonas.

Owple•r lq	Ego wplf cf g	F cwc'f g Cdgtwtc
Dcttgktpj c	Boa Fé	30/03/2012
Dcttgktpj c	São Pedro	30/03/2012
Dcttgktpj c	Tereza do Matupiri	30/03/2012
Dcttgktpj c	Trindade	30/03/2012
Dcttgktpj c	Ituquara	16/01/2013
Pqxq" Ckfiqf' Dctegrqu	Tambor	11/05/2006
Kceqcwctc	Sagrado coração de Jesus do lado de serpa	30/07/2014
Ocpwu	Barranco	01/12/2013

Fonte: Fundação Cultural Palmares.<sup>39</sup>

Dentre os quilombos, destaca-se comunidade do Tambor, sendo o território certificado mais antigo e maior em extensão dentre os demais e segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022)<sup>40</sup>, dentre os estados com as maiores proporções de quilombolas em territórios delimitados está o Amazonas com 45,43%, ou seja, alta concentração dos povos em suas terras.

A pauta da regularização dos territórios quilombolas é um dos principais desafios dessas comunidades e mesmo com as iniciativas da Fundação Cultural Palmares muitas ainda não foram contempladas com a regulamentação de seu território. Na lista de espera em Análise Técnica, disponibilizada pela Fundação, consta a comunidade de São Francisco do Bauana – Alvarães/AM devido a pendencias.

Mas ao falar dos quilombos como símbolos de resistência e conservação da identidade e cultura ancestral das regiões africanas, o adentrar desses povos nas matas Amazônicas e as trocas de conhecimentos com os povos indígenas compartilhando seus saberes deu espaço para o surgimento do sujeito

<sup>39</sup> BRASIL. **Fundação Cultural Palmares**. Certidões expedidas as comunidades remanescentes de quilombos (CRQs), 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso: 22/04/2024.

<sup>40</sup> IBGE. **Censo Quilombola**. 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37464-brasil-tem-1-3-milhao-de-quilombolas-em-1-696-municipios>. Acesso: 22/04/2024.



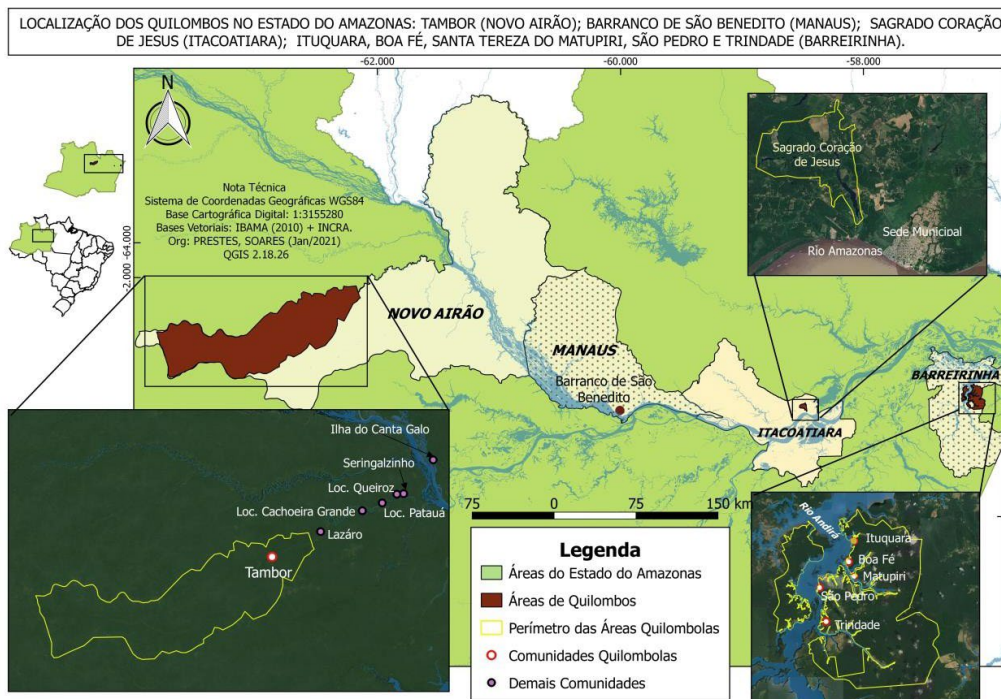
afroindígena que proporciona um diálogo com a cultura afro e indígena por meio da interculturalidade que enriquece a diversidade cultural brasileira.

Pacheco (2012), ao adensar seus estudos sobre os entrelaçamentos entre afrodescendentes e indígenas na Ilha de Marajó no Pará resultou na percepção do sujeito afroindígena que surge a partir das “[...] relações de trocas, empréstimos e sociabilidades estabelecidas entre nações indígenas e africanas (p.2). Carmo (2023), traz em seu texto reflexões sobre essas ‘trocas’ entre esses povos no quilombo Itamoari, localizado no município de Cachoeira do Piriá/PA. Em diálogo com Salles (2015), a autora aponta o intercâmbio entre os povos na música, práticas culturais, luta e resistência de sua ancestralidade, demarcação de terras, festas religiosas e culinária.

Furtado e Carmo (2024), destacam a importância de uma abordagem que reconheça a complexidade das relações afroindígenas na formação dos quilombos africanos na Amazônia brasileira. Sob essa perspectiva, os quilombos não devem ser vistos como entidades isoladas, mas sim como parte de uma teia de interações culturais e sociais. É fundamental entender que as culturas indígenas e africanas não existem de forma compartimentada, mas estão profundamente entrelaçadas, influenciando-se mutuamente ao longo do tempo.

Nesse sentido, as comunidades quilombolas africanas na Amazônia refletem não apenas a herança africana, mas também as complexas dinâmicas de intercâmbio cultural e social que caracterizam a região. Essa compreensão mais ampla e integrada é essencial para uma apreciação completa do papel dos quilombos na construção da identidade cultural amazônica

Figura 1: Mapa dos territórios quilombolas no Amazonas.



Fonte: Pereira 2023

A Figura acima demonstra os territórios quilombolas entre as demais comunidades nas margens dos rios e nas matas, o que deixa evidente o entrelaçamento cultural entre os povos tradicionais que deve ser refletido em uma educação que contemple suas culturas e identidades.

Silva et. al. (2023), aponta como a interculturalidade pode trazer uma mudança de ótica para a complexidade de trabalhar uma educação multicultural:

A interculturalidade desempenha um papel fundamental nas escolas, pois contribui para uma educação mais inclusiva e enriquecedora, principalmente na valorização da diversidade evitando a discriminação e o preconceito no aprendizado mútuo que permite aos alunos compartilhar suas experiências culturais, conhecimentos e perspectivas uns com os outros, desenvolvimentos de habilidades sociais ao interagir com colegas de diferentes origens culturais e aprendem a se comunicar e colaborar de maneira respeitosa e eficaz (SILVA *et. al.* 2023, p.580 ).

Portanto, é imperativo reconhecer que a interculturalidade transcende os limites do ambiente educacional, emergindo como uma poderosa ferramenta para nutrir a compreensão mútua, fomentar a cooperação e promover equidade

de saberes. Em um cenário marcado pela diversidade cultural, a interculturalidade desempenha um papel fundamental na construção de pontes entre diferentes grupos, facilitando o diálogo intercultural e a troca de experiências.

Mas como afirma Pinheiro (2023) “...a lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age”, e atualmente na legislação educacional a Lei nº 11645/0841 que modificou a Lei de nº 10639/03 que inclui no currículo oficial das Redes de Ensino de maneira transversal a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena como aponta o parágrafo 2º do Art. 1º: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”(grifos do autor).

No entanto, as observações de Pinheiro (2023) iluminam uma realidade persistente: duas décadas após a promulgação da lei, o cenário ainda revela uma série de lacunas e desafios na sua aplicação efetiva. Essas deficiências refletem não apenas uma falha na implementação das políticas de reparação histórica, mas também destacam a profundidade e a complexidade das injustiças que essas políticas buscam remediar. O diagnóstico de Pinheiro reforça a urgência de um compromisso renovado e abrangente para fortalecer e aprimorar essas políticas, garantindo que elas não apenas existam no papel, mas se traduzam em medidas tangíveis que abordem as desigualdades persistentes e promovam uma verdadeira justiça e inclusão social

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tanto a interdisciplinaridade, quanto a interculturalidade é um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde as diferenças culturais são reconhecidas, respeitadas e celebradas (CANDAU, 2009).

---

<sup>41</sup> BRASIL. Lei nº 11.645/08 que altera a Lei no 9.394/96, modificada pela Lei no 10.639/03. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso: 24/04/2024.

Destaca-se a importância da educação pautada nesses princípios para promover essa interação positiva entre culturas, além disto, a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize a diversidade cultural, estimulando o diálogo intercultural e promovendo a igualdade de direitos e oportunidades para todos os grupos étnicos.

Em um contexto tão vasto e culturalmente diversificado como o do Brasil, surge um clamor por políticas que não apenas reconheçam, mas também promovam ativamente a inclusão e a aceitação da alteridade. Este país, marcado por sua riqueza cultural, é também uma terra que testemunhou séculos de intolerância, marginalização e até mesmo massacres contra diversos grupos étnicos e sociais. Os povos africanos, indígenas, mulheres, pessoas com deficiência e tantos outros foram subjugados, desumanizados e relegados à margem de uma sociedade que perpetuava um padrão excludente e discriminatório. No entanto, diante dessa história de injustiças e opressão, emerge uma urgência imperativa de mudança.

Considerar a implementação de uma educação interdisciplinar é, na verdade, estimular uma profunda e contínua reflexão crítica tanto entre educadores quanto entre os próprios alunos. Essa abordagem educacional transcende as fronteiras disciplinares convencionais, proporcionando um espaço de diálogo e aprendizado que reconhece e celebra a riqueza das múltiplas culturas que compõem o tecido social do Brasil.

Mais do que simplesmente reconhecer essa diversidade, uma educação interdisciplinar compromete-se a promover ativamente a valorização e o respeito por todas essas culturas, reconhecendo sua importância e contribuição para a identidade nacional. Ao mesmo tempo, essa abordagem educacional visa enfrentar de frente as profundas desigualdades sociais que ainda permeiam nossa sociedade, trabalhando incansavelmente para superá-las por meio da educação e da conscientização

Assim, ao adotar essa abordagem inclusiva e intercultural, os povos historicamente não reconhecidos ou invisibilizados encontrarão espaços genuínos para expressar suas vozes e reivindicações. Sejam eles caboclos, ribeirinhos, pescadores, agricultores, seringueiros, ou de qualquer outra origem,

terão o reconhecimento de sua humanidade e direitos inalienáveis. Suas identidades, enraizadas em culturas e tradições únicas, serão valorizadas e respeitadas sem a necessidade de se conformar a padrões homogeneizadores.

## REFERÊNCIAS:

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. A diferença está no chão da escola. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4. E COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 8. 2008. **Anais... Florianópolis**: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

CARMO, Maria Madalena dos Santos do. Posso ser negro-índio? Reflexões sobre a perspectiva afroindígena em um quilombo na Amazônia. In: SENA, José. Dossiê Raça e Amazonidades. **Revista África & Africanidades**, Ano XIV Ed. 46 Mai/2023.

CARVALHO, A. S.; FONSECA, L. D. Interdisciplinaridade: Visões e concepções sobre práticas pedagógicas interdisciplinares em Tefé-AM. In: BASQUEROTE, A. T (Org). **Educação: Política, estado e formação humana**. Ponta grossa: Atena, p. 181-191, 2023.

FAZENDA, I.C.A. **Práticas Interdisciplinares na escola** / coordenadora. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1979.

\_\_\_\_\_. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Interdisciplinaridade. Revista do grupo de estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. ISSN 2179-0094., n.6, p. 9-17, 2015.

FLEURI, R. M. (Org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí, RS: Unijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FURTADO, Gabriela Galvão Braga. CARMO, Maria Madalena dos Santos do. Dança do Cajá: Aspectos culturais do ser negro-índio no quilombo Itamoari, Pará. **Aedos**, Porto Alegre, v. 16, n. 35, p. 294-312, dez.-mar., 2024.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: D. F. Schnitman (Org.), **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 45-55.

OLIVEIRA, E. B.; SANTOS, F. N. Pressupostos e definições em interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores”. **Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade**, n.11, p.73-87, 2017.

