

XII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH - PARÁ

ANPUH

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA



**MARLEY ANTONIA SILVA DA SILVA
RAIMUNDA CONCEIÇÃO SODRÉ (ORG.)**

**ENSINO DE HISTÓRIA
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**



**XII ENCONTRO DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PARÁ**

Marley Antonia Silva da Silva
Raimunda Conceição Sodré (ORG.)

ANPUH
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

**ENSINO DE HISTÓRIA
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**


Editora
CABANA

Copyright © by Organizadores
Copyright © 2021 Editora Cabana
Copyright do texto © 2021 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico:

Eder Ferreira Monteiro

Edição e diagramação:

Helison Geraldo Ferreira Cavalcante

Coordenação editorial:

Ernesto Padovani Netto

Revisão:

Os autores

Ilustração de capa:

The Virtuous Woman de Harmonia Rosales 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino de História e relações étnico-raciais / Organizadores:
Marley Antonia Silva da Silva e Raimunda Conceição Sodré. - 1.
ed. - Belém, PA: Cabana, 2021.

Vários autores.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-89849-02-5

1. História – Estudo e ensino 2. História do Brasil 3. Prática de ensino. I- Título.

CDD 907



[2021]
EDITORA CABANA
Res. Paulo Fonteles, Q-B, 24
66640-705 – Belém – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Conselho Editorial ANPUH-PA

Dr. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)
Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (PPGCult/UFMS)
Dr. Itamar Rogério Pereira Gaudêncio (ESMAC/APM)
Dr. Gustavo Pinto de Sousa (INES/PROFHISTORIA - UFRJ)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa)
Dr. Érico Silva Muniz (UFPA)
Dr. Keith Barbosa (UFAM)
Dr. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Ailton Pereira (UEPA)
Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo (Unifesspa)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Dr. Ipojucan Dias Campos (UFPA)
Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves (UFPA)

Apoios:



Pré-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA



SUMÁRIO

Apresentação: os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas.....	8
Prof ^o Dr. Francivaldo Alves Nunes	
Apresentação.....	11
Marley Antonia Silva da Silva Raimunda Conceição Sodré	
Mulheres, raça, classe e ensino de história: uma reflexão sobre as mulheres negras e suas representações no livro didático de história.....	13
Caroline Barroso Miranda	
Prática de ensino de história: jogo da memória como didática para abordar representatividade da população negra na sociedade.....	32
Eliza Corrêa Santos	
Aplicação dos documentos oficiais étnicorraciais dentro das escolas estaduais: uma experiência em escola integral no distrito de Mosqueiro/Pa.....	45
Fernanda Jaime Andrade	
A escola indígena em debate: o ensino de história em escolas indígenas.....	59
Fernando Granja Belieiro	
“O Paraíso Destruído” e estratégias de leitura na sala de aula: um exercício didático de leitura de documentos de história moderna para o ensino médio.....	70
Gabriel Cardoso Bom	
Aplicabilidade da lei 10.639/2003 na educação técnica da rede federal.....	85
Raimunda Conceição Sodré	
Pelos olhos de Dandara: o ensino de história do Brasil pelas lentes de mulheres negras.....	99
Rayme Tiago Rodrigues Costa	

**A questão da escola entre os Karajá de Fontoura
e a luta pelo direito à diferença.....116**

Ricardo Nei de Araújo
Denise Machado Cardoso

**O cabelo tem história e poder: memórias de corpos negros
e práticas educativas antirracistas.....131**

Shirlene do Socorro Coelho Santos
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti

**“Muito mais que um jogo”: a diversidade cultural nas práticas esportivas
dos povos indígenas como temática para o ensino de história.....144**

Vinícius Silveira Luz

**Armas e armadilhas no uso de redes sociais
como instrumento de difusão da história indígena.....156**

Luma Ribeiro Prado
Fernanda Aires Bombardi

Sobre os autores.....167

APRESENTAÇÃO

Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas

A seção regional da Associação Nacional de História (ANPUH) em sua localização no Estado do Pará, promoveu entre os dias 2 a 4 de dezembro de 2020 a sua 12.^a edição do Encontro de História da Anpuh-Pará, em formato virtual, com o tema “Passado e Presente: Os desafios da história social e do ensino de história”.

O evento se constituiu como importante espaço de discussão sobre duas áreas específicas do conhecimento histórico, que são: a história social e o ensino de história, promovendo uma interface entre os dois campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica. Não há dúvidas que se tratou de profícuo momento de socialização da produção de estudos e práticas acerca das relações entre história e ensino, bem como de problematização da história social e os desafios da produção historiográfica recente.

O momento permitiu a incorporação para o ensino de História da Amazônia de questões relacionadas à ciência histórica, didática, produtos educacionais e as práticas curriculares. No caso da dimensão da especialidade da história social, o diálogo com as questões contemporâneas, a relação passado-presente na pesquisa histórica, a questão dos revisionismos/negacionismos históricos e os desafios da escrita da história social, diante das questões socialmente vivas, foram também observadas.

O encontro permitiu debater os desafios do ensino e da pesquisa histórica relacionando com a especialidade da história social, no entanto, envolveu

também outras áreas do conhecimento vinculadas as ciências humanas e sociais, como sociologia, filosofia, direitos, ciências políticas, antropologia, entre outras. Neste aspecto, tornou-se uma oportunidade de diálogo para os professores da educação básica, discentes de graduação, discentes de pós-graduação, historiadores e pesquisadores diversas áreas de ciências humanas que desejavam debater os caminhos da história social e o ensino de história na Amazônia e no Brasil. Incluiu-se ainda o diálogo sobre o cotidiano do espaço escolar diante dos desafios propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no contexto amazônico, entre outros temas que envolvem o ensino e produção do conhecimento histórico.

Os pertinzas professores e pesquisadores de diversas instituições do Pará, da Amazônia, do Brasil e do mundo, produziram um amplo e significativo debate sobre o conhecimento histórico e seus públicos (professores de história e os historiadores, principalmente), assim como buscaram formas de expandir e melhor integrar os conhecimentos sobre os debates acadêmicos e o espaço da sala de aula e a intervenção social. O que permitiu, no âmbito da educação básica, discussões sobre a prática pedagógica do docente em história e as ações em prol da formação de professores.

Como alguns dos resultados destes momentos de debates e diálogos, em que a relação passado e presente pautou os desafios da história social e do ensino de história, que apresentamos um conjunto de coletâneas, construídas de forma a agregar temáticas aproximadas de estudos e pesquisas. As coletâneas reunidas, sem dúvida, constitui um conjunto de contribuições originais e, sobretudo, desnaturalizadoras como se propõem ser os estudos que assumem, como coerência e autenticidade, a relação passado e presente, tendo como eixo central de diálogo, a história social e o

ensino. Os trabalhos reunidos propiciam aos leitores, ademais, um profícuo exercício de crítica historiográfica, métodos e análises documentais, que percorrem searas as mais diversas, adensando as riquezas de suas contribuições, quanto à análise de estratégias para enfrentar variadas formas de controle, domesticação e dominações estabelecidas por agentes e agências oficiais, mas também revelam formas de resistências, lutas e enfrentamentos.

Os textos expressam, simultaneamente, pesquisas em andamento, em fase de elaboração, definidas e defendidas. Temáticas, temporalidades e enfoques plurais, mas que gravitam no eixo que envolveu os debates no evento, no caso, a história social e o ensino de história, em contexto relacional com perspectivas de passado e presente. Diante de tantas e inovadoras contribuições, a intenção é que o leitor estabeleça um exercício de escolha mais consentâneo a seus interesses e afinidades, estando certo que encontrará nestas coletâneas um conjunto de leituras, instigantes, necessárias e provocativas.

Profº Dr. Francivaldo Alves Nunes
Presidente da ANPUH-Seção Pará

APRESENTAÇÃO

Marley Antonia Silva da Silva
Raimunda Conceição Sodré

O encontro de perspectivas teóricas, experiências pedagógicas e reflexões diversas, ligadas ao Ensino de História e relações etnicorraciais, encontram-se nesse conjunto de textos, elaborados por pesquisadores/docentes de diferentes partes do Brasil. Todos os trabalhos reunidos aqui, demonstram a busca para realizar um Ensino de História, que tenha compromisso em efetivar as legislações, acerca das relações etnicorraciais (lei 10.639/2003 e 11.645/2008). Considerando que tais instrumentos jurídicos possibilitam dirimir visões estereotipadas, distorcidas e preconceituosas sobre os povos indígenas e a população afro-brasileira.

O artigo Aplicabilidade da Lei 10.639/2003 na Educação Técnica da Rede Federal da professora Raimunda Conceição Sodré apresenta o material didático desenvolvido no âmbito do IFPA, Campus Conceição do Araguaia como uma proposta de trabalhar a temática étnicorracial em sala de aula na perspectiva de uma educação antirracista.

O texto de Caroline Barroso versa sobre a representação da mulher negra no livro didático de história trazendo uma instigante discussão que articula ensino de história e pensamento feminista negro para desvelar o universo das opressões interseccionalizadas que afetam essa parcela da sociedade. Eliza traz como proposta para inserir a temática étnico-racial no cotidiano da sala de aula a criação do jogo de memória denominado de Personalidades Negras de destaque na história. Rayme ao questionar-se como docentes podem utilizar a escola e o ensino de história para repensar as representações das pessoas negras em especial a mu-

lher negra traz uma experiência de ensino de história do Brasil a partir da trajetórias de cinco mulheres negras.

As autoras Shirlene Santos e Natália Cavalcanti relatam e problematizam uma ação pedagógica antirracista realizada no IFPA, Campus Belém. Ricardo Araújo e Denise Cardoso a partir da análise de documentação oficial vislumbram o discurso normativo de agentes do governo na política de execução da educação escolar indígena entre os Karajá da aldeia de Fontrouira.

A experiência sobre projeto interdisciplinar, que permitiu a aplicabilidade da lei 10.639/2003, em escola em tempo integral em Mosqueiro, distrito de Belém do Pará, é sobre o que versa o trabalho de Fernanda Jaime. A articulação entre esporte e história indígena, foi efetivada e evidenciada no trabalho de Vinicius Luz, com a experiência que teve nas aulas de história, com uma turma do ensino fundamental, em Santa Catarina, enfocando a experiência Kaingang na Terra Indígena Xapecó, com jogos como futebol e outros jogos tradicionais indígenas.

O Ensino de História em escolas indígenas, especificamente na aldeia Itaxim Guarani *Mbya* no Rio de Janeiro, foi onde ficaram centradas, as reflexões do trabalho de Fernando Balieiro, a escola foi reivindicada e construída pelos indígenas nos idos de 1990. A obra “Brevíssima Relação da Destruição das Índias”, do missionário dominicano Bartolomé de Las Casas, foi trabalhada com um grupo de alunos de Ensino Médio em São Paulo (SP), os resultados e as reflexões desta experiência pedagógica foram reunidas no texto de Gabriel Cardoso Bom.

Os textos Simpósio Temático Ensino de História e Relações étnico-raciais acima descritos objetivam compartilhar experiências pedagógicas exitosas e assim promover o debate e a aplicabilidade das Leis antirracistas.

MULHERES, RAÇA, CLASSE E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA REFLEXÃO SOBRE AS MULHERES NEGRAS E SUAS REPRESENTAÇÕES NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA

Caroline Barroso Miranda¹

O consumo e a assimilação do livro didático de história no Brasil estão intimamente ligados à história da disciplina de história, a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), pelo então Governo Imperial, logo também condicionado às relações de poder que transcenderam o seu papel de repositório de conhecimento adequado a instrução escolar de jovens estudantes, fazendo com que operasse como veículo ideológico, sucessivamente a serviço das conjunturas políticas. (CAIMI; MISTURA, 2015)

A concepção pragmática da História como disciplina escolar, servia à formação do cidadão ideal para o estado centralizado, buscando sempre neutralizar o poder das oligarquias regionais para se estabelecer a formação do sentimento nacional brasileiro, o livro didático de história tinha um papel determinante, nesse sentido em 1938, é instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no Brasil. Já em 1945, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos. Portanto, segundo Bittencourt (1996):

O livro didático era um instrumento que possibilitava ao aluno dominar a leitura e indiretamente a escrita. Facilitava a apreensão de um conheci-

¹ Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará (ProfHistória-UFPA); Professora das Redes Municipal (SEMED-Parauapebas) e Estadual de Ensino (SEDUC-PA).

mento mais elaborado, divulgando o saber erudito e sistematizado com o qual os alunos poderiam ampliar sua visão de mundo embora as práticas de leitura dos livros didáticos estabelecidas pelo ritual escolar fossem instrumentos de dominação ideológica tanto pelo seu conteúdo explícito como pelo seu “conteúdo oculto”. (1996, p. 107).

Porém, segundo Guimarães (2012), trata-se de uma questão mais complexa que merece ser pensada relacionando o ensino de história e os materiais didáticos implicando na reflexão entre mercado (envolvendo toda a cadeia produtiva do livro), a universidade (centro de produção e difusão de saberes), o Estado, as escolas e os currículos prescritos e em ação nas aulas de História.

Várias pesquisas demonstram como os textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa (BITTENCOURT, 2001). O livro didático é enquadrado segundo a autora, como um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura.

Assim, o livro serve como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor, mas é também portador de textos que auxiliam, ou podem auxiliar, o domínio da leitura escrita em todos os níveis de escolarização, serve para ampliar informações, ajudando na veiculação de uma linguagem mais acessível do saber acadêmico. Apesar do livro didático ser limitado e condicionado por razões econômicas, técnicas e ideológicas, o mesmo, ainda possibilita a articulação de outras linguagens além da escrita que podem fornecer aos alunos uma maior autonomia frente ao conhecimento histórico escolar, auxiliando a aquisição de conceitos da consciência histórica atrelados

ao saber acumulado pelos métodos e pelo rigor científico em âmbito escolar (RUSSEN, 2011).

Ao pesquisar sobre a representação da mulher negra no livro didático de história “Coleção Integralis” 8º ano - PNL D 2017, compreendo, com base no pensamento feminista negro, que uma sociedade estruturalmente racista, machista e classista promove opressões que atuam de forma interseccionalizadas sobre as mulheres negras (COLLINS, 2019).

Ao refletir sobre como essas opressões interseccionalizadas se manifestam no LDH, busco auxiliar na promoção de uma consciência histórica que promova justiça social e que possibilite a capacidade de desenvolver um conjunto de competências e habilidades para orientar historicamente a vida prática das alunas, alunos, professoras e professores de história (RUSSEN, 2006). Pois, pensar um ensino de história que valorize a temática da mulher negra é atuar no combate as diversas manifestações de racismo, sexismo e exclusão social presentes em nossa sociedade.

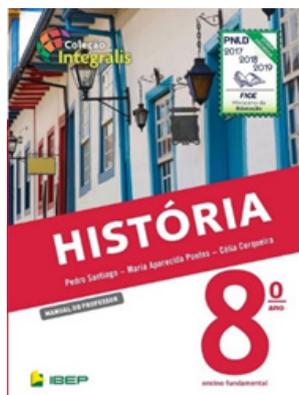
Acredito que seja importante refletir sobre a ausência de mulheres negras e indígenas nos estudos feministas hegemônicos, para não se reproduzir apenas a versão do feminismo europeu, a socióloga e intelectual negra Lélia Gonzales (1984) reconhecia a importância do feminismo no combate às desigualdades de gênero estabelecidas pelo patriarcado, porém evidenciou que o feminismo europeu não dava conta de explicar as situações de opressão específicas na quais as mulheres negras e indígenas da América Latina estão expostas, por isso a autora defendeu um feminismo afrolatino-americano que colocasse em destaque o legado de luta e de enfrentamento ao racismo e ao sexismo vivenciados por essas mulheres.

Portanto, reflito neste artigo, a partir de teorias desenvolvidas pelas intelectuais e estudiosas mo-

vimento negro e do feminismo negro, do Brasil e dos Eua, como as relações de raça, classe e gênero, no Brasil, promoveram uma sociedade desigual e discriminatória para a mulher negra (DAVIS, 2016), fazendo que com que essa mulher, por conta do gênero sofra com a ação do machismo e, por ser negra, seja oprimida pelo racismo estrutural e pelo classismo. E como essas relações de poder interseccionalizadas se manifestam nas representações das mulheres negras no livro didático de história, especificamente no LDH “Coleção Integralis” 8º ano - PNLD 2017.

As mulheres negras aparecem representadas em imagens no livro didático de história “Coleção Integralis” 8º ano - PNLD 2017² (capa a seguir) 39 vezes, o que corresponde a apenas 9,92% do total de todos os sujeitos históricos representados.

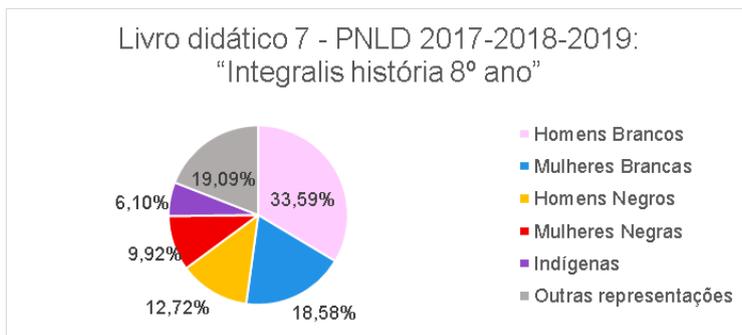
Figura 01 - Capa do livro didático de história “Coleção Integralis 8º ano” PNLD 2017.



² O livro didático de história “Coleção Integralis 8º ano” também é do PNLD 2017, o 7º livro analisado nesse trabalho, é o com o qual trabalhei no ano de 2019, ano que desenvolvi a pesquisa e o produto desta dissertação. São analisados dois livros do PNLD de 2017, porque houve uma mudança de escola desta professora que vos escreve, mudou-se a escola, mudou-se também o livro trabalhado, algo inerente a minha vontade, que o livro tinha sido escolhido quando eu não estava presente.

Foram analisadas as representações de homens brancos (que aparecem 132 vezes ou 33,58%), mulheres brancas (que aparecem 73 vezes ou 18,57%), homens negros (que aparecem 50 vezes ou 12,72%), indígenas (que aparecem 24 vezes ou 6,10%) e imagens sem pessoas identificáveis como mapas, construções etc. (75 vezes ou 19,08%). Ou seja, pode-se dizer que existe que uma invisibilização ou sub representação da história das mulheres negras no livro didático de história. Ver gráfico a seguir:

Figura 02 - Gráfico da representação dos sujeitos históricos presentes no livro didático de história “Coleção Integralis 8º ano” PNLD 2017.



Fonte: MIRANDA, Caroline e MIRANDA, Thales (2020)

As mulheres negras nesse livro didático de história são, majoritariamente, representadas em condição de escravidão e pobreza, resumidas a imagens de controle relacionadas a trabalhadoras braçais, pessoas inferiorizadas, subservientes e desumanizadas, quase sempre acompanhadas de outros sujeitos históricos e sem destaque como agentes históricas ativas. A historiadora Beatriz Nascimento, ao analisar o peso do racismo e do sexismo na formação de estereótipos e imagens de controle inferiorizantes e a imposição dessas estruturas sobre o papel que as mulheres negras de-

vem ocupar na sociedade e sua relação com o estigma da escravatura, ainda presente no Brasil, analisa que:

A mulher negra, na luta diária durante e após a escravidão no Brasil, foi contemplada como mão de obra na maioria das vezes não qualificada. Num país em que somente nas últimas décadas do século XX, o trabalho passou a ter significado dignificante – o que não acontecia antes, devido ao estigma da escravatura – reproduz-se na mulher negra “um destino histórico”. É ela quem desempenha, majoritariamente, os serviços em empresas públicas e privadas recompensadas por baixíssimas remunerações. São de fato empregos cujas relações de trabalho evocam a mesma dinâmica da escravidão. (NASCIMENTO, 2019, p. 266)

A intelectual feminista negra Patricia Hill Collins chama essa série de imagens negativas e estereótipos sobre a mulher negra, de imagens de controle, que

Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, as imagens estereotipadas da condição de mulher negra assumem um significado especial. Dado que a autoridade para definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite no exercício do poder manipulam ideias sobre a condição da mulher negra. Para tal, exploram símbolos já existentes, ou criam novos. (...) Essas imagens de controle são traçadas para fazer com que o racismo, o sexismo, a pobreza e outras formas de injustiça social pareçam naturais, normais e inevitáveis na vida cotidiana (COLLINS, 2019, p. 135-136).

Patricia Hill Collins analisa várias imagens de controle criadas sobre a mulher negra na sociedade estadunidense. Segundo a autora essas imagens podem ser entendidas pelo viés de um conceito transnacional, já que as mulheres negras ao redor do mundo, por lidarem com opressões estruturais e sistemáticas intersec-

cionalizadas de raça, gênero, classe e sexualidade sobre suas vivências acabam compartilhando algumas experiências comuns entre si (COLLINS, 2019).

Das imagens de controle sobre a mulher negra, que Collins³ analisa, a que está mais presente na representação das mulheres negras no LDH PNLD 2017 “Coleção Integralis” 8º ano, é a de *mammy*, que seria uma serviçal fiel e obediente, “criada para justificar a exploração econômica das escravas domésticas e mantida para explicar o confinamento das mulheres negras no serviço doméstico” (COLLINS, 2019, p. 140), além de ser uma imagem de controle que remonta escravidão. A pesquisadora e feminista negra Sueli Carneiro também analisa que há estereótipos sobre a mulher negra na sociedade brasileira, presentes também no nesse LDH, ligados a associação da mulher negra à serviços domésticos, serviços e subservientes, relacionados à condição de escravizadas:

Os estereótipos construídos em torno da figura da “mãe preta” desempenharam e desempenham papel estratégico nas diferentes visões quanto a natureza da escravidão em nosso país. O interessante a destacar é que as bases materiais que sustentaram a existência das “mães pretas” são omitidas, entrando-se a atenção no investimento subjetivo da escrava no desempenho das funções de ama-de-leite. Que essa subjetividade seja ignorada, afirmada ou diluída, continuamos frente a análises absolutamente subjetivas da subjetividade da escravizada. “Coisa” paradoxalmente dotada de

³ Imagens de controle da mulher negra elencadas por Patrícia Hill Collins: *mammy* – a serviçal fiel e obediente; *matriarca* – a mulher negra raivosa e desprovida de feminilidade; *mãe dependente do estado e rainha*; *assistência social* – mulher negra pobre que é responsável pela própria pobreza ao se tornar dependente do estado; *jesebel* ou *hoochies* – mulher negra promiscua, super objetificada socialmente; *dama negra* – mulher negra altamente instruída considerada assertiva demais e por competirem com os homens tornam-se menos femininas e não conseguem homens para casar (COLLINS, 2019).

subjetividade, a ela obviamente, foi negada a possibilidade de falar desta subjetividade em primeira pessoa (CARNEIRO, 2018, p. 160).

Percebe-se que esses estereótipos inferiorizantes sobre a mulher negra é algo analisado por teóricas feministas tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil. Tais análises dão conta de imagens socialmente e historicamente construídas sobre a mulher negra que a condiciona a um papel inferior, que o livro didático de história PNLD 2017 “Coleção Integralis” 8º ano reproduz.

Há uma relação direta entre a estruturação das opressões interseccionais de raça, gênero, sexualidade e classe, em nossa sociedade, e os estereótipos sobre a mulher negra reproduzidos em imagens nos livros didáticos de história: nega-se, assim, as mulheres negras sua humanidade, sua subjetividade e a construção de sua autoestima e autodeterminação (COLLINS, 2019), como segue ratificado nas imagens abaixo:

Figura 03 - Pg 90, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 04 - Pg 50, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 05 - Pg 86, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 06 - Pg 121, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 07 - Uma barraca no mercado, 1821, Herry Chamberlain. Pg 229, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 08: Pg 270, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

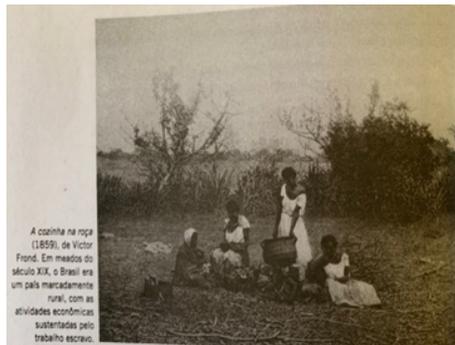


Figura 09: “Dança lundu, 1835, Johann-Moritz Rugendas”, Pg 249, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

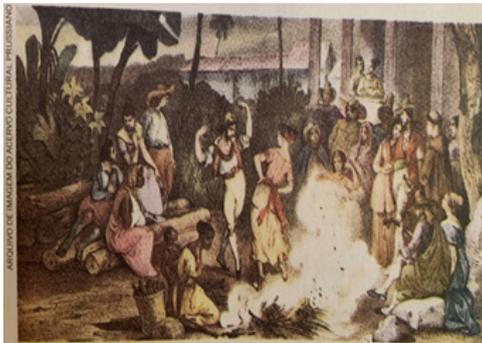


Figura 10: Pg 271, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Esses estereótipos negativos, relacionados à imagens de controle reducionistas como a de “mammy” (COLLINS, 2019), “mucamas”, “mãe preta”, empregadas domésticas (CARNEIRO, 2018) em torno da representação histórica das mulheres negras, interfere diretamente em como as alunas negras se veem representadas no livro didático de história e na sociedade ao seu redor, pois objetifica as mulheres negras na narrativa didática, lhes remete sempre a condição de escravidão, como trabalhadoras braçais subservientes, lhes retira a humanidade.

Nesse sentido, a intelectual feminista negra bell hooks compreende que a dominação sempre envolve tentativas de objetificar o grupo subordinado, nesse caso mulheres negras, pois “como objeto, a realidade da pessoa é definida por outras, sua identidade é criada por outra, sua história é nomeada apenas de maneira que definem sua relação com pessoas consideradas sujeitos” (hooks, 1989, p. 42 apud COLLINS, 2019, p. 138).

Esse LDH, ao trazer majoritariamente as mulheres negras representadas sob imagens de controle e opressão, acabam por ilustrar as muitas formas de objetificação que um grupo humano pode assumir enquanto representação social, pois ao representá-las como se fossem animais de carga que só podem ocupar trabalhos braçais e subvalorizados em nossa sociedade, objetifica-se tais pessoas, lhes enquadrando em condições desumanas, como seres humanos menos capazes. Além disso, diante da pouca representação quantitativa das mulheres negras no LDH, em comparação com os outros sujeitos históricos, a objetificação pode ser tão grave que o “Outro” simplesmente desaparece (COLLINS, 2019).

Mas também há exceções nesse livro, mas elas são poucas, cerca de exatamente 8 de 39 das representações de mulheres negras presentes no LDH “Coleção Integralis” PNL D 2017, mas estão aqui e é através dessas exceções que as professoras e professores de história podem trabalhar a participação ativa das mulheres negras na construção da própria história, na resistência à escravidão e desumanização provocada pela mesma, no sentido de dar visibilidade a representações não estereotipadas das mulheres negras na história e na sociedade, enfatizando que essas sujeitas históricas foram e são protagonistas da construção da história do Mundo, do Brasil e da sua própria história como povo

negro, pois, “como sujeito, toda pessoa tem o direito de definir sua própria realidade estabelecer sua própria identidade, dar nome a sua própria história” (hooks, 1989, p. 42 apud COLLINS, 2019, p. 138). Segue as imagens, a seguir:

Figura 11: Pg 54, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 12: Pg 62, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Figura 13: Comunidade Remanescente quilombola em festividade, Valença-RJ, foto de 2011. Pg 271, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

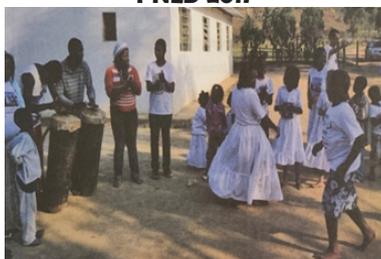


Figura 14: “Casamento de africanos escravizados em casa rica, 1834, Jean-Baptiste Debret.”; Pg 90, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNL D 2017



Figura 15: Pg 91, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNL D 2017



Figura 16: Cartaz do Filme de Xica da Silva, 1976, de Carlos Diegues; Pg 117, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNL D 2017



Figura 17: Pg 233, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017

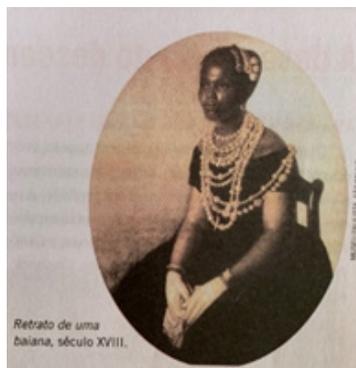


Figura18: “Festa de Reis, com rei e rainha negros, século 18, Carlos Julião”. Pg 124, “Coleção Integralis História 8º ano”, PNLD 2017



Há muito que se critica sobre como os livros didáticos tratam a questão da abolição da escravidão no Brasil, ao não dar visibilidade ao protagonismo negro no movimento abolicionista, mas o LDH “Coleção Integralis 8º ano” PNLD 2017 e os demais têm acertado há um tempo, sobre como ela ocorreu: de forma lenta e gradual. Não à toa o Brasil foi o último país das Américas a libertar os negros escravizados.

Quando o livro didático de história da “Coleção Integralis 8º ano”, trata da abolição da escravatura no Brasil, é basicamente descrevendo os pressão econômica mundial exercida pelas potências industriais.

zadas que levaram ao fim da escravidão e citando de forma muito genérica a formação de associações abolicionistas no Brasil. Esse livro didático de história, cita, em box, a ação de apenas um abolicionista negro, Luís Gama e, no decorrer do capítulo, o nome de apenas um grupo abolicionista, os Caifazes, liderado por homens brancos, sem citar nenhuma das organizações abolicionistas negras, como, por exemplo: Sociedade Cooperativa da Raça Negra e o Jornal da Imprensa Negra.

A historiadora Ana Flavia Magalhães explica que,

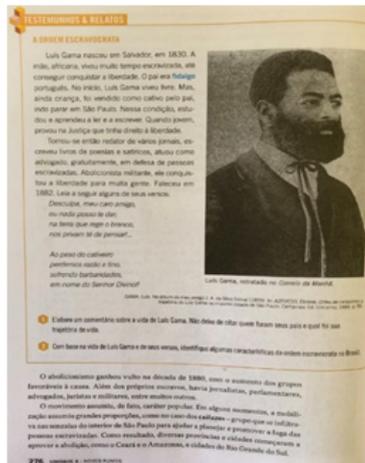
Falar somente da Princesa Isabel no episódio da abolição é apagar a história de Luiz Gama, José do Patrocínio, André Rebouças, abolicionistas negros que empregavam esforços para a libertação. A abolição foi o desfecho da luta de várias frentes, inclusive de projetos abolicionistas guiados por negros, esses reconhecidos em documentos na época. Só que ao longo da história esse protagonismo tem sido apagado e a gente acaba não conhecendo as lutas de abolicionistas negros, e ficamos restritos ao que foi feito por brancos.⁴

A partir do relato da autora, é perceptível que esse apagamento do protagonismo negro na história do Brasil que, ainda vemos nos livros didáticos de história, vem da própria historiografia brasileira. Sobre isso é importante enfatizar que existiram vários grupos abolicionistas por todo o Brasil e que muitos desses grupos eram liderados e participavam várias pessoas negras, que atuavam também junto com pessoas brancas, mas não somente com elas.

