



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Rutinéia Santos da Silva

A LÓGICA DE UM ESPELHO QUEBRADO: a Lei nº 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na Escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará

ANANINDEUA-PA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



Rutinéia Santos da Silva

A LÓGICA DE UM ESPELHO QUEBRADO: a Lei nº 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na Escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Pará (PPEH-UFPA), como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em diferentes espaços de memória.

Orientadora: Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares.

ANANINDEUA-PA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586l Silva, Rutinéia Santos da.
A Lógica de um espelho quebrado: a lei nº 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na Escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará. / Rutinéia Santos da Silva. — 2025.
160 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Anna Maria Alves Linhares
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em
Ensino de História, Ananindeua, 2025.

1. Ensino de História. 2. Lei nº 11.645/2008. 3. Educação Antirracista. I. Título.

CDD 370.7



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

RUTINEIA SANTOS DA SILVA

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pela orientadora Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares e constituída pelo (a) examinador (a) Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes e Profa. Dra. Luisa Maria Silva Dantas, no dia 30 de outubro de 2025, às 15:00H, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestrandia Rutineia Santos da Silva intitulada: “**A LÓGICA DE UM ESPELHO QUEBRADO: a lei 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na Escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará.**” Após explanação da mestrandia e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestrandia respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestrandia construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi APROVADA, com conceito BOM pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu de forma remota, através de videoconferência na Plataforma Google Meet

Documento assinado digitalmente
 ANNA MARIA ALVES LINHARES
Data: 08/11/2025 19:33:12-0100
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares
Orientadora

Documento assinado digitalmente
 CLEODIR DA CONCEIÇÃO MORAES
Data: 08/11/2025 16:34:34-0100
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Prof. Dr. Cleodir da Conceição Moraes
Membro da Banca / PROFHISTÓRIA /UFPA

Documento assinado digitalmente
 LUISA MARIA SILVA DANTAS
Data: 08/11/2025 17:48:03-0100
Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Profa. Dra. Luisa Maria Silva Dantas
Membro Externo da Banca / PPGSA / UFPA

Dedico esta dissertação a minha avó,
meus pais, meu esposo e, ao meu filho,
que é a razão da minha vida.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, sendo profundamente grata pelo apoio financeiro que possibilitou a efetivação desta pesquisa.

Agradeço a Universidade Federal do Pará- UFPA, por possibilitar mais uma etapa da minha trajetória acadêmica.

Expresso profunda gratidão à minha orientadora, Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares, por toda paciência e empatia nos momentos de maiores dificuldades, os quais soube conduzir com competência e humildade.

Gratidão ao Coordenador do Curso, Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito pelo apoio nos momentos de incertezas, nos quais foi mediador e amigo, o que jamais esquecerei.

Gratidão ao Prof. Me. Mancio de Assonção Serrão Pacheco, por ter sido a minha primeira referência nas discussões sobre a temática étnico-racial no município de Breves, assim como suas observações na leitura do meu trabalho, contribuíram sobremaneira para minha escrita.

Gratidão a todos(as) os(as) docentes do programa de pós-graduação em Ensino de História que contribuíram com a minha formação, estarão sempre no meu coração.

Gratidão aos(as) docentes que participaram da pesquisa, suas contribuições foram de extrema relevância.

Gratidão a todos(as) os(as) amigos da turma de mestrado, sobretudo a Raquel Alves da Silva, que não mediu esforços para compartilhar seus conhecimentos comigo.

Gratidão à minha família e amigos que estiveram torcendo pelo meu sucesso com paciência e compreensão.

A professora, o professor, é um portal que une as memórias e os conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir. (Pinheiro, 2023, p. 150).

RESUMO

A presente pesquisa está relacionada com a invisibilidade da implementação da Lei nº 11.645/2008, na escola Estevão Gomes, cidade de Breves, Estado do Pará, que objetivou discutir ações para viabilizar estratégias de combate ao racismo no ambiente escolar, partindo de uma breve discussão acerca do ensino de História e de possíveis intencionalidades que regem a produção dos currículos no Brasil, assim como foram verificadas algumas continuidades e permanências observadas nos livros didáticos utilizados entre os anos de 2021 a 2024. Para isso, foi utilizada a metodologia Roda de Conversa (RC), composta pelos(as) professores(as) de História da referida escola, cuja categoria de análise descritiva possibilitou a obtenção de informações sobre as principais dificuldades encontradas pelos docentes para efetivar a lei nas aulas de História, culminando no produto educacional, com sequência didática voltada para a temática étnico-racial, como desdobramento da pesquisa.

Palavras – chave: Ensino de História; Lei nº 11.645/2008; educação antirracista.

ABSTRACT

This research focuses on the invisibility of the implementation of Law 11.645/2008 at the Estevão Gomes School in Breves, Pará State. Its objective was to discuss actions to implement strategies to combat racism in the school environment. It began with a brief discussion about history teaching and the possible intentions governing curriculum development in Brazil. It also verified some continuities and permanences observed in the textbooks used between 2021 and 2024. To this end, the Conversation Circle (RC) methodology was used, composed of the school's history teachers. This descriptive analysis enabled information on the main difficulties teachers encountered in implementing the law in history classes, culminating in the educational product, with a didactic sequence focused on ethnic-racial themes, as a development of the research.

Keywords: History Teaching; Law 11.645/2008; anti-racist Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capas dos livros didáticos do sexto ano utilizados de 2021	32
Figura 2 - Capas dos livros didáticos do sexto ano utilizados de 2023	32
Figura 3 - Box sobre mitos de criação do povo Desana no Amazonas	33
Figura 4 - Box retratando a tradição africana oral através dos Griots	34
Figura 5 - Trata da preservação dos patrimônios históricos do Brasil	36
Figura 6 - Trata do acarajé como patrimônio imaterial da cidade de Salvador.....	37
Figura 7 - Trata da figura do mestre de capoeira conhecido como Bimba	37
Figura 8 - Trata da personalidade do indígena Ailton Krenak e sua luta pelos povos indígenas.....	38
Figura 9 - Trata das comunidades remanescentes de quilombos como patrimônios culturais brasileiros.....	39
Figura 10 - Trata-se das capas dos livros do sétimo ano utilizados entre os anos de 2021	41
Figura 11 - Trata-se das capas dos livros do sétimo ano utilizados entre os anos de 2025	41
Figura 12 - Trata da rainha Njinga e sua contribuição para resistência a colonização europeia na região de Angola e Congo, na África	42
Figura 13 - Box que trata sobre capoeira como estratégia de resistência a escravização	43
Figura 14 - Box que trata de atividade sobre remanescentes de quilombos como estratégia de.....	44
Figura 15 - Box que trata do sistema de controle territorial no Japão, o Xogunato ...	45
Figura 16 - Box que trata da relação entre Brasil e África e seu desdobramento no presente	46
Figura 17 - Box que trata da concepção ubuntu, modo de pensar entre os povos bantos, que valoriza a coletividade nas relações estabelecidas entre esses grupos	47
Figura 18 - Box que faz referência a luta indígena em defesa de seu direito ao modo de vida tradicional	48
Figura 19 - Mapa com a localização do município de Breves - PA.....	71
Figura 20 - Fachada da Escola Estevão Gomes, Breves, Pará	72
Figura 21 - Mapa da região de integração Marajó.....	80
Figura 22 - Letra de carimbó produzida por artistas paraenses	86
Figura 23 - Pintura de Jean-Baptiste Debret, capataz pune escravo em propriedade rural.....	93
Figura 24 - Foto do espaço interno da Casa da Cultura em Breves - Pará -2021.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Trata dos objetivos a serem alcançados com a sequência didática	107
Gráfico 2 - Trata da apresentação e estrutura da sequência didática	107
Gráfico 3 - Investiga a relevância da sequência didática para o trabalho com estudantes.....	108

LISTA DE PLANILHAS

Planilha 1 - Resultados dos questionários aplicados	106
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Proposta Curricular de História para o 4º bimestre do 6º ano	31
Quadro 2 - Trata da proposta curricular de História do quarto bimestre do sétimo ano	41
Quadro 3 - Questionário para validação do produto educacional.....	103

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BVS	Breves
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará
CEDENPA	Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará
CENTUR	Fundação Cultural do Município de Belém
COPIR	Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial
COVID 19	COVID 19
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAPESPA	Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará
FOPEDER	Fórum Permanente de Educação e Diversidade étnico racial
FUMBEL	Fundação Cultural do Município de Belém
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDESP	Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação
PLANAME	Plano Nacional de Gestão de documentos e memória do Ministério Público
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPEH	Programa de Pós-graduação em Ensino de História
PPP	Projeto Político Pedagógico
RC	Roda de Conversa
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 DISCUSSÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA, OS CURRÍCULOS E OS LIVROS DIDÁTICOS	23
1.1 Representação dos africanos e seus descendentes, resistência, diáspora, negritude, Panafricanismo.	53
1.2 Movimento de Negritude e emancipação dos negros no mundo ocidental.	56
1.3 A Lei nº 11645/2008 e seus desdobramentos para efetivação de uma educação antirracista.	60
2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: O MARAJÓ, A ESCOLA E OS EDUCADORES.....	71
2.1 Roda de conversa e questões suscitadas entre docentes	73
2.2 Colorismo e o Caboclo Marajoara;	79
3 HISTÓRIA LOCAL E AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	92
3.1 Intervenção didático-pedagógica para as relações étnico-raciais na escola Estevão Gomes.	99
CONCLUSÃO	136
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXO A- SONDAÇÃO SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 11.645/2008.....	147
ANEXO B – DOCUMENTOS DE VALIDAÇÃO DA PROFESSORA MARIA TEREZA RODRIGUES DO NASCIMENTO	154

INTRODUÇÃO

A escolha pela temática étnico-racial na educação foi influenciada por experiências iniciadas em 2011, quando ingressei na Coordenadoria de Promoção da Igualdade Racial (COPIR), na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC), objetivando realizar trabalho voluntário na referida área como forma de aprendizado. Na ocasião dessa experiência, tive grande apoio do coordenador, professor Hamilton Sá Barreto, sobretudo com a realização do Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-Racial (FOPEDER), no âmbito da COPIR, no qual foi possível discutir e traçar estratégias para o desenvolvimento da educação do campo, inclusive em áreas quilombolas.

O próximo passo na trajetória das discussões étnico-raciais se deu com o término do trabalho voluntário na Seduc. Ingressei no Centro de Estudos e Defesa do Negro no Pará (CEDENPA)¹, para exercer a função de secretária de Projetos. Isso representou um divisor de águas na minha vida profissional e pessoal. Embora já tivesse experiência na educação em áreas ribeirinhas, por ter atuado no Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), durante o ano de 2010. A experiência no CEDENPA foi, acima de tudo, a descoberta do que eu era, uma professora negra, que ainda não sabia como se posicionar diante de injustiças e racismo.