OLIVEIRA, I. A. de (Org.). **Cartografias Ribeirinhas: Saberes e Representações sobre Práticas Sociais Cotidianas de Alfabetizando Amazônidas**. Belém-PA: EDUEPA, 2008.

PACHECO, Agenor Sarraf. Os estudos culturais em outras margens: Identidades afroindígenas em “zonas de Contato” amazônicas. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais** Vol. 9 Ano IX nº 3. Set/ Out/ Nov/ Dez, 2012.

PEREIRA, Laura Belém. Quilombolas no Amazonas (Brasil): histórias de lutas e reconhecimento. **REH- Revista Educação E Humanidades**. Volume IV, número 2, pág. 330-345. jul-dez, 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023. Livro eletrônico.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Ideação**, v. 10, n. 1, p.9-40, 2008.

RANCIARO, Maria Magela Mafra de Andrade. Processos metodológicos da pesquisa de campo em comunidades quilombolas do Amazonas. **Revista Wamon**, V. 4, N. 2 p. 119-132, 2019.

REPETTO, M. O Conceito de Interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina. **Textos e Debates**, [S. l.], v. 2, n. 33, 2020. DOI: 10.18227/2317=1448ted.v2i33.5986. Disponível em: <https://revista.ufr.br/textosedebates/article/view/5986>. Acesso em: 5 maio. 2024.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. 2 ed. Belém: Editora Paka-Tatu, 2015.

SENA, José. De Cabokos A Negro/Índigenas: sobre a emergência de sujeitos políticos da raça e a mundiação da Matriz Colonial do Poder In: SENA, José. Dossiê Raça e Amazonidades. **Revista África & Africanidades**, Ano XIV Ed. 46 Mai/2023.

SILVA, L. L.; SOUZA, E. B. ; PRAIA, G. P. ; JESUS, E. M. ; FONSECA, L. . Reflexão acerca do papel da interculturalidade e saberes locais na educação amazônica. In: Congresso Internacional de Movimentos Docentes. **Anais do congresso internacional movimentos docentes**. Santo André -SP: V&V EDITORA. v. 3. p. 579-584, 2023.

SILVA, Vanilda Alves da; REBOLO, Flavinês. A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. **Interações (Campo Grande)**, v.18, p. 179-190, 2017.

THIESEN, J. D. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de educação**, v.13, n.39, p. 545-554, 2008.



## AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÃO DO INDÍGENA E DO AFRICANO NA HISTÓRIA E LITERATURA BRASILEIRA (doi.org/10.47247/1983.2354.49.11)

Joeanne Neves Fraz<sup>42</sup>

**Resumo:** Este estudo se propõe a refletir sobre o potencial pedagógico da relação entre a História e a Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo como foco de análise a representação do indígena (ANZOLIN, 2012; BERGAMASCHI; GOMES, 2012; ARRUDA, 2014) e do africano (hooks, 2017; 2019) nas duas primeiras décadas do século XXI (2000 – 2020) por meio da proposta de uma atividade pedagógica que envolve o trabalho com a pesquisa (pesquisa bibliográfica realizada pelos alunos), as relações étnico-raciais e a diversidade, objetivando a identificar autores e autoras brasileiros/as que representam o africano e o indígena por meio de seus textos historiográficos, literários e teóricos e análise de suas obras (AUDIGIER, 2016). As narrativas da História e da Literatura dialogam entre si, pois são linguagens, são discursos e, como tais, representam o mundo em no qual os atores da escola integram, apresentam seu cotidiano, dão-lhes significados, experimentações e conhecimentos. A utilização de textos e obras literárias como fonte de História foi uma das inovações que a Escola dos *Annales* (1929) trouxe ao repensar a historiografia e o ensino de História, aumentando o leque de objetos, problemas e abordagens da História ao mostrar-lhe que a interdisciplinaridade é uma via necessária/importante à construção da memória, do conhecimento e via de abordagem das relações étnico-raciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BURKE, 1992; GUIMARÃES, 2013; ABUD, 2017). Assim, a Literatura, como arte da palavra, desvela e (re)significa caminhos e possibilidades de leitura do mundo, da diversidade humana e da identidade brasileira a partir da do constante diálogo com a História. Possibilitando também conhecer, aceitar e respeitar a diversidade cultural, rejeitando todas as formas de preconceito e discriminação.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais, Educação Antirracista, Ensino de História, Literatura.

---

<sup>42</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE/UnB, 2022); Pesquisadora da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal – FAPDF (Edital 12/2022 Programa FAPDF *Learning*); Integrante do grupo de pesquisa *Dzeta* Investigações em Educação Matemática – DIEM (PPGE/UnB, 2018). E-mail: fraz.joanne@gmail.com.



## ***ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND HISTORY TEACHING: REPRESENTATION OF INDIGENOUS AND AFRICAN PEOPLE IN BRAZILIAN HISTORY AND LITERATURE***

**Abstract:** This study proposes to reflect on the pedagogical potential of the relationship between History and Literature in the Final Years of Elementary School and High School, focusing on the analysis of the representation of indigenous people (ANZOLIN, 2012; BERGAMASCHI; GOMES, 2012; ARRUDA, 2014) and the African (hooks, 2017; 2019) in the first two decades of the 21st century (2000 – 2020) through the proposal of a pedagogical activity that involves work with research (bibliographical research carried out by students), relationships ethnic-racial and diversity, aiming to identify Brazilian authors who represent African and indigenous people through their historiographic, literary and theoretical texts and analysis of their works (AUDIGIER, 2016). The narratives of History and Literature dialogue with each other, as they are languages, they are discourses and, as such, they represent the world in which the school actors participate, present their daily lives, give them meanings, experiences and knowledge. The use of texts and literary works as a source of History was one of the innovations that the Annales School (1929) brought to rethinking historiography and the teaching of History, increasing the range of objects, problems and approaches to History by showing that Interdisciplinarity is a necessary/important way to build memory, knowledge and approach ethnic-racial relations in the Final Years of Elementary School and High School (BURKE, 1992; GUIMARÃES, 2013; ABUD, 2017). Thus, Literature, as the art of words, reveals and (re)signifies paths and possibilities for reading the world, human diversity and Brazilian identity through constant dialogue with History. It also makes it possible to know, accept and respect cultural diversity, rejecting all forms of prejudice and discrimination.

**Keywords:** Ethnic-Racial Relations, Anti-Racist Education, History Teaching, Literature.

## 1. APRESENTAÇÃO

Este estudo se propõe a refletir sobre o potencial pedagógico da relação entre a História e a Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo como foco de análise a representação do indígena (ANZOLIN, 2012; BERGAMASCHI; GOMES, 2012) e do africano (hooks, 2017; 2019) nas duas primeiras décadas do século XXI (2000 - 2020) por meio da proposta de uma atividade pedagógica que envolve o trabalho com a pesquisa (pesquisa bibliográfica realizada pelos alunos), as relações étnico-raciais e a diversidade, objetivando a identificar autores e autoras brasileiros/as que representam o africano e o indígena por meio de seus textos historiográficos, literários e teóricos e análise de suas obras (AUDIGIER, 2016).

Uma atividade pedagógica que objetiva reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, a cultura e a literatura brasileiras, pois “o grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade” (BRASIL, 1997, p. 27).

Uma análise da realidade através da representação do indígena e do africano buscando fugir dos estereótipos que demarcam estes povos como exóticos (CONCEIÇÃO, 2010). Neste sentido, para Chartier (1990), a representação, enquanto eixo de abordagem, constrói-se a partir de práticas sociais concretas e diferenciadas, e são formas simbólicas de interpretação que os diferentes grupos sociais elaboram deles mesmos. Arruda (2014, p. 44) afirma que “não se representa socialmente aquilo que é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender”, o que integra sua vivência, o que lhe afeta.

A interface entre a História e a Literatura se faz aqui tomando como base de diálogo a representação do indígena e do africano para a realização de um trabalho pedagógico que busca “[...] repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir da realidade social, cultural e étnica” (OLIVEIRA, 2008, p. 6), desconstruir narrativas preferidas e/ou dominantes,

desnaturalizar raça e etnia, combater as práticas racistas e discriminatórias no interior da escola, repensar a questão étnico-racial como algo social (OLIVEIRA, 2008).

De acordo com Bella Josef (2005), história e ficção partem de um mesmo tronco, ramos da mesma árvore e formas de linguagem, por isso as narrativas da História e da Literatura dialogam entre si, são discursos e, como tais, representam o mundo em sua volta, dão-lhe significados, análises, experimentações e conhecimentos. Conforme Silva (2007, p. 2), “a tessitura literária e a tessitura histórica muitas vezes se misturam, confundem-se, têm suas fronteiras muito próximas, de difícil delimitação e demarcação”.

A utilização de textos literários como fonte de História foi uma das inovações que a Escola dos Annales trouxe ao repensar a historiografia. Ocorrido em 1929, na França, com a publicação da Revista Annales: économies, sociétés, civilisations, fundada por Lucien Febvre e Marc Bloch, tal movimento intelectual possibilitou um repensar a historiografia e o ensino de História, aumentando o leque de objetos, problemas e abordagens da História ao mostrar-lhe que a interdisciplinaridade é uma via necessária/importante à construção da memória, do conhecimento e via de abordagem das relações étnico-raciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (BURKE, 1992; GUIMARÃES, 2013; ABUD, 2017).

Abre-se também o espaço para além das obras levantadas e trabalhados com os estudantes, posto que traz em meio às leituras possíveis a estética, a corporeidade, a visão deste(s) outro(s) através dos olhos de alguém. Ignorar a história e a cultura dos povos indígenas/originários e do povo negro é estudar de forma incompleta a história brasileira. Para Brighenti (2022, p. 9),

A negação da diversidade foi a forma como o “saber científico” se estabeleceu, negando além da diversidade os saberes e as epistemes desses povos. Temos, portanto, um saber científico forjado na eliminação do outro, na eliminação dos saberes do outro.

Por isso a pertinência do trabalho docente tratado neste texto pois, como afirmam Santos, Ferreira e Moreira (2023, p. 3), descortinar “práticas desumanas e assumir o compromisso social de dialogar a respeito desses sujeitos históricos

se faz necessário” no cotidiano escolar, trazendo neste bojo o trabalho com a pesquisa (BERGAMASCHI; GOMES, 2012) e a confecção de material de estudo. Para Candau (2002, p. 9),

A instituição escolar está construída sobre a afirmação da igualdade, enfatizando a base cultural comum a que todos os cidadãos e cidadãs deveriam ter acesso e colaborar na sua permanente construção. Articular igualdade e diferença, a base cultural comum e expressões da pluralidade social e cultural, constitui hoje um grande desafio para todos os educadores.

O cenário escolar e a cena da sala de aula constituem-se espaços importantes para tratarmos da inclusão, diversidade, das relações étnico-raciais e, principalmente, do respeito às diferenças: a escola e os docentes não podem ficar aquém do contexto social.

## **2. EM CENA: AS LEIS, OS CONCEITOS E A ATIVIDADE PEDAGÓGICA**

O diálogo e a discussão da temática das relações étnico-raciais na cenário escolar se estabelecem a partir da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que alterou, por meio do seu artigo 26, a Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática da “história e cultura afro-brasileira” e, posteriormente, com a publicação da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, realizou-se a reformulação na Lei nº 10.639/2003, de forma que a temática a ser tratada no currículo oficial passou a se denominar “história e cultura afro-brasileira e indígena”, tornando-se obrigatório, como disposto no Art. 26-A da Lei nº 9.394/1996, o estudo da temática nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados.

De acordo com a lei, incluir-se-á nos conteúdos programáticos diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, o estudo da história e da cultura da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas/povos originários no Brasil, suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil e serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, mas principalmente nas áreas

de educação artística, de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008). Mas também por meio de atividades curriculares ou não (projetos pedagógicos), trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática (possibilidade de pesquisa), na utilização de sala de leituras, bibliotecas, brinquedotecas, áreas de recreação e em outros ambientes escolares o trabalho docente com a temática pode acontecer (BORGES, 2010).

Essas leis provocam também a inclusão de novos conteúdos e exigem que “[...] sejam repensadas relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para a aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BORGES, 2010, p. 72) e refletem “[...] um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos” (BORGES, 2010, p. 72).