⁴ Declaração feita em artigo de Mariam Koné, Milena Castro e Talita de Souza, sob o título de “O protagonismo negro na abolição da escravatura brasileira”, de 13 de maio de 2019, disponível em: <https://campus.fac.unb.br/materias/2019-05-13-o-protagonismo-negro-na-abolicao-da-escravatura-brasileira-e-a-unb/>

As fontes e pesquisas históricas mostram cada vez mais o protagonismo do povo negro na formação de vários quilombos ao longo dos 388 anos de legalidade da escravidão negra no Brasil, nas resistências cotidianas, assim como o envolvimento ativo de negros e negras na luta pela abolição da escravidão (XAVIER; FARIAS; GOMES, 2012). Ver, abaixo, o box do livro didático de história “Coleção Integralis”, dando protagonismo ao abolicionista negro Luís Gama:

Figura 19: Pg 276, PNLD 2017 “Coleção Integralis História 8º ano”.



Na análise, aqui apresentada, da representação das mulheres negras em imagens nos livros didáticos de história, do PNLD 2017 “Coleção Integralis” 8º ano, é perceptível não apenas o apagamento dessas sujeitas históricas, como a permanência dos estereótipos e as imagens de controle inferiorizantes, subalternas, reducionistas, desumanizadoras, logo, permeadas sob a ótica das operações interseccionalizadas raça, gênero e classe que estão presentes em nossa sociedade (COLLINS, 2019).

Assim os livros didáticos de história, aqui analisados, por serem um produto fruto dessa sociedade (MUNAKATA, 2012), infelizmente, seguem reproduzindo tais opressões interseccionalizadas sobre a participação da mulher negra na história.

A filósofa brasileira Djamila Ribeiro (2017), aponta para a importância do conceito de lugar de fala, analisando que todos têm lugar de fala, mas que alguns, como negros, indígenas e não brancos em geral, não têm seu lugar de fala respeitado, pois são silenciados pelos que sempre tiverem esse privilégio, brancos, de falar por si e pelos outros. A autora entende que a partir da teoria do ponto de vista do feminista negro é possível pensar em um lugar de fala, pois, “ao reivindicar os diferentes pontos de análises e a afirmação de que um dos objetivos do feminismo negro é marcar o lugar de fala de quem as propõem, percebemos que essa marcação se torna necessária para entendermos as várias realidades” (RIBEIRO, 2017, p 59), que foram consideradas implícitas e foram apagadas pela normalização hegemônica eurocentrada.

Portanto, entendo que produzir conhecimento histórico que problematize e pense nas intersecções existentes nas relações de raça, classe e gênero no ensino de história é essencial para a promoção da equidade social, econômica, política, cultural e no empoderamento coletivo, não só de meninas e mulheres negras, mas de todos os grupos inferiorizados pelo racismo, classismo e machismo.

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Práticas de leitura em livros didáticos. Revista da Faculdade de Educação, v. 22, n. 1, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre as relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *Aedos – Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS*, v. 7, n. 16, 2015.

CARNEIRO, Sueli. *Escritos de uma vida*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com um outsider dentro: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e estado*. Brasília, v. 31, n. 1, p. 99-127, abril de 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100099&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de junho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100006>.

COLLINS, Patricia Hill. *Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento*. Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*. 1984.

GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 12, n. 3 (30), 2012.

NASCIMENTO, Beatriz. A mulher negra no mercado de trabalho. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 259-264.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento/Justificando. 2017.

RÜSEN, Jörn. *Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão*. *Práxis Educativa*, v. 1(2), 2006.

RUSEN, Jorn. Historicidade e a consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel e RESENDE, Estevão. *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: ed. UFPR, 2011. p. 7-40.

XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio. *Apresentação*. In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flávio (Orgs.). *Mulheres negras no Brasil escravista e do pós-emancipação*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.

PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA: JOGO DA MEMÓRIA COMO DIDÁTICA PARA ABORDAR REPRESENTATIVIDADE DA POPULAÇÃO NEGRA NA SOCIEDADE

Eliza Corrêa Santos¹

Introdução

O presente artigo pretende abordar a importância de jogos como método de ensino na disciplina de história, objetivando propor uma reflexão sobre um modo de debater as relações étnico-raciais, no que tange as representações de sujeitos negros na sociedade através da criação do jogo da memória denominado Personalidades Negras de Destaque na História.

A agudeza das potencialidades do uso de jogos de forma didática em sala de aula estão cada vez mais perceptíveis como apontam Henry Juchem e Nilton Mullet Pereira (2018) ao justificarem a significativa quantidade de jogos que abordam temas históricos, sejam eles eletrônicos ou de tabuleiros. Sendo assim, se a indústria de entretenimento viu na História um modo de engrandecer o seu poderio de jogos, por que não utilizar este objeto para atrair de forma dinâmica os alunos para o ensino de história? Deste modo, “o jogo deixa de ser apenas entretenimento e transforma a sala de aula em um espaço de envolvimento, criação e aprendizagem. Se usado para fins pedagógicos, o jogo é capaz de mudar a relação do aluno com temáticas históricas” (JUCHEM; PEREIRA, 2018, p. 2).

Assim, chegamos à problemática que será desenvolvida neste artigo, abordar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação das Relações Étnico-Raciais

¹ Graduada em Licenciatura em História pela UNIFESSPA. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela UNIASSELVI. E-mail: elizahermione07@gmail.com.

e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, considerando a obrigatoriedade da Lei 10.639/03.

Visualiza-se que há uma necessidade de debater tais assuntos de forma que atraia a atenção dos alunos, uma vez que, a “cultura” de ensino/aprendizagem eurocêntrica está tão enraizada em nossa sociedade, que aproximar-se de tais temáticas se torna um desafio para os professores em sala de aula.

Tendo em vista que, a Lei 10.639/03 pretende combater a promulgação de estereótipos e preconceitos sobre a população negra, se faz importante o trabalho sobre a questão da autoestima desses alunos negros, deste modo, adentramos sobre a necessidade de falar sobre representatividade negra. Como estes alunos veem a população negra sendo representada na sociedade atual? Eles conhecem as histórias dos seus antepassados? Onde eles têm acesso a essas histórias e como são contadas? Esses e outros questionamentos devem ser levantados para que eles entendam qual o sentido de representação que tem real significado em suas vidas.

A cultura negra está presente em nossa sociedade mesmo de maneira tensionada frente ao padrão branco europeu que se consolidou, mesmo que “Dados do IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostram que 54% da população brasileira é negra” (PRUDENTE, 2020). Todavia, a luta para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas está longe de seu fim. Trabalhar a história e cultura negra nos bancos escolares é uma das formas de combater tais comportamentos excludentes e desfazer padrões sociais etnocêntricos.

No decorrer deste trabalho apresentaremos a perspectiva de autores sobre a importância do ensino de história através de jogos, enfatizando este ensi-

no para o debate sobre relações étnico-raciais. Assim como, será exposto como abordar a questão da representatividade negra para o combate ao racismo, estereótipos e preconceitos, utilizando a exposição da história de vida e lutas de personalidades negras, através da experiência de criação de um jogo da memória.

As reflexões que serão expostas é fruto de uma experiência realizada no estágio realizado na escola Escola Municipal de Ensino Fundamental “O Pequeno Príncipe”, em Marabá-PA, cuja maturação resultou no Trabalho de Conclusão de Curso *Latu Sensu* em História e Cultura Afro-Brasileira no Centro Universitário Leonardo Da Vinci e neste artigo.

Utilização de jogos em sala de aula para abordar a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER

Utilizar jogos como método de ensino está cada vez mais crescente nas salas de aula da disciplina de história, essa prática pode ser aplicada de diversas maneiras, seja como forma alternativa aos materiais didáticos comumente empregados, como o livro didático, ou para abordar assuntos que ainda não estão inseridos nesses materiais, mas que precisam ser trabalhados com urgência no ensino básico.

Embora a obrigatoriedade quanto a Educação das Relações Étnico-Raciais tenha sido implementada em 2003, com a Lei 10.639/03, ainda é uma tarefa em curso de aprendizagem para muitos professores, as aulas devem decorrer de longos estudos de como abordar tal temática de forma satisfatória, sem recorrer somente a falas que não interligam a prática da desconstrução de preconceitos há tempos enraizados na sociedade. Sobre a necessidade de inovação metodológica Marcelo Silva (2013) assinala,

Diante dessa discussão, percebemos que a inovação nos métodos de ensino é fundamental, principalmente no que se refere a uma população estudantil que há tempos rotula o Ensino de História como sendo cansativo, decorativo e pouco atraente, dando lugar à preferência por áreas exatas que estimulam o exercício da mente. Nesse aspecto, brincar, se divertir ou espiaecer se fazem possíveis na ludopedagogia, que quando usada com fins de avaliação mostra resultados surpreendentes na disciplina de História, uma vez que ela permite discutir a História de maneira acessível aos estudantes, simplificando conceito e possibilitando a visualização da História ao nosso redor (SILVA, 2003, p. 4).

Para tanto, Maria Marçal (2009) assinala para a necessidade da participação de professores em cursos de capacitação sobre o assunto, para que estes aprendam a trabalhar de forma didática e lúdica com seu alunado, como exemplo ela aponta a criação e utilização de jogos,

Esta atividade permite perceber a importância de um planejamento no qual se integra a leitura e pesquisa sobre a temática e a criatividade do professor na elaboração de atividades pedagógicas. Atividades que permitem fortalecer identidades outrora silenciadas (negra e indígena) e por outro lado veicula uma história plural em que o conhecimento sobre África e os Afro-brasileiros tenha espaço garantido (MARÇAL, 2009, 4-5).

Ao aproximar-se da temática étnico-racial é importante compreender que se trata de um assunto que fará muitos alunos se identificarem, seja pelas conquistas da população negra que serão apresentadas, ou pelas lutas travadas na sociedade contra o racismo estrutural, afinal é na escola que as crianças tem o maior contato externo aos de seus familiares, e onde começam a perceber as diferenças étnicas e sociais, como expõe Alencar e Varela (2016),

É na escola que as crianças negras começam a se perceber “diferentes” das demais, isso acontece quando não conseguem se enxergar nos livros didáticos que os professores trabalham, quando começam a receber apelidos de conotação racista, e também quando a única referência sobre a população negra que possuem é figura dos negros e negras sendo escravizados e submissos durante o período de escravidão (ALENCAR; VARELA, 2016, p. 02).

Compreende-se a necessidade de trabalhar a questão identitária e representação² da população negra, tendo em vista a necessidade de fuga dos estereótipos negativos comumente difundidos sobre estes. Desse modo, buscamos como didática a criação de um jogo da memória, que traz em si diversas representações de sujeitos históricos cuja consciência negra fez com que lutassem por direitos iguais na sociedade, e assim se tornaram exemplos sociais da/para população negra.

A escolha pelo jogo da memória se deu pensando em trabalhar vários aspectos que beneficiariam a criação e fortalecimento de consciência negra e histórica nos alunos. Em primeiro, a visualização da estética dos personagens, para que os alunos negros se vissem minimamente representados no jogo; segundo, que os estudantes tivessem um olhar diferente sobre a história do personagem ao verem o seu rosto; terceiro, os estudantes podem interligar a imagem daqueles personagens às lutas de vida percorridas por eles.

A questão quanto a importância da representatividade negra deve ser debatida previamente com os alunos, assim, ao se dirigirem para o jogo estes sabem que esta será uma prática integrada,

² Empregaremos o conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier (1991, p. 185) no qual acentua: “A relação de representação é, desse modo, perturbada pela fraqueza da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é”.

O jogar é aula, e, momentaneamente, desconecta os alunos daquela tensão que lhes acomete por estarem em sala de aula, proporcionando um momento de entretenimento, de diversão, na qual a aprendizagem acontece sem ser percebida, sem esforço, encontrando-se de maneira intrínseca. Não se aplica o “jogo pelo jogo”. Sua utilização em aula carece de sintonia com as demais práticas (HUTHER, 2016, p. 10).

É preciso levar em consideração que além dos aspectos apontados acima, esse tipo de jogo estimula o raciocínio lógico, uma vez que, você tem que encontrar as peças que se completam; a interação social, pois é realizado em grupo; estimula uma memória rápida e fotográfica, além de aprender história de forma mais prazerosa.

Processo de escolha da didática para a ação pedagógica

Assim como, na construção dos planos de aula o professor deve se atentar aos vários fatores de abordagem de cada tema, Fonseca (2009) aponta as diversas etapas a serem percorridas para pôr em prática um projeto de ação pedagógica,

Na elaboração de um projeto, ou seja, de uma ação pedagógica com vistas à construção da aprendizagem, devem ser delineados: o tema, os problemas, as justificativas, os objetivos, a metodologia de desenvolvimento (as disciplinas, os conteúdos, as atividades, os passos do trabalho), o cronograma (o tempo e as ações), os recursos humanos (a equipe) e materiais (os custos, os suportes materiais) necessários ao projeto, as fontes, a bibliografia e a avaliação (FONSECA, 2009, p. 141).

A observação dos sujeitos que seriam beneficiados pelo projeto de intervenção, assim como, o modo que esse projeto iria atingi-los foi um fator essencial dentro das demais etapas de construção e desenvolvi-

mento da experiência.

Deste modo, no decorrer do Estágio foi observado os debates realizados pela professora regente em sala de aula, a qual buscava sempre trabalhar em conformidade com a Lei 10.639/03. Todavia, mesmo com os debates de combate ao racismo e preconceito, alguns comportamentos depreciativos sobre as características fenotípicas de alunos negros ainda eram perceptíveis pelos corredores da escola, formando certa baixa autoestima em alguns alunos e alunas negras que percebiam a carga dos estereótipos sobre esta população, não se visualizando de forma positiva.

Assim, em conjunto com a professora regente da disciplina de História, Maria Raimunda Santana Fonte, foi feita a escolha de uma turma para realizar a experiência de criação do jogo, o 7º ano A, turno da manhã. Tendo em vista que, a busca desta experiência era fazer com que os alunos negros se enxergassem na história através de outros sujeitos negros e os demais alunos tomarem conhecimento sobre estes sujeitos, assim, optamos por trabalhar a questão da representatividade de forma mais dinâmica, em que todos se envolvessem.

Escolhemos como método a criação de um jogo da memória, tendo como base outras experiências apresentadas por Marçal (2009), quando esta apresenta como a abordagem quanto a educação das relações étnico-raciais tem encontrado dificuldades em ser trabalhada em sala de aula. Assim, torna-se necessário a busca por didáticas diferentes, como utilizar dinâmicas de jogos, alternativa que chamou a atenção até mesmo dos professores participantes de seu curso,

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira tem suscitado nos educadores inúmeros desafios tornando imprescindível repensar metodologias à luz de um novo paradigma educacional. A implementação da lei 10639/03 representa por um lado um

avanço para a sociedade, em especial o movimento negro, em contrapartida, insere-se no bojo das reflexões teórico-pedagógicas que buscam caminhos alternativos e propostas metodológicas consistentes para a efetivação da lei (MARÇAL, 2009, p. 2).

Experiência prática em sala

A experiência do jogo foi dividida em dois dias. No **primeiro dia** foi ministrada uma palestra, cujo nome foi o mesmo do jogo “Personalidades Negras de Destaque na História”, para a turma na qual foi exposta a necessidade de falar em representação negra, usando como apoio as imagens das personalidades que seriam usadas no jogo posteriormente.

Figura 01 - Palestra “Personalidades negras de destaque na história” com a turma do 7º A, manhã, na biblioteca da EMEF “O Pequeno Príncipe”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018

Foi questionado aos alunos se eles tinham conhecimento das histórias de vida daqueles sujeitos e se eles estavam presentes em seus livros didáticos. Em unanimidade disseram que nenhum daqueles perso-

nagens estavam em seus livros didáticos, mas alguns foram reconhecidos por suas aparições na mídia televisiva. Iniciou-se então a apresentação da história de cada personagem escolhido, relatando a importância de cada um para aquele momento.

No **segundo dia** os alunos foram apresentados ao material do jogo, como seria sua montagem e funcionamento. Após dividir os alunos em pequenos grupos estes começaram a montar o jogo da memória, onde em uma carta ficava a imagem do personagem e nome de forma escondida, e na outra carta estava as suas três características e nome, como já haviam recebido uma palestra no dia anterior estes tinham que testar sua memória quanto a interligação do rosto dos personagens as características históricas. Após a escolha de uma quantidade de cartas por jogador estes iriam conferir quem havia acertado mais personalidades. Caso tivessem curiosidade sobre uma versão mais completa sobre a história de cada personagem também haveria a possibilidade de lerem os papéis A4 que estariam enrolados em forma de pergaminho. Abaixo segue os materiais e etapas de construção do jogo:

Materiais para confecção do jogo: papel cartão, cola, tesoura, tabelas com personagens e características impressas em papel A4.

Personalidades escolhidas: Angela Davis; Bob Marley; Carolina Maria de Jesus; Dandara; Jesse Owens; Joel Rufino; Luisa Mahin; Luiz Gama; Malcolm X; Marielle Franco; Martin Luther King; Nelson Mandela; Ray Charles; Rosa Parks; Ruth de Souza; Sueli Carneiro; Zumbi dos Palmares.

1ª Etapa: Para produção do jogo foi realizado o levantamento histórico e bibliográfico de 17 personalidades negras que se destacaram de diferentes modos, lugares e tempo, no decorrer da história.

2ª Etapa: Foram destacadas 3 (três) de suas ca-

racterísticas mais marcantes no decorrer da sua vida.

3ª Etapa: As imagens e características de cada personalidade foram organizadas em tabelas quadradas no word de tamanhos iguais para que posteriormente fossem recortadas do papel para montar o jogo. A tabela em que continha as imagens também teria o nome de cada personalidade para que o aluno constataste que havia pego a personagem certa de acordo com as características descritas e o nome apresentado.

4ª Etapa: Dividir a turma em grupos para iniciar o jogo.

Figura 02 - Montagem do jogo “Personalidades negras de destaque na história” com a turma 7º A, manhã.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

A dinâmica de utilização do jogo da memória teve por objetivo trabalhar a memória e explorar a associação que os alunos iriam fazer entre os feitos/ características de cada personalidade com a imagem fotográfica desta. Essa didática servirá para que os estudantes reflitam sobre a história de resistência desses

sujeitos, e visávamos fortalecer autoestima dos alunos negros ao apresentá-los as grandes conquistas e lutas realizadas por pessoas que possuem semelhanças físicas as suas, assim como, despertar a consciência negra³ em todos os alunos.

Considerações finais

Neste artigo apontamos a possibilidade de se trabalhar representatividade negra através de um jogo que normalmente é brincado por crianças menores, mas que por meio de uma adaptação pedagógica pode alcançar um público maior, sem perder a essência do prazer de jogar e estudar ao mesmo tempo.

Percebemos que além de ter chamado a atenção dos estudantes quanto a história dessas personalidades, ao verem as características físicas dos personagens alguns se identificaram ou foram identificados pelos colegas, desta vez de forma positiva. Criou-se certa competição entre os alunos quanto a quem reconhecia mais pessoas tanto fisicamente, quanto historicamente. Foi notável que por ter sido abordado esse assunto de uma maneira diferente eles ficaram mais animados e não dispersaram como já havia ocorrido.

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações 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

³ Compreende-se aqui o despertar da Consciência Negra como “Consciência Negra é saber que, no Brasil de hoje, não existe ainda igualdade total entre os descendentes dos africanos que para cá vieram como escravos e os daqueles que vieram da Europa e da Ásia, como colonizadores e depois como imigrantes. Estes, já tiveram representantes em todos os escalões dos três poderes da República, inclusive na Presidência. E o povo negro, não!”, citação do artigo escrito por Nei Lopes no site “Pragmatismo Político”, disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2010/11/consciencia-negra-modo-de-usar.html>.

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, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004, p. 16).

Acreditamos que o combate ao racismo se desenvolve em união ao fortalecimento da autoestima das pessoas negras, que pode ser feita através da multiplicação de ações como essa, que possibilitam elas se identificarem as representações contidas em um jogo que contam as histórias de lutas percorridas por seus antepassados.

Referências Bibliográficas

ALENCAR, Erick Cauann Marques; VARELA, Gabriely Nascimento. A importância do combate ao racismo no ambiente escolar – Lei 10.639/03 e as dificuldades em sua efetivação. III CONEDU. 2016, p. 01-11.

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

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Revista Estudos Avançados. Vol. 5 nº 11. Jan./Apr. 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e Ensinar História. Belo Horizonte: Editora Dimensão. 2009.

HÜTHER, Sabrina Fabiola. Jogando com a história: diferentes possibilidades de aprendizagem. Centro Universitário Univates. Lajeado, novembro. 2016.

JUCHEM, Henry, PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o uso de jogos no ensino de história. (Belo Horizonte, online) [online]. 2018, vol.3, n.7. ISSN 2526-1126.

PRUDENTE, Eunice. Dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra. Jornal da USP, São Paulo, 31 jul. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/dados-do-ibge-mostram-que-54-da-populacao-brasileira-e-negra/>

MARÇAL, Maria Antônia. A utilização de jogos em sala de aula no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Revista África e Africanidades – Ano 2 - n. 7 - Novembro. 2009.

SILVA, Marcelo Márcio da. O lúdico no ensino de história: a utilização de jogos didáticos no ensino médio. XXVII Simpósio Nacional de História. Natal, julho. 2013.

APLICAÇÃO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ÉTNICORACIAIS DENTRO DAS ESCOLAS ESTADUAIS: UMA EXPERIÊNCIA EM ESCOLA INTEGRAL NO DISTRITO DE MOSQUEIRO/PA

Fernanda Jaime Andrade¹

Todos os “Jogos de emancipação”, tais como se dão, por exemplo, na participação estudantil, na administração, adquirem outro significado na medida em que o próprio aluno participa individualmente ou em grupo da definição de seu programa de estudos e da seleção de sua programação de disciplinas, tornando-se por esta via não apenas mais motivado para os estudos, mas também acostumado a ver no que acontece na escola o resultado de suas decisões e não de decisões previamente dadas (BECKER, 2000, p. 182).

A afirmação de Becker (2000) corrobora com as teorias de Vygotsky, no sentido de que discentes devem participar da vida escolar como protagonista da história e não apenas como receptáculo de informações. Para Vygotsky, o indivíduo desenvolve suas habilidades cognitivas e de pensamento de acordo com sua história social e a cultura em que está inserido. Desta forma, sendo a escola o ambiente no qual crianças e adolescentes passam boa parte de sua vida, dar condições a esse desenvolvimento é uma das tarefas primeiras da educação.

De tal modo, a educação e o ensino tornam-se essenciais para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Vale lembrar que no processo de internalização

¹ Mestra em história social da Amazônia, pela UFPA; especialista em relações étnicorraciais para o ensino fundamental, GERA/UFPA; professora de história e estudos amazônicos da secretaria de estado de educação (SEDUC/PA).

a mediação da linguagem adquire signos repletos de significados e ações que são percebidas nas relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, de onde surge a consciência. Para Freitas (2006, p. 6),

os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade.

O homem, para Vygotsky, é capaz de transformar e ser transformado em suas relações de uma maneira dialética com os meios social, cultural e ambiental. Portanto, o desenvolvimento humano não ocorre de forma isolada, mas sim a partir da reciprocidade entre o indivíduo e o meio. Não por isso as diferenças entre indivíduos os tornem mais ou menos capazes em relação ao outro, a diferença não é definitiva para a aprendizagem. É neste viés que ocorre a interiorização, ou seja, as trocas sociais e culturais agirão com as informações adquiridas contribuindo com o desenvolvimento mental.

Nesse sentido, para Lucci (2006, p. 7),

a linguagem é o principal mediador na formação e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores². Ela constitui um sistema simbólico, elaborado no curso da história social do homem, que organiza os signos em estruturas complexas permitindo, por exemplo, nomear objetos, destacar suas qualidades e estabelecer relações entre os próprios objetos.

² “[...] as funções psicológicas superiores são de origem social; estão presentes somente no homem; caracterizam-se pela intencionalidade das ações, que são mediadas. Elas resultam da interação entre os fatores biológicos (funções psicológicas elementares) e os culturais, que evoluíram no decorrer da história humana” (LUCCI, 2006, p. 7).

A aprendizagem e o desenvolvimento, para Vygotsky, são elementos imbricados. Mesmo que a pessoa aprenda antes de frequentar a escola, novos elementos se somarão na vivência escolar. Consequentemente, o desenvolvimento da criança e do adolescente se dará a partir daquilo que sozinha ela aprende e também do que está sendo absorvido. Para Lucci (2007, p. 10), existe uma

zona de transição, na qual o ensino deve atuar, pois é pela interação com outras pessoas que serão ativados os processos de desenvolvimento. Esses processos serão interiorizados e farão parte do primeiro nível de desenvolvimento, convertendo-se em aprendizagem e abrindo espaço para novas possibilidades de aprendizagem.

Faz-se ser necessário um *repensar* da organização político-pedagógica que permita trabalhar valores culturais, morais e físicos; integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados; compreender este aluno como um cidadão que deverá ser um agente transformador da sociedade, além de crítico, responsável e participante. A escola deve ser crítica, reflexiva e possibilitar a toda a comunidade, um projeto político pedagógico (PPP) consolidado pela colaboração mútua e o exercício da construção coletiva desencadeando experiências inovadoras no ambiente da escola.

No caso da escola estadual de ensino médio integral Padre Eduardo³, o currículo previsto para o ensino integral compreende o aluno como protagonista de sua história oferecendo, portanto, projetos interdisciplinares envolvendo toda a comunidade escolar. Aliás, nesse caso específico, a integração da comunidade ocorreu

³ A escola está localizada no distrito de Mosqueiro, a 70 km do centro de Belém. É uma ilha fluvial localizada na costa oriental da baía do Marajó, circundada ao norte pela baía da Sol, ao leste pelo furo das Marinhas e ao sul pela baía do Guajará. Apresenta área de aproximadamente 212 km² e possui 17 km de praias de água doce com movimento de maré.

antes mesmo da existência da instituição, uma vez que a escola foi entregue em 2015, depois de forte pressão popular pela construção do prédio. Nela são oferecidas as séries do ensino médio: 1º ano, 2º ano e 3º ano, porém, o tempo integral ainda não é uma realidade devido graves desencontros do repasse de recursos.

Neste sentido, a execução do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana fornece aporte teórico para que a escola exerça sua função social. Bittencourt (2008) afirma que uma disciplina só permanece nos currículos escolares se estiver articulada com objetivos importantes da sociedade. É necessário, portanto, investir em instrumentos cognitivos facilitadores do pensamento crítico, para o desenvolvimento da observação e da descrição, pois assim é possível perceber a diversidade entre os acontecimentos do passado e do presente, situando então o cidadão no mundo.

Diante desse debate, bem como nos dita a sanção da Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática étnicorracial, a escola Padre Eduardo apresenta no Projeto Político Pedagógico (PPP) o projeto “Dia da Consciência Negra: A história não contada! Uma Consciência sem mitos!”, cujo objetivo é desconstruir o mito da democracia racial dando destaque aos alunos da escola na organização de grupos de música e dança, como também, na apresentação de atividades voltadas a temática sobre afrobrasilidades. A primeira edição do projeto ocorreu em 2017, já em 2018 ganhou apoio acadêmico e cultural recebendo como convidados a Universidade Estadual do Pará (UEPA), o grupo quilombola do Aba-

catalogal⁴, além da presença de lideranças religiosas de matriz africana de Mosqueiro.

Logo, sob orientação dos professores, os estudantes ensaiaram um repertório de músicas variadas entre pontos cantados de umbanda e candomblé e música popular brasileira. Ainda, a culminância do projeto ofereceu à comunidade palestras, cinema, culinária, jogos de capoeira e oficinas sobre religiosidade e cultura afro-brasileiras, com o apoio do Grupo de Estudo Religiões de Matriz Africana na Amazônia (GERMAA/ Universidade Estadual do Pará), sob orientação da professora doutora Taissa Tavernard, bem como o grupo cultural do quilombo do Abacatal.

A questão da identidade

Existem discussões de fundamental importância no Brasil que são as diversidades culturais, ideológicas, étnicas, raciais e de gêneros. No texto de Gontijo (2003), a autora tenta apresentar o quanto o fenômeno da identidade nacional influencia até hoje nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). O texto faz uma investigação histórica de como, ao longo dos anos, tem sido avaliada a questão da construção de uma nacionalidade em base a conceitos que partiam das raças, culturas e etnicidades. Esses conceitos vão sendo utilizados de forma a construir uma unicidade para o Brasil, mas contraditoriamente a diversidade dos brasileiros (seja ela religiosa, racial e socioeconômica), demonstra que o caminho para uma unidade e um projeto de

⁴ “Nós, da Comunidade Quilombola Abacatal, no município de Ananindeua – PA, estamos nesse território desde 1710 e, ao longo desses três séculos conseguimos resistir a toda sorte de ataques ao nosso território. Nós somos uma comunidade e essa comunhão, essa força solidária que nos habita, vem dos nossos antepassados.” (PROTOCOLO DE CONSULTA. QUILOMBOLAS DE ABACATAL/AURÁ. Ananindeua/Pa. P. 02. 2017. Disponível em: <https://fase.org.br/wp-content/uploads/2018/07/pPROTOCOLO-aBACATAL.pdf>. Acesso 03 de Fevereiro de 2021.)

nação para um território tão diverso passa por ver na diferença a marca característica do país. Pelo menos é essa uma das propostas mais vigentes: Aquela que vê o Brasil como país plural.

Essa discussão inicial tem fundamental importância para Gontijo (2003), pois possibilita fazer um paralelo sobre o tema da diversidade nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), bem como, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Estes documentos tem o papel de gerir o ensino em todo o território nacional, possibilitando ver como o pensamento político e social sobre a diversidade pode ser encarado nas escolas. As DCNs vão encarar a discussão da diversidade como um “patrimônio sociocultural” de acordo com a lógica multiculturalista, deste modo, a escola seria o espaço privilegiado para o estudo da pluralidade porque seria onde encontraríamos indivíduos de diferentes origens. Por isso, as DCNs fazem uma diferença entre diversidade cultural e desigualdade social.

Esta é uma discussão chave: diferenciar os dois temas. Mas o fato é que em certa medida as DCN não apontam caminhos para a superação dos conflitos surgidos da desigualdade social, sendo observados na questão da concentração de renda em nosso país, no aumento do desemprego e na flexibilização dos direitos trabalhistas. A lógica multiculturalista, na prática, apresenta uma perspectiva social tomando como benéfica a diversidade cultural. Esquece, entretanto, de apresentar a desigualdade econômica como obstáculo à prática docente no tocante à reflexão de conceitos como “cidadania” e “convívio pacífico”. Estes, por sua vez, escamoteiam a flagrante desigualdade real. Desigualdade que passa não apenas pela diferença econômica, como também pela social e cultural.

Para as DCN a função do ensino também adota essa lógica. A identidade nacional brasileira segue a

Constituição e o regime político de nosso país. Na égide do neoliberalismo globalizante que descaracteriza as contradições sociais em uma concepção de exaltação à diversidade cultural, sem levar em conta o fato da cultura também refletir a situação socioeconômica do indivíduo. No texto de Silva (2004), são analisados temas como o multiculturalismo e a diferença. Segundo Silva (2004), a identidade e a diferença não são conceitos retirados da natureza. As identidades são produzidas, inventadas e reinventadas pela sociedade.