A mudança íntima que tive foi moldando minha identidade como mulher negra e como professora, pois a partir dali eu nunca mais fui a mesma. À medida que o tempo passava, algumas vivências foram fazendo sentido, a exemplo da disciplina de Historiografia afro-brasileira e africana, cursada na graduação, em 2006, que provavelmente já era o desdobramento da Lei nº 10.639/2003, mas que, naquele momento, não paramos para problematizar sua implementação.

Dentre as ações que a entidade vem desenvolvendo nas últimas décadas, algumas foram determinantes para a educação. No ano de 2013, firmou um acordo de cooperação técnica com o Instituto de Desenvolvimento Econômico, Social e Ambiental do Pará (IDESP). Este acordo tinha por objetivo caracterizar a dimensão

¹ O Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará - CEDENPA é uma entidade sem fins lucrativos, com mais de 40 anos de existência, que luta para combater as desigualdades raciais, buscando dar protagonismo para a população negra na cidade e no campo, que, no decorrer de todos esses anos, contribuiu para diversas conquistas para o povo negro, como titulação de territórios quilombolas, aprovação do estatuto da igualdade racial, assim como pensou e executou a marcha das mulheres negras, entre outros.

das desigualdades vivenciadas pela população negra do estado do Pará em seus vários aspectos, tais como renda e pobreza, situação educacional, saúde, acesso a serviços públicos e ao mercado de trabalho, no qual estive atuando como pesquisadora.

Concomitante à referida atividade, o CEDENPA também desenvolveu um projeto, em parceria com o Instituto Unibanco, que objetivava construir o Diagnóstico da rede de Educação Básica em áreas Quilombolas do estado do Pará, no qual eu também estive atuando como pesquisadora, sobretudo em comunidades da região do Marajó.

O que pretendo ressaltar até aqui é que, a partir do movimento negro, pude sair da minha “caverna²” para o mundo real, no qual muitos negros não se identificam como tal e não conhecem o outro lado da história e, portanto, não apreciam sua identidade negra. O filósofo e vice-reitor da Universidade de Maputo, em Moçambique, José Castiano, acrescenta que é preciso mudar a narrativa de uma África com dificuldades, pobre e com conflitos. Isso é necessário para que os afrodescendentes tenham orgulho da sua ancestralidade africana e das suas contribuições culturais (Castiano, 2025).

Entender a trajetória do continente africano é tomar conhecimento das nossas origens, desfazendo equívocos e estereótipos construídos durante o processo de colonização e escravização da população negra e indígena no nosso território, a partir do qual aprendemos incessantemente a história e cultura do colonizador, enquanto fomos privados da nossa própria história.

Castiano (2025) assinala que é essencial ler autores africanos, acompanhar notícias sobre África, buscando reconectar o eixo que foi perdido com a colonização, construindo uma visão mais próxima da realidade, abandonando a visão romântica de uma África que já não existe.

A minha atividade docente no município de Breves, na referida região, iniciou em 2014, após ser aprovada no concurso público, na esfera municipal, dando prosseguimento à minha carreira na educação. As primeiras impressões a respeito da cidade e das pessoas eram novas, transitava tentando fazer o reconhecimento do

² O termo “caverna” está relacionado com o mito da caverna, alegoria de Platão, no qual eu quis referenciar minha ignorância quanto às discussões sobre cor, raça, desigualdade racial, destacando o grau de alienação no qual eu vivia.

lugar, buscando talvez semelhanças com o município de Portel, na mesma região, no qual trabalhei em 2010 e com o qual me identifiquei bastante.

No município de Breves, os primeiros dias foram de estranhamento; tinha a sensação de estar sendo observada, provavelmente por causa do meu cabelo esvoaçante e minhas batas com motivo afro-brasileiro, algo que não costumava observar nessa cidade, pelo menos nos primeiros anos, sendo que essa realidade mudou bastante desde então.

Em vista do exposto, a região do Marajó é muito importante para minha trajetória profissional como pesquisadora e professora de História, já que as minhas observações no meio rural, entre ribeirinhos e remanescentes de quilombos, foram e continuam sendo fonte de aprendizado. Por outro lado, trabalhando com alunos(as) e professores(as) do meio urbano, o meu campo de visão mudou e os meus questionamentos foram ampliados.

As incursões feitas na região, desde 2010, foram realizadas em espaços de tempo bastante reduzidos. Isso não foi entrave para meu aprendizado e intervenção no curso de muitas histórias. Minha itinerância proporcionou o contato com muitas realidades desconhecidas, assim como reforçou o elo que eu já havia construído a partir da minha realidade de mulher negra, professora, filha de pais que não conseguiram alcançar formação acadêmica, mas que trabalharam muito para que eu chegasse até aqui. Atualmente, minhas observações são feitas de forma concentrada e sem a preocupação com a falta de tempo.

Portanto, baseado na trajetória mencionada, meu olhar diante dos acontecimentos e do cotidiano escolar esteve sempre linkado com a questão étnico-racial, ou seja, os conhecimentos obtidos nos últimos anos se transformaram em mecanismos de defesa e dispositivos de luta na vida pessoal e profissional.

A escola é o ambiente onde passo grande parte do tempo; é nesse espaço, também, que a naturalização de injustiças sociais e do racismo vem operando para barrar nossas ações, impedindo-nos de questionar práticas corriqueiras como o racismo recreativo, que atua em conversas informais e momentos de entretenimento entre colegas de trabalho ou entre estudantes, reproduzindo falas ofensivas que acreditamos não ter efeito negativo na vida das pessoas.

Embora apareça na forma de humor, o racismo recreativo reproduz estereótipos que são responsáveis pela circulação de ideias que afirmam a noção de que minorias raciais não são pessoas que merecem o mesmo respeito dirigido a pessoas brancas (Moreira, 2019, p.155).

Por diversas vezes, o racismo recreativo é praticado entre nós mesmos quando aceitamos uma observação negativa sobre nossos cabelos sem questionar, acreditando que se trata de uma brincadeira. Quando naturalmente não nos ofendemos com chacotas racistas, por se tratar de amigos da nossa convivência, que, portanto, seriam incapazes de nos reduzir enquanto pessoa negra, acabamos por nos transformar em cúmplices; nosso silêncio contribui para a perpetuação do racismo.

Diante dessas realidades é que a escola também pode ser um dos ambientes disseminadores de preconceito racial e outras formas de discriminação, sendo necessário combatê-los todos os dias, numa roda de conversa, numa aula temática, pois combater o racismo na escola é uma forma pedagógica de educar para as relações étnico-raciais.

Desde então fiquei me perguntando: será que a Lei nº 11.645/2008 está sendo implementada na disciplina de História, na escola Estevão Gomes, localizada no meio urbano do município de Breves, Região do Marajó, estado do Pará? uma vez que não percebia mudanças significativas nos livros utilizados pela escola e, tampouco, partia-se para a discussão sobre educação antirracista nela. Durante alguns anos percebi a inquietação de colegas da disciplina de História e Geografia para implementar projetos com temática étnico-racial, que culminou na primeira semana da Consciência Negra em 2019.

Certa vez, um dos professores de Geografia comentou que, na turma em que ele lecionava, havia uma aluna negra retinta que parecia estar isolada, não estava se enturmava, e esse isolamento preocupava o professor, um dos articuladores do evento, pois ele acreditava que era necessário fortalecer a autoestima dos estudantes negros.

Em contrapartida, práticas de racismo na escola não eram colocadas no livro de ocorrências, dava-se pouca importância para os confrontos de caráter racial, ou seja, ficamos sabendo de conflitos entre alunos de modo aleatório. Há alguns anos, soube por meio de um colega que uma aluna havia sido ofendida por outro estudante e acionou pessoas da família para intervir na frente da escola, sinalizando que ela não interveio pedagogicamente para solucionar o embate.

Sendo assim, levantei duas hipóteses que talvez estivessem justificando o comportamento dos alunos. A insuficiência de material didático-pedagógico apropriado à temática étnico-racial, no qual os(as) estudantes se sintam representados, e a falta de formação continuada para docentes aprimorarem suas

estratégias pedagógicas voltadas para a referida temática. Supostamente os(as) estudantes não tinham referências negras e indígenas no cotidiano da sala de aula, sendo necessário investigar as práticas pedagógicas entre os(as) docentes da disciplina de História.

A necessidade de intervenção nos casos de racismo e outras formas de preconceitos, assim como o apagamento das identidades de grande parte de servidores e alunos, também causam desconforto a mim. Sou docente da disciplina de História e preciso participar ativamente das mudanças que venham a ocorrer no ensino-aprendizado dos alunos sobre a História e Cultura da África, dos afro-brasileiros e indígenas.

Portanto, a referida dissertação está alocada na área de concentração Ensino de História, na linha de pesquisa Saberes Históricos em diferentes espaços de memória, estando mais próxima da educação e da História cultural, visto que a referida corrente historiográfica almeja o estudo das práticas culturais e das representações sociais dentro do ambiente escolar, assim como em outros locais de memória e, no que se refere à História cultural, Bittencourt (2005, p. 149) observou que sua aproximação com a Antropologia fomentou novas abordagens metodológicas de investigação, preocupando-se com o pensamento e ideias de todos os grupos sociais, não apenas com as elites.

Os percursos metodológicos foram iniciados no projeto de pesquisa com a sondagem de professores(as), coordenadores(as) e apoio pedagógico, pois precisava verificar a pertinência e importância da temática escolhida para a escola pesquisada. Para isso, foi aplicado um questionário de perguntas semiestruturado para todos os servidores, relacionadas às suas formações acadêmicas, idade, cor da pele, assim como foi perguntado se achavam necessárias as discussões das relações étnico-raciais, tendo um universo de 33 respondentes, que pode ser consultado no anexo 1, por meio dos quais se detectou que a maioria dos(as) servidores(as) já tinha conhecimento da Lei nº 11.645/2008 e concordava que era necessário discutir a temática na escola.

De acordo com Severino (2007, p. 125), os questionários são técnicas de coleta de dados que consistem num “conjunto de questões sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião sobre os assuntos estudados”, por meio dos quais foi

possível mensurar o universo de pessoas e suas opiniões acerca da temática que eu escolhi para trabalhar com os(as) docentes.