Danos causados pelo racismo que se manifesta nas relações interpessoais, nas instituições, na intolerância às religiões de matrizes afro-indígenas e que “[...] desenvolve nas entranhas políticas e econômicas da sociedade (LIMA, 2022, p. 4), numa condição estrutural (ALMEIDA, 2019). Racismo entendido como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo social ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 31).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz, dentro das competências gerais estabelecidas, aspectos de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais que dispõe um conjunto de práticas, conceitos e referenciais para uma convivência respeitosa e humana de todos que se encontram nos cenários educacionais e para quem urde o processo de ensino e de aprendizagem:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho

e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018).

A escola é fundamental no processo de reparação, de reconhecimento da diversidade e luta contra preconceitos e discriminações raciais que se reverberam nas diversas instituições da sociedade, que “[...] afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2018, p. 19).

Para Moreira e Candau (2003), uma instituição cultural onde “[...] as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”, diversos grupos sociais circulam em seu espaço, estes não podem ser ignorados, nem inviabilizados pelos atores que fazem parte do cenário educacional, mas sim valorizados. Sendo a cultura um “terreno das práticas, representações, linguagens e costumes concretos. Também inclui as formas contraditórias do ‘sendo comum’ que se enraízam e ajudam a moldar a vida popular” (HALL, 2003, p. 332).

Quanto aos professores e professoras, estes são os agentes socioculturais e políticos que desenvolvem “[...] processos críticos de compreensão e de ação na realidade para propiciar a criação de uma mentalidade diferente” (VIEIRA; MOREIRA, 2018, p. 550). O que se alinha à proposta de atividade pedagógica apresentada aos professores de História dos Ensinos Fundamental e Médio nesta reflexão.

## 2.1. ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA

A partir das possibilidades dispostas pela legislação é que apresentamos a proposta de atividade pedagógica a ser desenvolvida nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que envolve diversidade, relações étnico-raciais, inclusão e pesquisa; além de mesclar trabalho em sala de aula, laboratório de informática e biblioteca.

A atividade inicia com a formação dos grupos e seu planejamento, em que serão discutidas as condições do trabalho e o tempo de realização como um todo, levando em consideração a realidade da aula, da escola e dos alunos. Para Bandeira (2018, p. 21), “o planejamento constitui tema de reflexão teórico-metodológica e é condição necessária e determinante no trabalho educacional”.

Segue-se a organização para o levantamento a ser realizado tanto na biblioteca quanto por meio da pesquisa virtual, cujo descritor será “a representação do indígena/povos originários e o africano na literatura brasileira”, a ser na Plataforma Google, por ser acessível aos estudantes, por fazer parte do seu cotidiano.

O objetivo é identificar autores e autoras brasileiros/as que representam o africano e o indígena por meio de seus textos historiográficos, literários e teóricos das duas primeiras décadas do século XXI (2000 a 2020), seguindo para a leitura e análise de suas obras, possibilitando a construção do conhecimento e reconhecimento das referências identitárias (AUDIGIER, 2016). Tornando o texto literário documento histórico e recurso didático para o ensino de História.

O estudo da literatura conduzido no interior de uma pesquisa historiográfica, todavia, preenche-se de significados muito peculiares. Se a literatura moderna é uma fronteira extrema do discurso e o prosaísmo dos desajustados, mais do que o testemunho da sociedade, ela deve trazer em si a revelação dos seus focos mais candentes de tensão e mágoa dos aflitos (SEVCENKO, 1983, p. 20).

A representação do outro, africano e indígenas/povos originários, “não pode ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos inscritos na lápide fixa da tradição” (BHABHA, 1998, p. 20-21), mas revelar-se prática de análise e via de conhecimento, reconhecimento e pertencimento.



### 3. CENAS FINAIS: DAS CONSIDERAÇÕES

O ensino num mundo multicultural, como cita bell hooks (2017) tanto na disciplina de História quanto a interface História e Literatura apresentam-se como desafios aos professores e às professoras. Visto que a escola pode contribuir com a discussão da diversidade, da identidade e das relações étnico-raciais partindo de uma perspectiva antirracista, rompendo com as normalidades estabelecidas, desconstruindo estigmas e marcas depreciativas erroneamente atribuídas aos grupos socioculturais, ressignificando as diferenças via atividades pedagógicas que abrem possibilidades de visibilidade e de conhecimento sobre o outro (UCHÔA, 2019; UCHÔA; CHAVES; PEREIRA, 2021).

A atividade proposta, para além do objetivo de refletir sobre o potencial pedagógico da relação entre a História e a Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo como foco de análise a representação do indígena e do africano nas duas primeiras décadas do século XXI (2000 - 2020), traz em sua execução uma reflexão interdisciplinar que privilegiará o crescimento intelectual dos sujeitos de nossa aprendizagem: o/a estudante.

Buscando assim, conhecimento, aceitação e respeito a diversidade cultural, rejeitando todas as formas de preconceito e discriminação; identificação dos os autores brasileiros que representam o africano e o indígena por meio de seus textos historiográficos, teóricos e literários; e, estimular o/a estudante a buscar conhecimento e confeccionar material de estudo.

Esta reflexão cuja base é uma proposta de uma atividade pedagógica/didática a ser desenvolvida nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio visa, também, buscar uma educação antirracista. Por isso, na tessitura da atividade proposta, cabe o debate sobre as desigualdades sociais e raciais no Brasil, cabe posicionarmo-nos politicamente no tocante às práticas docentes efetivas e democráticas que afetam o indivíduo em formação, possibilitando-lhe vivência, reconhecimento, valorização da própria identidade e construção de autonomia.

Para isso, é nossa meta primordial tornar possível que a proposta didática aqui apresentada possa fazer parte das práticas pedagógicas dos professores e das professoras em sua cotidianidade, integrando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a Literatura, como arte da palavra, desvela e (re)significa

caminhos e possibilidades de leitura do mundo, da diversidade humana e da identidade brasileira a partir da do constante diálogo com a História.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. Ensino de história e Base Nacional Comum Curricular: desafios, incertezas e possibilidades. *In*: RIBEIRO JÚNIOR, Halfred Carlos; VALÉRIO, Mairon Escorsi. **Ensino de história e currículo**: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: formação de professores e prática de ensino. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2017.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ANZOLIN, André Soares. Conhecimento histórico e luta indígena pela garantia de direitos constitucionais: entrevista com Danilo Braga. **Revista Aedos**, Porto Alegre (RS), v. 4, n. 10, p. 186-195, jan./jul. 2012.

ARRUDA, Angela. Representações Sociais: dinâmicas e redes. *In*: SOUSA, Clarilza Prado de; ENS, Romilda Teodora; VILLAS BÔAS, Lúcia; NOVAES, Adelina de Oliveira; STANICH, Karina A. Biasoli (orgs.). **Angela Arruda e as Representações Sociais**: estudos selecionados. Curitiba, PR: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. p. 39-66.

AUDIGIER, François. História escolar, formação da cidadania e pesquisas didáticas. *In*: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de história e cidadania**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. Planejamento da ação docente: para quê? *In*: BANDEIRA, Hilda Maria Martins; LOPES, Maria do Socorro Leal. **Encontro com a didática**: tecendo fios com a educação e saúde. Curitiba, PR: Appris, 2018.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, Lisboa (Portugal); Porto Alegre (RS), v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./ abr. 2012. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica\\_indigena.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cfc/tematica_indigena.pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Trad. Myriam Avila, Eliane Livia Reis, Glauce Gonçalves. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1998.

BORGES, Elizabeth Maria de Fátima. A inclusão da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. **Vassouras**, v. 12, n. 1, p. 71-84. 2010. Disponível em: [https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1IN8I5YjrMDY\\_MDA\\_606d5\\_/05A\\_Inclusa\\_odahistoriaculturaafro.pdf](https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/1IN8I5YjrMDY_MDA_606d5_/05A_Inclusa_odahistoriaculturaafro.pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 2 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, 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". Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1992.

CANAU, Vera Maria. **Sociedade, Educação e Culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. O trabalho em sala de aula com a história e a cultura afro-brasileira no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **História: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 131-157.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF; Editora Martins Fontes, 2017.

\_\_\_\_\_. **Olhares negros: raça e representação**. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

JOSEF, Bella. **História da literatura hispano-americana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

LIMA, Analice de Almeida. Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e educação antirracista: ideias de um grupo de docentes de química. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís (MA), v. 8, n. 2, e1322, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/18720>. Acesso em: 1 mai. 2024.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.

23, p. 156-168, 2003. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?format=pdf&lang=pt>.  
Acesso em: 4 mai. 2024.

SANTOS, Hélio Rodrigues dos; FERREIRA, Ana Tereza Ramos de Jesus; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. O papel do agente socioetnocultural frente a Educação Escolar Quilombola e o Ensino de Matemática. Revista Eletrônica de Educação Matemática - REVEMAT, Florianópolis (SC), Dossiê Temático Ed. MTM em diálogo com a Ed. do Campo, Indígena e Quilombola, p. 1-21,2023. Disponível em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/view/91061/52697>. Acesso em: 29 abr. 2024.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, Cristiano Cezar Gomes da. Entre A História e a Literatura: as múltiplas letras, os múltiplos tempos, os múltiplos olhares em Graciliano Ramos. **Fênix – Revista de História e Estudos Culturais**, vol. 4, ano IV, n. 4, Dez. 2007. Disponível em:  
<https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/656/626>. Acesso em: 3 mai. 2024.

SILVA, Assis Leão da; SILVA, Clesivaldo da. A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos (SP), v. 13, n. 30, p. 553-570, mai-ago. 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/1056/952/3065>. Acesso em: 3 abr. 2024.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHAVES, Carlos Alberto Paraguassú; PEREIRA, Carlos Eugênio. Currículo e Culturas: a Educação Antirracista como direito humano. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. especial, p. 61-72, out. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22nespecial/1982-0305-teias-22-spe-0061.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2024.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo intercultural na fronteira: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

VIEIRA, Lygianne Batista; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Direitos Humanos e Educação: o professor de matemática como agente sociocultural e político. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 15, p. 548-564, 2018. Disponível em:  
<https://www.revistasbemsp.com.br/REMat-SP/article/view/174/pdf>. Acesso em: 1 mai. 2024

12

## IDENTIDADE CULTURAL E MEMÓRIAS AFETIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.12)

Fernanda Xavier Ott Perotoni<sup>43</sup>

**Resumo:** Este resumo apresenta um projeto de aulas dedicado à cultura gaúcha, para que os alunos explorem e aprofundem seu conhecimento sobre o Rio Grande do Sul. Além de fortalecer a identidade cultural, proporciona aprendizados significativos, enraizados em memórias afetivas e conectados às tradições locais. O objetivo desse projeto é preservar o patrimônio cultural, fortalecer a identidade local, fomentar a apreciação pela diversidade cultural, ampliar conexões interdisciplinares e estimular o protagonismo dos alunos. A justificativa se dá no envolvimento dos alunos em uma experiência que valoriza e promove a compreensão das tradições, histórias e expressões artísticas da região. As metodologias e atividades lúdicas despertam interesse e participação ativa das crianças, por meio de jogos, brincadeiras, contação de histórias e músicas. Outro componente essencial da execução é a integração do conhecimento cultural gaúcho ao currículo escolar, um exemplo da BNCC é a habilidade EF04GE01 que **consiste em selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.** Acredita-se que neste tipo de proposta os estudantes têm a oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras que contribuirão para seu desenvolvimento integral, ampliando seu repertório cultural de maneira transversal e significativa. Ao aprofundar o conhecimento nas raízes culturais, a probabilidade de tornarem-se cidadãos conscientes e maior e desejamos cada vez mais o desenvolvimento do senso de identidade e pertencimento cultural. Através dos costumes e símbolos regionais, bem como do resgate de histórias orais transmitidas de geração em geração, percebe-se uma identificação, compreensão e valorização maior da diversidade e do patrimônio cultural material e imaterial do RS.

**Palavras-chave:** identidade, cultura, afetividade, memória.

---

<sup>43</sup> Mestre em Ciências Sociais pela UFPel e Coordenadora da Educação Infantil e Fundamental I da Escola de Ensino Fundamental e Médio Santa Mônica – Pelotas.