O discurso de aceitação da tolerância à diferença e identidade, como atributo individual, é característica da ideia liberal nascida na modernidade com a introdução do sistema capitalista, no qual criou-se as escolas para que o operariado aprendesse a lidar com as máquinas das indústrias, e assim, gerar mais lucro para a classe dominante. Como afirma Coelho (2006), na escola formamos parte de nossa personalidade e identidade, por isso é de responsabilidade da instituição tratar temas como preconceito, discriminação, inclusão e antirracismo. No texto *Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores*, Coelho (2006) problematiza a ausência de discussões a respeito do preconceito contra as pessoas de pele negra, apontando o sistema educacional como principal ambiente para a proliferação do debate.

Neste sentido, Diniz e Vasconcelos (2004) propõem lidar com o problema da diferença falando sobre ele, pois segundo elas “ninguém avança na busca de solução para algo problemático sem passar por uma rica e ampla exploração” (DINIZ; VASCONCELLOS, 2004, p. 9). O debate sugerido por Coelho (2006) tão necessário para a formação de professores mais preparados deve ser feito, de acordo com aquelas autoras, de forma delicada já que falar em diferenças pode suscitar situações desconfortáveis devido ao comodismo de nossos pensamentos e atitudes.

Para tanto, ao inserir um debate desta natureza, usar exemplos exteriores poderia contribuir para uma reflexão mais qualitativa, pois avaliar experiências de outros contextos é menos penoso do que analisar casos próximos a nós ou nossa realidade, uma vez que o impacto da afetação dificultaria a conversa. Levar a público essas discussões é essencial para possibilitar a inserção de novas produções e informações capazes de instigar a reflexão principalmente dos profissionais da educação, facilitando assim, novas práticas a partir de uma postura ética.

Por conta desse discussão, durante o projeto “Dia da Consciência Negra”, na escola Padre Eduardo, a atividade com o “Cine Africanidades” possibilitou conversa com os alunos sobre a questão da identidade religiosa, por meio da palestra da professora doutora Taissa Tavernard, na qual mostrou aos alunos documentário produzido pelo grupo de pesquisa que orienta, o GEERMA/UEPA, sobre as práticas rituais dentro das casas de umbanda e candomblé. Na oportunidade, os alunos puderam conversar com a professora convidada as práticas ritualísticas de matriz africana como umbanda, mina e candomblé desmistificando preconceitos, discriminações e racismos atribuídos a essas religiões. Além disso, foram oferecidas mesas redondas de discussões sobre o tema com lideranças religiosas do distrito de Mosqueiro, na qual participou também um aluno da escola, iniciado na religião, que até aquele momento não se sentia seguro em manifestar sua religiosidade pois, segundo ele mesmo relatou, dentro do ambiente escolar havia preconceito dos colegas e professores.

Assim, faz-se necessário repensar esta discussão a fim de não reproduzir a mesmidade, mas lançar-se a outridade. Em outras palavras, deve-se ponderar a questão da identidade como um conjunto de diferenças

e, a partir disso, o professor pedagogicamente trabalharia a diferença de várias maneiras, levando em consideração as identidades múltiplas. Sendo assim, cabe aos educadores colocar em prática o pensamento de que a educação deve estar pautada na possibilidade construtora de uma sociedade capaz de assegurar os direitos sociais, políticos, econômicos e culturais a todos os brasileiros sem distinção de raça, gêneros ou religião. Por isso, é importante promover mudanças nas escolas para que seus educandos tornem-se capazes de respeitar a contribuição de cada grupo étnico, promovendo deste modo a formação de uma sociedade cidadã.

Para isso, um ponto fundamental a ser praticado na escola é a inserção do aluno como sujeito de sua história. De acordo com Cainelli e Schmidt (2004), um dos objetivos da educação é compreender a realidade social por meio da história de um povo, inserindo o aluno como sujeito atuante do processo, desmitificando assim a historiografia dos grandes heróis. Para tanto, o conteúdo desenvolvido em sala precisa dialogar com o cotidiano e as experiências dos alunos. Construindo desta forma um ambiente de compartilhamento de saberes, posto que “o processo ensino-aprendizagem é uma reconstrução de conhecimento, e não mera justaposição deles” (CAINELLI; SCHMIDT, 2004, p. 50).

A lei 10.639/2003 na escola pública

O projeto “Dia da Consciência Negra” obedece a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 9.394, 1996) no que tange à obrigatoriedade do pleno desenvolvimento do indivíduo e sua garantia de cidadania. E ainda pauta-se na Lei nº 10. 639 (2003), que determina o estudo nos níveis fundamental e médio, da história e cultura afro-brasileira. Estas leis, em conjunto com os Parâme-

tros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), estipulam a cidadania como uma das funções obrigatórias da educação. Sendo assim, aos educandos é proposta a construção da identidade pessoal e social a fim de ampliar o conhecimento sobre si mesmo e o outro, atentando para as diferenças e as semelhanças, bem como as mudanças e as permanências. Desta forma, o aluno apreende suas próprias experiências, valores e práticas cotidianas relacionando as problemáticas mais simples ou abrangentes, situando-se como sujeito de sua própria história e de seu tempo.

Nesta direção, trabalhar a temática das relações raciais na escola é obrigatório para que a cidadania seja praticada de maneira coerente. Por isso, o referido projeto da escola Padre Eduardo, foi desenvolvido para o trato da discriminação e do preconceito racial vivenciado na escola, cuja discussão é frequentemente ausente do âmbito escolar. Isto, como nos diz Munanga (2005), leva as pessoas a se inserirem na “política do avestruz”, ou seja, vemos o preconceito instalado mas geralmente não agimos contra ele. Para Gomes (2007), as pesquisas acadêmicas apontam a educação brasileira como um segmento social onde persistem as desigualdades, fato alertado principalmente pelos movimentos sociais, mais especificamente, pelo movimento negro. Esta situação acaba por exigir do Estado políticas mais eficazes de combate ao racismo e às desigualdades sociais. Neste contexto, a questão das relações raciais ganha impulso e destaque, de maneira a redirecionar novas possibilidades de práticas escolares.

De acordo com Gomes (2005), vários mecanismos simbólicos, políticos e ideológicos foram introjetados na sociedade com o efeito de distorcer ideologicamente a visão de democracia racial no Brasil. Todavia, a atuação política do movimento negro, em conjunto com instituições não governamentais e pesquisas rea-

lizadas por acadêmicos, demonstram outra realidade: a da existência do racismo, que se caracteriza como um dos fatores geradores da desigualdade no Brasil. Para Heringer (2002), fica clara a necessidade do projeto de evolução e construção de um país democrático, e com oportunidades iguais para todos. Porém, é notório que a sociedade brasileira, em geral, não apresenta compromisso com a diminuição das desigualdades. Isto é verificado ao analisarmos o fator racial vinculado à pobreza e à falta de oportunidades, deixando a pessoa negra em situação de desvantagem ao se instituir como cidadão.

Munanga (2005) afirma que a falta de preparo dos professores, e também, o preconceito, já instalados, impedem a discussão sobre a diversidade, prejudicando assim a conscientização dos alunos. Por isso, atribui a evasão e repetência dos alunos negros ao despreparo dos docentes. Contudo, isto pode ser revertido, como afirma o autor, pela educação transformadora das cabeças dos professores, construindo desta forma a real democracia. Mas, não existem “fórmulas prontas”, logo, dar conta do problema é assumir postura antirracista. Por conseguinte, durante o projeto de 2018 da escola Padre Eduardo, foi observado que alguns professores imbuídos do sentimento de preconceito, não participaram do projeto, permanecendo na escola apenas de corpo presente a fim de cumprir horários. Para mais, houve quem mesmo participando das oficinas sobre religiosidade, negligenciou as atividades entre conversas em aparelhos telefônicos ou nos corredores da escola demonstrando não apenas falta de respeito e conduta diante dos alunos, mas principalmente, discriminação a respeito do tema trabalhado no projeto “Dia da Consciência Negra”.

Ainda de acordo com Munanaga (2005), existe um inconsciente coletivo afetivo/emocional de onde

surgem crenças, estereótipos e valores formadores das atitudes. Para isso, são necessárias práticas pedagógicas que lancem caminhos fomentadores da criatividade, propondo atitudes contra o preconceito, a discriminação e a ignorância.

Considerações finais

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para a Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram o aporte legal do projeto “Dia da Consciência Negra, da escola Padre Eduardo. Apoiados pelas leis, foi decido elaborar o projeto para implementá-lo na escola, posto que a história da cultura africana e afro-brasileira ainda não é parte do currículo da maioria das escolas no Pará, mas compõe o projeto político pedagógico da referida instituição.

Por isso o projeto supracitado objetivou conscientizar o público da escola sobre o valor da cultura africana e afro-brasileira a partir do contato com o oficinas sobre a vestimenta religiosa do candomblé, palestras sobre irmandades religiosas de matriz africana, cineclube africanidades. E, desta maneira, tornar positivo o legado africano na cultura da região. Ambicionou-se com o projeto esclarecer a história dos povos negros vindos para o Brasil, bem como, pretendeu-se ainda desmistificar a ideia pejorativa em relação à religiosidade de matriz africana frequentemente relacionada a uma cultura menor e, por meio disto, identificar o preconceito e a discriminação racial reproduzidos

na escola. Assim, a discussão e o exame de propostas pedagógicas foram o cerne do projeto no que tange à questão das relações raciais.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 182

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Disponível em: <http://www.ceepe.pro.br/Norma%20CNE%20MEC/2010%20Res%20CNE%20CEB%2004%20-%20Diretrizes%20curriculares%20gerais%20para%20EB.pdf> Acesso em: 2010.

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, 2009.

_____. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03. Brasília, 2005.

_____. Lei nº 10. 639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, 2003.

_____. História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor (ensino fundamental e médio). Brasília. MEC/INEP, 2002, p. 51, apud BITTENCOURT. Ensino de História: fundamentos e métodos, p. 123. Brasília, 2002.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997. p. 56.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Título II: Dos Princípios e fins da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História . In BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 122.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Ensinar histó-

ria. São Paulo: Scipione, 2004. p. 49-81.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Igualdade e diferença na escola: um desafio à formação de professores. *Cronos: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN*, Natal v. 7, n. 2, p. 307, jul./dez. 2006.

CUNHA, Maria Amália de Almeida Cunha. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 2, jul./dez. 2007.

DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (orgs.). *Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Formato, 2004.

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

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: HENRIQUES, Ricardo. (Org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p.39-62.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como ‘patrimônio sociocultural’. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de história: conceitos, temáticas, metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 55-79.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, n. 18 (Suplemento): 57-65, 2002.

LUCCI, Marcos Antonio. A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, v. 10, n. 2, p. 7, 2006.

A ESCOLA INDÍGENA EM DEBATE: O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESCOLAS INDÍGENAS

Fernando Granja Belieiro¹

A escola da aldeia Itaxim Guarani *Mbya* foi criada pelos próprios indígenas, de forma comunitária. Durante os anos de 1990, buscaram e ganharam apoio financeiro para a construção do prédio escolar. Posteriormente, empreendem novo movimento a fim de conseguir apoio regular junto ao sistema público, o que efetivamente ocorreu somente em 2003 com a estadualização da escola no território indígena. Outra grande conquista como essa apenas ocorrerá em 2015, quando o Estado estabelece nessa escola o Ensino Fundamental II, com a contratação de professores não indígenas para também ali ministrarem aulas. Contudo, esse processo de escolarização ainda precisa ser melhor entendido, tanto por indígenas quanto pelos professores não indígenas que fazem ou venham a fazer parte dos quadros da escola.

É importante salientar que a escola surgiu de forma comunitária e coletiva, com poucos alunos e poucas famílias vivendo na nova aldeia. Nasceu por iniciativa dos próprios indígenas: uma ideia de Pery, liderança indígena da aldeia, que recebeu escolarização na aldeia onde nasceu e viveu. Segundo relatos, Pery começou a dar aulas de forma improvisada à sombra de uma árvore. Com pouco mais de meio século de vida, Pery hoje permanece como uma das lideranças na aldeia e atua no Posto de Saúde. Alguns dos seus primeiros alunos se tornaram professores e lideranças importantes na história desse povo.

¹ Graduado e licenciado em História pela UNESP – Franca-SP. Aluno do programa de Pós-Graduação em Educação UNIFESP, Guarulhos-SP. Email: fernandobelieiro@gmail.com

Para o povo dessa aldeia, a necessidade da escola surge da necessidade de comunicação, a fim de compreender a língua portuguesa, as leis e os direitos que sedimentam a sociedade brasileira, além da necessidade de reafirmar sua história e identidade. Observa-se que a origem da escola e a regularização das terras ocorreram juntas, no primeiro quinquênio da década de 1990. O prédio da escola, ainda a ser finalizado, simboliza que a formação escolar indígena ainda está incompleta, em constante construção de significados e materialidade. A criação da escola nas aldeias passa por indagações e preocupações, conforme apresentou Bittencourt (2008):

A escola pode servir como elemento que favorece e acelera a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas ela pode também servir para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngue (BITTENCOURT, 2008, p.106).

O professor indígena luta pela regulamentação de sua profissão, pedindo a abertura de concurso específico para a sua categoria, podendo assim garantir de fato a continuidade regular da escolarização, já que os indígenas do Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II convivem com a falta de professores, ficando longos períodos sem aulas.

A valorização dos professores indígenas, o incentivo e a formação continuada desses profissionais nas aldeias são elementos fundamentais para a estruturação de um projeto pedagógico vinculado com a cultura Guarani, que esteja amparado pela legislação, garantindo que os indígenas serão os únicos docentes do Ensino Fundamental I em suas escolas, assim como o letramento e a oralidade em sua língua original. Hoje, mesmo que o professor escolhido não tenha formação

completa, ele pode assumir o trabalho com as crianças, por isso, a perspectiva da comunidade escolar é completar a formação exigida a todos os professores indígenas e tornar a escola totalmente gerida por esses profissionais, em todos os níveis da educação básica. Quanto à valorização e destaque da atuação dos professores indígenas, conforme aponta Benites (2012) em sua experiência entre os Guarani de Mato Grosso do Sul, o seu papel social dentro de sua comunidade passa por questões morais e éticas pertinentes à forma como essa sociedade é construída, e que devem ser consideradas.

A visão dessa comunidade indígena sobre o currículo estabelecido revela que o projeto da escola ainda não foi completamente entendido pela comunidade, já que apostam que a simples cópia do sistema público não indígena é suficiente para garantir uma escola de qualidade. Por outro lado, ao mesmo tempo que defendem uma escola diferenciada comunitária, ainda não perceberam a relevância de construir o próprio currículo da escola e o seu próprio Projeto Político Pedagógico – PPP –, relacionando-os com as variadas possibilidades de projeto de ensino. Sob esse aspecto, a organização da escola deveria garantir constante participação dos professores indígenas e da comunidade para possibilitar o debate sobre que tipo de escola diferenciada e bilíngue a comunidade pretende defender. A pesquisa de campo e as entrevistas revelam uma grande preocupação sobre a continuidade do trabalho dos professores indígenas para o primeiro ciclo de ensino. Além disso, o estudo de campo revela a insegurança da comunidade com a falta de regularidade nas contratações, o que provoca hiatos no trabalho docente e na formação educacional.

Diante desse fato, como realizar a construção do PPP e do currículo sem contar com professores e

coordenadores indígenas? Como o processo de construção do PPP da Escola abrange um período longo, ele só pode ser empreendido no âmbito de um Programa de Formação Continuada, coletivo e de longa duração, mas essas ações foram suspensas pela SEEDUC-RJ em 2018. Também, a escolha de um PPP e de um currículo precisa ser qualificada e bem esclarecida. Examinando esses fatores, conclui-se a dificuldade em que se encontram os membros dessa aldeia, sem o conhecimento suficiente e sem condições político - pedagógicas para fazer uma escolha curricular efetivamente embasada em seus projetos de sociedade.

A etnografia da sala de aula mostra que os alunos querem e têm vontade de aprender, mesmo enfrentando as dificuldades do bilinguismo e a distância da escola por longos períodos, e, como todos os grupos humanos, expressam emoções, memória, respeito e atenção, pensamento abstrato, desvendam e lidam com conceitos, demonstrando claramente as fases de desenvolvimento cultural, essenciais para seguir os estudos, como a linguagem, a capacidade de leitura, a escrita gráfica e social, as noções de aritmética e artes (VYGOTSKI, 2012, pp.228-231).

Mas, nas moradias tradicionais desses indígenas não existem mesa e cadeiras, uma sala onde os alunos possam fazer uma atividade ou tarefa decasa. Assim, todo o material é deixado na escola, hábito completamente compatível com o uso de seus espaços domésticos e comunitários, não sendo possível cobrar trabalho ou tarefas extraclasse, pois eles não têm possibilidade nem hábito construído para essa modalidade, tudo deve ser pensado para ser realizado em sala de aula. Nos dois primeiros anos, os alunos e alunas, independentemente da idade, são basicamente “copistas”, ficam virados acompanhando o texto e quase a totalidade desses alunos apresentam, nessa fase, grande dificuldade

de compreender o que foi escrito. Por isso, não conseguem fazer as atividades ou avaliações sozinhos, ainda que façam consultas utilizando o caderno ou o livro. Os professores precisam ajudar, orientando onde encontrar as respostas. Os dois grupos de estudantes que se formam no 9º ano apresentam essas características, passam os dois primeiros anos se familiarizando com o português falado, a “linguagem professoral” (BOURDIEU, 2015, p. 63), e com o português escrito para, nos dois anos finais, se transformarem profundamente, a ponto de considerarmos uma verdadeira revolução.

Os membros dessa aldeia só se comunicam na língua Guarani Mbya, o que traz a falsa impressão de que são exageradamente tímidos, mas não são. Como o sexto e o sétimo são os anos de adaptação dos alunos e alunas à escola, sugerimos durante as atividades e durante uma avaliação, que os alunos mais velhos da sala, se quisessem, poderiam ensinar para os demais em sua própria língua. Isso acabou transformando-se em uma regra, e, depois de passados esses dois primeiros períodos, eles tornaram-se capazes de resolver as atividades na sala de aula com maior independência e sentindo-se confortáveis para chamar o professor para auxiliar em momentos específicos, o que era fato raro de ocorrer antes dessa iniciativa.

Como a vida escolar Guarani *Mbya* é marcada por um caminho descontínuo de frequência à escola, por essa razão os dois anos iniciais se tornaram os mais especiais, uma vez que depois deles os alunos parecem passar por uma revolução: passam a ler e a escrever com muito mais autonomia e independência, os professores não indígenas passam a ouvir a voz dos alunos que começam, ainda que modestamente, a fazer perguntas e dialogar com os professores.

E é dessa forma que, nesse conjunto de se fazer aluno, de domínio de seu próprio comportamento, de

aprimoramento da personalidade, da construção contínua da pessoa Guarani *Mbya* demonstrada nos seus gestos e hábitos compartilhados na escola é que se constrói uma educação diferenciada. O fato de os estudantes desse ciclo terem pausas em sua vida escolar, que ocorrem continuamente, somado ao fato de alguns alunos (6º ano) nunca terem tido aulas com professores não indígenas, criam um desafio para os estudantes e professores. Essa pesquisa defende que nesses dois anos iniciais, onde ocorre a adaptação a esse modelo pedagógico, ao português falado e escrito dos professores, e onde se requer mais profundidade na compreensão da segunda língua, é impensável haver a reprovação de estudantes.

A participação dos alunos e alunas em uma atividade sazonal, mais regular, que tem efeito na aprendizagem de ciências humanas, são as *Nhemboaty*, reuniões em Guarani *Mbya*. Essa forma de organização política dessa aldeia, poder participar de reuniões todas as pessoas de qualquer idade e gênero, traz ensinamentos sobre o respeito, sobre a importância de saber ouvir, da relevância da boa fala, sobre liderança e iniciativa. Esses ensinamentos influenciam o comportamento dos estudantes que frequentam a escola.

Concomitante a esse processo educativo comunitário está a educação na casa de reza, a chamada *Opy*. Outros estudos, como os de Testa (2012), Bergamaschi (2007), Marqui (2012), também apontaram a relevância dessa prática como elemento fundamental da cultura desse povo e como uma forma fundamental de educação. Uma das lideranças da aldeia estudada me afirmou que a *Opy* é a grande sala de aula dos Guarani *Mbya*, pois é nesse espaço que se perpetua e se renova o conhecimento, portanto a escola não é uma novidade, ou seja, o modelo escolar de se reunir em uma sala para aprender já é há muito tempo praticado.

A escola não conseguiu incorporar esses conhecimentos tradicionais ao seu currículo pelo fato de já existir um sistema educacional que realiza concretamente essa função e talvez a escola não seja o local para isso. Não tem sentido e significado transferir para o prédio da escola o que já vem sendo realizado nos espaços da aldeia. A forma como os alunos indígenas se comportam nas salas de aula tem grande influência dessas práticas. O comportamento digno e respeitoso não é resultado da timidez dos indígenas, mas do sistema próprio de educação, valorização dos conhecimentos adquiridos com atenção às palavras e práticas condizente aos ensinamentos ministrados. Considerar essas formas de aprendizagem ajuda a entender melhor os alunos indígenas e, conseqüentemente, melhorar a relação de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Tassinari (2001, p. 50) explica esse tipo de escola como “espaços de fronteiras, entendido como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios.” Ou, como expõe Bessa Freire (2004, p. 31), que a “relação entre educador e educando, entre índios e não índios, cultura ocidental e ameríndia se dá dentro do conceito de interculturalidade indicando a possibilidade de uma relação simétrica, equilibrando as diferenças”.

Devemos lembrar que o conceito de interculturalidade carrega em si significados diversos, pois foi incorporado como uma maquiagem política dos Estados Liberais modernos, política de “inclusão” dos excluídos, culturas e povos que não podem deixar desaparecer. Os Estados Nacionais incorporam o discurso do multiculturalismo ou interculturalismo como o reconhecimento da ampliação da democracia, conforme atesta Tubino (2004, p. 6) “y las democracias, o son interculturales

o no son democracias”. O autor nos lembra que o conceito começou a ser usado na Europa para significar a educação dos imigrantes oriundos das ex-colônias e na América Latina para justificar a educação escolar para indígenas, um reconhecimento lindo e glorioso das culturas diferentes, contudo, colocam essas culturas como subalternas à cultura hegemônica da sociedade.

O conceito de interculturalidade que o movimento indígena por educação escolar se aproxima, ou deve se aproximar, é a interculturalidade crítica, que procura desvendar as causas originais que levam à destruição de determinada cultura em oposição à outra, para assim superar as assimetrias históricas que os povos indígenas vêm atravessando. Walsh (2006) aponta que o conceito de interculturalismo crítico nasceu dentro dos movimentos sociais, fora do Estado e da academia. O conceito de interculturalismo ligado ao pensamento liberal naturaliza as diferenças culturais isolando-as, enquanto o interculturalismo crítico procura uma valorização de suas identidades e busca se reinventar lutando por autonomia e ocupação dos espaços públicos que lhes são negados. O primeiro naturaliza as desigualdades sem atacar suas causas, o segundo trabalha pela descolonização das culturas e das práticas sociais.

Y como desde las cosmovisiones indígenas el derecho a la identidad cultural está estrechamente ligado al derecho al territorio y a la lengua, la revalorización de la identidad étnica implica la defensa de los territorios ancestrales y de la educación bilingüe intercultural. Incluso se habla hoy en día de la gestión intercultural de los recursos naturales. La interculturalidad forma parte en la actualidad de la agenda política de los movimientos indígenas organizados y ha adquirido así una significación político-normativa más compleja. (TUBINO, 2004, p.5).

No artigo de Russo&Souza (2017) são destacadas as preocupações com a gestão que cuida diretamente das escolas e a descontinuidade das equipes gestoras que têm proporcionado desvantagens às novas escolas geridas com recursos estaduais. O mais gritante deles é a demora para contratações de professores indígenas para o Ensino Fundamental I e II, promovendo uma descontinuidade nos estudos devido à demora de renovação de professores ou novas contratações. Outro ponto proposto no estudo citado acima é que a gestão escolar da Secretaria Estadual de Educação tem uma visão colonialista da educação indígena, negando a participação dos indígenas na gestão das escolas. O argumento das pesquisas sobre a atuação da SEEDUC-RJ é a permanência de uma cultura colonialista que ainda não se descolonizou, o que provoca um desrespeito à cultura do outro e uma relativização do conceito de qualidade educacional e de autonomia.

A escola melhora o entendimento e a apresentação da sua cultura e de sua realidade para a sociedade que se envolve direta e indiretamente com ela. Compreender e ser compreendido dá muito mais segurança para as ações do dia a dia. Quando questionados se a escola seria algo que interferiria negativamente na cultura guarani ou que deixaria de valorizar os ensinamentos tradicionais de seu povo, a resposta é enfática em dizer que não. Significam a escola como mais um conjunto de conhecimentos que eles necessitam e que seus conhecimentos tradicionais estão assegurados na tradição oral na *Opy*: “A *Opy* é a nossa grande sala de aula, é o local onde todos aprendem nossa cultura”.

A valorização da tradição cultural vai além da casa de reza, pois quando um indígena dessa etnia se sente fragilizado e sente necessidade, ele vai a outra aldeia para se tratar espiritualmente com um *yvyra’i* já (xamã). Ele deixa a escola e vai cumprir seu destino. O

mesmo ocorre quando surge a vontade de ir visitar um parente em outra aldeia. Isso é feito tranquilamente e a escola fica em segundo plano, o que demonstra como as relações familiares são importantes para esse povo, já que esses movimentos são integralmente apoiados pelas famílias. Isso explica o fato de a maioria dos estudantes terem idade mais avançada do que o habitual nas escolas não indígenas.

Importante salientar que um hábito marcante da personalidade Guarani *Mbya* é o uso do tabaco no cachimbo indígena e quase todos os alunos e alunas utilizam o *petyngua*, e sentem-se melhor quando fazem seu uso, imbuído do significado de força, atenção e concentração. O perfume de fumaça da fogueira de suas casas, retido na pele e nas roupas, com o cheiro do tabaco de seu cachimbo compartilhado na sala de aula produz o aroma identitário da escola de Tava Mirim e é uma característica peculiar no contexto de aprendizagem escolar.

No início, alguns educadores não indígenas tiveram dificuldade para aceitar essas diferenças, reclamavam do cachimbo usado por estudantes durante as aulas, tão importante para a vida guarani. Os professores não indígenas iniciantes na escola também lamentavam a presença de crianças menores e bebês com suas mães, questionando se eles não poderiam ficar em casa com parentes. Posteriormente perceberam que aceitar essas diferenças era entender a vida dos Guarani, era respeitar suas especificidades. Descolonizar a prática de ensino significa respeitar sua cultura e suas especificidades, evitando a prática etnocêntrica.

A escolarização na aldeia se dá de forma livre e não obrigatória por parte das famílias, mas existe um incentivo, ressaltado nas reuniões que fazemos na escola com as lideranças, alunos e familiares, traduzido nas palavras do cacique: “Foi uma luta grande colocar a escola na aldeia, hoje se vive na base da caneta, tem que ir na escola fazer a escola” (Diário de Classe, julho de 2019).

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, P. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In: M. A. Nogueira & A. Catani (Orgs.). *Escritos de Educação*, 2015.
- BENITES, Tonico. A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas. *Contra Capa*, 2017.
- BERGAMASCHI, M.A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos Cedes*, v. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.
- BITTENCOURT, C. M.F. O ensino de história para populações indígenas. Em *Aberto*, v. 14, n. 63, 2008.
- FREIRE, J.R. B. Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento. *Ibase*, 2004.
- LANDER, E.et al. (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.
- MARQUI, A.R.et al. Tornar-se aluno (a) indígena: a etnografia da escola Guarani Mbya na aldeia Nova Jacundá. 2012.
- NOBRE, D. História do povo Guarani no Brasil. _____. *Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia: Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada*. Tese de Doutorado em Educação. UFF, 2005.
- RUSSO, K.; DE SOUZA, I.V. Educação escolar indígena: limites e fragilidades na efetivação de direitos dos guarani mbya no Rio de Janeiro. *Tellus*, p. 45-66, 2017.
- TASSINARI, A.M.I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, p. 44-70, 2001.
- TESTA, A.Q. *Palavra, sentido e memória: educação e escola nas lembranças dos Guarani Mbya*. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.
- TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, v. 158, 2004.
- VYGOTSKY, L.S.et al. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: diferencia y nación de otro modo. *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino*, p. 27-43, 2006.

“O PARAÍSO DESTRUÍDO” E ESTRATÉGIAS DE LEITURA NA SALA DE AULA: UM EXERCÍCIO DIDÁTICO DE LEITURA DE DOCUMENTOS DE HISTÓRIA MODERNA PARA O ENSINO MÉDIO

Gabriel Cardoso Bom¹

Introdução: Las Casas e a América Latina

Comentando sobre o espaço curricular que a história da América Latina tem dentro do ensino básico brasileiro, o professor Júlio Pimentel afirma: “é mínimo”. E complementa: “é mínimo no sentido de que depende muito do professor que tá dando aquele curso, quando ele tem liberdade pra organizar o seu programa, quando ele tem liberdade pra escolher os tópicos que ele vai discutir com os alunos” (GIZCAST 07). Dentro do espaço do ensino básico brasileiro parece que somos uma ilha, isolados do continente que apresenta raízes colonialistas comuns às nossas².

Isso se torna evidente numa simples análise quantitativa de um dos livros didáticos, disponível desde a década de 1990 e reeditado com frequência: o de Luiz Koshiba (2000), que sintetiza em sete páginas a colonização enquanto sistema comum – tanto na zona portuguesa quanto na zona espanhola – e não apresenta o processo das independências latino-americanas.

¹ Professor na rede particular em Santos e São Paulo, SP. Mestrando em História Social na Universidade de São Paulo (USP). Faz parte do LABORINDIO-USP (Grupo de Pesquisas Sobre o Trabalho Indígena nas Américas). Contato: gabriel.bom@usp.br

² Faz-se importante notar que reconhecemos aqui as diferenças dos sistemas coloniais português e espanhol, inclusive com diferenças internas ao sistema português – como a formação de regras jurídicas distintas para a Amazônica, segundo Luma Prado (2019) – e ao sistema espanhol – dentre outros, ver ZERON, 2011. O que queremos deixar evidente é a necessidade de reconhecer que o impacto da formação colonialista é algo comum às nossas raízes, tanto brasileiras como argentinas, mexicanas, uruguaias e etc.

Esse exemplo, extremamente recortado, serve a nós para reforçar a fala do professor Júlio Pimentel acima posta: a inserção dos conteúdos latino-americanos no currículo está circunstanciada aos interesses do professor. Afinal, se “a história escolar é uma enorme e polivalente lição das coisas sociais, morais e intelectuais” (MONIOT, 1993, p. 36), cabe ao professor também disputar esse espaço, para além inclusive dos livros didáticos.