Na pesquisa com os(as) docentes, o procedimento metodológico adotado para coleta de informações foi a Roda de Conversa (RC), por se tratar de um instrumento de pesquisa que possibilita o compartilhamento de experiências, no qual busquei detectar indícios que pudessem confirmar ou indicar as principais dificuldades enfrentadas pelos(as) colegas de profissão para colocar em prática a Lei nº 11.645/2008, que para Oliveira e Gama (2024):

[...] consiste em um método de participação coletiva, por meio do qual o debate em torno de uma determinada temática possibilita o diálogo com os sujeitos participantes, os quais se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio de um exercício reflexivo (Oliveira; Gama, 2024, p. 3).

Nesse aspecto, o contexto escolar estudado carece da participação dos(as) professores(as). O objetivo é construir uma educação, acima de tudo, democrática e antirracista. Os(as) docentes e suas práticas em sala de aula são um campo de investigação muito amplo e importante. Isso ocorre porque é a partir das inúmeras referências que eles constroem durante suas carreiras que se baseiam suas práticas docentes. “Recuperar as memórias das professoras que ensinam História permite compartilhar experiências, criando espaços para que se possa refletir sobre as práticas, as concepções das professoras em suas ações cotidianas” (Zarbato, 2013, p. 136).

Assim, os desdobramentos da pesquisa visam propor, inclusive para os(as) docentes, novas formas de interpretação das realidades e identidades dos povos originários. Elas são embasadas em produções historiográficas que rompem com a visão eurocêntrica que foi construída sobre os indígenas e africanos dentro do território brasileiro. Nessa visão, predominam as relações de subordinação e inferioridade baseadas nas atividades escravistas, aculturação e genocídio.

A roda de conversa, enquanto método de pesquisa, se apropriou da abordagem qualitativa, enquanto categoria de análise. Segundo Bueno (2018, p. 24), é uma categoria caracterizada, entre outras, pela subjetividade, reflexão e flexibilidade quanto à produção e interpretação das informações. O tratamento dos dados é realizado de forma descritiva, objetivando explorar e perceber nas narrativas dos participantes referências e opiniões que nem sempre estiveram previstas e que

pudessem contribuir para responder aos questionamentos relacionados ao problema da pesquisa.

A referida roda de conversa contou com o universo de quatro professores(as) de História investigados, buscando entender melhor o que pensam sobre a temática africana, afro-brasileira e indígena. Nessa fase de produção de fontes, ocorridas em 16 de agosto de 2024, busquei dialogar com a equipe de História e, que também ministram a disciplina de Estudos Amazônicos, na qual propus que relatássemos experiências com a temática étnico-racial nas aulas, visto que o trabalho do professor pesquisador durante a construção da pesquisa, não deve se resumir a elaboração de roteiros e perguntas baseadas no problema a ser resolvido, o pesquisador precisa ir muito além desse objetivo, deve apreender dos investigados aquilo que não está previsto como respostas previamente ensaiadas; a observação precisa se estabelecer durante os relatos, de modo a conseguir extrair dos respondentes, posicionamentos sinceros, o mais próximo possível daquilo que o mesmo pensa sobre a temática abordada:

A roda de conversa não se limita a extrair apenas aspectos referentes ao tema, pois os(as) investigados(as) têm muito a dizer, sobretudo professores(as) que cotidianamente testemunham diversas situações de conflitos, preconceitos, momentos de descontração e vivências únicas experimentadas apenas por eles e os(as) estudantes.

observação participa também de uma ampla variedade de descobertas e de aprendizagens realizadas pelos homens. Pensemos em seu papel no desenvolvimento das crianças que, através dela, pouco a pouco se apossam do mundo que as rodeia (Laville; Dionne, 1999, p.176).

O objetivo da roda de conversa é deixar estudantes e docentes à vontade para expor o que pensam de forma espontânea, sem a pressão de um método avaliativo é uma estratégia de observação, na qual o pesquisador também pode entender determinados posicionamentos elaborados pelos investigados.

No entanto, ao mobilizar a roda de conversa com os professores de História, não foi possível conversar com o professor D,; sendo seu relato de experiência foi agendado para outro momento, que aconteceu no dia 20 de maio de 2025 e está descrito na seção 2.1, assim como todos os relatos obtidos no percurso da roda de conversa.

No que se refere ao produto educacional, optei por elaborar uma sequência didática que pudesse ser aplicada por docentes da disciplina de História, construída a partir da pesquisa bibliográfica, que, segundo Severino (2007, p. 122), “é aquela realizada a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” A referida sequência foi planejada para ser aplicada em doze encontros de 45 minutos, nos quais os estudantes poderão verificar assuntos pertinentes à sua região marajoara, geografia, formação da sociedade, movimentos de resistência, entre outros assuntos voltados à temática.

Assim, todas as observações e informações coletadas foram utilizadas para contribuir com o instrumento pedagógico, validado pelos docentes envolvidos na pesquisa, disponível no Anexo B. O objetivo é contemplar alguns conhecimentos necessários ao fortalecimento das identidades negras e indígenas, trazendo à tona características que foram invisibilizadas, sobretudo, nos livros didáticos, instrumento clássico de ensino e aprendizado.

Os conceitos que embasaram a produção do primeiro capítulo foram as discussões sobre a consolidação do ensino de história no Brasil, a partir de estudos da pesquisadora Elza Nadai, seguidos da crítica das estruturas curriculares e intencionalidades acerca da elaboração dos currículos com as autoras Circe Bittencourt, Ana Maria Monteiro, os autores Ivor Goodson e Sebastian Plá, entre outros.

Ainda sobre o primeiro capítulo, o conceito de negritude como um movimento de tomada de consciência para o resgate da historiografia africana, sobretudo pela iniciativa do pesquisador Joseph Ki-Zerbo, foi possibilitado com o trabalho do pesquisador Alain Pascal Kaly, assim como o conceito de identidade proposto pelos pesquisadores Stuart Hall e Kabengele Munanga foi necessário para discutir a identidade dos brasileiros; O conceito de Necroeducação tratou da morte simbólica do negro na educação brasileira, possibilitado pelos estudiosos(as) Aline Pereira, Carlos Henrique e Heloísa da Costa.

O segundo capítulo foi desenvolvido a partir da descrição dos dados obtidos na pesquisa, na qual o conceito de colorismo e a categoria étnico-racial cabocla foram fios condutores para o entendimento sobre as identidades amazônicas, a partir das contribuições dos estudiosos Rafael da Silva Noletto, Débora Magalhães Lima, Richard Pice e Vicente Salles.

Por fim, e não menos importante, o terceiro capítulo discutiu a história local como instrumento pedagógico de ensino-aprendizagem necessários para os alunos marajoaras, objetivando promover visibilidade da história de Breves, assim como de toda a região do Marajó, que carrega uma cultura rica e intrigante se vista a partir da convivência com seus habitantes, com referências da professora Circe Bittencourt e Luis Reznick. Para além da história local, foi possível mencionar o simbolismo das manifestações artísticas dos antigos povos marajoaras, à luz da contribuição da arqueologia e dos estudos das pesquisadoras Lux Boelitz Vidal, Anne Marie Pessis e Niede Guidon.

Nesse sentido, a disciplina e o ensino de História assumem um papel fundamental dentro das estratégias de combate ao racismo e outras formas de preconceitos, sendo a primeira seção do capítulo a seguir uma breve discussão sobre os primeiros planejamentos pensados para o ensino de História no Brasil, assim como as mudanças ocorridas a partir da década de 70, sobretudo nos currículos das primeiras escolas primárias.

1 DISCUSSÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA, OS CURRÍCULOS E OS LIVROS DIDÁTICOS.

A disciplina de História, assim como o ensino de História, assumiu uma responsabilidade muito importante e bem recente na estrutura educacional do Brasil. Essa ciência só obteve protagonismo a partir da década de 80, ou seja, o conteúdo histórico estava sujeito aos Estudos Sociais³.

Do ponto de vista da educação formal, as primeiras décadas do século XIX foram determinantes para o Brasil organizar sua estrutura curricular, que inicialmente foi estabelecida no Rio de Janeiro, por meio de manuais franceses. Sobre essa proposta, Nadai (1993) menciona que:

A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autónomo e ocupando um papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (Nadai, 1993, p. 146)

A partir de então, o ensino de História no Brasil foi constituído com referências europeias, sobretudo francesas, uma narrativa eurocentrada que estabeleceu mais alguns capítulos de expropriação de saberes, visto que a Europa se autodeclarava responsável pela civilização de sociedades que estavam geograficamente deslocadas do mundo europeu, relegando os grupos minoritários a agentes passivos, que não participaram da formação da identidade brasileira. “Assim, a História inicialmente estudada no país foi a história da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira história da civilização” (Nadai, 1993, p. 146).

De acordo com Sueli Borges (2010), o currículo forja subjetividades e, nesse processo, são marginalizadas as identidades que são historicamente destituídas de poder, como as mulheres, os homossexuais e, notadamente, a dos negros.

Logo, a História no mundo ocidental esteve replicando os acontecimentos internos de países europeus em franca expansão, e, nesse contexto, o Brasil apropriou-se desse modelo de educação para contemplar as migrações de trabalhadores europeus, assim como estabeleceu, em seus currículos, estratégias para construção de uma educação que atendesse às demandas do mercado, que

³ Ver artigo que trata do contexto da Ditadura Civil-Militar (1964-1985) e das implicações da Lei nº 5.692/71 no ensino brasileiro, especialmente com relação à disciplina escolar História, que passa a ser integrada a uma área de ensino, junto com a Geografia, qual seja Estudos Sociais, pelo Parecer nº 853/71 (Viana, 2014, p. 10-11).

fortalecesse a suposta superioridade da identidade do indivíduo branco, invisibilizando a contribuição de outras identidades observadas de modo secundário nos currículos.

Segundo Goodson (2007, p. 243), “ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade”. Convém observar que o autor é uma referência nos estudos sobre currículo prescrito, uma categoria elaborada pelo governo central que atende às normas e burocracias educacionais, estabelecendo relações de poder que beneficiam indivíduos melhor posicionados economicamente na sociedade. Ele discute o currículo como mercadoria e, na sua avaliação, a exclusão da maioria dos indivíduos se dá porque o currículo reproduz fatos vinculados aos feitos de uma minoria de pessoas ricas, sendo o currículo o braço da estrutura de poder no país.

De acordo com Bittencourt (2005), a partir da década de 80 do século passado, ao debater a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia, o resultado das pesquisas vem, desde então, “denunciando o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade.

Desse modo, o objetivo central das escolas primárias era garantir que a história nacional estivesse vinculada à do império do Brasil, que propunha a educação moral e cívica de caráter religioso, com narrativas sobre santos e heróis profanos, que haviam realizado feitos heroicos incluídos nos currículos de diversas províncias brasileiras.