## ***CULTURAL IDENTITY AND AFFECTIVE MEMORIES IN BASIC EDUCATION***

**Abstract:** This abstract presents a lesson project dedicated to the culture of Rio Grande do Sul, allowing students to explore and deepen their knowledge of the region. In addition to strengthening cultural identity, it provides significant learning experiences rooted in emotional memories and connected to local traditions. The objective of this project is to preserve cultural heritage, strengthen local identity, promote appreciation for cultural diversity, enhance interdisciplinary connections, and stimulate student leadership. The justification lies in involving students in an experience that values and promotes understanding of the region's traditions, histories, and artistic expressions. Methodologies and playful activities engage children actively through games, storytelling, and music. Another essential component is the integration of Gaúcho cultural knowledge into the school curriculum, exemplified by the BNCC skill EF04GE01, which involves selecting elements from different cultures and valuing their contributions to local, regional, and Brazilian culture formation. It is believed that in this type of proposal, students have the opportunity to experience enriching experiences that will contribute to their holistic development, expanding their cultural repertoire significantly. Deepening knowledge of cultural roots increases the likelihood of becoming conscientious citizens, and there is a growing desire to develop a sense of cultural identity and belonging. Through regional customs and symbols, as well as the preservation of oral histories passed down through generations, there is a greater identification, understanding, and appreciation of the diversity and material and immaterial cultural heritage of Rio Grande do Sul.

**Keywords:** identity, culture, affectivity, memory.

## 1. INTRODUÇÃO

O tema central do artigo surge das memórias afetivas que, mesmo sem perceber, carregam consigo muito da identidade cultural. Nas narrativas de infância, experiências ligadas ao campo e suas diversas atividades, como a lida rural, a doma, a castração, a marcação, a ordenha, o cuidado com os animais, as rodas de chimarrão, os churrascos, as cantorias e as declamações sobre o orgulho de pertencer ao Rio Grande do Sul, constituíram momentos marcantes e emocionantes, protagonizados por pessoas simples e de sentimentos genuínos. Assim, surgem também questões como conhecer as origens e valorizar o que está ligado à terra e à família, passados de geração em geração e tornando-se aspectos primordiais na formação do indivíduo.

Dentro desta perspectiva nasce a ideia de valorizar os aspectos afetivos das histórias singulares de cada criança e incentivá-la a conhecer ainda mais sobre seu passado, cultura e localidade. A Escola Santa Mônica de Pelotas, anteriormente já apreciava os festejos do 20 de setembro, proporcionando um espaço de trocas e debates sobre a cultura gaúcha durante a semana farroupilha. E esses momentos sempre foram muito apreciados pelos alunos e pela comunidade em geral.

Assim surge o projeto "Aulão de Cultura Gaúcha", que passou a integrar o currículo escolar, abordando mensalmente diversos temas para explorar, compartilhar e trocar com os alunos e suas famílias. Criado em 2006, em resposta ao interesse da comunidade escolar pelos grupos de danças gaúchas já presentes na escola, o projeto foi concebido pela coordenação, que, juntamente com a direção e alguns professores, decidiu ampliar essas experiências, levando um pouco dessa vivência para dentro das salas de aula. Inicialmente, o projeto consistia em apenas um período de aula por mês, voltado exclusivamente para a Educação Infantil.

Devido à grande aceitação, em 2009, o projeto evoluiu para uma tarde temática sobre os costumes do sul do Brasil. Durante essa tarde, são apresentadas contações de histórias, abordando a cultura, os povos formadores e suas contribuições, lendas e parlendas, além de trazer músicas, ritmos, danças



e convidados para enriquecer os encontros. E, é claro, não poderia faltar a tão esperada culinária típica, saboreada e realizada pelos pequenos.

Em 2018, devido ao aumento no engajamento, tanto em termos individuais quanto da comunidade, decidiu-se ampliar o projeto até o Ensino Fundamental I. Essa ampliação foi motivada pelo incentivo das famílias e pelo pedido entusiasmado dos próprios alunos.

Com isso, o projeto "Aulão de Cultura Gaúcha" na Escola Santa Mônica tem se consolidado como uma oportunidade enriquecedora para os alunos vivenciarem e valorizarem as tradições e costumes do Rio Grande do Sul, fortalecendo sua identidade cultural e proporcionando momentos de aprendizagem significativas, enaltecendo as memórias afetivas.

Em suma justificamos a criação de um projeto de cultura gaúcha na escola, pela importância de valorizar e preservar o patrimônio cultural, fortalecer a identidade local, promover o respeito à diversidade, estabelecer conexões interdisciplinares e incentivar o protagonismo dos alunos. Através do "Aulão de Cultura Gaúcha", os estudantes terão a oportunidade de vivenciar uma experiência enriquecedora e significativa, que contribuirá para seu desenvolvimento integral como cidadãos conscientes e valorizadores da cultura do seu estado.

Os objetivos gerais deste tipo de projeto podem ser apresentados da seguinte forma:

- Conhecer as principais características da cultura gaúcha, como música, dança, vestuário, culinária e festas tradicionais e lendas folclóricas.
- Compreender a importância da cultura gaúcha na formação da identidade regional.
- Explorar a história do Rio Grande do Sul, destacando a importância e herança dos povos formadores, momentos marcantes e personalidades importantes.
- Estimular o respeito e valorização das tradições e do patrimônio cultural gaúcho.
- Promover a interação entre a escola, a comunidade local e artistas regionais.

- Estimular a identidade regional e o sentimento de pertencimento através do conhecimento e vivência da cultura gaúcha.

De forma mais específica, o objetivo é desenvolver o senso de identidade e pertencimento dos alunos em relação à cultura gaúcha, por meio do resgate das memórias afetivas, a fim de proporcionar um maior entendimento e valorização da diversidade cultural presente no Rio Grande do Sul.

O projeto "Aulão de Cultura Gaúcha", atualmente engloba crianças da educação infantil até o 4º ano do ensino fundamental I, abrangendo um público com idades que variam de 1 ano até 12 anos. Considerando as três unidades escolares, contabilizam-se 42 turmas. Na educação infantil, participam do projeto aproximadamente 300 crianças, distribuídas em 17 turmas. Estas crianças encontram-se em uma fase crucial de desenvolvimento, caracterizada por uma grande capacidade de absorção de novos conhecimentos e experiências culturais. Do 1º ao 4º ano, o projeto atende cerca de 700 crianças, divididas em 25 turmas. Estes alunos, com idades entre 6 e 12 anos, já possuem uma maior capacidade de compreensão e participação ativa nas atividades e trocas culturais propostas. É relevante destacar que todas as turmas são compostas por alunos de diferentes origens e realidades sociais, o que torna a diversidade e a troca de experiências entre as crianças ainda mais abrangentes. Além das crianças, os públicos de interesse do projeto também incluem os professores e demais profissionais da escola, bem como as famílias dos alunos. A participação ativa desses públicos é fundamental para o sucesso do projeto, pois são eles que auxiliam no processo de sensibilização, engajamento e valorização da cultura gaúcha.

Ao pensar em fundamentar teoricamente o projeto, analisamos que o conhecimento é gerado pelo ser humano enquanto sujeito inserido na história. Essa dinâmica é impulsionada pela natureza social inerente ao homem, diferenciando-nos dos demais seres na natureza. Assim, a educação emerge como manifestação cultural socialmente construída pela humanidade:

Esse processo de criação e transmissão contínuas do conhecimento conforma aquilo que chamamos de processo cultural. Tal processo é

inseparável da condição social do homem. Porque se transforma ao longo do tempo, é histórico, e, por ser comum a todos, é considerado universal. Porque implica o conhecimento e o aprendizado, é um processo educacional (VALENTE, 1999, p.16).

Por conseguinte, é essencial que a escola possua um entendimento profundo da comunidade com a qual está envolvida. A paisagem cultural brasileira é rica em uma ampla variedade de traços que dão origem a culturas distintas. E essa demanda requer do professor: “o domínio de saberes que o permita aprendê-la em seu labor cotidiano.” (CORRÊA, 2008, p.102).

Assim, a própria BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que é um documento norteador para Educação brasileira, traz que é necessário valorizar e fruir das diferentes expressões culturais e artísticas, desde as regionais até as globais, e engajar-se em diversas práticas de produção artística e cultural. Esta competência destaca a importância de os alunos estarem familiarizados, compreenderem e valorizarem uma ampla gama de manifestações artísticas e culturais. Além disso, enfatiza a importância da participação ativa, capacitando os alunos a expressarem-se, envolverem-se e desenvolver a capacidade de apreciar, compreender e expressar as múltiplas formas de manifestações culturais e artísticas, reconhecendo o papel fundamental delas na construção tanto da identidade pessoal quanto da identidade coletiva.

Mais um aspecto relevante nesse contexto é a percepção, por parte do estudante, de sua própria identidade enquanto indivíduo cultural:

A identidade se constrói dentro do próprio grupo e se faz a partir de uma relação de alteridade. Ou seja, ela necessita do “outro” para poder se definir, é como se identifica um perfil identitário: pelos opostos. Logo, para existir e ter sua continuidade garantida, ela precisa transitar pelo território de negociações humanas. Ou seja, para manter os mais jovens, que são a garantia de continuidade da identidade cultural, é preciso que eles acreditem na importância de pertencer ao grupo (FREITAS, 2011, p. 50).

Ao promover uma compreensão mais profunda sobre si e suas memórias afetivas e uma maior valorização da diversidade cultural presente no Rio Grande do Sul, este projeto busca não apenas ampliar o repertório de cada criança, mas também inspirar um amor duradouro pelo patrimônio cultural da região.

Com isso, o projeto "Aulão de Cultura Gaúcha" na Escola Santa Mônica chega à maturidade completando 18 anos. Ele a cada ano tem se consolidado como uma oportunidade enriquecedora para os alunos vivenciarem e valorizarem as tradições e costumes do Rio Grande do Sul, fortalecendo sua identidade cultural e proporcionando momentos de aprendizagem significativos.

## **2. DESENVOLVIMENTO**

As transformações e evoluções que se manifestam na cultura ao longo do tempo são resultado das ações e influências da população, que se moldam de acordo com suas experiências dentro desse novo cenário.

Podemos observar que cada aluno e família possui uma perspectiva única do mundo, na qual emergem elementos das aspirações comuns e da compreensão do ambiente que os rodeia, elementos considerados cruciais e indispensáveis para a preservação de seu contexto social. A cultura popular, portanto, desponta como a expressão mais marcante no ambiente sociocultural, evidenciando que o indivíduo comum possui uma interpretação do mundo e gera entendimento sobre a realidade que o envolve.

### **2.1 TEORIAS QUE RODEIAM**

Por isso pensar na cultura popular contida em cada indivíduo enaltece a responsabilidade da escola em perceber e considerar esse aspecto na vida das crianças e da comunidade que a cerca. Atualmente, a relevância da escola na vida dos alunos é uma questão amplamente debatida na educação e na academia. Estudos demonstram como os processos de aprendizagem funcionam, desde sua origem até a maneira como despertam o interesse dos indivíduos por diferentes temas. Isso ressalta a importância crucial de integrar a realidade da comunidade atendida pela escola dentro do currículo. Para tal, foram criados documentos norteadores para auxiliar os profissionais em sua rotina escolar.

As DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), têm como objetivo guiar o trabalho educacional dos professores com as crianças e suas comunidades escolares, propondo ações educativas de qualidade que estejam

em sintonia com as diversas realidades sociais e culturais relacionadas à infância e à criança no país. As DCNEI (BRASIL, 2009) delineiam uma série de princípios fundamentais para aprimorar e enriquecer o trabalho dos professores no dia a dia. Esses princípios incluem:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (MEC, 2010, P. 16).

A escola deve conhecer e incorporar a cultura local, tornando-se um ambiente inclusivo onde todos os membros da comunidade se sintam representados e participantes dos processos educacionais. Como ambiente que acolhe uma variedade de culturas e experiências, a escola se configura como o espaço propício para a exposição e valorização dessas diversidades, reconhecendo e celebrando a singularidade de cada indivíduo dentro de seu contexto cultural específico.

A escola e, conseqüentemente, a educação, como espaço em que as contradições sociais se manifestam, converte-se em um dos cenários do multiculturalismo. A presença das múltiplas culturas não é uma invenção escolar, mas a convivência entre as múltiplas culturas existe no ambiente escolar e é fator importante no contexto que estamos tratando. Essa convivência é resultado das interações humanas, seja por processos de colonização, migração, êxodos, guerras, etc. (FREITAS, 2011, p. 90).

Existem diversas maneiras de valorizar a cultura popular. Primeiramente, por meio dos símbolos utilizados na comunicação, os quais representam gestos e tradições marcantes da cultura em questão, destacando o valor de cada expressão. Em seguida, percebemos certas rivalidades entre as manifestações, que promovem uma competição saudável, estimulando a criatividade. Por fim, a dimensão afetiva desempenha um papel relevante, já que o carinho atribuído a uma manifestação cultural a eleva a um patamar de maior consideração, Maria Isaura Pereira de Queiroz diz:

O folclore se liga, pois, especificamente a grupos de envergadura demograficamente modesta; em seu ambiente de relações íntimas e

carregadas de afetividade se formam costumes e peculiaridades, crenças, lendas, que tornam um grupo diferente dos demais (QUEIROZ, 1973, p.124).