Apesar da imensa maioria dos livros didáticos ainda manterem o recorte positivista-cronológico, dois elementos transformaram o ensino de história, aproximando-o da concepção da história-problema conforme nos aponta a Escola dos *Annales*: a reabertura política e a aprovação da Lei 10.639/2003, trazendo para o debate a pluralidade, em combinação com a problematização dos elementos sócio-históricos e culturais que permeiam a formação pedagógica dos jovens brasileiros (SILVA, ROSSATO, 2018, p. 27). A partir dessa perspectiva da história-como-problema, o alunado é convidado a refletir sobre a problemática do encontro cultural de um ponto de vista propriamente latino-americano, não apenas “brasileiro”.

O encontro cultural entre indígenas, europeus e africanos transformou substancialmente os três elementos, não de uma forma “pacífica”:

Que os Europeus levaram para a América milhões de Africanos contra a vontade destes é inegável, e o facto essencial quando se fala de comércio de escravos. Como é um facto que os Africanos não foram levados para a América para terem uma vida melhor. Pelo contrário perderam as suas terras, as suas poupanças e as sua liberdade quando foram obrigados a atravessar o Atlântico. E os Europeus não os recompensaram por terem criado a enorme riqueza que ajudou a construir a América e só favoreceu os seus donos. Mas ainda assim os coriáceos imigrantes africanos conseguiram, contra tudo e

contra todos, forjar a sua cultura e criar uma classe trabalhadora que lutou por construir para si uma vida viável na América, apesar dos limitadíssimos recursos de que dispunham para construir essa vida. Por isso o resultado involuntário do comércio atlântico de escravos foi a criação duma população trabalhadora afro-americana viável e dinâmica, que iria lentamente emergir como um elemento vital no seio de quase todas as grandes sociedades das Américas (KLEIN, 2002, p. 180-181).

Os sujeitos negros tornaram-se, portanto, “elemento vital” nas sociedades latino-americanas – incluindo o Brasil. Ao mesmo tempo, as populações indígenas também tornaram-se elemento fundamental nas sociedades coloniais³. Tanto é que um dos elementos principais dos movimentos *criollos* para as independências envolvia o sufocamento de comunidades negras e indígenas no seio das sociedades coloniais (KLEIN, VINSON III, 2008, p. 189-222).

Dentro desse recorte, a disputa entre *encomenderos* e missionários é um dos pontos mais demonstrativos das dinâmicas coloniais. Textos clássicos, quase centenários, como os de Silvio Zavala (1935) apontam para a importância que essas disputas tiveram dentro da formação social hispano-americana. Dentro desse escopo, figuras como Bartolomé de Las Casas tornaram-se referência para a atividade missionária e, principalmente, para a formação dos conceitos que seriam utilizados pela Igreja para a consolidação da colonização de uma forma contraposta àquela proposta pelos conquistadores⁴.

³ Novamente, lembramos que a importância do impacto das populações indígenas é distinta nas distintas sociedades latino-americanas, incluindo aí o impacto demográfico. Segundo a CIA World Factbook, enquanto na Bolívia os indígenas e “mestizos” somam mais de 90% da população, no Peru mais de 85%, no Brasil é menos de 0.5%.

⁴ Nosso trabalho se desenvolve justamente sobre o contexto da produção de conceitos a partir da obra lascasiana. O processo geral de formação desses mesmos conceitos a partir da missão católica pode ser encontrado nas

Las Casas foi conhecido como o “defensor dos indígenas”, dono de uma suposta “obra indigenista” na qual ele teria desenvolvido conceitos dos “direitos humanos”. Apesar de mantermos uma posição crítica a essa visão heroica que se construiu ao redor do dominicano, enxergamos que é uma figura histórica interessante a ser trabalhada dentro da sala de aula devido ao seu papel para as discussões acerca da humanidade do indígena. Além de ser uma figura de apelo para os adolescentes, apresentando uma narrativa emocional e envolvente ao redor da conquista das Índias, mas que não cai na reprodução das fábulas de cavalaria medieval, como acontece com as narrativas de Pizarro e Cortés, por exemplo.

No ano de 2019 desenvolvemos junto aos nossos alunos de um colégio particular na zona oeste de São Paulo um projeto de leitura de documentos da Idade Moderna. A partir da leitura desses textos, aplicamos o método de fichamento expresso da disciplina Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica, sintetizados em publicação pelo professor Marcus Sacrini (2019), que os alunos fizeram no primeiro bimestre do ano. No segundo bimestre os alunos produziram uma síntese sobre a obra, partindo da leitura da mesma e com o apoio de textos paradidáticos e artigos científicos sobre o tema – sempre com auxílio do professor. Nesse artigo, buscaremos materializar em texto algumas das reflexões feitas a partir do resultado de um dos trabalhos em particular, aquele feito ao redor da obra *O paraíso destruído*, tradução em português da *Brevíssima relación de la destrucción de las Indias* do dominicano Bartolomé de Las Casas.

Recursos didáticos: a escolha dos textos e o método de leitura e escrita

O processo de leitura e interpretação de um texto não deve ser entendido de forma monolítica, e sim como o que o próprio nome nos diz: um *processo*. A partir disso, o agente – no caso, o leitor – deve desenvolver uma série de *estratégias de leitura* para chegar ao *resultado* almejado, ou seja, a compreensão do texto. Essas estratégias de leitura seriam “procedimentos típicos de clarificação do sentido aplicáveis a níveis específicos do texto conforme surjam dificuldades de compreensão no decorrer da leitura” (SACRINI, 2019, p. 25). Além de coisas básicas como a repetição da leitura, a procura em dicionários ou até o isolamento em ambientes próprios para a leitura – bibliotecas, por exemplo – podemos desenvolver junto aos alunos estratégias que permitam uma leitura amadurecida dos textos.

Segundo Sacrini (2019, p. 29),

[E]ntender um texto teórico supõe a capacidade de articular as frases em parágrafos e estes na unidade de uma seção ou capítulo, em casos de textos longos; supõe também a distinção da posição defendida pelo autor em contraste com outras posições criticadas ou apenas mencionadas para a construção de suas teses próprias. Para realizar bem essas tarefas [...] [é] preciso dispor de estratégias bem mais sofisticadas, que permitam explicitar a estrutura expositiva do texto à medida que o conteúdo significativo é paulatinamente assimilado.

Destarte, se se busca uma compreensão do texto dentro da sala de aula no ensino básico, o ensino dessas estratégias de leitura é fundamental. Em conjunto, o professor de história do ensino básico deve também se preocupar com outros elementos além do próprio processo pedagógico: a saúde emocional e mental dos

alunos, a boa gestão do tempo das tarefas junto às outras disciplinas, dentre outros elementos. Para tal empreendimento, deve sempre buscar fazer *escolhas* que melhor se enquadrem no aspecto geral buscado: a compreensão do contexto histórico estudado.

Por isso que a proposta didática desenvolvida a partir da análise de documentos do contexto da Idade Moderna trouxe outra problemática, além da própria compreensão do texto: a compreensão do contexto e as dificuldades que esse contexto impõe à leitura. Como entregar ao aluno um texto em ensaios, como aquele de Montaigne, sem explicar para o mesmo o que são os ensaios? Em consequência o trabalho interdisciplinar com os professores de redação e literatura foi fundamental, além das aulas de filosofia para alguns dos conteúdos.

Portanto, para o desenvolvimento da proposta didática, foram escolhidos os documentos a serem analisados, a estratégia de leitura a ser empreendida e textos de apoio para serem recorridos além do texto original. Nossa escolha teve como recorte a história das ideias da Idade Moderna, separando os alunos do 2º ano do Ensino Médio em grupos de até cinco alunos. Cada grupo ficou responsável por um dos seguintes textos: *O paraíso destruído*, de Bartolomé de Las Casas (1555); *O príncipe*, de Maquiavel (1513); *Utopia*, de Thomas Morus (1516); *Os Ensaios* de Michel de Montaigne (1580)⁵; *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe (1719); *Cândido*, de Voltaire (1759); *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1726); *A cidade do sol*, de Tommaso Campanella (1602) e *Emílio, ou da Educação* de Jean-Jacques Rousseau (1762).

Dentro do método proposto no curso do PLEA (Práticas de Leitura e Escrita Acadêmica), enxergamos que a realização dos fichamentos expresso e detalha-

⁵ Realizamos recortes dentro dessa obra.

do seria a melhor forma de possibilitar estratégias de leitura que fossem interessantes para os alunos. As fichas de estrutura expositiva têm como propósito “fixar como as posições defendidas no texto em pauta são construídas e justificadas por meio de uma sequência das operações lógico-conceituais de que seu movimento expositivo se constitui” (SACRINI, 2019, p. 130). Em síntese, o “fichamento sintético” é a divisão do texto em parágrafos e a articulação destes em partes, a fim de compreender melhor a estrutura do texto; a partir deste se realiza o “fichamento detalhado”, cujo objetivo é a compreensão das operações lógico-conceituais mobilizadas pelo autor, onde a prática se dá a partir da identificação – muitas vezes utilizando-se de verbos – do que o autor está “fazendo” no texto. Esse recurso foi utilizado junto aos alunos, onde realizamos em sala de aula a análise detalhada da primeira carta de Cristóvão Colombo.

Num segundo momento, escolhemos os textos de apoio, com foco em materiais paradidáticos e manuais. A maioria dos livros foi lida com apoio de textos em comum, como o *Dicionário de Política* de Norberto Bobbio (1998), o livro *História das Ideias Políticas* de François Châtelet (2009), o compilado *A outra margem do ocidente* de Adauto Novaes (1999) e *Utopia*, de Gregory Claeys (2013). Para o caso específico da obra de Bartolomé de Las Casas, também foi indicada a leitura do nosso relatório de Iniciação Científica (BOM, 2018), e textos de Nicola Gasbarro (2006) e Castor Bartolomé Ruiz (2007), e o capítulo de Serge Gruzinski no livro de Adauto Novaes.

O último elemento consistia no resgate de uma das práticas mais caras aos historiadores desde a “revolução historiográfica” dos *Annales* (BURKE, 1991): a realização de uma *pergunta* ao documento, a ser respondida *a partir* das leituras de apoio. Esse exercício

foi extremamente rico, pois permitiu aos alunos aproximar os documentos históricos de suas realidades – o que veremos no estudo do caso da obra do dominicano com maior proeminência.

Com a combinação de estratégia de leitura e leituras de apoio, o grupo de alunos que ficou responsável pela obra de Bartolomé de Las Casas apresentou o trabalho intitulado “*Um espanhol bom no meio de um mar de perversos colonizadores*”. A sua pergunta foi: “Qual a importância de se ter um espanhol defendendo os nativos americanos no período da colonização espanhola?”.

A experiência didática: conclusão

Partindo dessa experiência didática, e da forma com a qual os alunos responderam à pergunta acima relatada, gostaríamos de desenvolver algumas reflexões sobre os resultados. À guisa de conclusão, dividiremos essa análise em três momentos: a característica do documento apresentado e as dificuldades impostas pela mesma, a apreensão do conteúdo através do método PLEA e a experiência subjetiva dos alunos com o trabalho.

A obra de Las Casas é uma das mais analisadas dentre os missionários, provavelmente por ser ele um dos principais e, a partir de sua obra, ter se constituído todo o método missionários que consolidar-se-á com a obra de José de Acosta (BOM, 2018; AGNOLIN, 2017). A sua disputa com o humanista Juan Ginés de Sepúlveda também é significativa, pois coloca em debate nas cortes de Valladolid a vida de milhões de pessoas, os indígenas americanos; de um lado, Las Casas defende que a humanidade é unívoca e, por isso, os indígenas devem ter sua liberdade assegurada mediante a catequização e, do outro, Sepúlveda se apoia no aparato filosófico do ocidente⁶ para justificar as ações dos *encomenderos*

⁶ Principalmente em Aristóteles, cf. PAGDEN, 1988.

e conquistadores, objetivando estabelecer o domínio do Império espanhol. Essa disputa foi extremamente publicitada, tanto à época, quanto até os dias atuais; tanto é que a obra *O paraíso destruído* é, em realidade, um recorte de um conjunto maior que são os *Tratados*, a única obra publicada em vida por Bartolomé de Las Casas na imprensa espanhola.

A *Brevíssima relación* – nome original de *O paraíso destruído* – portanto tem uma função retórica própria à obra de Las Casas⁷ que é a demonstração dos artifícios malignos dos conquistadores perante as sociedades indígenas. O texto, portanto, tem um caráter de propaganda nítido, e é a partir dele que a análise dos alunos começa. Quando apresentam o livro, escrevem: “A obra se passa no contexto da colonização espanhola aos territórios americanos, lugar em que dizimaram cerca de 15 milhões de nativos indígenas, decorrente da corrida imperialista que a Europa estava passando” (SAENZ *et al*, 2019).

É interessante notar aqui o caráter próprio da obra de Las Casas que é o posicionamento perante os colonizadores e como existe a reprodução do discurso do dominicano por parte dos alunos. A *Brevíssima relación* se torna um documento interessante a partir do momento que é um dos únicos em que a narrativa da conquista não se faz sob um prisma cavalheiresco e sim sob um prisma de denúncia. E uma denúncia que tem como origem a fala de um espanhol, dominicano, uma figura que será escutada pelo imperador.

Um dos trechos mais elucidativos sobre como os alunos tomaram consciência do papel *colonizador* e *catequizador* de Las Casas é o parágrafo inicial da sua conclusão:

⁷ Em um artigo nosso no prelo, defendemos que a retórica de Las Casas se fundamenta a partir da defesa de um projeto colonial para o Império espanhol, cf. BOM, SABINO, 2020.

Tendo em vista que ao termos um espanhol defendendo os indígenas através de sua própria religião, nos leva a entender que os espanhóis mesmo que em sua minoria começarem a ver os indígenas não só como uma mão de obra ou como escravos, mas sim como seres que poderiam aprender sobre sua cultura representada como o cristianismo e praticá-la (SAENZ et al, 2019).

Porém, essa consciência só foi possível através da leitura dos textos de apoio fornecidos. A dificuldade que um texto como o de Las Casas apresenta para se realizar uma leitura crítica diminui consideravelmente quando aparamentamos os alunos com leituras críticas já realizadas, a fim de desenvolver a consciência histórica crítica. Afinal, os documentos por si só não nos falam toda a realidade, e sim apontam os caminhos para a compreensão dos mesmos⁸ (COSTA, 2014).

O recurso que os alunos fizeram dos textos de apoio foi interessante, apesar de ainda se limitar à simples reprodução dos temas. Quando apresentam os “Dados e Argumentação”, reproduzem com firmeza aquilo que Gasbarro (2006) e Gruzinski (1999) afirmam sobre a universalidade do cristianismo e o encontro cultural, sem muita distinção das vozes. Ao mesmo tempo, a conclusão apresenta uma síntese interessante entre as obras de Las Casas e a fortuna crítica oferecida a eles. A partir disso, vem a pergunta: como que o processo histórico foi compreendido a partir dessa dialética entre documento e textos de apoio?

Acreditamos que a aplicação da estratégia de leitura do método PLEA possibilitou aos alunos uma

⁸ Um trecho interessante do trabalho dos alunos pode ser mais elucidativo ainda: “Mesmo não tendo ciência de cometerem tal ato, os espanhóis quase que por completo deixaram de lado a ideia da ortoprática, mesmo que não tenha sido intencionalmente, estava tão enraizado a sua cultura etnocêntrica que nunca se passou pelas cabeças deles tal ação, salvo pelo Bartolomé de Las Casas, que adotou essa prática visando o bem dos nativos” (SAENZ et al, 2019).

forma nova de contato com o texto. O exercício de se produzir uma síntese – a ficha – a partir da leitura, apesar de fragmentário⁹, demandou dos mesmos um contato diferente do habitual com os livros. Seja a partir do estudo dos livros didáticos, seja a partir das obras literárias, normalmente o alunado tem contato com textos a partir de uma lógica em que o movimento é “leitura > avaliação (provas)”, enviesando o contato que os mesmos têm com os textos. O exercício didático proposto, no entanto, mobilizou não apenas a leitura do livro para a realização de uma prova; na realidade, garantiu a articulação de diferentes tipos de texto para a construção de uma *análise de contexto histórico* na qual os alunos se tornaram muito mais do que simples reprodutores de conteúdo.

O método PLEA permitiu aos alunos compreenderem as estruturas argumentativas da obra de Las Casas a partir de uma própria identificação dos conteúdos e, principalmente, da estrutura organizativa do texto lascasiano. Destarte, puderam compreender os procedimentos retóricos e estilísticos do autor, tendo em vista aquilo que lhes foi proporcionado através da análise do contexto realizada por historiadores especializados.

Em síntese, a experiência da leitura crítica da obra *O paraíso destruído*, capacitando os alunos com fortuna crítica e estratégias de leitura apropriadas, permite-nos enxergar algumas coisas quanto ao ensino de história da América Latina no ensino básico.

Em primeiro lugar, a falta que boas traduções de textos espanhóis traz à formação brasileira num geral; todos os textos utilizados no exercício, além daquele de Las Casas, poderiam muito bem ser substituídos por textos cuja aproximação com o contexto lati-

⁹ O problema do trabalho em grupo é a leitura fragmentária que se realiza, principalmente com os adolescentes.

no-americano são muito mais interessantes¹⁰. Existiu um Renascimento hispano-americano importantíssimo para a formação da colonização, baseando-se na obra erasmiana, e que influenciou profundamente os autores novo-hispanos (BATAILLON, 2007); esse pensamento é pouco lido pelos alunos, nos oferece documentos incríveis e é pauta de estudos em países como a Argentina e o México.

Em segundo lugar, o reconhecimento do processo colonizador dentro da consciência do alunado brasileiro vai se dar de forma mais consciente a partir da leitura desses documentos e da fortuna crítica. Os alunos afirmam: “A religião católica, imposta aos indígenas de forma rígida pelos colonizadores, de acordo com a opinião de Las Casas, se encaixa no fundamento da fé”. Durante as aulas, os alunos afirmaram várias vezes que a colonização foi comum, apesar de distinta, e reconheceram inclusive os silêncios: não se fala dos africanos na obra de Las Casas, por exemplo.

Por fim, o contato com a documentação é fundamental para a criação de uma consciência histórica crítica aos alunos. Essa consciência histórica nos remete àquela consciência histórica clássica de Marx, na qual os “homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram” (MARX, 2018, p. 22). Ter isso em mente possibilita aos discentes não apenas uma maior compreensão dos conteúdos escolares, como também coloca-os em seu lugar-no-mundo, a partir do processo assumido por Sartre como “progressivo-regressivo”

¹⁰ Textos como os *Comentarios Reales de Inca Garcilaso de la Veja*, a *Historia de las Indias de Nueva España e islãs de Tierra Firme* de Diego Durán e, principalmente, a *Historia chichimeca* de Fernando Alva Ixtlilxóchitl seriam materiais excelentes para uma história menos propagandística e mais preocupada em entender os motivos

(SARTRE, 2002), ou seja, a consciência individual perante a estrutura histórica dominante.

Referências Bibliográficas

AGNOLIN, Adone. “Os apóstolos da civilização – Religião natural e revelação entre os missionários da América: as bases da História das Religiões no surgimento da comparação histórica e etnográfica”. PLURA – Revista de Estudos de Religião, vol. 6, nº 2, 2015, p. 140-171.

_____. “Modernità ed Evangelizzazione tra ‘Civitas’ e ‘Religio’”. *Civiltà e Religioni*, vol. 1, 2014: 11-31.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de Política*, 2 vol. Brasília: Editora da UnB, 1998.

BOM, Gabriel Cardoso. “A Naturalidade da Crença Selvagem: uma análise comparativa e diferencial das obras de Bartolomé de Las Casas e José de Acosta”. *Relatório de Iniciação Científica*. São Paulo: USP, 2018.

BOM, Gabriel Cardoso; SABINO, Wedster Felipe Martins. “Da Guerra Justa ao Império Cristão: Juan Ginés de Sepúlveda, Bartolomé de Las Casas e a teologia política”, 2020, no prelo.

BURKE, Peter. *A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales (1929-1989)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1991.

CIA. *The World Factbook*, disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>>. Acessado em 15 de dez. 2020.

CHÂTELET, François; DUHAMEL, Olivier; PISIER, Evelyne. *História das Ideias Políticas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

CLAEYS, Gregory. “Visões não europeias da sociedade ideal. Lugar nenhum, qualquer lugar”. *Utopia: a história de uma ideia*. São Paulo: Edições SESC SP, 2013, p. 44-57.

COSTA, Emília Viotti da. *A dialética invertida e outros ensaios*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GASBARRO, Nicola. “Missões: a civilização cristã em ação”, in: MONTERO, Paula (org.). *Deus na Aldeia: Missionários, índios e mediação cultural*. São Paulo: Globo, 2006, p. 67-110.

_____. “A modernidade ocidental e a generalização de ‘religião’ e ‘civilização’: o agir comunicativo das missões”, in: SILVA, Eliane

Moura da; ALMEIDA, Néri de Barros (org.). Missão e Pregação: a comunicação religiosa entre a História da Igreja e a História das Religiões. São Paulo: FAP – UNIFESP, 2014.

GIZCAST 07: A História da América Latina na Escola. Entrevistados: Júlio Pimentel, Matias Pinto. Entrevistadores: Gabriel Cardoso Bom, Caio Ardenghe. São Paulo: Desaprender, 2017. Podcast. Disponível em: <<https://desaprender.com.br/podcast/gizcast-07-a-historia-da-america-latina-na-escola-entrevista-com-o-professor-julio-pimentel/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

GRUZINSKI, Serge. “O Renascimento ameríndio” in: NOVAES, Adauto (org.). A outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 283-298.

KLEIN, Herbert S. O comércio atlântico de escravos: quatro séculos de comércio escravagista. Lisboa: Replição, 2002.

KLEIN, Herbert S.; VINSON III, Ben. La esclavitud africana en América y el Caribe. Lima: I.E.P., 2008.

LAS CASAS, Bartolomé. O paraíso destruído. São Paulo: L&PM Pocket, 1996.

MONIOT, Henri. Didactique de l’histoire. Paris: Nathan, 1993.

NOVAES, Adauto (org.). A outra margem do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

PAGDEN, Anthony. Lords of All the World. Ideologies of Empire in Spain, Britain and France, c. 1500 – c. 1800. New Haven, EUA: Yale University Press, 1995.

SACRINI, Marcus. Leitura e Escrita de Textos Argumentativos. São Paulo: Edusp, 2019.

SAENZ, Diogo; MALAGUTTI, Rafa; SYLVESTRE, Thiago; LEME, Lucas; SILVA, Patrick. “Um espanhol bom no meio de um mar de perversos colonizadores”. Trabalho entregue para a disciplina de História. São Paulo: Centro de Ensino São José, 2019.

SARTRE, Jean-Paul. Crítica da razão dialética, precedido por Questões de método, t. I. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana. “Jovens do Mercosul e suas ideias sobre presente, passado e futuro: notas sobre a formação de sentido histórico”, in: CERRI, Luis Fernando (org.). Os jovens e a História: Brasil e América do Sul. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2018, p. 15-40.

PRADO, Luma Ribeiro. Cativos Litigantes: demandas indígenas por liberdade na Amazônia portuguesa (1706-1759). Dissertação

(Mestrado). São Paulo: FFLCH-USP, 2019.

RUIZ, Castor Bartolomé. “Os direitos humanos no descobrimento da América: verdades e falácias num discurso”. História Unisinos. Curitiba: 2007.

ZAVALA, Silvio. La encomienda indiana. Madrid: Centro de Estudios Historicos, 1935.

ZERON, Carlos Alberto de Moura Ribeiro. Linha de Fé. A Companhia de Jesus e a Escravidão no Processo de Formação da Sociedade Colonial (Brasil, Séculos XVI e XVII). São Paulo: Edusp, 2011.

**APLICABILIDADE DA LEI 10.639/2003 NA
EDUCAÇÃO TÉCNICA DA REDE FEDERAL**

Raimunda Conceição Sodré¹

Introdução

Miguel Arroyo (2014) em “Outros sujeitos, Outras pedagogias” nos diz que estamos diante, no campo da pedagogia, de sujeitos outros que nunca chegaram nas escolas/universidades. Para ele é pertinente indagar-se que outras pedagogias e experiências trazem esses sujeitos para o chão da escola/universidade. Embalada pelas inquietantes indagações de Arroyo (2014) trago o relato de uma experiência que se não nos traz receitas de como fazer, nos mostra possibilidades de ouvir/ver as várias existências dentro do ambiente escolar.

Neste texto apresento uma prática metodológica de aplicabilidade da Lei 10.639/2003 vivenciada como orientadora de iniciação científica no Instituto Federal do Pará, *Campus* Conceição do Araguaia no ano letivo de 2018 que resultou no material didático “‘Já falei 10.639 vezes que racismo é crime’: Guia das Relações étnicorraciais no IFPA – *Campus* Conceição do Araguaia”.

O guia é um desdobramento de dois projetos de iniciação científica (pesquisa e extensão) aprovados no edital do PIBICT de 2018 que tinham por objetivos identificar as ações afirmativas voltadas para a população negra e mais especificamente aquelas desenvolvidas pelo *Campus* Conceição do Araguaia, assim como, verificar o cumprimento do que dispõe a Lei 10.639/2003

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Conceição do Araguaia, PIBICT 2018. E-mail: conceicao.sodre@ifpa.edu.br

(regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004) e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

O texto está organizado em três momentos. No primeiro apresento as intelectuais envolvidas na pesquisa e elaboração do material didático. Neste ponto procuro vislumbrar o ambiente tenso e conflituoso no qual subjetividades outras são forjadas e atravessadas pelas práticas universalizantes das pedagogias hegemônicas e pelas vozes dissonantes dos sujeitos subalternizados que apontam para “o perigo de uma história única” (ADICHIE, 2019). No segundo momento apresento o material didático produzido como resultado dos projetos de iniciação científica. E por fim faço as conclusões do texto trazendo algumas reflexões acerca da implementação da Lei 10.639/2003 na educação técnica da Rede Federal.

Subalternidades insurgentes: “nós por nós”...!

Refletindo sobre a legitimação do intelectual negro no meio acadêmico Ari Lima (2001) começa se questionando a respeito da representação que se tem do homem e da mulher negra na sociedade brasileira. Segundo ele essas representações são generificadas e traz como exemplo o jogador de futebol e a mulata “símbolo do país do samba”. De acordo com o autor “Se masculino e sujeito, é uma potência individualizada, encerrada em um só homem negro” (Pelé, exemplo trazido pelo autor) e “se feminino, é uma representação coletiva, politicamente estéril” (mulata do samba) (LIMA, 2001, p. 282). Na sequência da reflexão ele questiona se é possível para o negro outro destino que não seja o futebol ou o samba. Ao que responde que outro país pos-

sível para o negro é o do meio acadêmico. Contudo, ele chama atenção que o intelectual negro uma vez inserido no meio acadêmico e ciente de sua subalternidade logo perceberá os limites de sua fala, pois antes de ser agente reflexivo é um objeto científico.

O que significa ser negro dentro da academia? O próprio Lima, que relata sua experiência num programa de pós-graduação numa renomada universidade pública, diz que como objeto científico, tem sido constituído como “excesso etnográfico”, “resíduo de África” e deslocamento social em relação às “branquitudes”. Por outro lado, quando agente reflexivo é visto com absoluta ausência e negação (Lima, 2001, p. 284).

É negado ao negro o acesso a educação, em especial a educação superior e mesmo quando este rompe as barreiras impostas pelas desigualdades sociais e raciais a que é submetido encontra dificuldades dentro do ambiente acadêmico, por várias razões, mas para ficar com duas podemos citar o ambiente hostil hegemonicamente branco visível tanto nas características fenotípicas como a cor da pele das pessoas quanto pelo currículo eurocêntrico adotado nessas instituições e por fim a dificuldade de reconhecer a pessoa negra como produtora de pensamento.

A negação, a invisibilidade e o esquecimento são alguns dos mecanismos acionados para retirar do negro a agência reflexiva e a constante tentativa de realocá-lo no lugar de objeto e ser não pensante, portanto, não humano. Negar o pensamento é, sobretudo, legitimar o discurso sobre o negro como não humano, como resquício de um passado que se quer esquecer/negar, é manter o negro no lugar de subalternizado. Pois, como manter a história única do negro como escravo, senão mantendo essas estratégias de perpetuação de mistificações e estereótipos como nos chama atenção Beatriz Nascimento (1974)? Para esta autora

Este tipo de abordagem é a forma primordial dos estudos históricos atuais. Considero-o para a História do Negro Brasileiro uma fragmentação um tanto perigosa, porque pretende, na constatação de aspectos, não apenas sócio-econômicos como também raciais. Não se pode incorrer na perpetuação de mistificações, de estereótipos que remontam às origens da vida histórica de um povo que foi arrancado de seu habitat, escravizado e violentado na sua História Real (NACISMENTO, 1974, 93).

Talvez seja esta a razão do silenciamento da academia e das escolas brasileiras acerca de Beatriz Nascimento como autora acadêmica. Ratts (2006, p. 29) observa que “podemos considerar que a invisibilidade de uma mulher negra no espaço acadêmico também se consolida porque o seu outro (homem branco, mulher branca ou homem negro) não a vê nesse ambiente e nem mesmo trilhando esse itinerário intelectual”. Pois, continua ele

Uma mulher negra que se torna pesquisadora e elabora um pensamento próprio nos parâmetros acadêmicos, inspirada da vida extra-muros da universidade como o fazia Beatriz Nascimento, rompe com esse processo de invisibilidade no espaço acadêmico. Uma mulher negra pesquisadora jamais é imperceptível no campus, mas talvez o seja nesse campo enquanto autora. (RATTS, 2006, 0. 29).

Beatriz Nascimento a meu ver é um exemplo clássico da perversidade da academia brasileira e da sociedade de modo geral que nega ao negro e aos grupos subalternizados a possibilidade de se representar, de falar por si. Pois esse falar por si deve ser a partir dos parâmetros acadêmicos legitimamente aceitos. Mas, quando a intelectual pensa por si, e mostra a sua perspectiva da história esta é massacrada com um silêncio ensurdecedor. Beatriz quebrou a regra, daí a punição: o esquecimento, o silenciamento, o não reconhecimento de sua produção intelectual como autora acadêmica. A

autora elegeu os mesmos temas que muitos pesquisadores brancos locais e estrangeiros para ser investigado (a questão do negro na sociedade brasileira), mas o fez de forma diferente, questionando e denunciando “a flagrante despreocupação da academia brasileira com os temas vinculados à história da população negra, no máximo, reduzidos aos genéricos estudos da escravidão” (RATTS, 2006, P. 47).

É exatamente o modo diferente de abordar, a autonomia intelectual, é o pensar da autora a partir de outras epistemologias que incomoda e incomodou, fazendo com que ela não seja lembrada, citada nos estudos sobre quilombo, por exemplo, campo que se dedicou com afinco. Como não se lembrar do pesquisador branco que disse que era mais preto do que ela por ter escrito um trabalho sobre religião afro-brasileira? O que isso quer/queria dizer? Quer/queria lembrá-la que ao negro (e a mulher negra em potencial) não é dado o estatuto de produtor de conhecimento, mas, tão somente o de objeto científico.

Beatriz e tantas outras intelectuais nacionais e estrangeiras que nos antecederam abriram caminhos para que pudéssemos ser inseridas no ambiente de produção intelectual e contar nossa história, não somente pelo viés do colonizador, mas, sobretudo, acionando outras epistemologias possíveis. E isso só foi e é possível com o processo irreversível de descolonização do currículo e produção de narrativas contra hegemônicas.