A partir da Proclamação da República e do fim do regime escravista, houve a necessidade de alfabetizar cada vez mais pessoas que buscavam sua cidadania, sendo a escolarização essencial para alcançar alguns direitos; muitos grupos minoritários foram incluídos nos programas educacionais, embora sua participação na formação de uma identidade nacional não tenha sido garantida. Para Circe Bittencourt (2005), a proposta continuava baseada numa história homogênea, protagonizada por heróis que integravam a elite brasileira.

As aulas de História no Brasil são resultado de várias imposições decididas, sobretudo, após a Proclamação da República. É necessário problematizar com os alunos que eles estão tendo acesso a uma educação pensada e organizada há mais de cem anos, fora do nosso continente, numa estrutura que carece de releitura, pois

nossos heróis não são os mesmos. No passado, nossos heróis foram aliados dos planejamentos dos antigos conteúdos históricos, cabendo a nós trazermos-os para o presente como protagonistas na nossa sociedade.

O século XX registrou rupturas que modificaram muito a forma de pensar a educação, sobretudo a perspectiva positivista que colocava o conhecimento científico no centro das possibilidades de produção e aquisição de conhecimentos, e, no Brasil, vivenciávamos a retomada da nossa democracia:

Nessa perspectiva a nova Constituição Brasileira promulgada em (1988) impulsionou o processo de redemocratização da sociedade derivando daí a necessidade de se reformular, também, o sistema educacional brasileiro com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96). Um dos desafios da nação era o resgate da qualidade do ensino ofertado pelas escolas públicas e, por conseguinte, o ponto central das discussões entre especialistas e dirigentes educacionais (Souza, 2010, p. 182)

Monteiro (2007, p. 27) menciona que a década de 90 do século passado foi depositária de pesquisas sobre currículos, cultura escolar, conhecimento pedagógico e saberes docentes, causando uma efervescência na elaboração de programas de ensino, assim como sua implementação nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais.

Assim, no que se refere ao ensino de História nas escolas, a disciplina vem assumindo, paulatinamente, um papel privilegiado na hierarquia das Ciências Sociais. Até então, ela esteve dissociada da História construída nas universidades, ou seja, a pesquisa se sobrepunha ao ensino, sendo este último uma categoria inferior, sendo o professor apenas um técnico reproduzidor de conteúdos oriundos da universidade. Plá (2012) indica que:

Essa hierarquia da lógica binária é facilmente transferível para a relação entre as duas práticas fundamentais do trabalho do historiador, a pesquisa e o ensino. A primeira (pesquisa) é valorizada como central e a segunda (ensino) encontra em relação a ela sua identidade significativa (Plá, 2012, p. 2).

A escrita da História está diretamente vinculada aos interesses econômicos, sociais e culturais do contexto observado por aqueles que pensam essa escrita; no caso, a Europa pensou uma escrita que estivesse relacionada com a sua realidade cultural e a remanejou para os territórios que despojou. De acordo com Plá (2012, p. 3), “as condições do lugar social determinam de onde o historiador olha e as normas internas de como ele deve fazê-lo”.

No passado, o ensino de História esteve hierarquizado na relação entre universidade e escola. O professor era visto apenas como mediador e técnico educacional que identificava nas produções acadêmicas saberes necessários ao aprendizado dos alunos de acordo com a proposta curricular regulamentada pelas instituições de ensino. Essa realidade vem mudando, sobretudo, com o avanço das pesquisas dos saberes escolares, a exemplo do Profhistória, que investiga inúmeras formas de produção de saberes na relação entre professores e alunos.

O programa de pós-graduação em ensino de História foi criado em 2012, a partir da iniciativa de docentes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação (MEC). Ele oferece mestrado e doutorado, que têm como principal objetivo a formação continuada de docentes da disciplina de História da educação básica, visando contribuir para o melhoramento da qualidade do ensino.

Tratando-se de políticas educacionais voltadas para a educação básica, o ponto alto da relação ensino-aprendizado em História seria o destaque para a Didática da História como campo específico de pesquisa, no qual a experiência docente busca bases metodológicas para ensiná-la.

Portanto, as experiências metodológicas de professores de História, que são distintas de outras experiências em outros campos de atuação, contam com uma área de conhecimento específico para o melhoramento da sua atividade docente, pois a didática da História vem contribuindo para investigação do que Bergmann (1989, p. 29) chama de “objeto sob o ponto de vista da prática da vida real.”

Atualmente observamos profissionais da História com bacharelado atuando em museus, arquivos públicos, bibliotecas, institutos de pesquisas e ministérios, sendo este último uma conquista importante para preservação da memória histórica das instituições e documentos governamentais.

Desta forma, a Resolução nº 158, de 31 de janeiro de 2017, instituiu o Plano Nacional de Gestão de Documentos e Memória do Ministério Público (PLANAME) e seus instrumentos, estabelecendo vagas para historiadores no seu quadro de profissionais.

No caso do ensino de História especificamente, por tratar-se de uma ciência que deve levar o aluno à reflexão, a didática da História tem um papel preponderante, uma vez que “tem por objeto a própria investigação histórica empírica” (Bergmann, 1989, p. 31).

Diante da investigação da didática da História, Bergmann assinala que:

Ela nunca está orientada numa dimensão exclusivamente descritiva, mas, pelo contrário, investiga esta consciência histórica no intuito de impedir que se transmita ou amplie orientações práticas ou motivações e práticas historicamente superadas. A partir dessas intenções a didática se vê obrigada a incluir nos objetos de sua pesquisa empírica também as recepções extraescolares de história (Bergmann, 1989, p. 32).

Logo, a didática da História faz justiça ao trabalho do professor de História. Ela fornece subsídios para desenvolver sua prática docente, utilizando sua experiência empírica e a vivência dos alunos na construção de saberes diferentes. Isso leva em consideração as diversas realidades e experiências na vida cotidiana de grupos e sociedades muitas vezes deslocadas de acontecimentos políticos e sociais relevantes para a coletividade em função do isolamento. Nesse caso, recorre-se à História local, que por várias décadas não era contemplada nos currículos e tampouco aparecia nos livros didáticos.

Portanto, é necessário destacar que o papel exercido pelo licenciado em História tem sofrido modificações, devido à grande responsabilidade de construir bases metodológicas cada vez mais sólidas, sobretudo em função da polarização da nossa sociedade. Nos últimos anos, também houve uma efervescência de universidades particulares e cursos à distância que buscavam atender à grande demanda de alunos.

Entretanto, com o atual cenário de disputas políticas e a guerra de narrativas, inclusive nas redes sociais, percebe-se que atuar como professor de História exige muito conhecimento e, portanto, necessidade urgente de formação continuada.

Por outro lado, foi explicitado que os currículos nunca foram construídos de modo isento, que indígenas e africanos ocuparam espaço secundário nesses documentos porque os conteúdos de História estiveram sendo organizados justamente para invisibilizar sua participação na construção da nação. Na visão de Borges (2010, p. 129-130), “Convém destacar que assento minha posição na perspectiva de que o currículo não é algo desinteressado, assim como ele pode assumir um caráter reprodutor, é possível que ele engendre interesses emancipatórios”.

Sendo assim, a autora levanta uma questão importante sobre a manipulação dos currículos, considerando a realidade educacional brasileira, na qual é possível que a invisibilização dos grupos acima citados seja uma constante em todos os

estados do país, o que sugere que o professor de História, mais do que nunca, precisa de formação pertinente à temática étnico-racial.

Ao tratar da proposta curricular do município de Breves, foi uma adaptação do currículo do Estado do Pará, com algumas mudanças bem pontuais no que se refere à História local, sendo sua última reformulação em 2021, oficializada pelo Conselho Municipal em 2022, sem uma discussão abrangente ou consulta prévia aos docentes de cada componente curricular, ou seja, as decisões foram tomadas de cima para baixo, e, no que pese à História local, as mudanças ocorreram apenas no sexto ano, com a adição de três habilidades:

Referente ao eixo temático “Espaço/tempo e suas transformações”, foi incluída a habilidade EF01HI01 (BVS) – Destacar os diferentes lugares do município de Breves como espaço de vivências específicas da Amazônia Marajoara.

No que se refere ao eixo temático “Linguagem e suas formas comunicativas”, foi incluída a habilidade EF01HI02 (BVS) – Estudar as lembranças e as diferentes imagens como fontes de conhecimentos sobre as mudanças nas paisagens e nas relações sociais no município de Breves.

Quanto ao eixo temático “Valores à vida social”, foi incluída a habilidade EF01HI03 (BVS) – Valorizar as memórias dos moradores mais antigos dos espaços de Breves, analisando as transformações ocorridas no município ao longo do tempo.

O currículo de História no Brasil, embora estivesse destacando a sujeição pacífica sem assinalar as diversas violências investidas no processo de dominação, pregava uma sociedade sem preconceitos ou diferenças, ou seja, as propostas dos currículos assinalavam a participação paritária de europeus, indígenas e africanos na formação da nação. “A dominação social interna do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição externa do país-colônia à metrópole não foram explicitadas” (Nadai, 1993, p. 149).

As questões étnico-raciais nos currículos brasileiros são uma proposta necessária para pensar uma educação multicultural que respeite a participação dos sujeitos historicamente responsáveis pela construção da nação brasileira, garantindo o direito à memória das referências religiosas, linguísticas, étnicas e raciais, entre outras contribuições.

O tempo e a escrita da História vêm mudando, assim como as estratégias para ensinar História vêm se modificando, focando seus esforços nos homens e mulheres

e na sua realidade social. Os currículos vêm sendo repensados para dar conta das demandas da sociedade vigente, como Nadai (1993) destaca:

Tem-se procurado viabilizar o uso de fontes variadas e múltiplas, com o objetivo de resgatar discursos múltiplos sobre temas específicos. A finalidade tem sido fazer aflorar diferentes tradições históricas; fazer emergir o diálogo (contraditório, complementar, divergente) da História oficial com a memória social. No corpus documental tem ocorrido a prevalência dos manuais escolares (que tem sido reformulados, revistos, criticados), mas incorporaram-se também outros documentos, não na condição de recursos, mas na dupla condição de sujeitos e de objeto de conhecimento histórico (Nadai, 1993, p. 160).

Possivelmente os alunos e alunas estão construindo suas identidades no ambiente escolar, na socialização com essa comunidade e, nesse sentido, as referências que vão perceber na escola vão contribuir com sua formação e outras características da personalidade. Estão na instituição evidenciando uma série de aprendizados; não apenas a instrução e os conteúdos serão necessários, mas se descobrindo como cidadãos com direitos e fazendo escolhas para o futuro.