Sobre a relevância do afeto na aprendizagem possuímos como base os estudos de Piaget e Vygotsky, mas foi Wallon quem destacou ainda mais essa questão, ele enfatiza que a vida psíquica evolui em três etapas: motora, afetiva e psíquica. Essas expressões se desenvolvem ao longo de toda a vida do indivíduo.

De acordo com Walton (1979), afeto e aprendizado são intrinsecamente ligados, pois caminham juntos. Ele argumenta que a personalidade é composta por duas funções fundamentais: inteligência e afetividade. A inteligência, ou conhecimento, está relacionada ao mundo físico e à construção do objeto, enquanto a afetividade está ligada às sensibilidades internas e à formação da pessoa. Dessa forma, a afetividade desempenha um papel primordial no desenvolvimento humano, influenciando interesses e necessidades individuais, precedendo até mesmo a função da inteligência.

Assim, a motivação para a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao domínio das emoções, atravessando os campos cognitivo, afetivo e psicomotor, promovendo o desenvolvimento do conhecimento e da capacidade intelectual da criança. Dentro deste contexto de afetividade e aprendizagem, encontramos a contribuição de Vygotsky:

As reações emocionais exercem influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VYGOTSKY, 2003, p.121).

Nesse contexto, o afeto se destaca como a principal característica de valorização cultural entre os participantes envolvidos nos momentos dessas ações. A valorização da cultura que o aluno traz de casa, portanto, passa necessariamente pelo reconhecimento dessa cultura pela escola. Esta tarefa, contudo, não é simples. Requer o engajamento de todos os envolvidos para elaborar estratégias e implementar ações com esse propósito, o que torna a

questão do afeto mais uma vez de suma importância. Uma abordagem afetiva a essas memórias apresentadas pelos alunos pode conferir mais significado à educação formal dos alunos, possibilitando que se sintam participantes ativos de seu processo educacional, reconhecidos como agentes históricos e culturais, capazes de transformar sua realidade. Além disso, é crucial que o próprio aluno reconheça sua identidade como ser cultural.

A identidade se constrói dentro do próprio grupo e se faz a partir de uma relação de alteridade. Ou seja, ela necessita do “outro” para poder se definir, é como se identifica um perfil identitário: pelos opostos. Logo, para existir e ter sua continuidade garantida, ela precisa transitar pelo território de negociações humanas. Ou seja, para manter os mais jovens, que são a garantia de continuidade da identidade cultural, é preciso que eles acreditem na importância de pertencer ao grupo (FREITAS, 2011, p. 50).

Recentemente, o conceito de identidade tem sido objeto de questionamento, especialmente em relação à sua formação. Muitas discussões na área da psicologia afirmam que as experiências vivenciadas durante a infância têm um grande impacto no desenvolvimento futuro da criança. Diante dessa influência, torna-se crucial criar um ambiente planejado para promover o pleno desenvolvimento da criança, construindo junto com ela conhecimento, aprendizado, valores e relações. Esse ambiente é fornecido pela Educação.

Dessa forma, podemos entender o que Vygotsky expressou sobre como as interações com outras pessoas e o ambiente, utilizando sinais e ferramentas, influenciam na formação da identidade da criança, em um ambiente que encoraja a comunicação, interação e exploração. A identidade e singularidade de cada criança são desenvolvidas a partir de suas interações com os outros, seus pares e o ambiente ao seu redor.

Essa reflexão reforça o quanto é significativo criar um projeto que abrace a cultura regional como os "Aulões Gaúcho". A construção da nossa identidade cultural passa pelo reconhecimento do valor das contribuições das gerações anteriores e das conquistas da nossa geração. É importante destacar que o desconhecimento desse fato pode gerar uma resistência ao passado, levando a uma negação de tudo que ele representa. A valorização das nossas raízes culturais se torna um tema imprescindível para ser abordado, e caso surja o questionamento sobre a verdadeira importância desses conhecimentos,



principalmente por parte dos alunos, vale lembrar o que Rosa Lydia Corrêa nos traz:

De modo geral, o homem tem a ideia de que não vive imerso, em uma cultura, que ela se constitui apenas como tradição e que tradição relaciona-se, exclusivamente, com o passado. Muitas vezes, há uma tendência de desprezar as tradições, deixando de valorizá-las por vinculá-las muitas vezes ao conservadorismo no sentido pejorativo do termo, quando compreendidas como algo ultrapassado. (CORRÊA, 2008, p. 26).

Sem deixar o passado de lado e, ao contrário, estimulando a sua compreensão na formação da realidade atual, é importante observar que as produções culturais abrangem não apenas o que está documentado, mas também podem incluir elementos que não possuem registro escrito, como, por exemplo, o repertório da cultura popular. Essa continuidade se baseia na tradição oral, onde as informações são transmitidas de forma verbal. Essa tradição é uma ocorrência natural em todos os lares e é incorporada ao meio social diariamente, sem qualquer pretensão. Sobre as narrativas orais da cultura que não são encontradas nos livros e que muitas estão praticamente desaparecendo, aquelas que os alunos trazem de forma tão natural a partir das histórias narradas em cada núcleo familiar e comunidade, Corrêa nos lembra:

Sem dúvida a aparente redescoberta da cultura como categoria chave na relação de ensino-aprendizagem manifesta-se como um dos caminhos contemporâneos possíveis de incluir na escola grupos sociais cujas culturas dela estiveram ausentes. Nesse caso, não se trata de simplesmente incluir e fazer parte, mas do significado tácito (implícito) e simbólico que essa manifestação de grupo tem em termos daquilo que a cultura representa para a aprendizagem do aluno na escola. (CORRÊA, 2008, p.137).

Assim é possível compreender que a escola e os educadores enfrentam um desafio imenso, que vai além da simples formação profissional, abrangendo também a formação integral dos indivíduos, pelo aspecto sensível de percebê-lo. É crucial promover mudanças na maneira como lidamos com as diferentes expressões da diversidade cultural, a fim de construir uma educação verdadeiramente inclusiva e participativa para todos os envolvidos na cultura escolar local.

Com efeito, a cultura escolar precisa então saber incorporar novos saberes à sua cultura, a qual se entende ser composta por uma complexidade geral e outra específica. Da primeira, fazem parte práticas, saberes, normas, materiais, comportamentos e, vinculados a estes, modos de ser, de pensar, valores, a organização e a dinâmica interna da escola, rituais, a arquitetura que, além do aspecto estético, dimensiona o uso dos espaços pelos alunos e professores. Da segunda, fazem parte os saberes oriundos das disciplinas ou os conhecimentos que devem ser ensinados pelos professores, os quais também possuem saberes vinculados estritamente ao campo pedagógico e que orientam e dinamizam esse fazer. Por outro lado, os docentes também estão de posse de saberes próprios às suas áreas de conhecimento que se interrelacionam com outros de caráter profissional e socialmente construídos. (CORRÊA, 2008, p. 129 – 130).

Para tanto, é necessário ressaltar a importância de a escola ser capaz de integrar novos conhecimentos à sua estrutura. Isso implica reconhecer os saberes específicos de cada área de conhecimento dos profissionais, os quais se entrelaçam com outros conhecimentos socialmente construídos. Essa integração de diferentes saberes é essencial para enriquecer a cultura escolar e promover uma educação mais completa e contextualizada.

## 2.2 MÉTODOS QUE ENVOLVEM

Ao ressaltar o comprometimento mútuo entre todos os grupos envolvidos, o projeto "Aulões Gaúcho" abraça uma abordagem ainda mais acolhedora e unificadora, promovendo o amor pela cultura local não apenas dentro da escola, mas em toda a comunidade. Este projeto não apenas estima as memórias afetivas já existentes, mas também criar experiências que fomentem de forma significativa e emocional o repertório cultural de cada indivíduo.

Atualmente, de acordo com a BNCC, é definido que os temas transversais sejam abordados em sala de aula, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Esses temas são essenciais para a vida em sociedade e não se limitam a uma única disciplina, mas permeiam várias áreas do conhecimento.

Dentre os seis macros temas determinados pela BNCC, o que nos diz a respeito da Diversidade Cultural (Diversidade Cultural e Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras) é o que move a realização do projeto. Os assuntos interdisciplinares associados ao Multiculturalismo desempenham um papel crucial na educação dos alunos,

fomentando a comunicação, o entendimento das disparidades e o apreço pela variedade cultural.

Na educação contemporânea, a valorização da diversidade cultural é um pilar fundamental para a formação dos estudantes. Reconhecer e valorizar diferentes culturas, tradições e modos de vida é essencial para promover um ambiente escolar inclusivo e enriquecedor. Através da educação para a tolerância, os alunos são guiados a compreender e respeitar as pessoas de origens culturais diversas, aprendendo a conviver harmoniosamente em uma sociedade plural. Além disso, a identidade cultural desempenha um papel significativo em nossa visão de mundo e nas nossas interações com os outros, refletindo a riqueza e a complexidade da diversidade humana.

No contexto brasileiro, explorar as matrizes históricas e culturais do país é fundamental, levando em consideração sua vasta diversidade étnica e regional. Conhecer e compreender a história e a cultura brasileira nos permite valorizar nossa herança cultural e reconhecer a importância das diferentes contribuições étnicas para a formação da identidade nacional. No entanto, é crucial enfrentar desafios como o preconceito e o racismo, buscando formas de combatê-los e promover a igualdade racial em nossa sociedade. Através da educação e do diálogo, podemos construir um futuro mais justo e inclusivo para todos.

É amplamente reconhecida a estreita relação do Brasil com outras nações e continentes. Sabemos que a nação brasileira é composta por uma variedade de grupos étnicos, o que se reflete em nossos costumes, crenças, valores e cultura de maneira geral. A cultura Brasileira é diretamente influenciada por indígenas, africanos, europeus, asiáticos entre outros povos. No contexto específico do Rio Grande do Sul, os africanos, indígenas e imigrantes europeus desempenharam papéis significativos em nosso desenvolvimento cultural. Assim, a escola desempenha um papel crucial na disseminação e conscientização sobre a importância de valorizar, reconhecer e respeitar as contribuições da história e cultura dos nossos povos formadores.

E é com a intenção de incluir as distintas realidades culturais que nos cercam, observando as identidades e histórias que o Projeto “Aulão Gaúcho” é realizado

anualmente desde 2006, iniciando em março e finalizando em novembro, com encontros mensais que se acontecem durante a tarde completa. Cada encontro é centrado em uma temática específica, previamente estabelecida no planejamento do cronograma anual do ano anterior. Para os anos de 2022 e 2023, os temas abordados ao longo do projeto foram os seguintes:

### Hh wtc'3"- Cronograma temático do Projeto Aulões Gaúcho

**Aulões Gaúcho - 2022**

- MARÇO 21/03 – A alegria de ser Gaúcho. (Dia mundial da Felicidade).
- ABRIL 18/04 – Herança Indígena. (alimentos e culinária).
- MAIO 02/05 - O trabalhador do campo. (aprendendo com a lida).
- JUNHO 22/06 - Elementos do inverno. (roupas características do Sul).
- JULHO 21/07 - No tempo dos avós. (palestras e oficinas com os avós).
- AGOSTO 17/08 - Patrimônios históricos do Sul. (passelo virtual).
- SETEMBRO - Semana Farroupilha - Etnias do Gaúcho: Rio Grande, Terra de Muitas Terras (visitações e visitas).
- OUTUBRO 21/10 - Esportes campeiros. (experimentação de alguns jogos).
- NOVEMBRO 22/11 - Cultura Afro (Conhecendo a música e a dança).

**Aulões Gaúcho - 2023**

- MARÇO 20/03 - Dia do contador de histórias (trovas e versos).
- ABRIL 18/04 - Herança Indígena (Dia do chimarrão com a família na escola).
- MAIO 08/05 - Conhecendo meu RS (turismo gaúcho).
- JUNHO 22/06 – Culinária do frio. (troca de receitas de família).
- JULHO 21/07 - Baile gaúcho (Fandango da Princesinha do Sul).
- AGOSTO 17/08 - Artistas do Sul (vivências com artistas locais).
- SETEMBRO - Semana Farroupilha - Centenário da Revolução de 1923 (visitações e visitas).
- OUTUBRO 21/10 - Fauna e Flora do Pampa (vivência com animais e plantas).
- NOVEMBRO 22/11 - Cultura Afro (Conhecendo a culinária).