É nessa linha que seis pesquisadoras, sendo duas professoras e quatro alunas do curso técnico de edificações integrado ao ensino médio se propuseram a desenvolver pesquisa sobre o tema das ações afirmativas e produzir material didático que pudesse ser difundido fora dos muros acadêmicos e alcançasse outros sujeitos, concretizando o tripé ensino, pesquisa e

extensão que move o princípio das instituições Federais, entre as quais os Institutos Federais (IFs).

Assim se apresentam as autoras

“Feminista, antirracista, antifascista e pisciana. Mulher negra em movimento. Sou docente do IFPA-Campus Conceição do Araguaia, atuo como professora de história no ensino médio integrado, nos cursos de graduação (História, Agronomia e Gestão ambiental), na Pós graduação em Educação Profissional e Científica e Educação do Campo. Estou coordenadora do Curso de Licenciatura em História. Sou membro do NEABI desde 2016 e participo dos estudos do NUPED desde novembro de 2020” (Raimunda Conceição Sodré).

“Nascida em Conceição do Araguaia no dia 09 de maio de 2000. Aluna do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, concluinte do ensino médio integrado ao curso técnico de edificações no ano de 2019. Bolsista da Rede Federal em projetos de pesquisa e extensão, tais como: Mapeamento do Patrimônio histórico, cultural e turístico do Município de Conceição do Araguaia. Secretária geral do primeiro Grêmio Estudantil de seu Campus. Feminista e ativista pelas causas LGBTQIA+” (Ana Paula Brandão Leal).

“Araguaiana, negra de 18 anos, filha de José Reinaldo Coelho de Oliveira, negro descendente de quilombola e Ivony Alves da Luz Oliveira, negra descendente de indígena. Concluinte do ensino médio no IFPA – Campus Conceição do Araguaia e orientanda em projetos de pesquisa e extensão, presidente do primeiro Grêmio Estudantil no Campus Conceição do Araguaia. Negra, feminista e ativista” (Gabriela Luz de Oliveira).

“Nascida em Redenção – Pará no dia 10 de junho de 2001 é uma ativista negra e feminista, estudante concluinte do ensino médio integrado em edificações, bolsista e pesquisadora pelo Instituto Federal

do Pará na Cidade de Conceição do Araguaia. Iniciou seu contato com o ativismo ainda na infância, passando a ser em 2018 a primeira diretora do Grêmio Estudantil do seu Campus” (Vanessa Alves Macedo).

“Nasceu em Conceição do Araguaia em 2000. Concluiu em 2019 do ensino médio integrado em edificações pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Conceição do Araguaia. Primeira Vice-presidente do Grêmio Estudantil no ano de 2018, representante suplente dos alunos no Conselho Diretor de sua instituição. Orientanda de pesquisa e extensão. Feminista negra e ativista” (Williane de Jesus Brito).

“Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Pará (UFPA), mestranda em Ciência do Esporte pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Docente do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Conceição do Araguaia. Iniciou contato com os estudos raciais na UFPA quando na oportunidade se “descobriu negra” e o processo de se olhar como mulher negra através das discussões e debates do movimento estudantil negro, no qual conseguiu iniciar um processo contínuo de rompimentos. Em 2018 foi coordenadora geral de extensão e pode ampliar suas vivências e discussões através dos projetos de extensão e pesquisa que acompanhou e coordenou acerca das temáticas étnico-raciais e feministas como a produção do material didático “Já falei 10.639 vezes que racismo é crime” com o intuito de promover debates acerca das questões raciais que perpassam nosso cotidiano. Através do grupo de pesquisa composto por discentes e docentes negras liderado pela professora mestra Conceição Sodré” (Adrieny Bernardo de Oliveira).

Ativistas, feministas, antirracistas, pesquisadoras, estudantes. Estas são algumas das categorias identitárias acionadas pelas autoras num contexto de ques-

tionamento de hierarquias, desconstrução de histórias únicas definidoras de subalternidades e disputas por narrativas mais abrangentes que possam incluir todos os grupos humanos em toda sua potencialidade. A seguir apresento a proposta de aplicabilidade da Lei 10.639/2003 materializada no material didático que se apresenta como uma possibilidade de tratar a temática étnico-racial em sala de aula e fora dela, conforme orienta as DCNs.

**“Já falei 10.639 vezes que racismo é crime!”:
um guia para uma educação escolar antirracista**

A Lei 10.639/2003 põe em pauta a persistência da história única do negro como escravo e subalternizado, portanto, desumanizado e aponta mecanismo de superação. Entende-se que não é somente trabalhar os conteúdos sobre história da África e afro-brasileira, é acima de tudo reverter processos de estigmatização e construção de estereótipos negativos sobre o negro difundidos no processo educacional.

Abre espaço para questionamentos da escolarização no Brasil construída historicamente com base em ideologias eurocêntricas que estão por trás das escolhas dos conteúdos e da forma de ensiná-los e assim vislumbra um ambiente possível para uma educação democrática de fato, na qual a pluralidade seja prática e não somente elemento discursivo.

Influenciadas por essas reflexões acerca da questão do negro na sociedade pós-abolição inseridos no processo de ensino formal, as intelectuais acima apresentadas desenvolveram projetos de pesquisa e extensão desde 2018 com intuito de identificar, analisar e propor políticas educacionais com recorte racial. No edital PIBICTI 013/2018 tiveram dois projetos aprovados. O de pesquisa denominado de “O perfil étnicorra-

cial dos(as) alunos(as) do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Pará - Campus Conceição do Araguaia”, cujo objetivo era traçar o perfil dos alunos do ensino médio integrado dos cursos ofertados e ativos no referido campus, quais sejam: 1º e 3º ano de agropecuária, 1º, 2º e 3º ano de edificações e 2º ano de eventos. O projeto de extensão deste primeiro denominado de “Lei 10.639/2003 e Ações afirmativas no Instituto Federal do Pará - Campus Conceição do Araguaia”, estabeleceu como meta elaborar material didático com intuito de divulgar tanto o resultado da pesquisa quanto apresentar as ações afirmativas com recorte étnico-racial no contexto nacional e mais especificamente àquelas adotadas pelo campus Conceição do Araguaia.

Como desdobramento destes projetos desenvolveram o material didático guia das relações étnico-raciais “Já falei 10.639 vezes que racismo é crime” com intuito de promover o debate acerca das questões raciais que perpassam o cotidiano das relações sociais no Brasil, principalmente no ambiente escolar. O guia foi elaborado para subsidiar professores, gestores e alunos no processo de implementação da Lei 10.639/2003 e ressignificação do papel da escola na luta contra a discriminação racial. Através da metodologia de história em quadrinhos, o guia foi escrito em uma linguagem acessível para o público escolar da educação básica. E a partir dele as pesquisadoras tinham e tem como pretensão promover palestras abertas dentro e fora do IFPA – campus Conceição do Araguaia para divulgar as políticas educacionais voltadas para a população auto-declarada negra e socializar tal experiência em eventos acadêmicos, inclusive através de textos como este.

O material foi organizado com base nos resultados dos projetos supracitados e nas experiências cotidianas vivenciadas pelas pesquisadoras dentro e fora do ambiente escolar. São trinta e duas laudas incluindo

os elementos textuais e pós textuais. Segue as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) para os trabalhos acadêmicos: capa, contra capa, ficha catalográfica, créditos, sumário, apresentação, desenvolvimento, conclusão, referências bibliográficas e por fim a lista de colaboradores para o material impresso.

Na apresentação as autoras dissertam sobre a situação do negro na sociedade brasileira e a forma como historicamente ele foi construído como objeto científico. Mostram as políticas de embranquecimento e a democracia racial como instrumentos ora de apagamento do negro, ora de negação dos efeitos da escravidão no pós abolição. Demonstram ainda como o sistema educacional brasileiro é conivente com a difusão de estereótipos reforçando e reafirmando preconceitos sobre o negro. Falam de suas motivações para os projetos de iniciação científica, a elaboração do material didático, os objetivos e desdobramentos dessa ação.

No primeiro tópico, “Relações étnicorraciais no cotidiano escolar”, apresentam a Lei 10.639/2003 e o que ela preconiza. A tirinha reforça que a implementação da lei ainda não foi universalizada no sistema de ensino e que necessita, portanto, de ações que promovam seu fortalecimento e institucionalização. No fim a personagem diz

Este trabalho objetiva promover debates e esclarecimentos, assim como subsidiar professores e alunos na implementação das leis antirracistas e promover uma ressignificação e valorização das matrizes culturais africanas e afro brasileiras. Convidamos o leitor a conhecer nossos personagens e ficar atento para os esclarecimentos acerca da temática étnicorracial na escola, tais como: a Lei 10.639/2003; Ações afirmativas; Políticas de cotas; Tirando o racismo do vocabulário e racismo no mundo da música (p. 09).

Os tópicos que a personagem se refere são apresentados através de tirinhas, com personagens reais como as seis pesquisadoras, o professor de sociologia e os alunos do campus. As tirinhas são ambientadas nas salas de aula, nos corredores, na área de convivência e no auditório do campus Conceição do Araguaia.

Apresentados os tópicos pertinentes aos resultados das pesquisas seguem sugestões de como trabalhar a temática em sala de aula. No tópico Pensar negro têm poesia, poema, letra de música e uma crônica de autoria de negros e negras. No tópico Representatividades negras femininas as autoras apresentam uma seleção de mulheres negras que tiveram projeção em várias áreas do conhecimento. Trazem também uma lista de intelectuais negras com pequenas biografias e algumas de suas principais obras. O guia traz ainda uma lista com indicações e breves comentários de filmes e documentários que tratam da questão racial, além de músicas de artistas nacionais, algumas brincadeiras de origem africana e passatempo.

Considerações finais

A Lei 10.639/2003 insere-se no rol de legislações antirracistas promulgadas com intuito de reparar dívidas históricas que o Brasil tem com a população negra e garantir a equidade social, cultural e educacional. Vista por este prisma vislumbra-se um avanço em relação ao paradigma eurocêntrico que norteia o processo de escolarização brasileiro.

Contudo, embora esses avanços sejam significativos para a luta histórica do movimento negro, ainda há muito para ser feito, pois a promulgação de uma lei, não é garantia de sua efetiva aplicação. A despeito da institucionalização da referida lei ainda são enfrentados desafios na sua implementação como a formação

de educadores para trabalhar a temática no cotidiano da sala de aula e ainda a resistência de gestores, professores, discentes e familiares em abordar o assunto. Gomes (2012, p. 105) chama atenção que é importante estarmos alerta para as mudanças estruturais propostas pela referida Lei, na medida em que “não se trata de criar novas disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico”. De acordo com a autora

[...] a mudança estrutural proposta por essa legislação abre caminhos para a construção de uma educação anti-racista que acarreta uma ruptura epistemológica e curricular, na medida em que torna público e legítimo o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas não é qualquer tipo de fala. É a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um “outro”, conquanto sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala. (GOMES, 2012, 105).

Diante da onda de intolerância e refinamento das práticas racistas e discriminatórias, as leis antirracistas veem sendo questionadas e sua importância diminuída no contexto nacional, na medida em que persiste na mentalidade vigente a ideia de convivência harmoniosa entre os grupos étnicorraciais, resultado da eficiente inculcação da ideologia da democracia racial.

Corroborando com Florestan Fernandes (1965) ao afirmar que o Brasil tem “preconceito de ter preconceito”, infere-se que as barreiras impostas ao debate étnicorracial na escola longe de ser apenas uma questão de políticas públicas educacionais voltadas para formação de professores e dos vários outros problemas enfrentados diariamente por estes, as razões são mais profundas. Discutir a questão racial é assumir a exis-

tência do racismo numa sociedade que faz apologia ao mito da democracia racial. Para Gomes (2012, p. 105)

[...] a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.

Derrubar o mito da tão afamada democracia racial não é tarefa das mais fáceis e certamente não será um texto de lei que vai extingui-la. A escola, nesse sentido, torna-se espaço privilegiado de reprodução de desigualdades e escamoteamento da realidade, o que dificulta na perspectiva de Bourdieu (1989) a identificação pelos agentes sociais da correspondência entre hierarquias culturais e marginalização da população negra no ambiente escolar. O poder simbólico exercido pela escola contribui consciente ou inconscientemente para legitimar e justificar o preconceito racial e a exclusão no currículo de conteúdos e temas relativos a grupos subalternizados no processo educativo.

Observa-se, nesse sentido que o fato de não se querer enxergar o racismo no cotidiano das salas de aula não faz dele um elemento extinto da realidade. Pelo contrário, negar o racismo, a discriminação e o preconceito na escola não os tornam inexistentes, mas sim cada vez mais reforçados, uma vez que não são combatidos.

Estas são algumas das reflexões e ponderações que trago a respeito de como a problemática trazida no bojo da Lei 10.639/2003 vem sendo trabalhada no âmbito do campus Conceição do Araguaia e que de certa forma reflete a realidade de outros campi da Rede Federal.

Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, Outras pedagogias. 2 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro/Lisboa: Bertrand Brasil/Difel, 1989.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes: a ascensão social do negro e do mulato. São Paulo: Ática, 1965.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, pp 98-109, jan/abr 2012.

LEAL, Ana Paula Brandão et al. Já Falei 10.639 vezes que racismo é crime: Guia das relações étnico-raciais no campus Conceição do Araguaia. Conceição do Araguaia/PA: 2019.

LIMA, Ari. A legitimação do intelectual negro no meio acadêmico brasileiro: negação de inferioridade, confronto ou assimilação intelectual?. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21015>. Acesso em: 13/10/2020.

NASCIMENTO, Beatriz. Por uma história do homem negro. Revista de Cultura Vozes, 1974, pp 41-45. In: RATTTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial, 2006, pp. 93-98.

RATTTS, Alex. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Instituto Kuanza/Imprensa Oficial, 2006.

PELOS OLHOS DE DANDARA: O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL PELAS LENTES DE MULHERES NEGRAS

Rayme Tiago Rodrigues Costa¹

Introdução

“[...] a partir de qual perspectiva nós sonhamos, olhamos, criamos e agimos? Para aqueles que ou- sam desejar de modo diferente, que procuram des- viar o olhar das formas convencionais de ver a ne- gritude e nossas identidades, a questão da raça e da representação não se restringe apenas a criticar o status quo. É também uma questão de transformar as imagens”. (HOOKS, 2019, p. 37).

As imagens e histórias contadas são funda- mentais para pensar o presente e imaginar o futuro, toda criança ao sonhar e idealizar as suas realizações pauta-se nas imagens existentes sobre os seus pares e em exemplos de sucesso do seu contexto. Um passado construído a partir de uma hegemonia cultural bran- ca, onde as pessoas negras não enxergam a si como be- los, criadores de cultura e com status social, vai gerar o que Neuza Santos (SOUZA, 1983) chama de ideologia do corpo, a tentativa de mutilação do corpo e da cor negra por terceiros e pelo próprio sujeito negro, enxer- gando-se sempre como o outro.

Historicamente a escola e o ensino de história fo- ram utilizados como instrumentos de legitimação dos

¹ Mestre em Ensino de História pela UFPA/ e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Paragominas. E-mail: rayme.costa@ifpa.edu.br.

interesses de diversos segmentos governamentais, privilegiando uma visão e uma epistemologia eurocêntrica e colonialista da formação do país e na produção e divulgação do conhecimento histórico (MATTOS, 1998). Esta história hegemonicamente branca, criou e perpetuou uma imagem sobre a população negra, que tem alimentado violências psíquicas, físicas e simbólicas.

O racismo combinado com a violência de gênero tem gerado diversas formas de mortes ao longo da história do Brasil, inclusive sendo fortalecido dentro das escolas. Segundo Nilma Gomes, (GOMES, 2006) a escola como instituição social de transmissão do conhecimento e da cultura, tem se revelado nesse processo como difusora de representações negativas sobre o negro de diversas maneiras. Mistura e Caimi (MISTURA & CAIMI, 2015) constataram após uma pesquisa sobre as figuras femininas e as suas representações nos livros didáticos de 1910 a 2010, que em quantidade (das onze obras analisadas em apenas duas aparecem mulheres negras) as mulheres negras são praticamente inexistentes e quando aparecem são representadas como escravas ou em serviços domésticos. Ou seja, dentro do universo de imagens negativas produzidas sobre a população negra no ambiente escolar, as mulheres negras são duplamente afetadas, pois racismo e sexismo foram e são a base da colonização e da colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) que se perpetua na contemporaneidade.

Produzir novas imagens e uma outra história sobre a população negra e em especial sobre as mulheres negras é fundamental para gerar um novo paradigma nos modos de enxergar a pessoa negra, reconfigurando o passado para um posicionamento no presente e uma reimaginação do futuro, visibilizar histórias de mulheres negras é restituir humanidades, é dar novo fôlego a civilização.

Diante disso surge o questionamento fundamental, como utilizar a escola e o ensino de história para desconstruir essa mentalidade racista e sexista que tem produzido imagens que naturalizam a desumanização de pessoas negras e conseqüentemente assassinam mulheres negras? Foi diante dessa problemática que o objetivo deste trabalho foi pensado, que é: construir uma narrativa do ensino de História do Brasil a luz da trajetória de cinco mulheres negras, Dandara, Chica da Silva, Mônica, Luiza Mahin e Maria Firmina dos Reis, mobilizando suas perspectivas para entender o contexto colonial (Séc. XVI-XIX) visibilizando personagens e contextos historicamente marginalizados.

**Descolonizando o conhecimento: ferramentas
para a construção de um conhecimento
histórico escolar decolonial**

[...] as ferramentas do opressor não vão derrubar a casa grande

Audre Lorde.

Quando uso a expressão “descolonizando o conhecimento”, me refiro a uma nova forma e lógica de se pensar o currículo e o ensino de história, que tem sido proposto a bastante tempo pelo feminismo negro (RIBEIRO, 2017), um conhecimento que leve em consideração as opressões de gênero, raça e classe, valorize os diversos saberes, inclusive a vivência, e tenha a liberdade como paradigma. Para tanto, não basta a revitalização de prédios e de novas metodologias, não haverá mudanças se os pressupostos do fazer científico não forem alterados, a lógica da racionalidade técnica e o seu modo de produzir conhecimento precisam ser questionados para que se tenha um ensino de história que valorize a vida de mulheres negras. E isso envolve ampliar, principalmente, o sujeito produtor desse

conhecimento, esclarecer as motivações da pesquisa e valorizar as subjetividades e outros tipos de conhecimentos existentes, aspectos que foram excluídos do método científico ocidental.

A racionalidade técnica tornou-se o único modo aceitável de produção do conhecimento, constituindo-se em um modelo de ciência branco e eurocêntrico. Sendo pensado a partir da ideologia colonial este método cria identidades e exclui todos aqueles que não fazem parte das características determinadas pelo grupo, legitimando e naturalizando a submissão dos corpos colonizados, pois estes a partir deste saber, o eurocentrismo, são inferiores, sem história, sendo utilizados como meras mercadorias para gerar lucro e morrer se assim for necessário.

Essa crítica decolonial do feminismo negro ao racionalismo técnico, somado aos debates sobre o ensino de história e a outras categorias de análise, como gênero (SCOTT, 1989), interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019), micro-análise (GINZBURG, 1989), produção de biografias (BORGES, 2008) e a história vista de baixo (BURKE, 1992) foram fundamentais para a construção da proposta de aula-oficina realizada. Essas ferramentas analíticas possibilitam que outros sujeitos sejam vistos, que o olhar seja descolonizado, por isso foram fundamentais para a visibilização das mulheres negras na história do Brasil.

A pesquisa realizada foi baseada nos moldes da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), pois foi efetivada no ambiente escolar concomitantemente as aulas regulares de história, e objetivava realizar uma mudança no contexto inserido, e teve um caráter qualitativo. Os debates acerca da Didática da História, (CERRI, 2015, 2011) do Conhecimento Histórico Escolar e da Consciência Histórica (RÜSEN, 2006) nortearam a pesquisa, sendo elementos fundamentais para tornar a sala de aula um

espaço de produção do conhecimento histórico e não somente reprodutor de um conhecimento acabado.

A proposta foi fundamentada no conceito de aula-oficina estruturado por Izabel Barca (2004), que é um formato de ensino ancorado na teoria construtivista, que tem como objetivo desenvolver educandos a serem agentes sociais capazes de terem, “[...] uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 135).

A atividade durou aproximadamente três meses, contando com diversas mudanças e percalços no desenrolar da execução, sendo dividida em sete fases:

1. PLANEJAMENTO:

Pesquisa, leitura, organização dos materiais, fontes, planejamento e sequência didática foram os primeiros passos da pesquisa, essa organização prévia é um elemento fundamental diante da proposta de aula oficina e das poucas informações sobre as mulheres negras do período estudado, e apesar de demandar tempo e organização, uma vez o planejamento feito e o material organizado podem ser utilizados em diversos momentos.

2. DIÁLOGO E ESCUTA DOS DISCENTES:

Apresentação da proposta aos discentes e escuta dos seus questionamentos e posicionamentos foi fundamental para o restante da atividade, pois a percepção dos alunos e as suas críticas vão moldar o caminho e fazer com que a atividade seja relevante, no meu caso, o contato de aproximadamente um ano e meio com a turma me ajudou a ter uma noção dos seus conhecimentos e possível participação deles na atividade, porém, é necessário ouvi-los e saber quais as suas

expectativas em relação à pesquisa.

Muitas vezes é necessário realizar acordos e negociações para que a atividade tenha êxito, o que mostra como os discentes são agentes ativos na construção dos saberes, se eles estiverem envolvidos e animados a chance da atividade ser exitosa é grande.

3. ORGANIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

Essa fase é de grande importância, pois envolve a divisão de equipes, temas a serem apresentados e período de execução das atividades, é importante deixar bem claro os objetivos e os critérios que serão utilizados, seja generoso em relação ao tempo, pois uma não compreensão da proposta pode resultar em um problema posterior.

Na minha experiência, os alunos ficaram responsáveis por produzir uma biografia das personagens, realizar cinco perguntas com respostas sobre a vida e contexto da personagem e apresentar o contexto em que ela viveu, além de responder o seguinte questionamento: “com qual (ais) mulheres do presente essa personagem se parece? Cada grupo ficou responsável por uma personagem.

4. APRESENTAÇÃO DO CONTEXTO:

Nessa fase foi realizado um jogo de escalas entre a vida particular e o contexto mais amplo onde as mulheres negras estavam inseridas, isso foi feito a partir de aula expositiva dialogada. Esse momento possibilitou que análises, críticas e debates sobre os contextos sociais das personagens fossem feitos, sem essa prática a atividade tornar-se-ia um mero exercício de curiosidade sem criticidade.

Apresentar o Brasil por esse prisma possibilita perceber aspectos não valorizados pela perspectiva eurocêntrica, entretanto é importante dominar alguns debates, como a interseccionalidade e o gênero como uma categoria de análise.

5. PESQUISA DISCENTE:

No último momento os alunos tiveram contato com as fontes e materiais sobre as personagens e seus respectivos contextos e ficaram responsáveis por produzir as biografias e demais atividades pedidas. É necessário propiciar um tempo generoso para a pesquisa e produção das atividades, assim como materiais para que os alunos produzam as biografias das personagens.

Esse tempo de contato do discente com as fontes é fundamental para se alcançar êxito na proposta de aula oficina. No meu caso, cedi o tempo da minha aula (90 minutos semanais) como momento para se realizar a pesquisa devido as muitas atividades discntes, contudo, a supervisão docente é fundamental para o que a atividade alcance o objetivo.

6. REALIZAÇÃO DA ATIVIDADE:

A realização da atividade é a culminância de todos os esforços anteriores, nesse momento se faz necessário que os elementos técnicos estejam preparados para que intercorrências não atrapalhem a atividade, outro fator importante é o tempo, tenha cuidado para que este esteja de acordo com a atividade.

7. AVALIAÇÃO:

Ao término da atividade é importante que ocorra uma avaliação, no meu caso utilizei questionário aberto e fechado e grupos focais para ouvir os discntes sobre a atividade realizada. Novamente é importante saber ouvi-los sem julgamentos ou monopólio da palavra.

Todos esses elementos somados ao conhecimento da cidade, da escola e da sala de aula, e a sensibilidade para perceber demandas e expectativas dos alunos são fundamentais para construir um ensino de história onde mulheres negras sejam as protagonistas. A seguir será apresentada uma possibilidade de utilização do lócus das mulheres negras para intermediar o ensino de história do Brasil.

Dandara: o século XVII a partir da guerreira dos palmares

Apesar de muito utilizada como referência para coletivos e símbolo de grupos de luta em defesa da causa da mulher negra (LIMA 2011), Dandara é pouco conhecida no contexto escolar e no imaginário popular, devido ao histórico de embranquecimento, epistemi-cídio, e da estrutura racista e patriarcal da sociedade brasileira. A sua vida possibilita pensar o Brasil de um lugar de luta e de protagonismo da população negra, que resistiu desde o início contra o sistema colonial, e em especial, perceber as ações e dinâmica da mulher negra em tal contexto.

A principal dificuldade de utilizá-la como uma interlocutora para o ensino de história, são as poucas fontes existentes a seu respeito, sendo ela considerada por muitos como um mito, uma estória. Todavia, os relatos orais a respeito de Dandara sinalizam uma possibilidade de se pensar elementos da cultura africana, e a sua invisibilidade pode ser utilizada como munição para um arsenal poderoso de análises históricas, sendo possível trabalhar os conceitos substantivos e de segunda ordem (SCHIMIDT, 2009) a partir de sua trajetória.

O silêncio também tem significados, saber interpretá-los exige conhecimento teórico e sensibilidade. O silêncio a respeito de Dandara tem um significado político de apagamento da história da população negra, e em especial das mulheres negras, logo, esse elemento pode ser utilizado para debater essa prática e facilmente relacionado com o presente. Utilizei essa estratégia em sala de aula, fazendo uma analogia do apagamento da história de Dandara com a invisibilização das mulheres negras na sociedade contemporânea, evidenciando as permanências históricas existentes.

“Onde estão as mulheres negras nos meios de comunicação, nas histórias em quadrinhos, na academia”? Quando essas questões foram levantadas houve um silêncio em sala, eu interpreto, que devido entre outros fatores, ao não questionamento dessas situações pelos discentes. Conforme o silêncio persistia, eu fui afunilando a pergunta, até que se chegou na cidade, no bairro e na escola. Aí algumas vozes começaram a soar e a responder a provocação, afirmando que as mulheres negras ocupam lugares subalternos no contexto em que eles vivem.

A importância da tradição oral para a cultura africana foi outro elemento debatido em sala a partir da história de Dandara, pois o apagamento de sua história está diretamente relacionado a desvalorização dessa prática pelo ocidente, sendo possível discutir a existência de outras possibilidades de ser no mundo, de outras cosmogonias e de outras formas de sociabilidade a partir deste elemento, oportunizando inclusive um debate de maior complexidade que envolva as inter-relações dentro do continente africano, dos países e povos que utilizavam essa prática, assim como a importância desta (oralidade) para o mundo. Tais relações podem introduzir o aluno na história desse continente de modo complexo e não estereotipado.

Para a cultura africana, a tradição oral possui um poder criador, podendo conservar ou destruir, sendo uma conexão entre o homem e a natureza, e entre o passado e o presente. QUEIROZ (2015, p. 50) argumenta:

O tempo na concepção oral tradicional, integra a coletividade a eternidade. As gerações passadas permaneciam contemporâneas e influentes. Haveria, portanto, uma integração entre passado, presente e futuro através do princípio da ancestralidade: os parentes ou ancestrais formariam esta ponte entre o passado e presente.

A tradição oral é fundamental para se conhecer o presente e o passado das sociedades africanas, ela aponta para aspectos desvalorizados e desconhecidos pelo ocidente desta cultura, sinalizando ainda outros elementos, como a ancestralidade e a coletividade, características importantes de muitos países do continente africano. Essa percepção amplia as formas de se compreender o conhecimento, indicando aos alunos outras cosmogonias possíveis, pois o conhecimento não é apenas o que o ocidente diz que é, nem somente o que a universidade considera.

Nesse ponto, muitos exemplos podem ser utilizados para aproximar o debate a realidade dos alunos, como os saberes dos povos tradicionais, sem os quais os europeus não teriam sobrevivido na América e que persistem até hoje, os chás e as ervas como a copaíba e a andiroba utilizados por muitos fazem parte desse tipo de saber desvalorizado, mas fundamentais para a sobrevivência de diversos povos.

É importante ressaltar que é necessário um cuidado ao se relativizar a produção do conhecimento científico, tendo em vista o esfacelamento do tecido social brasileiro na atualidade e a desvalorização do passado para se compreender a sociedade, este aspecto deve ser visitado tendo em perspectiva o debate teórico da decolonialidade, o qual enfatiza outras formas de se produzir ciência, mas realizada com rigor e metodologicamente embasada. Para além desses elementos conceituais, a história da palmarina contribuiu para pensar o século XVII, a resistência a escravidão, a diferença entre mulheres negras e brancas, e o negro como protagonista.

Antes de narrar a sua história contextualizei o século XVII, as características gerais deste momento, e os aspectos que permitiram que o quilombo dos

Palmares² alcançasse à proporção que teve, tanto na duração (1597-1695), quanto a sua organização e estrutura, tendo diversos quilombos menores, proteção militar, e chegando a ter 20 mil pessoas vivendo nos seus domínios.

Ao se apresentar Palmares, foi necessário conceituar e explicar os significados de um quilombo para os vários grupos sociais do século XVII e problematizar a visão polarizada que se tem sobre os escravizados. Além disso, muitas possibilidades de debates surgem, uma vez que no Pará existem inúmeros quilombos que podem ser pesquisados e até visitados. Em meu caso, apresentei uma lista que continham alguns quilombos, debatendo a existência desses na região Norte, as influências destes na formação cultural da região, e aprofundi o debate sobre a organização e a estrutura do quilombo dos Palmares, mostrando que a população negra era protagonista e criadora, e não se resumia a escravidão.

Utilizando a produção historiográfica como material³ foi possível questionar o conceito de mulher universal, e a partir de perguntas investigativas instigar nos discentes uma visão de mundo mais plural, “será que o tratamento dado as mulheres negras era o mesmo dado as brancas nesse contexto?, Qual a di-

² Existe uma robusta historiografia sobre Palmares, para mais informações ver: GOMES, Flávio. Palmares. São Paulo: editora Contexto, 2005. REIS, Joao, José & GOMES, Flavio (orgs). Liberdade por um fio: histórias dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. FUNARI, Pedro, Paulo & CARVALHO, Aline, Vieira De. Palmares, ontem e hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

³ Dois textos foram usados como matérias em sala de aula, pois no livro didático disponibilizado a temática não foi discutida, o primeiro é de Mary Del Priore, o segundo, um artigo que tem como título “as condições femininas no Brasil colonial”, em que debate as formas que indígenas, portuguesas e mulheres negras eram tratadas. Disponíveis em: <https://super.abril.com.br/historia/o-lado-feminino-do-brasil-colonial-a-vida-das-mulheres-no-seculo-xvi/>. Acesso em 05 de agosto de 2019. https://publicacao.unias-selvi.com.br/index.php/HID_EaD/article/viewFile/1379/528.Pdf. Acesso em 05 de agosto de 2019, respectivamente.

ferença?” Foi explicado também que Dandara não foi uma exceção no quilombo dos Palmares, pois existiam outras mulheres⁴ que exerciam liderança e apontavam para um outro jeito de ser mulher dentro do período colonial, diferente da noção de feminilidade burguesa da mulher branca.