As fontes são subsídios necessários para o ensino de História, quer seja o livro didático ou outra fonte escolhida pelo professor(a), sendo importante mesmo o aprendizado dos(das) estudantes. Os primeiros livros didáticos que retrataram a história das populações indígenas no Brasil vieram do acervo francês. Joaquim Maria de Lacerda, ainda no século XIX, retrata os indígenas como selvagens e canibais, como se a antropofagia fosse uma prática corriqueira e comum entre todos os povos indígenas no Brasil.

Na visão de Bittencourt (2013, p. 82), o contexto mudou a partir do século XX, com o trabalho de João Ribeiro (1900), no livro *História do Brasil das escolas primárias*, onde os indígenas são retratados de forma diferente. Ribeiro não escondeu os conflitos causados pelos brancos, sinalizando sua preocupação em desconstruir a imagem do “índio selvagem” e em destacar suas características diversificadas dos diferentes grupos indígenas (Ribeiro, 1900 *apud* Bittencourt, 2013, p. 82).

Por outro lado, examinando as ilustrações dos livros atuais, percebe-se que há permanências no que tange às imagens dos nativos americanos, a exemplo da primeira missa em solo brasileiro.

Os livros são uma fonte que geram polêmicas, sobretudo entre docentes, por ser um material mercadológico, que envolve interesses econômicos das grandes editoras, pois durante vários anos muitas vezes dispomos de parte do nosso tempo

para avaliar e escolher as coleções que serão compradas pelo município e, quase sempre, recebemos os livros que não escolhemos, subentendendo que, independentemente do critério utilizado para a escolha dos livros pela secretaria de educação, a decisão não é imparcial, já que não atende aos anseios das escolas.

Ainda que os livros não deem conta das especificidades dos grupos sociais retratados, invalidar o livro na sua totalidade é um desperdício de recursos públicos, e são, na maioria das vezes, a única fonte de pesquisa à qual os estudantes têm acesso. O(a) professor(a) precisa encontrar meios para utilizar os livros, indicando as mudanças e permanências de forma crítica, buscando corresponder aos anseios dos(as) estudantes, pelo menos nas horas em que estão na escola, pois muitos professores(as) fazem uso desse material, e, nesse sentido, utilizando-se da liberdade de cátedra, pode transgredir esses currículos transpondo os conteúdos prescritos, recorrendo à história local, mostrando os espaços de memória do seu lugar, aproximando os estudantes da sua realidade social.

Sendo assim, é fundamental que observemos as supostas mudanças que vêm ocorrendo não apenas nos currículos, mas também no material didático que as secretarias de educação adotam para as escolas, visto que as propostas de inclusão podem aparecer nos manuais e, de forma superficial e tímida, aparecem nos conteúdos dos livros e, por esta razão, dediquei parte dessa sessão para demonstrar que o currículo do município de Breves, no qual está localizada a escola estudada, Estevão Gomes, sinalizou a inclusão de grupos minoritários no ensino de História.

A primeira referência do currículo consultado em anexo, foi o quarto bimestre do componente curricular de História, sexto ano, no qual o eixo “cultura e identidade”, subeixo “Fontes históricas/geográficas e memória cultural”, cuja habilidade era (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas, como pode ser observado no Quadro 1.

O Quadro 1 apresenta a proposta curricular de História do quarto bimestre do sexto ano, o qual apresenta proposição para trabalhar com conteúdo sobre os povos indígenas e africanos, suas intervenções e relações estabelecidas com a natureza, em conformidade com a Lei nº 11.645/2008.

Quadro 1 - Proposta Curricular de História para o 4º bimestre do 6º ano

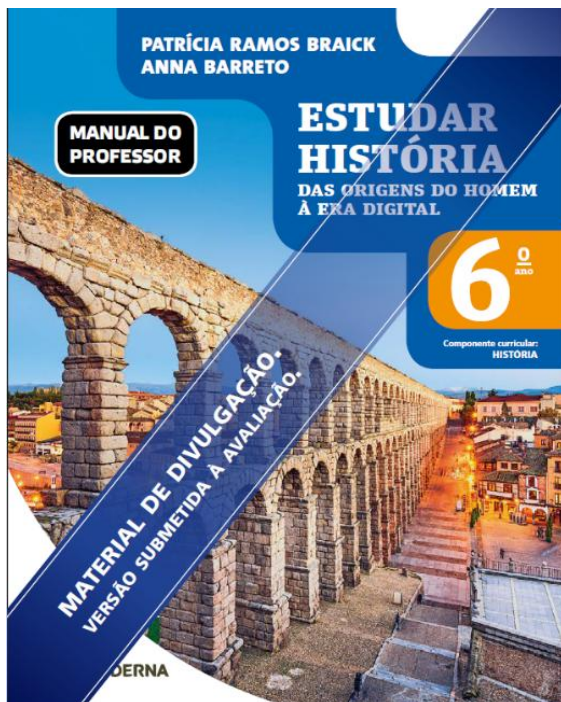
Valores à vida social	1 Participação social como garantia de direitos	1.1 Comparar as relações sociais econômicas, política, religiosas e culturais nos diferentes espaços e tempos.	(EF06HI14) - Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. EF01HI03 (BVS) - Valorizar as memórias dos moradores mais antigos dos espaços de Breves, analisando as transformações ocorridas no município ao longo do tempo.
		1.2 Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades antigas	(EF06HI17) - Diferenciar a escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		1.3 Compreender as diferentes formas de dominação especialista durante o período escravista	(EF06HI13) - Conceituar – império II no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. (EF06HI15) - Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		1.4 Identificar e comparar a fragmentação política da sociedade estamental medieval com a centralização política das Monarquias absolutistas.	(EF06HI18) - Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
		1.5 Identificar as ações do homem em sociedade e suas consequências em diferentes espaços e tempos, de modo que construam referências que possibilitem uma participação propositiva e reativa nas questões sociais, culturais e ambientais.	(EF06HI05) - Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.

Fonte: Extraída da matriz curricular do município de Breves – PA (p. 222).

Desse modo, busquei comparar o livro didático que utilizamos na escola entre os anos de 2021 e 2023, com o livro que estamos utilizando desde 2024, objetivando identificar supostas mudanças ou permanências quanto ao conteúdo voltado para as relações étnico-raciais. Nos anos de 2021, 2022 e 2023, a coleção utilizada na escola era “Estudar História”, da editora Moderna e, a partir de 2024, a coleção selecionada para o município foi “Amplitude”, da editora do Brasil, conforme Figuras 1 e 2 a seguir.

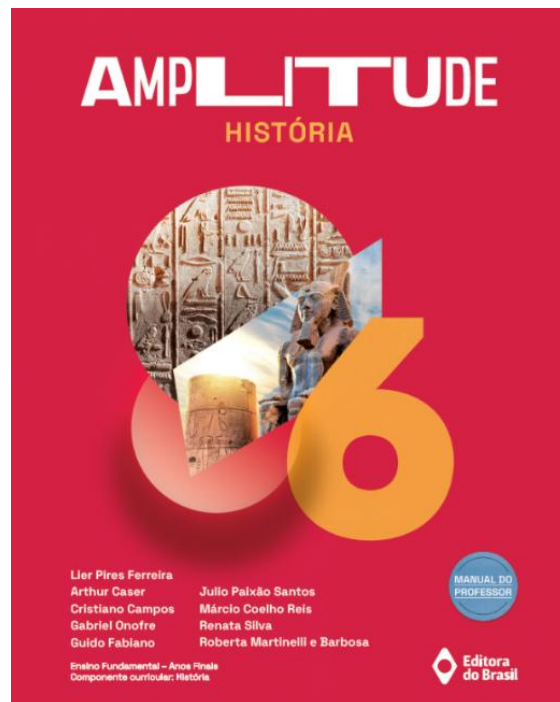
Naqueles anos, embora já percebesse a inclusão de reinos africanos, asiáticos e americanos, assim como sua cultura no sexto e sétimo anos, o livro ainda protagonizava a história europeia.

Figura 1 - Capas dos livros didáticos do sexto ano utilizados de 2021



Fonte: Figuras retiradas do acervo da autora

Figura 2 - Capas dos livros didáticos do sexto ano utilizados de 2023



Fonte: Figuras retiradas do acervo da autora

O livro do sexto ano, da coleção Estudar História, está dividido em quatro unidades, com doze capítulos, sendo a unidade I introdutória para conhecer a disciplina, com dois capítulos, totalizando quarenta e três laudas, com três laudas para fazer referência ao continente africano como o berço da humanidade. Na primeira unidade, percebe-se poucas inovações que contemplem a história afro-brasileira e indígena, apenas duas referências indígena e africana em quantidade muito reduzida, conforme Figuras 3 e 4, a seguir:

Figura 3 - Box sobre mitos de criação do povo Desana no Amazonas

Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram escritos de acordo com a Convenção para a grafia dos nomes tribais, aprovada na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953.

- Com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, e opcional quando usados como adjetivo.
- Sem flexão de número ou de gênero.

Mitos de criação

Você já deve ter ouvido várias histórias sobre o surgimento dos seres humanos, dos animais e das plantas. Elas são chamadas **mitos**. Os mitos são narrativas cheias de elementos sobrenaturais, como deuses, animais falantes e acontecimentos mágicos. Eles tentam explicar o porquê de as coisas serem como são e oferecem modelos de como os integrantes de cada sociedade devem se comportar.

Os mitos que contam a origem dos seres humanos variam bastante de uma cultura para outra, porém quase sempre atribuem a criação da humanidade à iniciativa de deuses e outros seres sobrenaturais, que teriam criado os homens e as mulheres moldando-os no barro, esculpindo-os na madeira, utilizando milho ou outros materiais.

No Brasil, onde vivem hoje 252 povos indígenas, há um número enorme de mitos que explicam como o mundo e a humanidade foram criados. Leia a seguir um mito sobre a criação do mundo contado por indígenas do povo Desana, grupo étnico que habita a região do Rio Uaupés, no Amazonas.

“No princípio, o mundo não existia. As trevas cobriam tudo. Quando não havia nada, brotou uma mulher de si mesma. Surgiu suspense sobre seus bancos mágicos e cobriu-se de enfeites que se transformaram em uma morada. [...]”

Essa mulher, depois de ter aparecido, pensou como deveria ser o futuro do mundo. [...] Seu pensamento começou a tomar forma e levantar-se como se fosse uma esfera, que era o universo. Ainda não havia luz. Só no compartimento onde ela se fez havia luz, porque era todo branco, de quartzo. Feito isso, ela chamou a esfera de *emêkho patolé* [...]. Era como se fosse uma grande maloca. Depois ela quis povoar essa grande casa. [...] Tirou o *ipadu* da boca e o fez transformar-se em homens [...] de pedra branca, que são eternos, não são mortais como nós.”