Hqpvq<Escola Santa Mônica de Pelotas, 2022 e 2023.

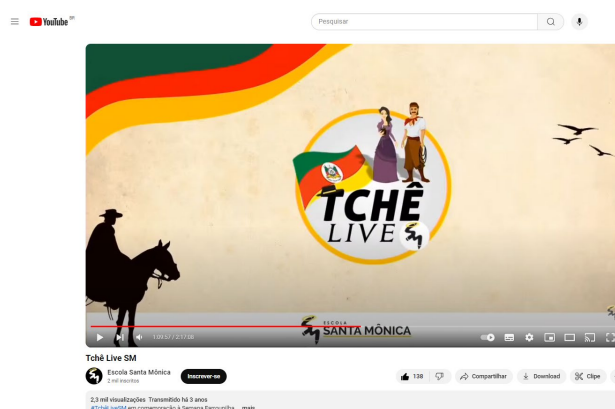
É importante ressaltar que mesmo durante o período da pandemia de Covid-19, os Aulões Gaúcho não deixaram de acontecer, se adaptando ao novo cenário, ele foi realizado também de forma online. Em cada data marcada, os alunos se preparavam, faziam seu chimarrão e se sentavam em frente aos seus computadores para passar a tarde explorando um pouco mais da nossa cultura.

E para que as Semanas Farroupilhas daqueles anos não perdessem seu sabor especial, foram criadas duas lives, denominadas Tchê Lives. A primeira foi transmitida em tempo real pelo canal do Youtube, e a segunda foi realizada em formato de Drive-in, permitindo que as famílias se reunissem para manter viva a chama da tradição, mesmo de dentro de seus automóveis. Seguindo todos os protocolos de segurança, também foi organizado um Piquenique Campeiro ao ar livre, com música ao vivo, comida típica e brincadeiras regionais.

Em conformidade com os decretos em vigência na época, a "Tchê Live", em comemoração à Semana Farroupilha, marcou o reencontro presencial com alunos e familiares, reunindo aproximadamente 920 pessoas, divididas em cerca

de 230 veículos. O conceito do storytelling<sup>44</sup> também foi usado no YouTube e nas redes sociais na divulgação do evento, contabilizando mais de 6 mil visualizações entre todas as redes sociais das 3 unidades da escola.

Figura 2 – Tchê Live no Drive-in



Fonte: Canal da Escola Santa Mônica no Youtube<sup>45</sup>

Durante o "Aulão Gaúcho", outras metodologias empregadas são as atividades interdisciplinares. Durante essa tarde dedicada à cultura gaúcha, todos os professores, independentemente de serem titulares ou especialistas em determinadas disciplinas, imergem no tema do dia e conduzem suas aulas de acordo com o assunto proposto.

Na biblioteca, por exemplo, a bibliotecária, trajada com trajes típicos, apresenta histórias de forma lúdica e interativa, envolvendo os participantes na proposta, estimulando a imaginação e o encantamento. Durante a aula de Inglês, a professora, também caracterizada de forma apropriada, ministra a aula na língua inglesa, buscando estabelecer um paralelo entre as culturas de maneira divertida e educativa, explorando as semelhanças e diferenças entre as duas tradições.

Na Educação Física, ocorrem atividades de movimento e expressão utilizando as músicas trabalhadas no projeto, incentivando a redescoberta de brincadeiras

<sup>44</sup> Antônio Núñez (2008) define storytelling como uma ferramenta de comunicação estruturada em uma sequência de acontecimentos que apelam a nossos sentidos e emoções.

<sup>45</sup> Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=1QqCm6rc0ZA> >, Acesso em: 20 maio 2024.

tradicionais da cultura gaúcha, como o jogo de bocha e corrida de cavalo, fortalecendo os laços de amizade e promovendo o trabalho em equipe.

Nas aulas de Música, o professor estimula a apreciação das músicas relacionadas ao tema do "Aulão Gaúcho". Além de desenvolver a consciência rítmica e estética, aprimora a linguagem oral, a percepção corporal e promove habilidades motoras e auditivas, conectando os alunos de forma profunda com a música regional. Adicionalmente, exploram-se diferentes instrumentos tradicionais do Rio Grande do Sul, proporcionando aos alunos a oportunidade de aprender a tocá-los ou até mesmo fabricá-los utilizando materiais recicláveis.

E quanto à professora titular, ela emprega recursos audiovisuais, como vídeos e filmes, para introduzir a temática do "Aulão Gaúcho" em sala de aula. Em seguida, estimula discussões, debates e rodas de conversa, incentivando a participação ativa dos alunos. Profissionais especializados são convidados para palestras, oficinas ou apresentações sobre a cultura gaúcha. A atividade é concluída com a construção coletiva de um produto pela turma, representando a temática e utilizando materiais diversos. Essa abordagem visa envolver os alunos, promover o pensamento crítico e fortalecer a conexão com a cultura gaúcha, além de compartilhar com a família e a comunidade um recorte do que foi desenvolvido durante a tarde de aprendizagem.

A cada ano o projeto se renova, se adapta e se conecta com as necessidades emergentes do momento. Além de valorizar a contribuição dos alunos e da comunidade escolar, é fundamental também ressaltar o engajamento com outros grupos interessados, evidenciado em iniciativas como:

- Associação com entidades culturais locais: Buscando estabelecer parcerias com centros de tradições gaúchas e outros representantes da cultura na região. Essa iniciativa incluiu apresentações especiais, oficinas e até mesmo visitas a essas entidades, permitindo que os alunos mantenham contato direto com os nichos envolvidos na preservação e difusão da cultura gaúcha.
- Interação com artistas e músicos locais: Promoveu-se encontros com músicos, cantores e artistas gaúchos da comunidade, proporcionando aos

alunos a oportunidade de apreciar apresentações ao vivo e conhecer mais sobre a música e a arte tradicional do Rio Grande do Sul, enriquecendo as vivências dos estudantes.

- Engajamento das famílias: Incentivou-se a participação ativa, seja por meio de compartilhamento de conhecimentos, contribuição com materiais ou até mesmo envolvimento direto nas atividades propostas. Organizando momentos especiais, como encontros temáticos, palestras pelos avós dos alunos e apresentações abertas à comunidade.
- Formação de grupo artístico: reúnem-se crianças com idades entre 5 e 7 anos para realizar apresentações artísticas em CTG's, Shopping e outras escolas, mostrando um pouco das vivências dos alunos através de dança ou canto. Onde buscou-se estabelecer vínculos com a comunidade, divulgando as atividades do projeto.
- Criação de eventos: Para melhor ilustrar e vivenciar algumas ações do projeto, durante a Semana Farroupilha, acontecem momentos como: um assado de costelão de doze horas, visitas às rondas dos CTGs, mostras culturais entre outras. Mesmo durante a pandemia, foram realizados eventos como lives e drive-ins, além de um Piquenique Campeiro, seguindo todos os protocolos necessários para a época de pandemia.

O enfoque do trabalho acontece dentro de uma perspectiva multicultural. De acordo com Freitas (2011, p.87), isso implica na “(...) possibilidade de convivência das diferentes culturas e suas respectivas formas de organização dentro de uma mesma sociedade (...)”. Embora essa abordagem não seja simples de implementar, ela fornece ferramentas para lidar com as divergências e representa a única alternativa para estabelecer um ambiente educacional genuinamente igualitário.

### **3. CONCLUSÃO**

Na longa trajetória da cronologia da humanidade, é essencial compreender a história de nossos ancestrais para solidificar raízes e assim reconhecer as características que formam o povo gaúcho. Para isso, devemos adotar uma



abordagem mais compreensiva das memórias, identidades, culturas e afetos provenientes das trocas ocorridas ao longo do tempo.

Assim, é essencial valorizar e se comprometer em abraçar e aprofundar as narrativas afetivas dos nossos alunos e da comunidade escolar, que trazem recortes individuais de seus contextos familiares e ancestrais. Essas trocas nos apresentam falas que dizem como os indígenas nos deixaram o poncho, a ervamate, as lendas e grande parte do nosso vocabulário de herança. Bem como os negros, nos trouxeram na culinária pratos, como o quibebe, a feijoada, o mocotó. Sem esquecer do gingado e do molejo e suas ricas tradições religiosas. Os portugueses nos legaram costumes como os doces, as danças, os festejos cristãos, entre outros. Os imigrantes alemães introduziram festas, o café colonial e o estilo arquitetônicos enxaimel. E os italianos nos deixaram a polenta, massas, vinhos e jogos como a bocha e os carteados.

O projeto "Aulão de Cultura Gaúcha", em seu contexto educacional demonstrou ser uma iniciativa inovadora e eficaz na promoção do aprendizado interativo e significativo. Através de uma abordagem lúdica, o projeto conseguiu despertar o interesse das crianças, incentivando a participação ativa e a imersão na rica tapeçaria cultural do Rio Grande do Sul. A integração entre educação e cultura, juntamente com a valorização da identidade e diversidade, reforçou o sentimento de pertencimento e contribuiu para a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e consciente de seu patrimônio cultural.

A participação da comunidade e o envolvimento das famílias enriqueceram o projeto, criando uma ponte entre a escola e o lar, e permitindo que os saberes e práticas tradicionais fluíssem livremente, fortalecendo os laços comunitários. Os resultados positivos do projeto foram claramente refletidos na avaliação criteriosa, que destacou o engajamento dos alunos e o retorno valioso das famílias, evidenciando o impacto transformador do projeto na vida dos participantes.

Superando os desafios impostos pela pandemia, o projeto não apenas se manteve resiliente, mas também se adaptou para continuar proporcionando experiências culturais enriquecedoras de forma virtual. Isso demonstra a

capacidade do projeto de evoluir e manter sua relevância mesmo em tempos de adversidade.

Por fim, o sucesso do projeto ao longo das últimas duas décadas é um testemunho do seu valor duradouro. A cada ano, as expectativas são superadas, e a empolgação e o entusiasmo das novas gerações de “prendas” e “peões” são a prova viva de que a cultura gaúcha não apenas sobrevive, mas floresce nas mãos da juventude. Assim, o projeto se consolida como um pilar fundamental na educação e na perpetuação da cultura gaúcha, garantindo que ela continue a ser uma fonte de orgulho a identidade, memória e afetividade para as futuras gerações.

Em conclusão, o artigo destaca a importância de resgatar a cultura regional na escola. Ao explorar as histórias dos alunos em suas famílias, promove-se não apenas o autoconhecimento, mas também a valorização do passado de cada um. É importante trazer atividades temáticas para a sala de aula e integrar a cultura local ao currículo escolar, pois isso fortalece o vínculo dos alunos com suas raízes. Durante o projeto "Aulão de Cultura Gaúcha", pode-se perceber a realização das crianças ao descobrirem que tudo faz parte de suas origens. Isso facilita a compreensão como seres culturais únicos e especiais. Esses projetos se mostram verdadeiras ferramentas de transformação pessoal. Seguindo as ideias de Wallon, para crescer plenamente, é necessário cuidar do corpo, mente e emoções de forma integrada, pois somos seres completos e interligados.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em Acesso em 21 maio. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. **Cultura e diversidade**. 20 ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FREITAS, Fátima e Silva de. **A diversidade cultural como prática na educação**. 1ª ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

NÚÑEZ, Antonio. **É Melhor Contar Tudo**: O Poder de Sedução das Histórias no Mundo Empresarial e Pessoal. 1ª ed. :Nobel, 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. **O Campesinato Brasileiro**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1973.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

WALLON, H. Psicologia e educação da criança. Lisboa: Editorial Vega, 1979.

\_\_\_\_\_, **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VALENTE, Ana Lúcia. **Educação e diversidade cultural** – Um desafio da atualidade. 1ª ed. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

VYGOTSKY, L.S. Psicologia pedagógica. Porto alegre: Artmed, 2003.