Pouco se sabe da origem de Dandara⁵, os relatos orais contam que esta chegou ainda menina no quilombo dos Palmares, e neste transformou-se em uma importante líder militar, sendo também agricultora e mãe. Companheira de Zumbi, um dos grandes líderes do quilombo, ela tinha influência direta nas principais decisões do maior centro de resistência da história do Brasil e a primeira república das Américas. Ela se posicionou contrária ao acordo proposto pela coroa portuguesa para anexar Palmares a lógica colonial, e em uma das muitas batalhas, suicidou-se, jogando-se de uma pedreira ao abismo em fevereiro de 1694, para não ser capturada e tornar-se escrava. A história de Dandara é a história do quilombo dos Palmares, é a história de resistência e liberdade da população preta.

A atividade foi realizada em três semanas, perfazendo um total de seis aulas, dividindo-se em três momentos. Exposição dialogada, com participação dos discentes onde se realizaram os debates conceituais, a respeito da invisibilidade da personagem e da cultu-

⁴ Nomes como princesa Aqualtune, Acotirene e Rainha Tereza, foram outras mulheres negras que lideraram quilombos, em Palmares e em outros lugares. A maior parte dos materiais encontrados são publicações de grupos militantes da causa negra que realizam um trabalho de educação popular. Disponível em: <http://www.afrika.org.br/publicacoes/somos-todas-rainha-1ed.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2019.

⁵ Muitos materiais foram utilizados para compreender a história de Dandara, um deles foi o livro de Jarid Arraes (2017) que narra as histórias de quinze mulheres negras em forma de cordel. Ele pode ser utilizado inclusive em sala de aula e servir de estímulo para outras produções. Muitos materiais podem ser encontrados no meio digital, um deles está localizado em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/537524-descrita-como-heroina-dandara-mulher-de-zumbi-tem-biografia-cercada-de-incertezas>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

ra oral valorizada em África. Apresentação expositiva sobre o contexto histórico do século XVII e suas principais características, conceituação e debate sobre os quilombos, e em especial o quilombo dos Palmares, e por fim, apresentação de Dandara e o contexto das mulheres brancas e negras no período colonial e atividade escrita.

Um dos desafios da produção e utilização da biografia de Dandara como meio de pensar a história do Brasil, está na preparação, encontrar fontes e materiais historiográficos para se utilizar em sala, exige pesquisa e tempo, o que é necessário devido a indisponibilidade dessas temáticas nos livros didáticos, apesar dos avanços. Contudo, existem inúmeros sites⁶ e materiais sobre o quilombo dos Palmares (que são resultado da luta histórica dos Movimentos Negros), que podem contribuir para a atividade, e como demonstrado acima, das dificuldades e silêncios também podem surgir possibilidades.

Para produzir as biografias foi necessário direcionar o modo que a pesquisa deveria ser realizada pelos alunos, e indicar sites, materiais e livros, esse processo de acompanhamento docente é fundamental, e é o que vai fazer a diferença no resultado final da atividade.

Para além de provar a existência de Dandara, o objetivo da atividade foi pensar a construção do Brasil sobre um novo ponto de vista, tendo uma personagem e uma concepção negra (o quilombo) como referência para se refletir sobre a formação do país, além de provocar um novo imaginário sobre as mulheres negras, como sujeitas e protagonistas de suas histórias. O quilombo e a história de Dandara possibilitam a materialização de alguns conceitos que muitas vezes ficam no

⁶ Alguns sites utilizados foram os seguintes: <http://www.palmares.gov.br/> e <http://serradabarriga.palmares.gov.br/>. Acesso em 05 de agosto de 2019.

campo da abstração, sendo de difícil compreensão pelos discentes.

A imagem de força e luta de Dandara se aproxima da realidade vivida por grande parte dos discentes, em que mães, tias e avós tem que batalhar diariamente para sustentar seus lares. Em 2015 quase 30 milhões de lares eram chefiados por mulheres no Brasil, um aumento de 40% em 20 anos, desses, quinze milhões oitocentos e setenta e dois, novecentos e cinquenta e três mil (15.872.953)⁷ são chefiados por mulheres negras, que assim como Dandara, são líderes e lutam pela sua sobrevivência e pelos seus.

Esse elemento de identificação é importante, pois produz uma maior participação nas aulas e estímulo nos alunos, além de ampliar as possibilidades do que é ser mulher, questionando os lugares impostos pelo patriarcado. Contudo, alguns cuidados devem ser tomados, como a romantização do sofrimento dessas mulheres. É preciso que se valorize suas histórias e que se crie narrativas inspiradoras sobre mulheres negras, mas sem esquecer do contexto estrutural de desigualdade causado pela lógica colonial, por isso os questionamentos da condição de desigualdade e desumanização são fundamentais para desnaturalizar esses genocídios e epistemicídios.

Conhecer trajetórias de mulheres negras de um modo não estereotipado na educação básica, é dar subsídio para que adolescentes negras (os) construam suas identidades e suas percepções sobre a negritude de modo positivo, a partir de imagens que não reforcem a supremacia branca, que não os façam perpetuar o auto-ódio, enxergando a si e a sociedade que os cercam pela perspectiva histórica que revela o valor e luta da população negra. Pois, se teve escravidão, também

⁷ Dados do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA). Disponível em: https://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_chefia_familia.html. Acesso em 06 de fev. de 2020.

teve Dandara, quilombos e mocambos lutando pela liberdade, se a educação foi impossibilitada a população negra, teve Maria Firmina dos Reis criticando a escravidão pela sua tinta, se teve sujeição e subordinação limitantes, existiram “Luizas”, “Mônicas” e “Franciscas”, mulheres que conquistaram e ressignificaram a sua liberdade.

Considerações finais

Historicamente a mulher negra foi invisibilizada da narrativa da história do Brasil, principalmente a ensinada nos bancos escolares, esse ensino de história patriarcal, racista e sexista foi determinante para a construção do racismo estrutural existente na sociedade brasileira, Porém, nesse mesmo espaço existem produções antirracistas e antissexistas disputando as representações que são feitas da população negra e das mulheres negras, esse trabalho disputa essas formas de ver, e de imaginar mulheres negras, apontando para outras possibilidades de ser.

Mediante a atividade de pesquisa realizada os alunos tiveram acesso a outras narrativas sobre mulheres negras, mulheres guerreiras, intelectuais, líderes e sobretudo, mulheres livres, que apesar do contexto escravista escreveram a sua história. A feminilidade burguesa foi questionada, assim como a universalidade do conceito de mulher, e as mulheres negras tornaram-se os óculos para se enxergar e questionar o mundo.

A partir dos questionamentos e dos contextos estudados, as condições de vida desigual também foram questionadas e as mulheres negras do presente foram visibilizadas, pois ao falar de uma personagem como Dandara, automaticamente os discentes a relacionavam as suas mães e diversas mulheres que tiveram papel fundamental dentro da sua estrutura

familiar, fomentando a consciência histórica e a criticidade, parafraseando Angela Davis, quando a mulher negra é visibilizada toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio, Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BORGES, Vavy Pacheco. Grandezas e misérias da biografia. In: PINSKY, Bassanezi, Carla (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro.v.40, n. 1, p.75-85, 2006.

HOOKS, bell. Olhares negros: raça e representação. São Paulo: elefante, 2019.

LEVI, Giovanni. Usos da biografia. In: Janaína Amado e Marieta de Moraes Ferreira. Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

LIMA, Dulcilei da Conceição. Luiza Mahin: história? Mito? Ficção? Reconstruindo uma figura enigmática. Revista África e africanidades – ano IV – N. 13, Fev. de 2011. Acessado em: 12 de agosto de 2020. Disponível em: <https://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/13052011-08.pdf>.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um longitudinal sobre as relações de gênero e livros escolares (1910-2010). AEDOS. Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS. Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246. Jul. 2015. Disponível em: seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/download/57019/34356. Acesso em: 01 de Jun. de 2019.

QUEIROZ, Igor, Henrique, Lopes de. Formas africanas de lidar com o passado: oralidade, mitos e tradições. In: MORTARI, Claudia (Org). Introdução aos Estudos Africanos da Diáspora. Florianópolis: DIO-ESC; UDESC, 2015.

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

RIBEIRO, Djamila. O que é lugar de fala? Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.

RÜSEN, Jörn. Didática. Historia viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Práxis Educativa, Ponta Grossa-PR, v. 1, n. 1, 15 de jul.-dez., 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: Uma Categoria Útil Para Análise Histórica. New York, Columbia University Press. 1989.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-Ação. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A QUESTÃO DA ESCOLA ENTRE OS KARAJÁ DE FONTOURA E A LUTA PELO DIREITO À DIFERENÇA

Ricardo Nei de Araújo¹
Denise Machado Cardoso²

Introdução

As constantes reivindicações de autonomia indígena têm contribuído para repensar a sua relação com o discurso oficial, em certas ocasiões as questões indígenas têm sido pautadas até mesmo em eventos internacionais. Os atos e as manifestações dos povos indígenas em defesa de sua cultura, assim como, de suas tentativas de inserção na sociedade brasileira, lançam como desafio fazer da escola um espaço de afirmação cultural capaz de estabelecer um convívio construtivos com não indígenas. Desdobramentos dessas questões se fazem presentes na nova Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) e nos documentos normativos editados pelo Ministério da Educação (MEC).

Neste trabalho procuramos analisar resultados de pesquisa documental em atenção ao discurso e a ação de técnicos de agências de governo no trato e execução da política de educação escolar indígena, aferindo diferentes contextos entre os Karajá da aldeia Fontoura, no intuito de apresentar a sua releitura (ou reação) a estes processos verificados. A pesquisa que dá base às reflexões apresentadas a seguir problematiza a “teia de significado” dos discursos produzidos, articulando as perspectivas da história e da antropologia so-

¹ Secretaria de Educação, Juventude e Esporte – Seduc-TO. Endereço eletrônico: ricardonei_araujo@hotmail.com

² Universidade Federal do Pará – UFPA. Endereço eletrônico: denisecardosoufpa@gmail.com

bre a educação, para vislumbrar “o lugar da interação” (Orlandi, 1996) como o momento profícuo de reconhecimento de si e dos outros.

Assim, acreditamos que o artigo 26-A da Lei nº 11.645, de fevereiro de 2008, sinaliza um compromisso ético com a tolerância, passível de ser concebido dentro e fora da escola como ferramenta de reconhecimento do direito à diferença.

Os Karajá no arquivo de educação escolar indígena

Refletir sobre sociedades indígenas baseado em documentos e técnicos de agências de governo se torna um desafio necessário e, a certo ponto, esclarecedor, ao menos para se ter uma ideia do quadro existente: ausência de registros e informações incompletas, principalmente no que diz respeito ao contexto da aldeia. Foi assim que procedeu, de 7 a 11 de junho de 2004, a experiência no arquivo da Gerência de Educação Indígena no estado do Tocantins, órgão subordinado a Secretaria de Educação, Juventude e Esporte (Seduc-TO).

Os documentos, dispostos em prateleiras e organizados por ano, estavam, em sua maioria, distribuídos em caixas arquivo (papelão e plástico); nas poucas pastas que encontrei havia informações diversas, tais como: política de educação escolar indígena, exemplares de cartilhas, material para o Curso de Capacitação de Professores Indígenas, recortes de jornal etc. Entre eles selecionei conteúdos acerca da educação escolar indígena entre os Karajá da ilha do Bananal, com destaque para a análise mais detalhada sobre as atividades escolares na aldeia Fontoura.

A carência de informações específicas (particulares do grupo, sobre o dia a dia na aldeia, etc.) tem estimulado diferentes discursos no que se refere à pre-

sença da escola na aldeia. No entanto, por mais que a escola esteja atrelada a uma crescente reivindicação indígena, ainda assim, significa para muitos uma “coisa do branco”, como diz *Wadjurema* Karajá³. A presença do Estado dentro da aldeia, através da escola⁴, faz parte de uma realidade tanto pela estrutura física quanto por seus conteúdos educacionais, por onde se opera e aplica em diferentes momentos (e pelas entrelinhas) um “modelo” nacional de educação, que a certa medida negocia e compartilha o espaço com os indígenas dentro da aldeia.

Por outro lado, quando as cobranças recaem sobre o Estado quase sempre aponta a distância como um fator gerador do descompasso operacional de suas funções e obrigações perante leis e decretos. Nesse sentido que *Ijuraru* Karajá contempla, em parte, o distanciamento e a falta de compreensão do Estado com relação à realidade local da ilha do Bananal. O mesmo argumenta que:

“[o] *Estado* tava olhando como se fosse História do Brasil. Brasil começou pelo rei de Portugal, *ele não morava no Brasil*, morava em Portugal, mandando no Brasil. Então, tá acontecendo assim, o Estado fica longe da escola e a gente quando pede fica difícil, mas se tivesse Estado mais próximo aí às vezes mandava logo as coisas.”⁵ (Grifos meus).

Verifica-se que há uma correlação entre *rei de Portugal/Brasil* e *Estado/escola*. Na primeira relação há um oceano Atlântico enquanto obstáculo a vencer para se chegar ao Brasil, e também uma profunda negação da alteridade enquanto política oficial. Já na segunda relação, temos a maior ilha fluvial do território

³ Entrevista realizada no dia 07 de março de 2003 na aldeia Fontoura.

⁴ Sobre as Escolas Indígenas, ver a Resolução CEB nº 3, de 10 de nov. 1999.

⁵ Entrevista realizada no dia em 11 de julho de 2002 no Curso de Capacitação dos Professores Indígenas (TO).

brasileiro, destacada nos livros didáticos de Geografia do Brasil, diante de tanta beleza e diversidade, como um local habitado há tempos idos por indígenas nas suas margens e no seu interior.

Nesse sentido, a distância não é apenas geográfica e sim no tratamento desde o planejamento até as ações que, por ora, facultam a sua autonomia nestes processos de educação escolar. O que faz Ijuraru enfatizar o olhar do Estado, este que “fica longe da escola”, mandando de longe, e que “se tivesse mais próximo mandava logo as coisas”. Para ilustrar estas questões apresento três tipos de relações associadas à escola entre os indígenas:

Quadro 1 - Ilustrativo da relação rei – Estado – escola indígena

rei de Portugal Brasil (X)	Estado escola indígena (Y)	Estado - escola indígena (Z)
------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------------

Fonte: ARAÚJO, 2012.

O quadro acima dispõe sobre 3 tipos de relações instauradas a partir do contato. No primeiro tipo de relação (esquerda), simbolizada por X, faz parte das questões que, de alguma forma, envolvem a associação com rei de Portugal e Brasil, as quais estiveram desde os primeiros contatos, densamente registrados, dando conta da supremacia portuguesa à luz das “novas descobertas”. De acordo com Orlandi (2008, p. 18-19), o discurso das descobertas – talvez o princípio mais forte de constituição do discurso colonial – gerou “efeitos de sentidos que até hoje nos submetem ao espírito de colônia”, e, conseqüentemente “negam historicidade e nos apontam como seres-culturais (singulares), a-históricos”⁶. Em conformidade com a letra Y, referente

⁶ Segundo Orlandi (2008), há um sentido particular do que é a história para

a relação Estado/Escola Indígena, observa-se *Ijuraru* comparando o tratamento do Estado igual ao do rei de Portugal. Não importa a distância no tempo e no espaço entre rei-Estado (Tocantins -TO), pois continua “mandando” de longe na escola indígena, numa relação de “cima para baixo”, como iremos constatar ao longo do texto. Já o exemplo ilustrado por Z, trata-se do desafio de ter uma presença mais efetiva (e horizontal) entre o Estado e a escola na aldeia, capaz de contemplar suas necessidades mais urgentes na ilha do Bananal. Assim, observa-se nos três tipos de relações acima, o que Orlandi (2008) chama de “confrontos de sentidos”, esquemas de relações que fazem, no mínimo, despertar a memória sobre os seus enunciados produzidos e aqueles sustentados pelo discurso dos envolvidos nestes processos.

Na percepção de Michel Foucault (1996), em “*Ordem do Discurso*”, este é identitário e se constrói no ato, apoiado em seu próprio funcionamento como um conjunto de enunciados e relações, que está para além de ser considerado apenas como um sistema de signos, e o sujeito enquanto uma função vazia. Mas sim algo a ser preenchido por diferentes indivíduos. Estes, não são concebidos atravessados numa unidade de sujeito, mas na dispersão nas várias posições assumidas no discurso. Portanto, se no quadro 2, evidenciado anteriormente, nota-se que não há diferença quanto ao “tratamento” da escola pelos seus colonizadores/administradores (rei e Estado), por sua vez, os efeitos e sentidos atribuídos a ela (pela distância e/ou pela diferença) dão indicativos para remontar a teia de signi-

o analista do discurso, longe de ser aquele que procura organizá-la a partir de um tempo cronológico, pois a história está ligada a práticas, sua relação com o poder (a política). É neste sentido, que esta autora ressalta a necessidade de o analista se colocar no interior de uma relação de confrontos de sentidos. Cf. ORLANDI, Eni P. Terra à vista – Discurso do confronto: Velho Novo Mundo. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

ficado (GEERTZ, 1997) resultante do contato dos povos indígenas entre si e com as sociedades nacionais.

A teia de significado dos discursos produzidos

O desafio de remontar esta “teia” se aproxima do esforço de Orlandi (1996) em apreender a dialética do reconhecimento ou conjuntura da interlocução, optando em evidenciar o lugar da interação, a partir da simultaneidade do falante e do ouvinte no processo. O lugar da interação é também um momento profícuo de reconhecimento entre os envolvidos, quando se acercam de si e dos outros.

Para Geertz (1997, p. 102), os homens não fluem como entidades psíquicas fechadas, que se destacam de seus contextos e recebem nomes individuais, “sua identidade é um atributo que tomam emprestado do cenário que os rodeia”. É neste sentido que Geertz (idem) discorre a respeito do que ele entende por pessoas contextualizadas, sendo aquelas que adquiriram sua definição de “eu” através das relações associativas com a sociedade circundante, embora ressalte que estes próprios contextos são relativos. Diante desta perspectiva de análise, os Karajá identificam o rio Araguaia enquanto uma antiga morada, atribuindo a ele uma relação associativa de origem com o lugar, com o “povo do fundo” do *Berohoky* (o rio Araguaia). Este rio é um “contexto” a parte para os Karajá, pois na cheia invadem furos e lagos no interior da ilha e, no verão, com suas canoas nos ombros atravessam largos pedaços de praia até alcançarem lugares mais piscosos. A escola *Kumanã* se encontra neste “contexto” entre os Karajá da aldeia Fontoura, recebendo visitas anualmente de técnicos e supervisores encarregados de fazer vistoria aos espaços da escola e em seu funcionamento.

No intuito de minimizar esse distanciamento, a Gerência de Educação Indígena do estado do Tocantins dispõe da seguinte forma através de um documento⁷:

“Um dos maiores interesses desta SEDUC-TO é diminuir as distâncias entre comunidades indígenas e as articulações desta envolvendo Delegacias Regionais de Ensino [DRE], tem viabilizado este interesse. Cada DRE tem em seu quadro um Supervisor Técnico de Qualidade exclusivo para o atendimento às escolas indígenas. A DRE de Gurupi, por atender as áreas Karajá que são de *difícil acesso*, tem no Escritório de São Felix [no Mato Grosso] seu representante, para apoio às escolas indígenas. Porém seu funcionamento ainda se encontra deficitário devido à *regularização* de algumas ações *de ordem burocrática*. Toda e qualquer ação deste deverá ser analisada e avaliada por esta Delegacia, de onde o mesmo é subordinado.” (Grifos meus).

Como ressaltam os grifos nesse texto, vê-se as questões indígenas com dificuldade(s) para resolver, lançando a “culpa” na ordem burocrática do próprio Estado, que cria um ponto de apoio para atender as demandas das escolas indígenas em São Félix do Araguaia (MT) com “funcionamento deficitário”, devido o supervisor deste escritório/ponto de apoio estar incumbido de realizar visitas pedagógicas a algumas escolas da ilha, bem como outras tarefas, as quais deixavam-no, conforme consta no relatório já citado, sobrecarregado para cumprir com eficiência suas funções de acompanhamento pedagógico. Nessa direção, o fato é que a ideia de distanciamento ao longo da história do contato (e do conflito) vem gerando não apenas um desconhecimento da realidade indígena, como também, adjetivos reproduzidos pelas sociedades civilizadas desde a chegada das

⁷ De acordo com o Relatório da Reunião realizada em São Felix do Araguaia – MT entre os dias 16 e 18 de dezembro de 2002, com professores indígenas e não-indígenas, representantes da FUNAI e Gerência de Educação Indígena/ SEDUC-TO.

primeiras caravelas, contribuindo para fundamentar uma imagem de nativo (índio) americano.

Os nativos localizados na Amazônia sempre estiveram ligados ao arcaico, primitivo, carente de progresso, etc. Segundo Gobbi (2006) durante o período de colonização as referências aos povos indígenas são desconexas, fragmentadas e contraditórias. Estas variam em atenção ao que se deseja enfatizar, assim, há momentos em que são apresentados como inofensivos, já em outros como temíveis. Tais modos de proceder, silenciam os vencidos e sua luta de resistência centenária, descaracterizam e desacreditam os grupos indígenas (TELLES, 1981), apresentando-os como algo indesejável.

O texto de Itamar Freitas (2014) intitulado “A experiência indígena entre os historiadores profissionais” se propõe a responder, entre outras interrogações, “o que os historiadores têm afirmado, desde 1990, sobre os indígenas que habitam o Brasil?”. Em suas reflexões, observa que muitos pesquisadores da área da História têm se debruçado, como estratégia, aos estudos das imagens construídas sobre os indígenas, em diferentes tipos de fontes, de textos escritos às vastas possibilidades a partir das artes visuais – gravura, desenho, pintura, escultura, fotografia e cinema. Conforme coloca o autor, a contribuição destes estudos se dá pela importância de compreendermos a origem e a sobrevivência dos estereótipos negativos, “fundamentais para o entendimento da história dos contatos” entre os povos indígenas e não indígenas, quando são concebidas enquanto “ferramentas de combate a determinadas visões distorcidas e, supostamente, desinteressadas” (FREITAS, 2014, p. 55-56).

No ano de 2002, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabeleceu a Declaração Universal sobre a Diversidade

Cultural, que reconhece, no Art. 1, que a diversidade cultural é tão necessária para o gênero humano como a diversidade biológica o é para a natureza (UNESCO, 2002). Nessa perspectiva, uma importante iniciativa foi a tentativa de “retratação” do Estado Brasileiro para com os povos indígenas, quando da aprovação da lei 11.645 de 10 de março de 2008 que em Artigo nº. 26 – torna obrigatório a inclusão no currículo da educação básica, o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio. Soma-se a esta lei o apoio financeiro a elaboração de material didático específico.

Para Grupioni, as mudanças no Brasil se fazem sentir em termos administrativo e jurídico. Ressalta, entretanto, “[e]m que pese a larga distância que se impõe entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre de fato na prática”, o direito a uma escola que “respeite suas tradições e seus modos de ser” é uma conquista legal obtida pelos povos indígenas (GRUPIONI, 2001, p. 94). Consoante o autor, tal reconhecimento da diversidade cultural pode ser constatado em legislação internacional e nacional, cuja participação ativa dos professores indígenas e de suas comunidades (GRUPIONI, 2008) trazem à tona demandas particulares em seu convívio com o Estado e com segmentos da sociedade brasileira.

No entanto, para que estas conquistas possam chegar de forma mais efetiva até a aldeia inevitavelmente têm que passar pela “malha burocrática” do sistema público, onde nem sempre há profissionais e técnicos preparados para assumir tal empreitada, reproduzindo, em certa medida, as mesmas mentalidades e representações imersas no pensamento de muitos educadores das redes pública e privada de ensino educacional. Não é diferente nas agências de governo.

Em outro documento⁸, a respeito das atividades pedagógicas realizadas na aldeia Fontoura em junho de 2001, os técnicos o concluem da seguinte forma:

[...] mesmo tendo que lidar com situações e realidades de 18 escolas diferentes das etnias Karajá e Javaé, tentamos equacionar os problemas da melhor forma possível. Dos problemas mais difíceis, podemos citar a contratação de professores *brancos* para assumirem a 2ª Fase do Ensino Fundamental [antigas 5ª a 8ª série, atualmente 6º ao 9º Ano] nas aldeias, principalmente na aldeia Fontoura, pela *dificuldade de acesso* e um certo *ciúme* que estas comunidades sentem *em relação às demais* e as estruturas físicas destas escolas que precisam ser melhoradas. (Os grifos são meus).

Nota-se que não há aspas nas declarações, a exemplo quando argumenta sobre a contratação de professores “brancos”, contribuindo para afirmar a visão estereotipada na relação “branco/índio”, bem difundida na consciência nacional. Em “Sociologia do Brasil indígena”, Roberto Cardoso de Oliveira (1972) apresenta significativas observações quanto ao índio na consciência nacional, admitindo que a situação colonial gerou um sistema de valores responsável por toda ordem de deformações e mistificações. No que se refere ao discurso anteriormente notificado, a carência de informações satisfatórias para evidenciar suas interpretações sobre escolas em aldeias repercute em outra situação, como o “ciúme” entre aldeias, adjetivando de forma superficial a respeito da realidade escolar em meio a reivindicações antigas, sem ao menos buscar compreender como as relações sociais são estabelecidas entre os Karajá de diferentes aldeias em favor da escola.

⁸ Relatório das atividades desenvolvidas nas Escolas Indígenas da área Karajá/Javaé de 18 a 31 de junho de 2001.

De acordo com alguns depoimentos, o Estado ampliou o ensino na aldeia, mas ainda está longe do ideal participativo necessário. Neste cenário, o que o Estado traz e leva da aldeia? Entre outras coisas, o Estado corrobora na construção da imagem do “índio”. A distância do Estado pode gerar também a elaboração de estereótipos, preconceitos e falsa impressão. Desta forma, as medidas e o discurso oficial revelam tal postura com muita nitidez e é fácil, por isso, percebê-la e fazer a sua crítica. No entanto, os mesmos elementos costumam estar presentes de modo mais sutil em afirmações e condutas dirigidas pelo senso comum.

No que tange a desconstrução dessa imagem, sabe-se historicamente que uma das funções da escola é ser mediadora em potencial do processo educativo, ao passo que em seu contato constate com o senso comum busque, no mínimo, problematizar conceitos, visando a compreensão da dinâmica social mais ampla. Destarte, a Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Conferência Geral da Unesco em 1995, dispõe em seu quarto artigo que a “educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância”, e que uma “educação para a tolerância” deve contemplar o ensino aos indivíduos tanto de seus direitos quanto de suas liberdades (artigo 4, 4.1).

Cardoso de Oliveira (2001, p. 252) entende “o conceito de tolerância como uma questão de direito, ademais de poder situá-lo no patamar da moralidade e da etnicidade”, do contrário “passa a ser um caso de justiça”, quando a “rejeição ao diálogo intolerante” não seria mais tratada como “uma concessão política do polo dominante, i. e. do Estado, mas um imperativo moral”.

Observados os princípios e alguns mecanismos satisfatórios visando uma educação para a tolerância, Cardoso de Oliveira (2001, p. 250) argumenta que

através da ética discursiva, apoiada na elucidação do conceito de tolerância e na aplicabilidade no diálogo interétnico, é possível “transcender o discurso hegemônico, basicamente eurocêntrico”. Ressalta-se, neste sentido, o longo caminho da virtude da tolerância de caracterizar o diálogo interétnico comumente observável. Não obstante, a importância de reduzir o problema da persistência do discurso hegemônico, no que concerne as afirmações fragmentadas e superficiais a respeito dos povos indígenas, existem discursos difusos envolvidos quando pensamos nos atores sociais que participam direta ou indiretamente na efetivação de políticas públicas em aldeias indígenas, como temos observado nesse artigo. Isto denota um processo de permanência por parte do discurso oficial e, como consequência, o mesmo avança em múltiplas direções, por diferentes segmentos da sociedade nacional.

Notas conclusivas

Estudos têm demonstrado grande interesse a respeito das representações acerca da relação entre a questão indígena e a escola (GRUPIONI, 2001 e 2008; FREITAS, 2014) à medida que as contradições estão postas quando se observa o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática, a exemplo do momento em que as cobranças recaem sobre o Estado, quase sempre se aponta a distância como um fator gerador do descompasso operacional de suas funções e obrigações perante leis e decretos.

Nota-se que a carência de informações específicas (particulares do grupo, sobre o dia a dia na aldeia, etc.) tem estimulado diferentes discursos no que se refere a presença da escola na aldeia. No entanto, por mais que a escola esteja atrelada a uma crescente reivindicação indígena, ainda sim, significa para muitos

uma “coisa do branco”, como bem esclareceu *Wadjurema* Karajá.

A respeito da teia de significado dos discursos produzidos, buscou-se aferir o “confronto de sentidos” (ORLANDI, 2008) entre segmentos da sociedade majoritária e os grupos indígenas no Brasil. Enfatizando, sobretudo, a pesquisa no arquivo da Coordenação de Educação Indígena, que evidenciou o tratamento desta agência de governo com a memória de suas práticas, em que consiste na incineração de documentos a cada quatro anos, revelando, a princípio, que o jovem estado do Tocantins ainda não tem uma política efetiva de arquivamento sobre estas realidades de educação escolar em Terras Indígenas.

Nos limites deste estudo, elegemos o compromisso ético com a tolerância enquanto um “imperativo moral”, que “do contrário passa a ser um caso de justiça” (Cardoso de Oliveira, 2001). Sem dúvida, a “retração” do Estado Brasileiro para com os povos indígenas, no que está relacionado a aprovação da lei 11.645 de 10/03/2008, nos fazem pensar em uma educação para a tolerância, por acreditarmos que “a educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância” (Unesco, 1995).

Diante ao exposto, a educação escolar indígena tem ampliado continuamente redes de influência e espaços de interatividade. A esta realidade indígena, tornou-se não apenas uma atividade reconhecida por alguns como ferramenta de afirmação cultural, mas um mecanismo favorável de participação social visando estabelecer um convívio construtivo com não indígenas em sua inserção na sociedade brasileira. Tal reconhecimento por parte dos povos indígenas tem contribuído para novos desdobramentos nas políticas de educação e nos instigam a pensar na necessidade de refletir acerca do convívio na diferença e na sensi-

bilidade para a alteridade, diante da longa trajetória percorrida (e ainda a percorrer) no sentido de fazer da escola um espaço de “luta” e de cidadania.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Ricardo Nei. DA CASA À ESCOLA: o ir e vir dos estudantes Karajá em Fontoura entre os anos de 1990 a 2011, ilha do Bananal (TO). Dissertação de Mestrado, PPGCS (Antropologia) – UFPA, Belém, 2012.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Sobre o diálogo intolerante. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Org.). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Editora da USP, 2001. p. 245-252.

_____. A Sociologia do Brasil Indígena. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: São Paulo: Edusp, 1972.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.465, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, n. 48, Sessão 1, p. 1, 11 mar., 2008.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 10 de nov. 1999.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, nº. 9394).

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. SP: Loyola, 1996.