KUMU, Umúsin Panlón; KENHÍRI, Tolamán. *Antes o mundo não existia*. São Paulo: Livraria Cultura, 1980. p. 51-52.

Maloca: habitação coletiva característica de vários povos indígenas brasileiros.

Ipadu: árvore pequena característica da região do Alto Amazonas.

Maria Edilene Montalvo Melreles, indígena da etnia Tukano, exibe banco feito por seu povo na comunidade Indígena de Ananás em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, 2018. Os povos Tukano e Desana fazem parte da família linguística Tukano e compartilham muitos conhecimentos em comum, como a técnica de fabricação de bancos esculpidos em um único bloco de madeira.



Fonte: Extraída do livro didático do 6º ano, Estudar História, p.34.

A Figura 3 apresenta um box que propõe elucidar a origem mitológica do povo Desana e, de forma didática, menciona a origem geográfica do povo Tukano, estado do Amazonas, seu grupo linguístico, que é o Tukano, e sua etnia, também chamada Tukano, o que contempla a necessidade de compreensão de alunos do sexto ano. Entretanto, o conteúdo está posicionado no box, em tamanho reduzido, com legenda na parte inferior, ou seja, essas informações poderiam se fazer presentes na parte superior do quadro, chamariam mais atenção do aluno, aguçariam sua curiosidade acerca dos povos indígenas da Amazônia, visto que, no sexto ano, já estão tendo aulas de Estudos Amazônicos e, portanto, contemplando a interdisciplinaridade na referida série, mas, por estarem no box, têm sua importância prejudicada em relação a conteúdos que são posicionados como temas principais.

Figura 4 - Box retratando a tradição africana oral através dos Griots

Saiba mais

Tradição oral e patrimônio imaterial

Nas sociedades ágrafas, ou seja, que não possuem um sistema de escrita, o conhecimento é transmitido oralmente através das gerações. Técnicas, histórias dos antepassados, regras de convívio social, conhecimentos sobre a natureza, entre muitos outros saberes, são preservados sem a necessidade de documentos escritos. Em muitas sociedades, inclusive, há pessoas especializadas nessa transmissão. Entre vários povos africanos, como os Mandinga, os Fula e os Hausa, por exemplo, o contador de histórias, ou *griot*, tem papel relevante. Um *griot* costuma pertencer a uma família de *griots* e precisa ser iniciado por outro mais velho para aprender não só aquilo que deve ser transmitido para a comunidade, mas também as técnicas de transmissão. Essas técnicas incluem o conhecimento de rimas, gestos, expressões faciais e utilização de instrumentos musicais, bem como o significado de cada detalhe da sua *performance*. Os mitos, as lendas e as técnicas de transmissão do saber são parte da tradição de um povo e integram seu patrimônio imaterial.



Grupo de *griots* na casa de uma família em Burkina Faso, 2010. Os *griots* transmitem às novas gerações os mitos, as lendas e as grandes aventuras vividas pelos antepassados.

Fonte: Extraída do livro didático do sexto ano, Estudar História, p.40

A Figura 4 retrata a forma como grupos africanos compartilham conhecimentos, dando destaque para a figura dos griots, que historicamente foram responsáveis por transmitir saberes ancestrais para as gerações futuras. No entanto, o referido box poderia ter aprofundado as informações acerca da origem dos grupos citados, já que o livro é destinado para o público do sexto ano, e, nesse sentido, os estudantes dessa série, estão se adaptando a uma nova realidade, pois são oriundos da educação infantil e estão se familiarizando com conceitos que ainda não estão consolidados, pois grande parte dos alunos estudou desde a infância a Europa como centro do mundo, sendo as outras regiões territórios novos para apreender.

O box cita os povos africanos Mandinga, os Fula e os Hausa, o que não é suficiente, visto que os(as) alunos(as) precisam saber de que país ou região do continente africano esses grupos se originam. O blog “Civilizações africanas”⁴ traz informações interessantes sobre a origem de vários povos, entre os quais estão os Hausa, advindos do Sahel, África Ocidental, norte do país Nigéria; essa informação seria mais elucidativa para alunos do sexto ano.

A unidade II é composta por três capítulos, com cinquenta laudas, nas quais as sociedades nativas americanas, africanas (Egito) e asiáticas disputam espaço. Dessa forma, são alocadas quinze laudas para os indígenas americanos; vinte laudas destinadas às sociedades asiáticas, incluindo Sumérios, Acádios, Amoritas, Assírios e

⁴ PITTA, Valter. Hauçás. **O fascinante universo da História**, 1 fev. 2010. Disponível em: <https://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2010/02/haucas.html>. Acesso em: 19 jul. 2025.

Caldeus, na Mesopotâmia, e apenas o Egito, na África, sem mencionar outras regiões e reinos africanos; além de vinte e uma laudas destinadas aos povos da Mesoamérica.

A unidade III possui quatro capítulos, com setenta e seis laudas, contemplando Europa, Grécia e Roma, com conteúdo mais abrangente que os observados em outras sociedades, como artes, filosofia, economia, trabalho, organização social, língua, território, entre outros.

A unidade IV possui três capítulos com sessenta laudas, sendo um capítulo para expansão do Islã e reinos africanos e dois capítulos para Europa medieval, observando a distribuição dos conteúdos não é paritária.

Por conseguinte, o próximo livro consultado foi o “Amplitude” do sexto ano da Editora do Brasil, utilizado desde 2024, buscando perceber algum avanço no que se refere às diversidades étnico-raciais.

O livro possui quatro unidades, divididas em doze capítulos. A unidade I contempla a parte introdutória, com dois capítulos e 47 laudas. O capítulo dois traz o tema “História, memória e patrimônio”, com uma estrutura bastante inovadora nas atividades, e com maior diversificação na escolha das iconografias, contemplando afro-brasileiros e indígenas de regiões diferentes, como mostram as Figuras 4, 5, e 6.

A Figura 5 menciona o instituto responsável e organizações que trabalham na conservação dos espaços de memória, assim como as manifestações artísticas empreendidas pelos indígenas espalhados pelo país, a exemplo dos Karajá⁵. Embora o povo Karajá habite as margens do rio Araguaia, em estados como Tocantins, Goiás, Mato Grosso e Pará, a boneca de cerâmica do box não é oriunda de Santarém, apesar de ser encontrada em comércios da região, sendo necessário notificar a editora para que o equívoco seja corrigido nas próximas edições.

Ainda que o box tenha trazido informações muito importantes a respeito da conservação da memória e história, poderia ter enriquecido a legenda mencionando o grupo linguístico dos Karajá, cujo tronco é o Macro-Jê, atividade de olaria e a localização de algum espaço de comercialização das peças produzidas por esses grupos, demonstrando que são parte do presente, que a forte tradição na cerâmica continua fomentando a economia e promovendo visibilidade desses povos.

⁵ As Bonecas Karajá. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/793>. Acesso em: 15 set. 2025.

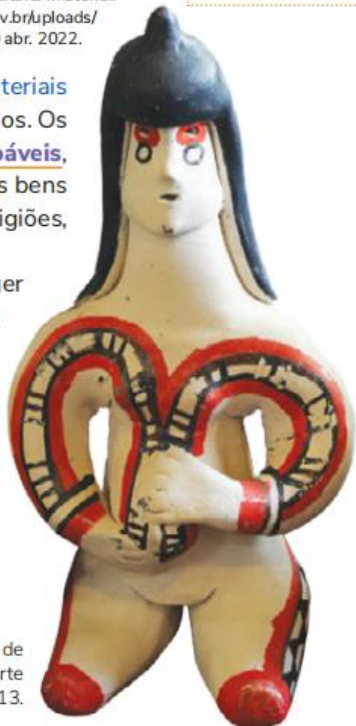
Figura 5 - Trata da preservação dos patrimônios históricos do Brasil

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). *Patrimônio Cultural Imaterial para saber mais*. 3. ed. Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 14. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1_parasabermais_web.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

Esse patrimônio pode ser formado por bens **materiais** e **imateriais** que possuem especial relevância e, por isso, devem ser conservados. Os bens materiais são aqueles que podemos tocar, ou seja, são **palpáveis**, como prédios, estátuas, quadros e outros elementos físicos. Já os bens imateriais são aqueles que não podemos tocar, como canções, religiões, contos, festas e outras manifestações **intangíveis**.

No mundo, existem organizações cujo objetivo é proteger e preservar os patrimônios culturais. Um dos principais órgãos é a **Unesco**, ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), que desenvolve atividades em diferentes países. Entre as principais formas de atuação desse órgão, está o tombamento de alguns bens, isto é, o ato de conservar um bem cultural e garantir sua existência. No Brasil, o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) é o responsável por esse trabalho.

As práticas, os saberes e as técnicas para a confecção de bonecas de cerâmica pelas mulheres do povo karajá são parte do patrimônio imaterial brasileiro. Santarém (PA), 2013.



Acervo Arquivo Cultural Indígena, Alter do Chão. Foto: Fabiano Colombrini

Fonte: retirada do livro didático Amplitude, do 6º ano p. 35

Referente à Figura 6, abaixo, verifica-se que cumpriu com a proposta de retratar a cultura imaterial dos afro-brasileiros, destacando a produção do acarajé, patrimônio imaterial que tem forte relação com as religiões de matriz africana, sendo essa atividade genuinamente afro-brasileira realizada por mulheres na cidade de Salvador, ou seja, o acarajé, embora seja uma comida encontrada em outras cidades brasileiras, sempre terá a Bahia como uma referência, uma marca registrada como o açaí no Pará.

Figura 6 - Trata do acarajé como patrimônio imaterial da cidade de Salvador

Aprendizagens em processo

Factual


FAÇA NO CADERNO

1 Em 2005, o ofício das baianas de acarajé foi considerado patrimônio imaterial pelo Iphan. Leia o fragmento a seguir e responda à questão.

Este bem cultural de natureza imaterial, inscrito no Livro dos Saberes em 2005, é uma prática tradicional de produção e venda, em tabuleiro, das chamadas comidas de baiana, feitas com azeite de dendê e ligadas ao culto dos orixás, amplamente disseminadas na cidade de Salvador, Bahia. [...]

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Iphan). *Ofício das baianas de acarajé*. Brasília, DF: Iphan, c2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/58>. Acesso em: 15 maio. 2022.



Fábio Colares/AB

Baiana produzindo acarajé para venda. Salvador (BA), 2018.

- Em 2005, o ofício das baianas de acarajé foi considerado patrimônio imaterial pelo Iphan. Que significado esse fato tem para a trajetória de mulheres negras na História do Brasil?