13

## CULTURA INDÍGENA: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR ALUNOS DO PIBID NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

(doi.org/10.47247/1983.2354.49.13)

Amanda Maria de Melo Bezerra<sup>46</sup>

Andreza Michella Cardoso Nery<sup>47</sup>

Alexsander Soares da Silva<sup>48</sup>

Jéssica da Silva Nascimento<sup>49</sup>

Rosângela Cely Branco Lindoso<sup>50</sup>

**Resumo:** O presente trabalho tem como proposta a elaboração de um projeto pedagógico de intervenção que venha a ser futuramente executado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco. A sua temática visa assegurar a construção de repertórios didático-pedagógicos na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08 da LDB que torna obrigatório o ensino da história e da cultura indígena em todas as escolas públicas ou privadas dentro do ensino básico. O estudo tem como objetivo articular a cultura indígena com a cultura corporal, evidenciando a busca da conscientização e da valorização de sua inclusão como prática educativa multidisciplinar nas escolas. O público alvo são os estudantes da educação básica e toda a comunidade escolar, onde será estimulado a ampliação e a problematização de contextos ligados à história, artesanato, dança, lutas e o trabalho audiovisual, ligados aos costumes indígenas, que ainda persiste em ser escasso como conteúdo abordado em sala de aula. Os resultados que se esperam desta proposta é poder contribuir no processo educativo e social dos alunos e na conscientização da importância desse tema na Educação Física Escolar integrado no meio acadêmico.

**Palavras-chave:** cultura indígena, educação física, intervenção.

---

<sup>46</sup> Graduanda, estudante, UFRPE, amandamelo300@gmail.com

<sup>47</sup> Graduanda, estudante, UFRPE, andrezamichella2014@gmail.com

<sup>48</sup> Pós Graduado, estudante, UFRPE, alexsander.ssilva2@ufrpe.br

<sup>49</sup> Graduanda, estudante, UFRPE, jessicasilvanascimento00@gmail.com

<sup>50</sup> Doutora, professora, UFRPE, rosangela.lindoso@ufrpe.br

## INDIGENOUS CULTURE: PROPOSAL FOR INTERVENTION BY PIBID STUDENTS IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSE

**Abstract:** This project proposes the development of an educational intervention plan to be executed in the future by scholarship holders of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) in the Physical Education Licensing Course at the Federal Rural University of Pernambuco. Its theme aims to ensure the construction of didactic-pedagogical repertoires in view of laws 10.639/03 and 11.645/08 of the LDB, which mandate the teaching of Indigenous history and culture in all public and private schools within basic education. The study aims to link Indigenous culture with body culture, highlighting the pursuit of awareness and appreciation of its inclusion as a multidisciplinary educational practice in schools. The target audience includes basic education students and the entire school community, where there will be encouragement to expand and problematize contexts related to history, handicrafts, dance, martial arts, and audiovisual work connected to Indigenous customs, which still remains scarce as classroom content. The expected results of this proposal are to contribute to the educational and social process of the students and to raise awareness of the importance of this theme in School Physical Education integrated within the academic environment.

**Keywords:** indigenous culture, physical education, intervention.

## 1. INTRODUÇÃO

A Educação Física enfrenta vários desafios na escola como por exemplo: espaço inadequado e escassez de materiais para a prática das aulas, além da falta de reconhecimento como um componente curricular. Para muitos ela não passa de uma atividade recreativa ou apenas esportiva, mas sabemos que a Educação Física escolar vai muito além disso, ela se destaca em seus diversos conteúdos, sendo possível trabalhar de forma interativa e conjunta com outras disciplinas sobre os aspectos sociais e culturais em nossa sociedade com temas atuais e históricos. Para o Coletivo de Autores:

...a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (COLETIVOS DE AUTORES, 1992, p. 32).

Na escola, podemos resgatar a história e a cultura por meio de atividades extracurriculares, oferecendo aos alunos uma nova perspectiva e uma compreensão mais profunda da realidade. Isso pode despertar uma visão crítica e reflexiva sobre as questões da atualidade em nosso cotidiano social. A Educação Física como componente curricular, desempenha um papel crucial na valorização da cultura indígena e africana, promovendo diversidade na inclusão cultural nas escolas. Ao integrar práticas culturais como dança, jogos, lutas e técnicas corporais, os alunos são expostos a uma herança ancestral, além de desenvolverem um maior entendimento a respeito da identidade, costumes e tradições desses povos.

Uma forte ajuda nesse processo pedagógico educativo são as políticas públicas que nos permitem atuar e conhecer a realidade das escolas enquanto futuros professores em formação, podemos assim citar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que é um dos projetos das políticas de iniciação à docência criado pelo Decreto n.º 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 096/2013. O programa tem por finalidade incentivar a formação docentes que contribuiu para aproximação da educação básica, como evidenciado no Decreto, Artigo 4º, onde:

O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas e educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades (BRASIL, 2010, p. 4).

Por meio do PIBID os licenciandos são inseridos no cotidiano e na realidade das escolas públicas brasileiras, visando desenvolver a partir das observações estratégias didático-metodológicas para a melhoria na qualidade do ensino utilizando de recursos práticos e tecnológicos que venham a proporcionar experiências inovadoras para os alunos e aos futuros docentes.

Neste sentido, existem documentos/leis que norteiam a atuação dos profissionais da educação nesse processo de ensino e aprendizagem, como é o caso do Currículo de Pernambuco e a da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde também aborda as relações étnico-raciais:

Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos (BRASIL, 2017, p. 5).

O movimento negro brasileiro, ao longo de décadas, trouxe consigo um importante marco histórico para o reconhecimento da cultura afro-brasileira que em 19 de janeiro de 2003, culminou a aprovação da Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 93/94), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas:

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2003, § 2º).

Diante desse cenário, a Educação Física emerge como um instrumento precursor que não apenas reconhece, mas também celebra as contribuições da cultura indígena e africana. Nessa área de conhecimento, essa manifestação cultural é denominada como “cultura corporal do movimento”, desempenhando um papel essencial na formação da identidade brasileira e educacional.



## 2. DESENVOLVIMENTO

### 2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

O aparato legal criado em duas leis, 10.639/03 e 11.645/08 foram frutos de lutas sociais através do movimento negro e indígena, como forma de transformar estigmas criados historicamente em torno desse grupo. Segundo Teles (2003), políticas públicas de valorização e reconhecimento à diversidade na educação.

A lei 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB 93/94, foi sancionada em 2003, em seus artigos 26-A e 79-B, incluem a obrigatoriedade de temas sobre a “História e Cultura Afro-brasileira” em todos os níveis de escolaridade, (BRASIL, 1996). Neste sentido para as adequações foi aprovada a instituição de Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como Ensino das Culturas Afro-Brasileiras e Africanas, com o objetivo de combater por meio de pedagogias, o combate ao racismo e a discriminação, no parecer CNE/CP 3/2004, do Conselho Nacional de Educação:

O objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p.16).

A instituição da lei é a 11.645/08, é um marco da inclusão para a educação, dá ênfase a inserção da maioria construindo uma forma de combate a discriminação, respeita e valoriza diferentes culturas. Segundo Monteiro, et al. (2009) em suas especificações assegura as tradições por meio da memória, crenças, tradições.

A promulgação dessas leis incentiva práticas pedagógicas de empoderamento e inclusão cultural de povos indígenas e negros. Resgatando a memória coletiva estas leis devem compor o projeto político pedagógico das escolas e no planejamento dos professores de diferentes componentes curriculares, como forma de promover o pensamento crítico.

Jessé Souza, (2021) no livro Como o racismo criou o Brasil, conceitua o racismo multidimensional e defende a ideia central do que ele chama racismo racial, nela apresenta analiticamente contribuições para explicações teóricas sobre o racismo, propondo uma interpretação multidimensional do racismo e fazendo uma leitura unidimensional sobre o racismo.

Na Explicação da gênese sociológica no Brasil, o racismo apresenta um papel importante, segundo Jessé Souza, na compreensão do atraso brasileiro e o apagamento da memória do povo. Utiliza em sua fundamentação aponta que na crítica do movimento, o ressentimento está subjacente. Segundo Ribeiro (2023) o sociólogo elabora duas premissas que precisam ser compreendidas em conjunto; na primeira o universalismo dos esquemas de classificação e avaliação do capitalismo, implícitos na eficácia de suas instituições principais e na segunda o particularismo de experiências históricas e contingentes de aprendizado coletivo com base em Souza (2021), Ribeiro (2023) nos anuncia:

Assim, a divisão global entre Norte e Sul, representada como tipos diferentes de sociedades, equivale à permanência da manutenção prática do racismo cultural (p. 187). Sobre o primeiro ponto, o autor afirma: “o que não varia nacionalmente, por exemplo, é a necessidade de construção de um *habitus* disciplinar para que qualquer indivíduo seja integrado socialmente com sucesso no contexto do racionalismo ocidental da *dominação do mundo* que se expandiu globalmente” (p. 190). Outro aspecto global é o papel do *habitus* estético, que produz uma série de identificações pré-linguísticas e imediatas reconhecidas pelos indivíduos como modo de andar, falar, vestir, que separa, por exemplo, o burguês das classes trabalhadores e das classes marginalizadas (p. 192). Os tipos de *habitus* representam a existência de um sistema de dominação global que possui contornos nacionais específicos. Assim, há uma articulação própria dos tipos de racismo em cada sociedade (p. 217). Em países como o Brasil e os Estados Unidos, por exemplo, ocorre a preponderância do *racismo racial* no comando da sociedade de classes em luta, sendo, no caso brasileiro, a grande restrição do aprendizado moral e político (p. 219).

Ribeiro (2023) afirma que Souza (2021), defende que a formação dos indivíduos dentro de um “contexto intersubjetivo pré-existente atravessado por ideias, valores morais e concepções não articuladas de justiça que serão norteadoras das decisões na vida cotidiana” (p. 54)”. As interpretações de caráter culturalista são inversas de forma e essência, para Ribeiro (2023, p.1):

A sociedade brasileira é interpretada como uma das formas concretas que a modernidade ocidental logrou realizar. Assim, a compreensão sobre a formação do Brasil e sobre o papel central do racismo tem de

ser levada a cabo por meio da reconstrução institucional e moral da sociedade moderna como um todo (p. 57).

Na realidade percebemos que o racismo racial de que fala Souza (2021) ao acabar a escravidão, continua se reproduzindo por meio da cultura e instituições reproduzindo e ao mesmo tempo formando a subjetividade, antes aplicado ao negro e podemos incluir indígenas extensivo a população mais pobre formando o habitus estético e o habitus disciplinas constituindo o habitus de dominação, o que podemos chamar de racismo estrutural.

## 2.2 REALIDADE E POSSIBILIDADE

No espaço educativo, não podemos desconsiderar a existência do racismo e da desigualdade entre negros, indígenas e brancos, isso exige trazer esta discussão para a sala de aula bem como para toda a comunidade escolar, discutindo o fenômeno de forma crítica e contextualizada.

Na Educação Física, uma obra que norteou muitos estudos foi Metodologia do Ensino de Educação Física elaborada pelo Coletivo de Autores em 1992. A discussão que culminou nesta obra mudou o entendimento da Educação Física na LDB de atividade para um componente curricular, através do estudo de conteúdos da cultura corporal: jogo, dança, lutas, esporte e ginástica.

A cultura corporal preconiza a transformação social dos indivíduos por meio da conscientização, de sua história e sua condição, e é capaz de construir suas próprias realidades, por intermédio da reflexão desenvolvida sobre os valores como solidariedade, liberdade de movimentos e cooperação.

Fundamentado no materialismo histórico-dialético, também conhecido como abordagem crítico superadora, porque é propositiva, nesta obra os conteúdos devem ser tratados em sua contemporaneidade, conhecimentos atuais, serem relevantes socialmente, adequado às características sociocognitivas dos estudantes. Essa metodologia prescinde de uma reflexão pedagógica que deve ser diagnóstica, faz o diagnóstico da realidade da escola, a estudantes comunidade; judicativa, faz juízo de valores perspectiva da mudança social, com

objetivo de tornar a sociedade mais justa e igualitária e teleológica a finalidade da educação, construção do conhecimento crítico que supere as contradições.

### 2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A proposta toma por base a pedagogia histórico crítica, idealizada por Saviani, em consonância com a abordagem Crítico Superadora. Nos anos 1980 Saviani ao analisar dados sobre educação e marginalidade, apresentou baixos índices de rendimento escolar.

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na individualidade específica (SAVIANI, 2009, p. 8).

A questão central de Saviani era como construir uma teoria crítica da educação?

As teorias críticas continuavam no campo burguês, não propiciavam transformações sociais efetivas, no campo da educação, se fixaram no papel reprodutor da educação. Observa que tanto a educação tradicional quanto a nova, reproduziam as próprias condições dominantes.