FREITAS, Itamar. Experiência indígena entre historiadores profissionais e possibilidades de transposição didática (2005-2009). In: MELO, Francisco Egberto de; BEZERRA, Sandra Nancy Ramos Freire (Org.). História local e ensino: saberes e identidades. 1ed. Recife: Linceu, 2014, p. 50-85.

GEERTZ, C. Do ponto de vista dos nativos. In: O Saber Local – novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.

GOBBI, Izabel. A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático. São Carlos, 2006. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal de São Carlos, 2006.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas. Tese de Doutorado, PPGA-USP, São Paulo, 2008.

_____. Os Povos Indígenas e a Escola Diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais. In: GRUPIO- NI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (Org.). Povos Indígenas e Tolerância: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. São Paulo: Editora da USP, 2001. p. 87-97.

ORLANDI, Eni P. Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo. Campinas, SP: UNICAMP, 2008.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4ª. Ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO DO ESTADO DO TOCANTINS (SEDUC/TO). Relatório da Reunião realizada em São Felix do Araguaia – MT entre os dias 16 e 18 de dezembro de 2002, com professores indígenas e não-indígenas, representantes da FUNAI e Gerência de Educação Indígena.

_____. Relatório das atividades desenvolvidas nas Escolas Indígenas da área Karajá/Javaé de 18 a 31 de junho de 2001.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In: LOPES DA SILVA, Aracy. (Org.). A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1.º e 2.º graus. São Paulo: Brasiliense, 1981.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris: UNESCO, 2002.

_____. Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Paris: UNESCO, 1995.

O CABELO TEM HISTÓRIA E PODER: MEMÓRIAS DE CORPOS NEGROS E PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS

Shirlene do Socorro Coelho Santos¹
Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti²

Memórias de dor e sofrimento na sala de aula: a emergência da problemática investigativa em uma instituição de educação profissional

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) é um instituto educacional multicampi, presente nos municípios de: Belém, Abaetetuba, Altamira, Ananindeua, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal, Conceição do Araguaia, Itaituba, Marabá Industrial, Marabá Rural, Óbidos, Paragominas, Parauapebas, Santarém, Tucuruí e Vigia. O Campus Belém, que foi o lócus da pesquisa fica na capital do estado do Pará, um campus urbano na Amazônia, mas os seus estudantes não são apenas da zona urbana ou região metropolitana; vem das diversas regiões do estado com maneiras diferentes de ver o mundo. Recebemos estudantes ribeirinhos onde os rios são as “ruas”, e mais quilombolas, marajoaras e das áreas rurais bem como os estudantes urbanos que nunca navegaram em um rio, estudantes de classe média e estudantes que vivem em extrema vulnerabilidade social. Toda essa diversidade se encontra na sala aula, o que gera trocas, conflitos, conhecimentos. O Campus Belém é uma amostragem do ser plural amazônida, onde muitos estudantes

¹ Egressa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT. shirleneufpa@hotmail.com

² Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT-IFPA e do PPGEPI-IFRN. Pesquisadora do Observatório da Diversidade do IFRN e do GICEP-IFPA-CNPq. natalia.cavalcanti@ifpa.edu.br

migram do interior do estado para estudar ali. Mesmo que o Campus Belém tenha essa pluralidade de pessoas e de saberes, as ações didático-pedagógicas ainda são pensadas a partir de generalidades para os sujeitos que estão inseridos numa realidade urbana. Nesse sentido, a prática educativa em tela procurou criar fissuras no currículo e singularizar a experiência escolar da juventude da instituição.

“Meu Fuá tem Poder” foi uma prática pedagógica para uma educação antirracista. Foi um desfile de beleza pensado para quebrar os padrões estruturais impostos ao povo preto, padrões estes que marcaram as memórias escolares dos estudantes da educação profissional. O desfile visou contribuir para a ressignificação do conceito de beleza. A problemática de investigação emergiu em 2017, quando uma estudante do IFPA Campus Belém, filha de pai angolano e mãe negra brasileira, chorou relatando a sua memória escolar- o bullying - que sofrera na escola primária e que a levou a manter sempre preso seu cabelo. Isso ocorreu no meio de uma aula que debatia as relações étnico-raciais no Brasil. Ela relatou que era apelidada na escola como “cabelo de fuá”. Foi realizado o acolhimento e escuta da jovem estudante diante de seus colegas de classe. O debate que se seguiu foi rico e emocionante, o que gerou reflexões profundas tanto nos estudantes, como nas autoras desse artigo.

Em outra aula acerca da temática Gênero, Raça e Etnia uma estudante relatou em prantos o seguinte comentário: “O racismo nunca vai ter fim; eu desde criança sofro; uma vez, quando tinha cinco anos, tentei desfilar na escola e fui impedida. A professora disse que o meu cabelo era muito ‘fuá’, por isso não poderia desfilar”. Mais uma vez o cabelo apareceu como símbolo de dor e tristes lembranças. Partindo dessas experiências muito concretas, o horizonte da pesquisa se de-

lineou: racismo, cabelo e memória escolar.

Os temas revelados no cotidiano da sala de aula tornaram-se o eixo central dessa pesquisa e do desfile de beleza, que foi o produto educacional da mesma, cujo título foi “Meu fuá tem poder”. Outras duas atividades também relacionadas estiveram dentro do desfile: uma Oficina de Kizomba (dança e música africana) e a apresentação do DJ Djidjoro (Ailton da Costa Oliveira) tocando “top hits” africanos. Ele que é engenheiro da computação formado pelo intercâmbio entre a UFPA e o governo de São Tomé e Príncipe, aos finais de semana trabalha como DJ de festas africanas. Sua participação na atividade foi uma articulação da Turma de Eventos do IFPA, Campus Belém. A outra atividade foi um Sarrau com músicas, poesias e relatos de memórias escolares com relação ao corpo negro. O detalhe da música foi muito especial, pois muitos ali não conheciam os ritmos africanos modernos, como o Afrohouse que é a evolução do ritmo Kuduro. A referência da África era algo no passado, de forma folclórica, e nesse aspecto Djidjoro nos atualizou, e trouxe uma África viva com uma juventude que canta e dança, bem próxima da realidade dos estudantes do IFPA.

Pensar a África como ancestralidade que se reinventa, mas também viva e muito próxima de nós é imprescindível na busca em conhecer uma história que não nos foi contada e que muitos jovens não tiveram acesso. Existe uma juventude africana. E existe uma juventude afro-descendente no chão de nosso território que precisa conhecer e valorizar a beleza de sua historicidade. Entre os primeiros relatos em sala de aula, passando pelas reflexões pessoais e a decisão de pesquisar o tema, a construção do objeto de pesquisa ia ganhando novos elementos na medida em que a participação dos e das estudantes se tornava mais intensa. Como fazer o desfile? Quem poderia participar? Como

romper com as estigmatizações dos corpos negros no ambiente escolar?

Os debates em sala de aula seguiam. Para um grupo de estudantes, defendiam que para ser reconhecidamente negro teria que ter cabelo Black, ou cabelo com cachos definidos, ou ser negro “retinto”. Entendiam que quanto mais melanina concentrada na pele, maior o racismo sofrido. E para outro grupo, essas definições eram uma nova tentativa de limitar o corpo negro. O debate se intensificou. Outros estudantes argumentavam que, como moram na Amazônia era preciso registrar que o negro no Pará tem traços fortes indígenas, mesmo que alguns grupos de negros não os aceitem. “Ainda assim, o racismo os atravessa”, diziam eles. A construção do desfile de beleza como um produto de reflexão acadêmica rendeu excelentes debates. Os estudantes já faziam alguma referência nos debates sobre a questão da identidade negra, indígena. Entretanto, nessa busca em direção ao conhecimento, ainda dialogavam usando argumentos equivocados, como por exemplo, afirmar que existia um órgão estatal, a FUNAI que poderia dizer quem pode ser indígena e que quando se tratava do povo negro, existia uma imposição estética da sociedade atual para ser considerado negro.

Em busca de uma mediação ao debate que pudesse dar condições aos estudantes de pensarem sobre essa relação de aliança entre povos indígenas e negros, recorremos a história dos povos indígenas e quilombolas e de sua aliança ancestral na configuração dos processos de resistências dos povos tradicionais, da importância da aliança política entre indígenas e afro-brasileiros. Estabelecemos consensos e decidimos fechar a organização do desfile em seis categorias: em quatro delas, os estudantes contribuíram diretamente (Black power, dread look, transição capilar, quilombo-

la). Nas restantes, sugestões foram aceitas pelo grupo. A definição das categorias ficou da seguinte forma:

1. Black Power;
2. Dread Look;
3. Transição Capilar
4. Quilombola
5. Corte na Régua
6. Cachos Coloridos

A categoria “Quilombola” seria a representação do ribeirinho/marajoara/indígena/quilombola. Foi proposto aos estudantes uma categoria “outros” para os candidatos colocarem suas definições, mas a equipe de logística do evento (todos estudantes) achou que isso iria tumultuar o cerimonial e confundir os jurados.

O debate acerca do desfile cresceu dentro do Campus Belém do IFPA. Nas redes sociais o assunto teve grande repercussão: todos querendo falar das suas memórias escolares em relação ao racismo e a discriminação ao “fuá”. O evento que deveria ser uma aplicação de um produto educacional (desfile) cresceu e se tornou evento oficial da agenda do 20 de novembro de 2019 do NEAB- IFPA (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/IFPA). A programação para o ano de 2019 estava centrada em atividades como palestras, rodas de conversa no auditório central, não havia uma programação pensada para o ensino médio integrado e a aplicação do produto educacional “Meu fuá tem poder” passou a ser essa atividade que não foi planejada pelo NEAB, mas, pela sua importância acabou incorporada na programação oficial deste.

Figura 01 - Desfile Meu Fuá tem Poder



Figura 02 - Recepção do desfile



Figura 03 - Candidatos e platéia



Figura 04 - Torcida do desfile



Percurso Teórico

A partir do surgimento do tema da pesquisa, textos fundamentais da pedagogia progressista de Paulo Freire foram revisitados, obras dedicadas aos estudos étnico-raciais no Brasil e sobre o feminismo negro, bastante atuais. Desfazendo-se de preconceitos acadêmicos, que muitas vezes tentam controlar quem pode ou não emitir os discursos, “ouvimos” também as jovens que estão nas redes sociais na atualidade, falando a milhões de seguidores, ressignificando elas também conceitos, temas, problemas. Portanto, os produtos educacionais, a realização do desfile e o documentário “Meu fuá tem poder” são complementares e indissociáveis e se opõem à educação unilateral, marcada pela dualidade do trabalho, pela desigualdade social, pelo trabalho alienado e pelo racismo. E foram embasados a partir de um diálogo com uma bibliografia de referência ao tema.

Trata-se de um trabalho qualitativo que se justifica como possibilidade analítica da realidade, bem como subsidia futuras ações pedagógicas a partir dos produtos finais oferecidos como ferramentas educacionais. Ela parte de uma experiência no Ensino Médio Integrado na Educação Profissional no IFPA – Campus Belém, escolhendo como temática a estética e o corpo como campo de pesquisa. Os produtos dessa pesquisa são a realização do evento (Desfile), a roteirização do desfile e o que chamamos de desdobramento do produto, que foi a elaboração de um documentário encenado por atores, cujo texto principal foi inspirado nas respostas dadas pelos estudantes nas fichas de inscrição, nos relatos no dia do desfile e em publicações nas redes sociais dos participantes. A pesquisa transita entre a experiência pessoal da sala de aula e o diálogo teórico-metodológico oferecido pelas disciplinas do Mestrado Profissional.

A característica desse estudo é a centralidade nos sujeitos (estudantes), e girou em torno dos estudantes envolvidos nas ações pedagógicas. Buscou ouvir os envolvidos para mensurar qualitativamente os impactos das ações pedagógicas propostas. É uma “pesquisa-ação”, ou seja, tanto a pesquisadora (professora) como os interlocutores (estudantes) da pesquisa participam da construção de todo o processo, buscando como resultado desenvolver uma ação construída coletivamente.

Para pensar uma educação antirracista temos que buscar nos aproximar do conceito da *educação omnilateral*. Para Maria Ciavatta nos aproximar de uma educação Omnilateral é um passo importante que se opõe a uma educação unilateral:

“Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento: Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica.” (Ciavatta, 2014, p. 197)

Pensando nessa historicidade do conceito apresentado pela autora, os debates sobre a educação socialista omnilateral constituem um passo importante em direção de uma educação democrática que estabelece uma formação humana em todas as dimensões para a construção de um sujeito crítico, emancipado e que compreenda o contexto social ao qual está inserido.

Uma educação humana em todas as dimensões da vida deve ter um compromisso ético-político no ensino médio integrado como afirma Marise Ramos (2007):

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. (Ramos, 2007, p.2)

É preciso pensar a educação antirracista como fundamental para a formação humana integral, que rompa com a estrutura desigual da educação, a qual naturaliza privilégios e favorece a manutenção de estruturas dominadas pelo racismo. De posse desse novo olhar e novas ferramentas analíticas antirracistas, os estudantes negros e pardos da educação profissional terão condições de conclusão do ensino médio integrado de forma exitosa.

Uma educação politécnica, mesmo não sendo totalmente construída dentro do conceito Omnilateral, também pode propor uma educação que leve em conta o trabalho, a ciência e cultura. O documentário chama a atenção para constituição de um empoderamento estético-político dos estudantes da educação profissional.

Por uma formação docente antirracista e interseccional: à guisa de conclusão

Sojourner Truth, uma abolicionista afro-americana e ativista dos direitos das mulheres, proferiu um discurso em 1851 em uma conferência de negros abolicionistas e mulheres brancas feministas que entrou para a história. Ela, uma ex-escrava fez um discurso que marcaria os rumos das lutas feministas posteriores, pois àquela altura, ela já criticava a exclu-

são das mulheres pretas das pautas feministas e abolicionistas:

“Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari 13 filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?” (Sojourner Truth, 1851).

Sojourner Truth, naquele discurso não hesitou em correr riscos ao expor sua forma de pensar, em problematizar a aliança entre os homens negros abolicionistas e mulheres brancas feministas. A coragem dela naquele dia nos faz refletir e analisar que ao se colocar contra o racismo e a um tipo de leitura feminista excludente de uma maneira tão firme, é possível estabelecer uma práxis em que existam fundamentos que apontem para uma análise da sociedade em que seja possível alocar recortes de gênero, raça, classe e etnia. E que esses aportes são confluentes com os processos de uma educação antirracista que não exclui a luta histórica do feminismo negro. Bell Hooks ressalta essa prerrogativa:

“O comprometimento com a política feminista e com a libertação negra significa que tenho de ser capaz de confrontar as questões de raça e gênero dentro de um contexto negro, proporcionando respostas significativas para perguntas problemáticas e meios acessíveis apropriado para comunicar essas respostas.” (Bell Hooks, 2017, 29)

A educação antirracista exige um exercício de virtude filosófica por parte dos professores que a reivindicam. A virtude é a busca do equilíbrio e os vícios são os extremos, ou seja, os excessos. A educação antirracista é uma virtude e seu extremo, o vício, é o racismo que se manifesta de formas diferentes na sociedade. Podemos caracterizar alguns destes tipos. Temos por exemplo, os racistas herdeiros dos senhores de escravos, ou seja, sempre pertenceram à classe dominante, sempre foram membros das oligarquias rurais e urbanas do país; outro tipo é aquele que, por ignorância reproduz a cultura racista, porque ouviram falar, porque só conheceram essas práticas toda a vida e não tem noção dos grilhões que os prendem; e outros, que chamaremos “racismo Senhorita Mourello³ que é a materialização do racismo à brasileira, onde uma pessoa branca, diz não ser racista, mas reproduz cotidianamente o racismo e acredita do mito do “branco salvador”. Na série, ela sempre se mostra disposta a ajudar, pois, diz entender o que é o racismo, mas se recusa a enxergar, por exemplo, que o personagem Chris é um jovem negro inteligente. Num dos episódios ela diz: “... Chris, eu estou muito decepcionada com você! Eu sei que fumar pedra, cheirar pó e baforar cola são vícios dos negros! Mas por que infectar o Greg? ...Chris, fiquei sabendo que você tem pai. Legal!” (Série de TV “Todo Mundo Odeia o Chris” 2005).

Infelizmente, no cotidiano escolar existem muitas “*Senhoritas Mourellos*”, ou seja, profissionais da educação que não tiveram uma formação teórico-filosófica mais consistente e crítica, o que ocasiona a repetição de padrões discriminatórios, pois esses se recusam a enxergar o potencial intelectual dos negros,

³ Senhorita Morello é uma personagem da série televisiva infanto-juvenil norte americana “Todo Mundo Odeia o Chris”, de 2005, exibida por muitos anos no SBT. Interpretada pela atriz Jacqueline Mazarella, ela faz o papel da professora racista do Chris, mesmo não se considerando racista.

porque não o reconhece como possível. Uma outra variação disso, são aqueles professores e professoras que dizem que vão “facilitar” a vida do estudante negro, passando atividades “menos complexas”, o que evidencia um racismo estrutural de longa data. Esse vício observado na educação tem consequências desastrosas na cognitividade dos estudantes negros, afetando a estrutura do pensar destes indivíduos da educação profissional.

A educação antirracista é uma virtude que requer um exercício de descolonização do pensar e deve ser uma busca permanente entre gestores, estudantes e técnicos, para que a comunidade escolar possa ser um lugar mais saudável para estudantes negros e indígenas e que esses sejam realmente vistos como sujeitos de direitos. Não podemos nos aproximar de uma formação humana integral se os estudantes estão no século XXI e a escola no século XIX. Um médico do século XIX não opera em uma sala de cirurgia do XXI: as ferramentas são outras, os profissionais tem outra formação. É preciso sempre questionar e trabalhar para que a educação possa se atualizar ao ponto de destruir estereótipos pautados no preconceito racial, como por exemplo, ver o professor como o dono do saber e os estudantes como uma folha em branco ou tábula rasa, prontos a absorver “a verdade” ditada pelos detentores do conhecimento, reproduzindo uma estrutura de educação baseada nos ideários escravocratas, patriarcais, classistas. A educação antirracista denuncia estas práticas equivocadas e faz o convite para que os profissionais da educação possam repensar suas teorias e práticas.

Referência bibliográfica

CIAVATTA, M. O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS? Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 05 de novembro. 2020.

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. Editora. 33. São Paulo: Cortez, 1997.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. O estudo de saberes profissionais na perspectiva etnográfica: contribuições teórico-metodológicas. Educação em Revista, v. 30, n. 4, p. 105–125, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/06.pdf>.

SANTOS, Joel Rufino dos, 1941-2015 A questão do negro em sala de aula- 2, ed. São Paulo: Global, 2016

“MUITO MAIS QUE UM JOGO”: A DIVERSIDADE CULTURAL NAS PRÁTICAS ESPORTIVAS DOS POVOS INDÍGENAS COMO TEMÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Vinícius Silveira Luz¹

No período de docência do Estágio Curricular Supervisionado em História, trabalhei em sala de aula com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental B do Colégio de Aplicação da UFSC a temática dos “Povos Indígenas em Santa Catarina”, com foco nos Kaingang da Terra Indígena Xapecó, no oeste do estado de Santa Catarina. A partir do uso do esporte como temática para o ensino de história, busquei na prática dos jogos tradicionais indígenas e na introdução do futebol em algumas sociedades indígenas, formas de afirmação e manifestação da cultura indígena na atualidade, bem como o reconhecimento dos alunos a respeito da experiência Kaingang na Terra Indígena Xapecó por meio da identificação do futebol como parte do cotidiano e da cultura indígena local. Essas são questões que orientaram para uma pesquisa e um ensino de história indígena voltados para a contemporaneidade e para a pedagogia decolonial, vista aqui como a tentativa de “subverter o imaginário eurocêntrico e colonialista que ainda se perpetua na história sobre os indígenas.” (NUNES, 2017, p. 8).

A legitimidade da temática e o seu motivo de ser se dão em razão do conhecimento dos gostos da turma durante o período de observação do Estágio Curricular Supervisionado II², o qual foi fundamental para a re-

¹ Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED). E-mail: vini.sluz80@gmail.com

² O Estágio é realizado como parte obrigatória do curso de licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina e foi orientado pela professora Nucia Alexandra Silva de Oliveira. O período de Regência deu

alização dessa pesquisa. Nesse sentido, através de elementos próprios do cotidiano dos estudantes, como o gosto pelo esporte, em especial o futebol, busquei essa conexão com o conteúdo escolar. Dessa forma, poderíamos passar de uma narrativa “simples” sobre futebol, para uma narrativa histórica sobre a cultura indígena, onde a apropriação do conhecimento seria, portanto, permeada de sentido e significação por parte dos alunos, de acordo com Caimi (2006). E ainda alcançaria um potencial sensível através da experiência da alteridade que, nas palavras de François Laplantine “leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. (2000, p. 21 Apud SOSA, 2010, p 136).

A relevância desse trabalho se dá na medida em que a aproximação com a temática indígena levaria também à reflexão dos alunos a respeito do que conhecem sobre o tema, sobre o que veem e ouvem nas mídias, nas ruas e no seu cotidiano de forma geral. Por isso, passa invariavelmente pelo trabalho com a desconstrução de preconceitos e estereótipos, a promoção de ações para sensibilização dos alunos a respeito da diversidade e riqueza da cultura indígena, o protagonismo indígena e as diferentes formas de fazer e registrar a História. A importância se dá também, na medida em que é obrigatório o ensino de História Indígena em todo o currículo escolar brasileiro, com base na Lei n. 11.645/2008, que altera a Lei n. 10.639/2003, notória por introduzir o ensino obrigatório de história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país (BRASIL, 2008).

continuidade ao período de observação e realização de oficinas na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, realizado na mesma turma.

Na perspectiva do ensino de História Indígena, é fundamental trabalhar com a temática a partir da abordagem da Nova História Indígena. Essa perspectiva de ensino “busca conhecer ações e interpretações de sujeitos e povos indígenas, diante de realidades diversas, ao longo da história do Brasil.” (WITTMAN, 2015, p. 14). Dessa forma, a partir da observação das experiências sociais e culturais específicas dos povos indígenas, podemos obter uma outra visão para a temática indígena, reconhecendo a perspectiva dos próprios indígenas sobre sua história e colocando em cena suas próprias interpretações, e portanto, compreendendo o indígena como protagonista e agente da sua própria história. Desse modo, busquei um conhecimento que fosse além do pensamento e dos filtros ocidentais com os quais foram construídos uma concepção de mundo extremamente estereotipada acerca dos indígenas, relegando-os a um passado remoto e a um futuro quase não existente. Nesse sentido, os esportes e atividades recreativas tradicionais dos povos indígenas são vistas aqui em paralelo a incorporação do futebol em diversas sociedades indígenas como resultado do processo histórico e de mudanças socioculturais, ou seja, como fenômenos culturais próprios de cada sociedade. Ao contrapor a visão estereotipada de imutabilidade da cultura indígena e identificar a prática de esportes e do futebol como expressões culturais dotadas de sentido e significação histórica, busco o estabelecimento de uma conexão entre os alunos e a experiência indígena na atualidade, através de elementos próprios do seu cotidiano, como o gosto pelo esporte, em especial o futebol.

Entendendo que determinada atividade, no caso o esporte, pode ser apropriada de formas diversas em diferentes sociedades busco analisar como os esportes e o futebol são praticados pelos povos indí-

genas e o que esses revelam de sua organização social, expressões culturais, valores e atuação na contemporaneidade. Nesse sentido, cabe aqui outra citação do antropólogo Roberto Damatta: “O futebol praticado, vivido, discutido e teorizado no Brasil seria um modo específico, entre tantos outros, pelo qual a sociedade brasileira fala, apresenta-se, revela-se, deixando-se, portanto, descobrir” (DAMATTA, 1982, p. 21). Entendendo que a citação também pode ser usada para descrever as sociedades indígenas, trabalhei com a turma do 6ºB os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas que ocorreram em 2015, o Gavião Kyikatejê Futebol Clube, um clube de futebol criado pela etnia Gavião Parkatêjê, que ocupa a região do estado do Pará e a prática e incorporação do futebol na Terra Indígena Xapecó, em Santa Catarina.

Como se faz necessário na abordagem da Nova História Indígena, a metodologia das aulas foi fundamentada com base em fontes diferentes das tradicionais trabalhadas pela História, portanto, fiz o uso de fontes audiovisuais, iconográficas e relacionadas ao esporte. Produzidas e pensadas a partir do olhar do indígena, essas fontes nos permitem uma visão da história além do convencional. Ou seja, indo além do pensamento e dos filtros ocidentais com os quais foram construídos uma concepção de mundo extremamente estereotipada acerca dos indígenas.

Antes de começar o conteúdo propriamente dito, precisávamos mapear os conhecimentos prévios dos alunos em relação à temática indígena. Por isso, conduzimos um questionário que buscava averiguar o conhecimento dos alunos em relação à diversidade cultural indígena, estereótipos e a relação dos indígenas com os esportes e o futebol. Nesse sentido, numa amostragem de 23 estudantes, 6 alunos responderam no questionário que não achavam que indígenas jo-

gavam futebol e existiam clubes indígenas, enquanto isso, 17 alunos responderam que achavam que existiam clubes de futebol indígena, dentre os quais 3 alunos responderam que conheciam o time do Paraná e do Guarani, talvez se referindo ao Guarani da Palhoça, time de Santa Catarina e o Guarani de Campinas, do interior de São Paulo.

Em relação à prática esportiva, no questionário colocamos cinco alternativas para os alunos assinalarem quais jogos acham que são praticados pelos povos indígenas, entre estes, futebol, peteca, luta, arco e flecha e atletismo, portanto, três esportes mais associados a cultura não-indígena e dois mais associados a cultura indígena. Dentre os alunos, 5 associaram os indígenas apenas a prática de arco e flecha e peteca, 1 a apenas luta, 1 a luta e arco e flecha, 1 a futebol e peteca, 1 a apenas arco e flecha, 3 a futebol e arco e flecha, 1 futebol e atletismo e 5 a futebol, peteca e arco e flecha. Portanto, apenas 5 alunos conseguiram identificar 4 ou mais esportes praticados pelos indígenas, sendo que apenas um aluno identificou os 5. Nesse sentido, podemos perceber como a maioria dos alunos na sala, ainda vincula os indígenas apenas a esportes comumente relacionados aos mesmos.

Com essa base, iniciamos as aulas na tentativa de refletir com os alunos que muitas das concepções que vinculam os indígenas a certos esportes e não a outros são concepções baseadas em estereótipos, como podemos observar no questionário. Para ilustrar a questão, os alunos assistiram o vídeo “#Menos-PreconceitoMaisÍndio”, que retrata entre muitos estereótipos vinculados aos indígenas, o estereótipo de que indígena não pratica futebol porque não é “coisa de índio”. Nesse sentido, discutimos a diferença entre preconceito e estereótipo e alguns dos principais exemplos dos mesmos na sociedade e na própria vida

dos alunos, para pensarmos que aquilo que vimos no vídeo não está tão distante de nós quanto pensamos. Aí o preconceito foi definido como um fenômeno histórico e um pré-julgamento sentimental que fazemos de um determinado grupo de pessoas, portanto, uma atitude negativa diante daquilo que pensamos, sentimos e colocamos no mundo sobre esse determinado grupo de pessoas. Enquanto o estereótipo é definido como um conjunto de características que acreditamos serem partilhadas por todos os membros de um determinado grupo.

Aprofundando a discussão, trabalhamos em sala de aula o vídeo intitulado “Jogos Mundiais dos Povos Indígenas: uma celebração histórica” que retrata os Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. Os Jogos tiveram sua primeira edição em 2015, em Palmas, capital do estado de Tocantins. O evento reuniu cerca de 2 mil atletas, representantes de 30 nacionalidades e 24 etnias. A apresentação dos Jogos Mundiais dos Povos Indígenas foi importante para a ressignificação do que os alunos pensam a respeito da cultura indígena e dos esportes indígenas ao terem contato com jogos completamente diferentes do que temos por comum, como a “Bola do Jogo”, uma espécie de jogo de bola pré-hispânico, apresentado pela Guatemala e que tem sido praticado pelos Maias desde 1400 a.C (ROQUE, 2017, p. 45). Mas também jogos que tem muito em comum com o cotidiano dos alunos e que não são conhecidos, como o “Akô” que é uma prova de velocidade semelhante ao revezamento 4 x 400m do atletismo e praticada somente pelos povos Gavião Parkatêjê e Kyikatêjê, originários do sul do Pará (ROQUE, 2017, p. 39). São então imagens em conflito, uma imagem estereotipada dos indígenas e uma imagem que os aproxima da vivência dos alunos e propõe a existência de intercâmbios culturais entre indígenas e não-indígenas. Além disso, expressões de

determinada cultura em determinado tempo.

Com a noção de que esporte é cultura, e vice e versa partimos para a compreensão de que o futebol é uma dessas formas de se expressar culturalmente, uma vez que apropriado de formas diversas em diferentes sociedades, revela muitas nuances de seu desenvolvimento através da história. No caso das populações indígenas, vemos a introdução do futebol nessas sociedades como modo de relacionar-se com processos de mudança histórica e posteriormente como forma de auto afirmar-se socialmente. Nesse sentido, é fundamental colocar para os alunos que as culturas dos povos indígenas não são feitas apenas de tradições e de passado, mas estão conectadas com o presente e em contato com outras culturas, hábitos, tradições e mudanças que vêm e vão através da história.

Seguindo essa linha de pensamento, trabalhamos em sala de aula com o mini-doc “Gavião Kyikatejê Futebol Clube: O documentário” que retrata o cotidiano de treinamentos do Gavião Kyikatejê Futebol Clube, um clube de futebol criado pela etnia Gavião Parkatêjê, que ocupa a região do estado do Pará em cerca de 650 pessoas. O clube tem posição de destaque na mídia porque foi o primeiro clube de futebol formado por indígenas a participar da primeira divisão de um campeonato estadual - em 2014, tendo como destaques do clube o presidente e líder indígena Zeca Gavião e o atacante Aru Sompré, artilheiro do time. O objetivo principal do trabalho com essa questão era entendermos que a ocupação indígena de espaços tidos pelos alunos como não-indígenas, como o futebol, (vide o questionário aplicado em sala de aula) não torna os indígenas menos indígenas, e muito pelo contrário, observamos a introdução do futebol na população Gavião Parkatejê que articulando jogos tradicionais indígenas, tais quais a corrida de tora, como parte da rotina de treinamento

da equipe, propôs intercâmbios culturais e a resignificação desses papéis sociais e culturais normativos.

Em outro momento das aulas, de modo a trazer a discussão para mais próximo do cotidiano dos alunos, aprofundar a noção de alteridade e diversidade e também para dar conta do conteúdo de Povos Indígenas em Santa Catarina, iniciei o trabalho com os Kaingang apresentando o vídeo: “Demarcar terras indígenas é honrar nossos ancestrais | Joziléia Daniza Kaingang | TEDxFloripa” que introduz a questão da demarcação de terras e das relações da cultura Kaingang com a terra. O vídeo apresenta um relato da antropóloga Joziléia Daniza Kaingang sobre o processo de colonização e expulsão dos Kaingang de suas terras no estado de Santa Catarina e então a importância desta para o seu povo, onde a relação com a terra transcende os limites ocidentais e faz parte de toda sua visão de mundo e cosmologia. O relato emocionado da antropóloga, além de apresentar a cultura Kaingang em suas especificidades e visões de mundo busca dar aos alunos a noção de empatia e alteridade em relação a experiência Kaingang, sendo também importante para o conceito de protagonismo indígena, para que os estudantes possam ter a oportunidade e o tempo de ver e ouvir um indígena falando sobre sua própria experiência. Mais tarde, na atividade proposta, podemos observar como alguns alunos trabalharam com conceitos e temáticas retratadas por Jozileia e pela carga emocional de seu discurso.