Fonte: retirada do livro didático *Amplitude*, do sexto ano p. 35

No caso das Figuras 7 e 8, suas proposições são bem pertinentes ao que estabelecem as novas legislações educacionais para as relações étnico-raciais, que buscam retratar personalidades indígenas e afro-brasileiras de forma positiva, tendo o reconhecimento do protagonismo no seu espaço de luta.

Figura 7 - Trata da figura do mestre de capoeira conhecido como Bimba

Perfil

atuação relevante em determinada área do conhecimento.

Mestre Bimba

Manoel dos Reis Machado, o Mestre Bimba, nasceu em 1899, em Salvador (BA). Começou a aprender capoeira muito jovem e, após alguns anos, tornou-se mestre, ensinando tanto pobres quanto membros da elite baiana.

Mestre Bimba foi o criador da capoeira regional, que combinava a capoeira mais tradicional – capoeira angola – a técnicas do batuque, uma espécie de luta e dança tradicional da Bahia. Ele participou de desafios e não se tem conhecimento de ter sido derrotado. Passou toda a vida lutando para que a capoeira fosse reconhecida e apoiada pelos poderes públicos.

Mestre Bimba morreu em 1974, na cidade de Goiânia (GO). Em 1996, recebeu o título de Doutor Honoris Causa (post-mortem) pela Universidade Federal da Bahia, em um gesto de reconhecimento de sua importância para a capoeira, para o estado da Bahia e para o Brasil.



Luiz Otávio Jr./Estúdio Conteúdo

Mestre Bimba sendo homenageado em São Paulo (SP), em 1971.

Fonte: retirada do livro didático *Amplitude*, do sexto ano pg. 37

No caso do mestre Bimba, utilizava a capoeira como instrumento de luta para manter viva uma arte ancestral e, embora o reconhecimento tenha vindo depois da

sua morte, o seu legado é muito importante para os afro-brasileiros que praticam a capoeira.

Quanto à Figura 8, que retrata liderança indígena, Ailton Krenak, da etnia crenaque, tem várias frentes de luta; como pensador, ambientalista, filósofo, poeta e escritor brasileiro, ele detém muitos saberes que contribuem de forma efetiva para garantir os direitos dos povos indígenas.

Figura 8 - Trata da personalidade do indígena Ailton Krenak e sua luta pelos povos indígenas

Aprendizagens em processo

Procedimental


FAÇA NO CADERNO

1 Ailton Krenak (1953-) é um líder indígena que se destaca por sua luta pelos direitos indígenas e pela conservação ambiental. Durante os debates da constituinte em 1987, ao discordar de falas que contrariavam os interesses dos povos originários, Ailton discursou enquanto pintava o seu rosto com um fruto, o jenipapo, em um gesto de rin'tá, que representa o luto e a guerra na cultura krenak. A seguir, leia o trecho de uma de suas entrevistas sobre aquele momento e responda às questões.

[...] nós conseguimos que outros textos também, dos direitos do patrimônio cultural, dos direitos, digamos, fundamentais das minorias, nós conseguimos que eles fossem aprovados do jeito que eles entraram. Na base de muita luta. [...] A gente brigava por eles assim como uma bandeira mesmo, fincada numa colina, entendeu?

KRENAK, Ailton. In: CAMPOS, Y. D. S. O patrimônio cultural e o protagonismo indígena na Constituinte de 1987/88. Entrevista com Ailton Krenak. *Horizontes antropológicos*, ano 24, n. 51, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/hj/ha/a/DCg3Ln7t7zkDTxJRTQzwqz/7ang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2022.



Estado Conteúdo

Ailton Krenak, uma das lideranças indígenas, durante discurso no Congresso em uma das reuniões de elaboração da atual Constituição brasileira. Brasília (DF), 1987.

a) Que tipo de fonte é essa?

b) Mesmo viva, é possível considerar essa pessoa como uma testemunha da História? Sua fala é uma fonte histórica?

c) É correto afirmar que a preservação da memória e da história indígenas é apenas uma questão cultural?

Fonte: retirada do livro didático *Amplitude*, do sexto ano p. 38

As imagens das atividades mencionadas com personalidades negras e indígenas, assim como a seção chamada “Sincronizando”, Figura 9, relacionada a seguir, trouxeram atividade sobre a cultura afro-brasileira. Elas possuem fotografias de comunidade remanescente de quilombos em Mocajuba, no Pará, contemplando a habilidade (EF06HI05) citada anteriormente, sendo possível trabalhar a história local.

Nesse caso, é possível relacionar o conteúdo com a temática da luta pela regularização dos territórios negros, inclusive na região do Marajó. Alguns territórios ainda buscam reconhecimento e titulação das terras, que conseqüentemente irão possibilitar políticas públicas destinadas à educação, saúde e desenvolvimento social.

Figura 9 - Trata das comunidades remanescentes de quilombos como patrimônios culturais brasileiros

● ○ ● ○ ● ○ ● ○

Sincronizando

FAÇA NO CADERNO

O protagonismo afro-brasileiro

Nas últimas décadas, os historiadores, em várias partes do mundo, vêm se preocupando em abordar sujeitos cada vez mais diversos. Ao mesmo tempo, no Brasil, foram adotadas iniciativas práticas de valorização de sujeitos antes ausentes nas políticas dos governantes e na escrita da nossa história. Uma dessas iniciativas foi o registro de diversas referências culturais afro-brasileiras e quilombolas na lista do patrimônio imaterial do Brasil.

Atualmente, são considerados quilombolas não só os grupos descendentes de pessoas escravizadas que fugiam das fazendas no período da escravidão e criavam comunidades chamadas de quilombos. São quilombolas também os grupos que se consideram comunidades negras e pedem para que seu espaço seja registrado como "território negro", como os grupos urbanos de candomblé.

Desde o ano 2000, por meio do Decreto 3.551 (**Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial**, que regulamenta o patrimônio cultural brasileiro), o governo federal determinou que os bens imateriais do país deveriam ser registrados. Vários desses bens registrados são encontrados em comunidades quilombolas, como o samba de roda do Recôncavo Baiano e o Bumba Meu Boi do Maranhão, que revelam aspectos da história das comunidades negras no Brasil.

- 1 Identifique uma iniciativa recente de valorização de sujeitos e grupos historicamente pouco lembrados pelos governantes e pelos estudos históricos em geral.
- 2 Como podemos definir um grupo como quilombola?
- 3 Dê exemplos de bens imateriais das comunidades quilombolas que nos ajudam a compreender melhor a história das comunidades negras no Brasil.
- 4 Qual é o tipo de patrimônio presente na fotografia a seguir? Justifique.



Casa de madeira na comunidade quilombola de Uxizal, Mocajuba (PA), 2020.

39

Fonte: retirada do livro didático Amplitude, do sexto ano p. 39

O capítulo 2 trouxe uma quantidade satisfatória de textos e atividades relacionadas às culturas indígenas e afro-brasileiras, sempre reforçando o vínculo ancestral com a África. No caso da unidade II, tem três capítulos com 53 laudas, destinadas a três sociedades: africana, asiática e americana, nas quais um capítulo contempla África (Egito, Cuxe e Axun), um capítulo para Ásia (Mesopotâmia) e um capítulo para América (povos originários); a unidade III tem três capítulos com 61 laudas destinadas para a Europa, Grécia e Roma; a unidade IV tem três capítulos destinados para a Europa medieval, o mundo muçulmano e a África Subsaariana.

Por fim, ainda que o livro esteja inovando nas imagens, retratando personalidades afro-brasileiras e indígenas, a história europeia ainda é predominante; a quantidade não é paritária, observando que em Grécia e Roma temos referências a filósofos e artes, enquanto em África e Ásia ainda não são retratadas as personalidades importantes para a história oral; os reinos africanos são retratados nos territórios, economia, trabalho e religiosidade, não havendo aprofundamento na história desses reinos.

No que pese às ausências de conteúdos pertinentes aos reinos africanos, asiáticos e americanos, Sueli Borges afirma que:

Essa forma de organizar os conteúdos, ou seja, a maior parte do livro dedicada ao continente europeu remete a uma visão evolucionista de entender as sociedades humanas. No meu entendimento, isso prejudica a construção de uma imagem positiva do continente africano. Com efeito, no processo educacional é enfocada uma visão eurocêntrica que não respeita a diversidade de "raças" e etnias (Pereira, 2010, p.134).

Nesse sentido, a construção da ideia de superioridade das sociedades europeias sobre as outras sociedades está materializada no quantitativo de conteúdo. Percebe-se que, na coleção atual, houve uma preocupação maior com as ilustrações, ou seja, foram investidos esforços para evidenciar as imagens, que notadamente devem ser ponto positivo para o aprendizado dos alunos das séries finais do ensino fundamental. Possivelmente, alunos são atraídos pelas imagens, pois, no início do ano, quando recebem os seus livros didáticos, no primeiro momento, examinam rápido e superficialmente, procurando as ilustrações; em seguida, voltam e visualizam com mais calma os conteúdos.

É inegável que as imagens são importantes para o aprendizado dos alunos. Embora, na maioria das vezes, essas ilustrações não tenham sido escolhidas pelos autores das obras didáticas, pois, segundo Bittencourt (2013), “a questão da ilustração dos livros está relacionada, assim, aos aspectos metodológicos e técnicos que demonstram os limites do autor do texto quando observamos os livros também como objeto fabricado”. Ou seja, o professor tem pouca ou nenhuma autoridade para elaborar e consolidar as ilustrações dos livros.

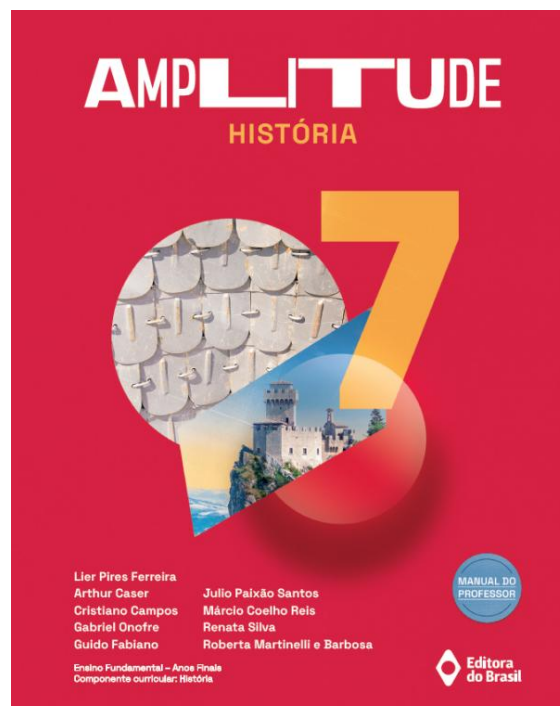
Por conseguinte, busquei consultar o livro Estudar História do sétimo ano da editora Moderna para verificar a distribuição dos conteúdos e, assim, identificar mudanças ou permanências referentes à inclusão da temática étnico-racial e, novamente, percebi que são bastante desiguais, privilegiando a história europeia.