Para superar as contradições escreve o livro, "Escola e Democracia, para além da curvatura da vara" em 1983. Essa teoria recebeu o nome de Pedagogia Histórico crítica, (PHC) esta teoria toma por base o Materialismo Histórico Dialético, segundo esta teoria pedagógica o conhecimento se desenvolve de uma visão caótica, momento analítico, abstração, percebendo os elementos que constituem esse todo, tomando o caminho inverso. O todo como síntese de múltiplas determinações, dessa forma se chega ao concreto. Então os discentes entram na escola com uma visão sincrética, confusa, o papel da escola é

ultrapassar a visão sincrética e pela análise chegar a uma visão sintética. Passando da percepção sensorial imediata, sincrética, para chegar ao concreto.

Outro ponto tratado pela PHC é entender historicamente os fenômenos desde a sua origem desenvolvimento e como se encontra na atualidade para que os estudantes percebam as sínteses de múltiplas determinações e não acreditar que os fenômenos são assim porque sempre foram assim.

A forma para desenvolver a atividade foi um evento no âmbito escolar, denominado Festival da Diversidade, Arte e Cultura Corporal dos Povos Indígenas de Pernambuco, que consiste em uma forma de envolver toda comunidade escolar, e trocar pedagogicamente entre professores e estudantes, envolvendo, áreas do conhecimento, artístico cultural, social e histórico.

O Festival visa assegurar a construção de repertórios de experiências didático-pedagógicas na perspectiva das leis 10.639/03 e 11.645/08, assegurado na LDB/96 que torna obrigatório o ensino da história e cultura indígena em todas as escolas, públicas e particulares dentro do ensino básico.

Para a realização do evento, criamos um cronograma com ideias de possíveis atividades que poderão compor o repertório do Festival da Diversidade, Arte e Cultura Corporal dos Povos Indígenas de Pernambuco.

**Tabela 1** - Cronograma de atividades

<b>Dia</b>	<b>Atividades</b>
Primeiro dia (abertura do Festival)	Mesa redonda e apresentações sobre danças típicas dos povos indígenas feitas pelos alunos
Segundo dia	Roda de conversa sobre a história dos povos indígenas de Pernambuco e oficina de jogos indígenas
Terceiro dia	Oficina de arte e cultura (fotos, banners, exposição de vídeos e trabalhos produzidos pelos povos indígenas)
Quarto dia	Oficina de lutas indígenas e palestra sobre as lutas e conquistas dos indígenas em relação ao trabalho e a educação
Quinto Dia	Trazer para o ambiente escolar alguns artistas indígenas de pernambuco para apresentações e mostras culturais

**Fonte:** Os autores, 2023.

Na nossa proposição tematizaremos dança, jogos e luta. A tematização consiste em possibilitar uma ampla compreensão da cultura corporal de forma crítica pelos estudantes. Segundo o Coletivo de Autores:

O homem se apropria da cultura corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agnóstico, o estético ou outros, que são representações, idéias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de "significações objetivas". Em face delas, ele desenvolve um "sentido pessoal" que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (Coletivo de Autores 1992, p.35).

Cada dia serão trabalhados temas de forma histórica, social, política e cultural, relacionado aos povos indígenas. O festival terá uma parte cultural além de exposição de banners.

Na dança trataremos o maracatu, onde sua origem retoma ao século XVIII, período em que a escravidão de pessoas negras, movimento de cultura popular reúne em seu foco música, dança e história além de um figurino que remete a cultura de matizes negra, indígena e portuguesa.

Por ser um dos mais populares movimentos culturais, do estado de Pernambuco, teve instituído a data, 1/08 dia do Maracatu, que foi apenas o reconhecimento pela Câmara dos Deputados, do que já se comemorava popularmente. O Maracatu pode ser praticado de duas formas, Maracatu nação e o Maracatu rural. O Maracatu Nação ou Maracatu de baque solto, representa a corte, forma de reviver o período de liberdade em sua terra natal, a dança faz essa relação com a dimensão simbólica que fortalece os praticantes e envolvidos em sua subjetividade, muitos africanos morreram de banzo nos navios negreiros onde embarcavam capturados pelos brancos para serem comercializados, trazendo reverência aos deuses, Iemanjá, movimento em onda, Iansã deusa dos ventos e tempestade, movimentos cortados em forma de raio, é composto por:

[...] grupos musicais percussivos que se concentram nas comunidades de bairros periféricos da cidade do Recife. Os conjuntos apresentam-se um cortejo real, em trajes de seda, veludos, bordados e com pedrarias, que desfilam nas ruas evocando as antigas coroações de reis e rainhas do Congo africano. A celebração faz parte dos festejos carnavalescos. À frente do cortejo vem o Porta-Estandarte e logo atrás segue a Dama do Paço, que conduz a Calunga – uma protetora ligada ao Candomblé, religião de origem africana. Já a orquestra é composta de caixas, taróis, gonguês e alfaias (tambores confeccionados com madeira)<sup>51</sup>.

Outra classificação é Maracatu Rural, quando o Maracatu se acultura na zona da mata e seus movimentos fazem a dimensão simbólica por meio da simulação de arar a terra, lançar a rede no mar, segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

---

<sup>51</sup> Fonte: Governo do Estado de Pernambuco, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Segundo o Coletivo de Autores (1992), “O jogo é uma invenção do homem, um ato em que sua intencionalidade e curiosidade resultam num processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente”. O trecho destaca importância dos jogos como ferramentas pedagógicas que permitem a exploração de várias dimensões do aprendizado. Os jogos ajudam no autoconhecimento, no entendimento dos objetos usados durante a atividade, bem como na compreensão das noções de espaço e tempo e no desenvolvimento das habilidades sociais através das interações com outros jogadores.

Os jogos é um dos conteúdos mais eficazes para construir com o conhecimento cultural indígena através da vivência, resgatando a interação social por meio da educação física. Através desse fato, os jogos indígenas sugeridos para o Festival da Diversidade, Arte e Cultura Corporal dos Povos Indígenas de Pernambuco, são os tradicionais: cabo de guerra, peteca, corrida de tora (adaptado), arco e flecha e Aweté (jogo estratégico).

Para a vivência de lutas indígenas, foi escolhido Huka Huka. Ela surgiu a partir da prática de alguns indígenas de uma cerimônia ou ritual. Onde lutadores são convocados pelo chefe da tribo indígena, os mesmos se posicionam um de frente para o outro dentro de um espaço demarcado chamado de arena e na área onde acontece a luta. Os competidores devem se movimentar em forma circular no sentido horário e de joelhos para iniciar a luta.

Durante sua prática a luta deve ser feita através dos movimentos rápidos, combinando o uso dos cotovelos, joelhos, pés e mãos. Além dos jogadores se apropriarem de técnicas únicas de imobilização durante o combate.

Esse tipo de prática ultrapassou o tempo e acaba sendo usada para fortalecer os corpos e as agilidades/habilidades dos povos originários. Por muitos anos eles conseguiram manter a prática apenas dentro de suas aldeias, sem que o mundo externo tivesse conhecimento.

Hoje, huka huka é prática em todo o mundo e principalmente no Brasil, pois sua técnica é valorizada por ter uma eficácia de extrema importância como arte marcial. Além de conseguir manter sua importância cultural e histórica diante dos povos indígenas da região amazônica.



### 2.3.1 METODOLOGIA DA PROPOSTA

Para o desenvolvimento deste trabalho utilizamos a abordagem qualitativa através dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos, Merriam (1998).

A proposta de intervenção ocorreu através da elaboração de um trabalho intitulado de “Festival da Diversidade, Arte e Cultura Corporal dos Povos Indígenas de Pernambuco” através da disciplina Educação das Relações Étnico-Raciais componente curricular obrigatório para as licenciaturas da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

O trabalho consiste em um festival interdisciplinar em que a Educação Física se relacionaria com as demais disciplinas com o intuito de integralizar e disseminar as diversas possibilidades didático metodológicas que poderiam ser trabalhados e resgatados os conteúdos da cultura indígena na escola.

Tendo como objetivo geral promover o resgate, valorização e inclusão da cultura Indígena de Pernambuco na prática educativa e o público alvo seria todos que compõem a comunidade escolar e demais públicos em geral durante uma semana.

Ao longo de sua história e construção, a Educação Física carrega discursos biológicos e de importante características hegemônicas-coloniais. É possível adicionar a rotina dos estudantes e ampliar a possibilidade do estudo, tendo como partida a sua inclusão dentro do Referencial Curricular Nacional das Escolas regulares do nosso país.

Desta forma, entendendo que a cultura indígena é a mais relevante para a construção do nosso país, pois antes mesmo do Brasil sofrer a colonização entre os povos que chegaram em nosso território os indígenas já se faziam presente no nosso litoral.

Nada mais justo que mantermos essa cultura viva no nosso dia-a-dia de que forma isso pode ser feito se não for no ambiente escolar e nos componentes curriculares obrigatório? Tendo em vista que as crianças são os principais representantes na propagação de informações no nosso meio cotidiano. Através delas construímos seres íntegros e responsáveis por perpetuar essa cultura.

### 3. CONCLUSÃO

A Educação Física, como campo de conhecimento multifacetado, possui um potencial significativo para abordagens interdisciplinares, oferecendo uma rica variedade de experiências que resgatam valores éticos, sociais e culturais essenciais. Dentro deste contexto, é imprescindível que o profissional de Educação Física integre e valorize os conteúdos da cultura indígena e africana nas práticas escolares. Ao promover reflexões críticas sobre a trajetória histórica desses povos, especialmente em Pernambuco, busca-se não apenas preservar, mas também valorizar sua cultura, combatendo o risco de esquecimento e desvalorização dessa rica diversidade cultural que é fundamental para a construção da identidade pernambucana.

Espera-se que esta abordagem contribua significativamente para o desenvolvimento educativo e social dos estudantes, incentivando uma maior conscientização sobre a importância da inclusão da cultura indígena na Educação Física escolar. Além disso, visa-se fomentar uma integração mais profunda desse tema no âmbito acadêmico, reforçando seu valor intrínseco e urgente na formação de futuros profissionais conscientes e responsáveis. Com tais esforços, este campo de estudo pode desempenhar um papel crucial na promoção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei Federal no 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Artigos 1, 3, 4, 14, 23,24, 25, 26, 27, 28, 43, 61, 62, 63, 78, 79. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<https://ltr.com.br.html>>. Acesso em: 05 de abr, 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, 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, DF, 2003.

BRASIL. **Lei Federal 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". Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 25 de mar, 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010. Dá nova redação a portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência–PIBD, no âmbito da CAPES. Brasília, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

FUNAI - Fundação Nacional do Índio. Luta corporal nos jogos dos povos Indígenas.

Disponível em:

[https://web.archive.org/web/20130804191017/http://www.funai.gov.br/indios/jogos/foto\\_principal/luta\\_corporal.htm#](https://web.archive.org/web/20130804191017/http://www.funai.gov.br/indios/jogos/foto_principal/luta_corporal.htm#)>. Acesso em: 20 fev. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE PERNAMBUCO; INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Conheça o Maracatu, tradição afro-brasileira. Portal câmara dos deputados.(2021). Disponível em:

[https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/noticias\\_para\\_voce/conheca-o-maracatu-tradicao-afro-brasileira](https://www2.camara.leg.br/a-camara/programas-institucionais/experiencias-presenciais/parlamentojovem/noticias_para_voce/conheca-o-maracatu-tradicao-afro-brasileira). Acesso em: 20 fev. 2024.

MONTEIRO, A. J. J. CUPOLILLO A. V.; CUPOLILLO M. L. Q. Cultura e corporeidades: perspectivas na formação de professores. In: Ahyas Siss, Aloisio Jorge de Jesus Monteiro (orgs) Amparo Villa Cupolillo et, al. **Educação, cultura e relações interétnicas**– Rio de Janeiro: Quarteto: EDUR, 2009.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco, CA: Jossey-Bass, 1998.

OLIVEIRA, Elaine Farias. Educação Física – Huka – huka – Características históricas e culturas. Disponível em:

[https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino\\_fundamental/educacao-fisica-huka-huka/](https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/ensino_fundamental/educacao-fisica-huka-huka/)>. Acesso em: 25 abr, 2024.

RIBEIRO, Marcos Abraão. Resenha do Livro: SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. (2022) RESENHA • Sociologias 24 (61) • Sep Dec 2022 • <https://doi.org/10.1590/18070337-121968>

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Campinas-SP, Autores Associados, 2009.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. São Paulo: LeYa, 2021.