Como o tema do vídeo trata da demarcação de terras e a Terra Indígena Xaçupé é uma das temáticas da pesquisa, considere fundamental tratar da questão de terras no estado de Santa Catarina, principalmente no que tange a introdução das Terras Indígenas no território do estado. Nesse sentido, estudamos o processo de colonização do estado e de retirada dos indígenas de suas terras. Como forma de aprofundarmos

a discussão sobre territórios indígenas em SC, trabalhamos com a importante noção de que as Terras Indígenas foram criadas como “lugar de índio”. Segundo o pesquisador Carlos Brighenti: “Esses eram os ‘lugares de índios’, mais do que Guarani, Kaingang ou Xokleng, esses eram locais do índio genérico, o índio transitório, o índio que em breve deixaria de ser índio, na interpretação do Estado.” (BRIGHENTI, p.266, 2012). Vimos em sala de aula também, os processos de organização e luta dos indígenas pelas terras tomadas pelos não-indígenas. Processo que culminou na Constituição Federal de 1988, que através do Artigo 231, reconheceu que as terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas são pertencentes a esses povos, e, portanto, reconhecendo seu direito originário.

O estudo da introdução do futebol na Terra Indígena Xapecó, criada em 1902, de certa forma articula tudo que vimos até o momento: futebol, estereótipos e terra. O interesse nessa TI se dá pela forte relação dos seus habitantes com o futebol. Criado por volta de 1863 na Inglaterra e presente no Brasil desde os primeiros anos do século XX, o esporte foi introduzido na TI na década de 1950 através do professor não-indígena Samuel Brasil. A data coincide com o acontecimento da Copa do Mundo de 1950 no Brasil, que representa um aumento espetacular na popularidade do esporte no país. A partir de então, a prática esportiva foi se expandindo cada vez mais até se tornar hoje um fator de identificação cultural entre os Kaingang, nos permitindo conhecer muito sobre sua história, cultura e formas sociais. (SILVA, 2012, p. 387).

O caso é extremamente interessante porque vemos através desse como o futebol no Brasil de fato colaborou e ainda colabora para a “rearticulação de nossas identidades sociais”, ajudando a unir uma sociedade tão dividida por problemas sociais, como o

preconceito (SILVA apud DAMATTA, 2006, p, 163). Assim como com a sociedade brasileira, o futebol, no caso da TI Xaçecó, é um laço de união entre indígenas e não-indígenas e a prática do esporte é tão forte entre os Kaingang que é quase como um esporte tradicional, já que os indígenas se identificam e se afirmam como indígenas através da prática desse esporte. Portanto, da mesma forma que o futebol foi incorporado pelo “espírito nacional”, foi também incorporado às sociedades indígenas, colaborando da mesma maneira para o fortalecimento de suas identidades.

Após as avaliações³, observando as narrativas apresentadas pelos alunos, podemos concluir que os mesmos conseguiram sintetizar o conteúdo trabalhado em sala de aula, de forma a colocar uma mensagem, ou uma moral da história, contra a estereotipização dos costumes indígenas, contra a injustiça e contra o preconceito. Apesar de serem a princípio histórias descritivas de algumas situações genéricas, os alunos puderam desenvolver um pensamento crítico em relação à temática do estereótipo e relacioná-la com as outras temáticas estudadas em sala de aula, seja o esporte ou sejam as terras indígenas. Portanto, conseguiram “sair da caixinha” de apenas reproduzir descritivamente uma situação semelhante à que viram nas fontes apresentadas, criando uma narrativa própria, única, para os eventos. Puderam, então, estabelecer uma relação única entre o documento e sua experiência e bagagem cultural e por assim dizer, produziram inferências históricas (URBAN, 2015, p. 17). Esse era precisamente o objetivo da atividade.

³ A principal avaliação buscava utilizar os conhecimentos prévios e gostos próprios dos alunos na confecção de uma história em quadrinhos que contivesse em sua narrativa alguns conceitos trabalhados em sala de aula, como: esporte, cultura, terra e preconceito. Nesse sentido, os alunos podiam escolher o conteúdo mais significativo para cada um e explorá-lo, dar um sentido próprio para o mesmo.

Em relação aos pressupostos básicos para o Ensino de História Indígena mencionados acima, penso que eles foram trabalhados em sala de aula com os alunos do 6ºB, como a existência de incontáveis estereótipos sobre a cultura indígena no Brasil, a ideia de transitoriedade da condição de indígena, a concepção de que povos indígenas são “fósseis vivos” e todas as consequências dessa visão de mundo. Através das noções de protagonismo indígena, alteridade, empatia e preconceito, sinto que pudemos, como grupo, avançar para uma concepção de mundo mais diversificada e justa. Todavia, o processo educativo de um estudante nunca segue uma linha reta, ele tem altos e baixos e depende de n fatores, por isso, mesmo com muito estudo algumas “manias” não se perdem entre os hábitos dos estudantes, como o uso da nomenclatura “índio” ou “tribo” e a visão de que para alguns o outro ainda é um “estranho”.

Mesmo assim, a diversidade de narrativas criadas pelos alunos, que foram possibilitadas com a temática do esporte, bem como o uso de categorias como preconceito, racismo, estereótipo, diversidade, cultura, grilagem de terras e Terras Indígenas mostram que, fundamentalmente, os alunos do 6ºB conseguiram compreender os principais conceitos trabalhados em sala de aula, cada conceito fazendo mais ou menos sentido para cada aluno, bem como fundamentar suas reflexões com base nas fontes apresentadas. Por essa razão, a diversidade cultural indígena, bem como uma mudança na concepção dos alunos sobre a temática indígena pôde ser percebida nas fontes produzidas pelos mesmos, analisadas nesta pesquisa. E isso consequentemente representa um passo a mais na construção da alteridade. É para isso que se estuda História.

Referências Bibliográficas

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 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> Acesso em: 16/10/2019.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Povos Indígenas em Santa Catarina. In NÖTZOLD. Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 37-65.

CAIMI, Flávia. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. Revista Tempo. Ed. UFF, nº 21, vol. II, pp. 17-32, 2006. DAMATTA, Roberto (org). Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DAMATTA, Roberto (org). Universo do Futebol: esporte e sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

NUNES, Rodolfo Santos. Decolonizando o ensino de história indígena em uma oficina pedagógica para estudantes do Ensino Médio. 2017. 36 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em História) —Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ROQUE, Lucas. Jogos mundiais dos povos indígenas: Brasil, 2015: o importante é celebrar! / Lucas Roque, Marcos Terena, Juan Antonio Calfin e Taily Terena. – Brasília: PNUD, 2017. 104 p.

SILVA, Jeniffer Caroline da. O futebol e os Kaingang: Divertimento, prática esportiva e identificação. In NÖTZOLD. Ana Lúcia Vulfe; ROSA, Helena Alpini; BRINGMANN, Sandor Fernando. Etnohistória, história indígena e educação: contribuições ao debate. Porto Alegre: Pallotti, 2012. p. 387-402.

SILVA, Jeniffer Caroline da. BOLAS, BRINQUEDOS E JOGOS: Práticas de lazer e futebol na tradição dos Kaingang da Terra Indígena Xapecó/SC. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2014. 143 p.

URBAN, Ana Claudia. Aprender e ensinar História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

WITTMANN, Luisa Tombini (org.). Ensino (d) e História Indígena. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.

**ARMAS E ARMADILHAS NO USO DE REDES SOCIAIS
COMO INSTRUMENTO DE DIFUSÃO DA HISTÓRIA INDÍGENA**

Luma Ribeiro Prado¹
Fernanda Aires Bombardi²

Em abril de 2020, diante das medidas de isolamento social que suspenderam as atividades presenciais nas universidades brasileiras, as autoras deste trabalho criaram a página História Indígena Hoje (HIH)³ no Instagram⁴ e no Facebook⁵. Três objetivos norteiam nossas ações. Buscamos construir um espaço de difusão de conhecimentos produzidos pela academia em linguagem acessível, que consiga alcançar professores, estudantes e público em geral com o intuito de, nas palavras de John Monteiro (1999, p. 239), “desconstruir as imagens e os pressupostos que se tornaram lugar-comum nas representações” sobre os povos indígenas brasileiros; co-produzir uma plataforma intercultural onde indígenas falam em primeira pessoa; e promover mais um local de divulgação de textos e campanhas de interesse político aos movimentos indígenas.

A discussão das potencialidades e desafios da nossa experiência com a criação e gerenciamento da página HIH é o tema central deste trabalho. O texto está dividido em três partes. Em primeiro lugar, apresenta-

¹ Mestra em História Social pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo. E-mail: rprado.luma@gmail.com

² Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo. Bolsista FAPESP (Processo nº 2017/14921-1). E-mail: fernandaabombardi@gmail.com

³ Neste texto, a História Indígena Hoje será referida pelo nome completo ou pela abreviatura HIH.

⁴ A História Indígena Hoje no Instagram está disponível em: < <https://www.instagram.com/historiaindigenahoje/> >. Acesso em 15 dez. 2020.

⁵ A História Indígena Hoje no Facebook está disponível em: < <https://www.facebook.com/historiaindigenahoje> >. Acesso em 15 dez. 2020.

remos o projeto História Indígena Hoje; na sequência, focaremos nossa atuação nas *lives* que temos feito com representantes indígenas, no sentido de pluralizar as vozes na plataforma que pretendemos que seja intercultural e, o que interessa de perto aos historiadores, fixar testemunhos de enfrentamento da covid-19 e de outras ameaças; e, por último, valendo-nos da expressão de John Monteiro em seu texto célebre, teceremos uma reflexão inicial sobre as “armas e armadilhas” do uso de redes sociais para a produção e divulgação de temas caros à História Indígena.

Projeto História Indígena Hoje

Nós, Luma Ribeiro Prado e Fernanda Aires Bombardi, nos dedicamos ao estudo da história da Amazônia colonial há mais de dez anos. Somos amigas, interlocutoras de pesquisa e também professoras. E esse é um ponto super importante porque foi na sala de aula que constatamos a dificuldade persistente – nossa e de colegas educadores –, em tratar, de maneira crítica, da história dos índios no Brasil.

Resolvemos, então, abrir mais um espaço gratuito de discussão e formação de professores na forma de um curso de extensão universitária na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, em fevereiro deste ano. O curso intitulado “Para além do 19 de abril: estratégias para o ensino de história indígena na educação básica”⁶ procurou contribuir para aplicação da Lei 11.645, de 2008⁷, que obriga o tratamento das histórias e culturas indígena e afro-brasileira nas escolas de todo o país.

⁶ A proposta do curso pode ser consultada no site da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: < <http://sce.fflch.usp.br/programa-71> >. Acesso em: 14/12/2020.

⁷ Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm >. Acesso em: 15 dez. 2020.

O curso teve bom acolhimento do público. Em cerca de duas horas, as vagas se esgotaram. Ofertamos mais vagas e ainda acolhemos colegas da fila de espera para participar das aulas. Verificamos, com isso, a existência de uma demanda reprimida ansiosa por encontrar espaços gratuitos de formação sobre a temática indígena. A experiência foi bem-sucedida, aprendemos muito no planejamento e no decorrer do curso. Íamos ofertar uma segunda edição, no “Abril Indígena”, porém fomos surpreendidas pelas medidas de isolamento social, adotadas durante a pandemia do Coronavírus, que suspenderam as atividades presenciais nas universidades brasileiras.

Diante desse contexto, lançamos no dia 1º de abril a página História Indígena Hoje no Instagram e no Facebook, tendo em vista que cada uma dessas redes sociais possui particularidades que se complementam, atingindo diferentes públicos. Resolvemos, portanto, atender a uma das provocações de Ailton Krenak (2019): para adiar o fim do mundo, devemos cantar, dançar e, propriamente no caso da HIH, contar histórias.⁸

Epidemias, como não poderia deixar de ser, foi nossa primeira série temática, que contou com cinco textos. Produzimos reflexões autorais, com base em investigação documental e bibliográfica, sobre a catástrofe demográfica na América e os seus impactos sobre o processo de colonização e sobre o clima terrestre, utilizando uma perspectiva sócio-histórica para compre-

⁸ O trecho a que nos referimos é o seguinte: “Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição da vida. Então, pregam o fim do mundo como possibilidade de fazer a gente desistir de nossos próprios sonhos. E a minha provocação para adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim”. (KRENAK, 2019, p. 26-27).

ender as dinâmicas de contaminação e a taxa de mortalidade dos ameríndios. Redigimos também textos contextuais, historicizando o dia do índio e analisando as permanências da escravidão indígena no presente. E, então, seguimos com a nossa segunda série temática, intitulada *Desconstruindo estereótipos*, na qual apresentamos reflexões sobre Terra Indígena, a definição legal de índio no Brasil, os indígenas como sujeitos de direito e a relação entre sociodiversidade e biodiversidade na construção da floresta amazônica, considerada por muito tempo como território intocado.

Lives com convidados indígenas

Paralelamente aos textos, no final de maio, Jaime Matsés, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP, solicitou que divulgássemos na página a campanha de fortalecimento de seu povo e dos vizinhos Matis e Kanamari para enfrentar a pandemia. Resolvemos, então, fazer uma live, em forma de conversa guiada por cerca de cinco perguntas, para que ele contasse sobre a situação do seu povo, os Matsés/Mayoruna, e apresentasse suas demandas.

Estávamos num momento em que começavam emergir várias campanhas de arrecadação de fundos, já que essa vem sendo uma das respostas do associativismo indígena à ausência de políticas governamentais de enfrentamento da covid-19. Nesse contexto, as *lives* foram construídas como possibilidade de conhecer um pouco da história e das recentes experiências de uma série de povos indígenas, atuando assim tanto como convite ao fortalecimento de suas campanhas quanto como registro das estratégias de enfrentamento da pandemia. O acervo de *lives* integra um esforço coletivo de fixar as violências cometidas contra os po-

vos indígenas e suas estratégias de resistência.⁹

Estabelecemos uma parceria com o De Olho nos Ruralistas – observatório jornalístico do agronegócio e da violência no campo – na divulgação e na transmissão das lives, alcançando potencialmente um público maior. Realizamos, em 2020, 13 transmissões ao vivo com representantes de povos originários do Brasil e da América Latina. Boa parte dessas conversas teve como tônica o registro de múltiplas estratégias de resistência ao alastramento da pandemia e de enfrentamento da violência do Estado, tais como: o deslocamento de comunidades inteiras ao interior dos territórios indígenas, com o intuito de fugir da doença, relatada pelo cientista social Jaime Matsés; o associativismo de base do Alto Rio Negro, cujas mulheres rapidamente organizaram uma campanha internacional “Rio negro, nós cuidamos”, apresentado pela antropóloga Francly Baniwa e pelo líder André Baniwa; as ações da S.O.S. Pankararu no Real Parque, discutidas por Clarice Pankararu, presidenta da associação que funciona apenas na base da colaboração eventual com órgãos do Estado, uma vez que se trata de comunidade indígena assentada na periferia de São Paulo; e a luta pelo respeito à diversidade cultural, exemplificada pelo reconhecimento do direito aos sepultamentos de vítimas da covid-19 de acordo com a tradição dos Wai Wai, relatada pelo arqueólogo Jaime Xamen.

⁹ Esse esforço coletivo conta, entre outras ações, com a Emergência Indígena, iniciativa da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), que publica diariamente dados sobre os indígenas acometidos e vitimados pela covid-19, no seguinte endereço: < https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/ >. Acesso em 15 dez. 2020. O Memorial Vagalumes que apresenta biografias de índias e índios vitimados pela covid-19, no link: < <https://memorialvagalumes.com.br/> >. Acesso em 15 dez. 2020. O relatório Cem faces indígenas, do De Olho nos Ruralistas, que forneceu os rostos e os dados sumários de uma centena de indígenas vitimados pela pandemia e pela omissão do estado brasileiro, confira no link: < <https://deolhonosruralistas.com.br/wp-content/uploads/2020/09/CemFacesInd%C3%ADgenas-Covid2020.pdf> >. Acesso em 15 dez. 2020.

As *lives* contemplaram também outros debates sobre as políticas genocidas contra povos indígenas históricos, com a intervenção da historiadora Márcia Mura; sobre a situação dos índios urbanos diante da covid-19, relatada pelo cientista social Emerson Guarani; sobre direitos territoriais, com a fala do jurista e antropólogo Almiros Guarani; sobre o movimento mapuche chileno, com as contribuições da antropóloga Jimena Pichinao; e sobre o movimento quéchua equatoriano, com a participação do historiador Arawi Ruiz. Por fim, as conversas lançaram reflexões sobre a disputa indígena por espaço nas democracias representativas. Nesse ponto, debatemos a importância dos movimentos indígenas na resistência ao golpe e na eleição do presidente Luis Arce, na Bolívia, com o sociólogo Wilbert Villca; e refletimos sobre as eleições municipais com a geógrafa e ativista Márcia Kambeba, candidata à vereança em Belém, e com a antropóloga Luana Kumaruara, que compôs o mandato coletivo de mulheres intitulado “Vozes Amazônidas” na cidade de Santarém.

Também foram realizadas três lives no Instagram, conduzidas por Luma Prado, sobre ensino de História Indígena e sobre patrimônio histórico. Por fim, compusemos duas mesas em eventos virtuais (ANPUH nas Redes e Ciclo Universidade em Transformação) sobre o fenômeno das redes sociais no processo de produção e difusão de debates históricos. Todas essas atividades foram construídas no sentido de fomentar uma história cada vez mais acessível, pública e plural.

Armas e armadilhas do uso de redes sociais na difusão da História Indígena

Diante da imposição dos desafios sobre as potencialidades de nosso trabalho na História Indígena

Hoje, começaremos nossa reflexão com a análise sobre as armadilhas e as possíveis estratégias para contorná-las. A primeira delas é o de naturalizarmos as dificuldades que inúmeros povos indígenas enfrentam para acessar a internet e, assim, contribuir para que comunidades inteiras, que agora dependem de plataformas digitais para se fazerem ouvir, sejam excluídas dos espaços de discussão e de articulação em redes de solidariedade. Em virtude dessa desigualdade de acesso à rede mundial de computadores, que é social, mas também regional, tivemos adiamento de lives por conta da ausência de internet estável com, pelo menos, três de nossos convidados. Além do que, convidados como Emerson Guarani, na região de Bauru, no interior de São Paulo, e Wilbert Villca, na Bolívia, tiveram que se deslocar de suas cidades para acessar uma rede mais estável e, com isso, conseguimos realizar nossas conversas. Buscamos contornar esse desafio adequando nossas agendas e disponibilidade às necessidades de nossos interlocutores.

A segunda armadilha é uma pergunta que temos nos apresentado desde o começo. como garantir a autonomia e o protagonismo indígena em um projeto idealizado por duas não-indígenas? Estamos a todo o tempo em alerta para não incorrer no erro de não-indígenas pautarem o que do debate indígena deve ser ouvido. Procuramos, por um lado, evitar os riscos de produzir conteúdo como influenciadoras digitais, atendendo unicamente às demandas do público. Por exemplo, as *lives* com índios urbanos possuem menos visualizações do que as demais, mas não é por isso que vamos deixar de conversar com pessoas indígenas que vivem na cidade, que foram invisibilizadas no ambiente urbano e que lutam para serem reconhecidas como indígenas não-aldeados. E, por outro lado, procuramos acompanhar a produção de intelectuais e ativistas in-

dígenas, analisando a conjuntura política atual. Seguimos ainda a etnomídia para que os temas trabalhados na página estejam em consonância com os movimentos indígenas e com os indígenas em movimento, na expressão de Daniel Munduruku (2012)¹⁰. Nós, autoras da HIH, temos um limite intransponível de não sermos indígenas. Por extensão, não temos a vivência dos movimentos indígenas e não somos atravessadas no corpo pela ancestralidade e pelas violências que eles sofrem. É a partir deste lugar que nos apresentamos, como aliadas, não como protagonistas. Ratificamos: buscamos falar junto e não falarmos por.

A terceira armadilha é de não-indígenas colherem os privilégios de sermos mais ouvidas do que os indígenas por, justamente, fazermos parte de redes com capilaridade em alguns segmentos sociais que pessoas indígenas, por vezes, não têm acesso. E aqui falamos diretamente sobre as redes de poder e comunicação que se concentram nas mãos de uma elite branca localizada no Sudeste. Temos respondido a essa armadilha buscando reconhecer nosso lugar de privilégio e compartilhando espaços. Nesse sentido, fomos convidadas para participar numa matéria do Jornal da Globo sobre a história das epidemias. Topamos, com a condição de assegurar a presença indígena na reportagem. E para que isso acontecesse, fornecemos uma série de contatos de intelectuais e ativistas indígenas. A matéria, por fim, contou com a participação da Sônia Guajajara.¹¹

¹⁰ Fazemos menção à expressão contida na introdução do livro de Daniel Munduruku (2012): “O Movimento Indígena e os indígenas em movimento: mesmos sonhos, outros caminhos”.

¹¹ Apesar de efetivamente contar com a participação de Sônia, vários pesquisadores não-indígenas foram entrevistados na mesma matéria, o que demonstra o persistente desequilíbrio no reconhecimento de quem tem autoridade para falar sobre a situação dos povos indígenas no Brasil. Com autoria de Estevan Muniz, a matéria foi exibida no Jornal da Globo no dia três de julho de 2020 e pode ser assistida no seguinte link: < https://globo-play.globo.com/v/8673376/?fbclid=IwAR3S1oc7QdLR4FCTj8ddZ6nnYF-gOCDWFq8kSp2y33hzK27V2_1ZOprLxVs >. Acesso em: 15 dez. 2020.

Além disso, recusamos convites quando requisitaram que falássemos sobre temas que não são vinculados às nossas pesquisas, ao ensino de História Indígena ou à atuação da página. Nesses casos, recomendamos que indígenas que vivem e/ou estudam os problemas apresentados sejam aqueles que gozem desses espaços de fala.

A quarta armadilha é achar que um convidado indígena representa automaticamente a coletividade ou a etnia a que pertence. Emerson Guarani, por exemplo, não representa todos os Guarani e nem a totalidade dos indígenas que vivem em espaço urbano. A luta pela representatividade parlamentar, discutidas nas lives com Márcia Kambeba e Luana Kumaruara – e como elas mesmas claramente apontaram –, não contempla todas as estratégias de luta dos movimentos indígenas. Cientes de que não podemos esquecer da diversidade interna dos povos e das subjetividades – o lugar da mulher, a questão dos índios LGBT, dos índios urbanos ou dos indígenas que assumiram recentemente sua identidade em processos de etnogênese – procuramos, como historiadoras, contextualizar a conversa partindo da trajetória de vida e experiências do convidado, bem como abrindo espaço para que todos que se interessem pela plataforma possam falar.

Atentas às armadilhas, poderemos ter as seguintes armas:

Conseguir extravasar a academia e, no desafio dos 2 mil caracteres, construir textos – fundamentados em pesquisa documental e produção científica e alimentados pelas pautas dos movimentos indígenas – sobre pontos estratégicos para desconstrução de estereótipos sobre os indígenas e, na medida do possível, fortalecer suas lutas. É necessário transformar as palavras num “artesanato narrativo”, como nos provoca Geni Núñez (2020). Não para convencer, pois o con-

vencimento é de princípio colonizador, mas para afetar aqueles que as leem.¹²

Repensar o próprio conceito de História e abrir espaço para que indígenas, sejam eles historiadores ou não, acadêmicos ou não, se sintam contemplados pelo termo e sejam eles mesmos reconhecidos como legítimos intérpretes de suas histórias. Buscamos que a relação historiador não-indígena produtor de conhecimento versus povos indígenas objetos de análise seja completamente subvertida.¹³

Fomentar a criação de um acervo das violências cometidas contra os povos indígenas e das estratégias de resistência dos Matsés, dos Baniwa, dos Quéchua, dos Mura, dos Wai Wai, dos Guarani, dos Mapuche, dos Pankararu, dos Kambeba, dos Kumaruara, em que as diversas experiências componham uma narrativa efetivamente plural da história dos povos indígenas no presente.

Com esse panorama, buscamos contribuir no redimensionamento do olhar sobre os povos indígenas, permitindo a quebra com uma visão única sobre o índio, comumente percebido no singular. Almejamos, também, adicionar elementos à rede de solidariedade e resistência promovida pelo associativismo indígena, denunciando a negligência estatal diante dos ataques aos direitos e à vida dos povos originários, sendo essa negligência, ela mesma, uma das estratégias mais efetivas do genocídio em curso. Não esqueçamos que, no mês de dezembro de 2020, já são cerca de 900 indígenas fatalmente vitimados pela covid-19 e pela mortí-

¹² Fala realizada pela psicóloga e ativista Guarani, Geni Núñez, na Mesa Descolonizar as Redes, evento organizado pela ANPUH NAS REDES em 01/12/2020.

¹³ Nesse ponto, nos inspiramos nas reflexões promovidas por Bruce Albert (2000) sobre sua experiência ao lado de Davi Kopenawa e como “participador observante” entre os Yanomami.

fera negligência do Estado.¹⁴

O acervo da História Indígena Hoje pode ser consultado sempre que necessário. A nossa produção, que se pretende intercultural, tem alimentado discussões com o público-geral, tem disputado, de maneira crítica, o debate público, e já vem servindo de inspiração para confecção de materiais didáticos e para orientar práticas na sala de aula de colegas professores de educação básica e ensino superior. O diálogo entre academia e sociedade, no contexto atual, é tarefa urgente.

Referências Bibliográficas

ALBERT, Bruce. O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza (Yanomami). In: Albert, Bruce & Ramos, Alcida (orgs.). *Pacificando o branco: cosmologias do contato na Amazônia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000. Disponível em: < <https://books.openedition.org/irdeditions/24767> >. Acesso em: 14/12/2020.

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

MONTEIRO, John M. Armas e armadilhas: história e resistência dos índios. In: NOVAES, Adauto. (org.) *A outra margem do Ocidente*. São Paulo: FUNARTE/Companhia das Letras, 1999, pp. 237-256.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

NÚÑEZ, Geni. *Descolonizar as Redes. ANPUH NAS REDES (YouTube)*. 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=MRpm3bTrS9A> >. Acesso em: 14/12/2020.

¹⁴ Segundo dados da APIB, 894 indígenas foram mortos pela covid-19 até 15 de dezembro de 2020. Dados da já citada Emergência Indígena. Disponível em: < https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/ >. Acesso em: 15 dez. 2020.

SOBRE OS AUTORES

Caroline Barroso Miranda

Mestra em Ensino de História pela Universidade Federal do Pará (ProfHistória-UFPA); Professora das Redes Municipal (SEMED-Parauapebas) e Estadual de Ensino (SEDUC-PA).

Eliza Corrêa Santos

Graduada em Licenciatura em História pela UNIFESS-PA. Especialista em História e Cultura Afro-Brasileira pela UNIASSELVI.

E-mail: elizahermione07@gmail.com

Fernanda Jaime Andrade

Mestra em história social da Amazônia, pela UFPA; especialista em relações étnicorraciais para o ensino fundamental, GERA/UFPA; professora de história e estudos amazônicos da secretaria de estado de educação (SEDUC/PA).

Fernando Granja Belieiro

Graduado e licenciado em História pela UNESP – Franca-SP. Aluno do programa de Pós-Graduação em Educação UNIFESP, Guarulhos-SP.

Email: fernandobelieiro@gmail.com

Gabriel Cardoso Bom

Professor na rede particular em Santos e São Paulo, SP. Mes-trando em História Social na Universidade de São Paulo (USP). Faz parte do LABORINDIO-USP (Grupo de Pesquisas Sobre o Trabalho Indígena nas Américas).

Contato: gabriel.bom@usp.br

Raimunda Conceição Sodré

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Conceição do Araguaia, PIBCIT 2018.
E-mail: conceicao.sodre@ifpa.edu.br

Rayme Tiago Rodrigues Costa

Mestre em Ensino de História pela UFPA/ e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, campus Paragominas.
E-mail: rayme.costa@ifpa.edu.br.

Ricardo Nei de Araújo

Secretaria de Educação, Juventude e Esporte – Seduc-TO. Endereço eletrônico: ricardonei_araujo@hotmail.com

Denise Machado Cardoso

Universidade Federal do Pará – UFPA. Endereço eletrônico: denisecardosoufpa@gmail.com

Shirlene do Socorro Coelho Santos

Egressa do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT. shirleneufpa@hotmail.com

Natália Conceição Silva Barros Cavalcanti

Docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-PROFEPT-IFPA e do PPGEPI-IFRN. Pesquisadora do Observatório da Diversidade do IFRN e do GICEP-IFPA-CNPq.
E-mail: natalia.cavalcanti@ifpa.edu.br

Vinícius Silveira Luz

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC/FAED).
E-mail: vini.sluz80@gmail.com

Luma Ribeiro Prado

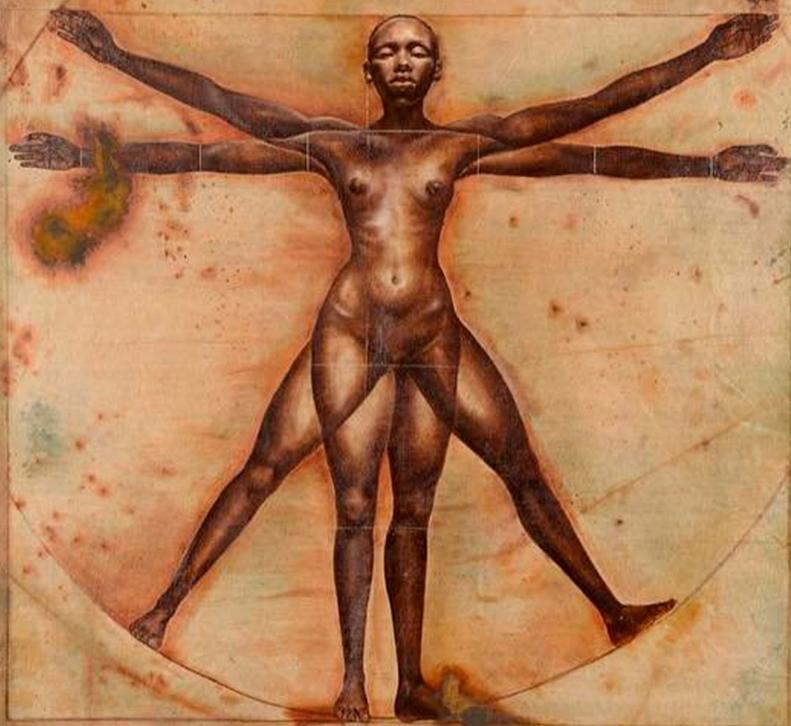
Mestra em História Social pelo Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo.

E-mail: rprado.luma@gmail.com

Fernanda Aires Bombardi

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo. Bolsista FAPESP (Processo nº 2017/14921-1).

E-mail: fernandaabombardi@gmail.com



ISBN 978-658984902-5



9

786589

849025