Figura 10 - Trata-se das capas dos livros do sétimo ano utilizados entre os anos de 2021



Fonte: Figura retirada do acervo da autora

Figura 11 - Trata-se das capas dos livros do sétimo ano utilizados entre os anos de 2025



Fonte: Figura retirada do acervo da autora

As considerações feitas com as observações dos livros, tiveram como referência o documento curricular do município de Breves, no eixo “cultura e identidade”, subeixo “Fontes históricas geográficas e memória cultural”, no caso da habilidade (EF07HI12) “identificar distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural indígena, africana, europeia e asiática”, de acordo com o Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Trata da proposta curricular de História do quarto bimestre do sétimo ano

CULTURA E IDENTIDADE	1. Fontes históricas/ geográficas e memória cultural	1.1 Conhecer e perceber as consequências da vinda das ordens religiosas para a Amazônia dando início ao processo de aculturação do índio e do negro	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população Brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática)
		1.2 Descrever os processos de colonização e aculturação na consolidação do mundo moderno	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna E suas distinções em relação ao escravismo antigo e a servidão medieval
			(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em

			suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados
		1.3 Analisar os diferentes processos de produção ou circulação de riquezas e suas implicações socioespaciais.	(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do ocidente e do oriente.

Fonte: Extraída da matriz curricular do município de Breves, Pará. (p. 224).

De maneira geral, o currículo propõe o estudo da relação dos povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos no território brasileiro com a ação colonizadora, sobretudo, com a intervenção da Igreja Católica. A primeira unidade do livro contempla parcialmente essa habilidade quando retrata essas sociedades antes da chegada dos europeus, um pouco da cultura dos povos lorubás, os Bantos, os Sualis, totalizando três páginas em relação à África, visto que os quatro capítulos da unidade, destacam a história europeia com a expansão marítima e sua intervenção na África e Ásia.

Percebo como conteúdo diferenciado um box sobre a rainha de Njinga, da República do Congo, como uma proposta de história protagonista que, no entanto, não mereceu uma lauda inteira para retratá-la, destacando os impactos da ocupação portuguesa nesses territórios.

Nesse sentido, o documento curricular propõe uma oportunidade de dar visibilidade para a cultura africana e asiática, porém o quantitativo e qualidade do conteúdo deixam a desejar a referida habilidade, uma vez que a ênfase dos conteúdos foi para a violência, expropriação e escravidão.

Figura 12 - Trata da rainha Njinga e sua contribuição para resistência a colonização europeia na região de Angola e Congo, na África

Conexão

Recapitulando

Responda em seu caderno

12. Qual foi a estrutura criada para expandir o cristianismo na Ásia e na África?

13. Quais eram os métodos dos missionários? Houve resistência das populações locais à conversão?

Njinga Mbandi: rainha de Ndongo e Matamba

Sylvia Serbin e Edouard Joubaud.
São Paulo: Cereja, 2017. (Grandes mulheres da história africana - Unesco)

A história em quadrinhos narra as ações da rainha Njinga Mbandi para defender os reinos de Ndongo e Matamba das investidas colonialistas dos portugueses durante o século XVII. Guerreira, estrategista e diplomata, a rainha Njinga conseguiu resistir à invasão portuguesa sobre os reinos que atualmente correspondem às regiões de Angola e República Democrática do Congo.



Fonte: Figura extraída do livro didático estudar história do sétimo ano. p. 78

A unidade I possui três capítulos com 48 laudas dedicados ao surgimento da modernidade, formação dos estados europeus, renascimento, reformas religiosas e expansão marítima, destinando um boxe de uma lauda para retratar as navegações chinesas; na unidade II são três capítulos que totalizam 58 páginas sendo que os assuntos que predominam são a expansão portuguesa na África e Ásia, colonização espanhola e inglesa na América e colonização portuguesa na América, sendo que os conteúdos sobre África e Ásia continuam destacando a superioridade dos europeus em relação aos territórios despojados, mencionando as práticas de exploração de recursos e da força de trabalho de africanos e americanos, mostrando a África e América do ponto de vista da marginalização como empreendimento europeus.

Na unidade III, há três capítulos com 48 páginas. Os conteúdos são voltados para a colonização portuguesa na América, as atividades econômicas e o tráfico de escravizados e a exploração da sua força de trabalho. Na unidade IV, novamente o ponto central é a atividade mineradora empreendida por portugueses e o sistema de mercantilismo.

Particularmente, essa coleção trouxe uma proposta extremamente tradicional, sem muitas inovações sobre as propostas da história multicultural, Embora o sumário da obra venha contemplando os continentes africano, asiático e americano, as narrativas a partir de conteúdos que superem a inferioridade africana e americana não foram agregadas. Os conteúdos e iconografias sobre escravidão predominaram em relação a outras narrativas positivas; a resistência esteve presente nas poucas imagens atribuídas às atividades sobre quilombos, capoeira e festa religiosa, como se percebe nas imagens selecionadas a seguir:

Figura 13 - Box que trata sobre capoeira como estratégia de resistência a escravização



Fonte: Figura extraída do livro didático estudar história do sétimo ano. p.145

Sobre outras estratégias de resistência à escravidão, havia uma narrativa sobre os remanescentes de quilombos com imagens que ocupam uma lauda do livro, na página 146, não sendo possível agregar a este espaço. Daí a escolha pelas Figuras 12 e 13, que retratam resistências à escravização negra. Narrativas positivas dos povos indígenas foram quase que imperceptíveis no livro consultado.

Figura 14 - Box que trata de atividade sobre remanescentes de quilombos como estratégia de

Conexão

Histórias da Preta
Heloisa Pires Lima. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

O livro é narrado pela menina Preta, que, ao refletir sobre esse apelido dado por sua tia e sobre a cor de sua pele, inicia a busca por suas origens. Para compreender as condições dos negros na sociedade brasileira atual, ela "viaja" por várias histórias da África à procura de suas raízes e de antigas tradições. Nesse diálogo com o passado de seus ancestrais, Preta resgata as viagens nos navios negreiros, a chegada na América portuguesa e reflete sobre a condição dos afrodescendentes no Brasil atual.

Recapitulando

Responda em seu caderno

7. O que foi o Quilombo dos Palmares?
8. O que são as comunidades remanescentes de quilombos?
9. Que significado as religiões afro-brasileiras tiveram para os escravizados no período colonial?

Fonte: Figura extraída do livro didático estudar história do sétimo ano (p. 147).

No caso da Figura 14, seria interessante que o(a) professor(a) de História se apropriasse da história local, fazendo a relação entre o quilombo de Palmares e as outras realidades quilombolas existentes na região amazônica, quando for o caso de aulas na nossa área, inclusive empreendendo uma proposta de pesquisa, na qual os alunos identifiquem os territórios que estão regularizados, sua localização, origem, atividades realizadas nesses espaços, entre outros aspectos pertinentes às permanências culturais dos grupos pesquisados.

Existe um fosso entre o conteúdo que se quer agregar e o que é verificado nos livros, pois os europeus continuam sendo protagonistas, principalmente a partir do século XVI, sinalizando que o trabalho de pesquisa sobre reinos e impérios asiáticos, africanos e americanos é incipiente.

A cada ano, as expectativas sobre a mudança dos conteúdos nos livros didáticos em grande parte vão sendo frustradas pela morosidade com que a mudança é realizada e, novamente objetivando destacar mudanças ou permanências no livro do sétimo ano utilizado atualmente na escola, o livro Amplitude de História, busquei mensurar diferentes narrativas que comprovassem as mudanças no material didático.

A unidade I tem três capítulos com 45 laudas, cujo tema é a modernidade, formação dos estados europeus e expansão marítima. A África aparece na narrativa da escravidão. Sendo assim, a estratégia foi coletar algumas iconografias que remetessem ao protagonismo de sociedades africanas, americanas e asiáticas, sobretudo as imagens que estão retratando desdobramentos do tempo presente, desvinculadas do tradicionalismo europeu presente em várias coleções didáticas. Ou seja, narrativas comuns sobre a Europa que não mudam, a exemplo de termos como descobrimento, conquista, escravidão, primitivos. Enfim, narrativas que devem ser superadas, inclusive nos discursos dos docentes.

O livro traz um segmento diferenciado, a seção sincronizando, que estabelece acontecimentos históricos em diferentes sociedades e tempos, sugerindo que houve um trabalho de pesquisa bem elaborado, percebendo uma atividade diferente sobre a cultura japonesa, continente asiático, o que não foi percebido no livro anterior.

Figura 15 - Box que trata do sistema de controle territorial no Japão, o Xogunato

● ● ● ● ● ● ● ●
Sincronizando
FAZENDO CADERNO

O xogunato no Japão

Ao mesmo tempo que o feudalismo passava por transformações na Europa, um sistema bastante parecido se instalava no Japão: o xogunato, que perdurou entre os séculos XII e XIX. Justamente por causa das semelhanças, o período já foi chamado também de "feudalismo japonês", mas hoje em dia evita-se essa expressão, pois se entende que, apesar dos pontos em comum, a sociedade japonesa manteve a cultura e a organização social bastante diferentes das europeias.



Kusakabe Kimbei. Samurai em Armadura, 1960. Impressão prateada colorida à mão.

Antes do início dessa era, os imperadores exerciam autoridade sobre todo o território. Porém, ao longo do século XII, seu poder entrou em declínio, e passaram a enfrentar uma série de guerras civis e disputas da nobreza pelo poder. Para combater a aristocracia revoltosa, o imperador contava com o auxílio do xôgun, seu chefe militar mais importante, que, inicialmente, era nomeado pelo imperador em pessoa e lhe devia obediência absoluta. Mas, com o enfraquecimento da monarquia, os xôguns aproveitaram para tomar o controle do reino. Os imperadores foram mantidos, mas seu título era apenas simbólico – quem governava de fato eram os xôguns.

Com a autoridade central enfraquecida, a nobreza rural ganhou autonomia e fez prevalecer a descentralização política. Essa nobreza era formada pelos daimios, grandes senhores de terra que exploravam o trabalho dos camponeses e tinham a seu serviço os poderosos samurais, guerreiros que recebiam intenso treinamento e viviam sob rigoroso código de conduta. O sistema atingiu seu auge no período do xogunato da família Tokugawa (séculos XVII a XIX). Uma das ações desse clã foi proibir contatos com outros povos, sobretudo os ocidentais. Por muitos anos, o Japão viveu em relativo isolamento, até que no século XIX o imperialismo europeu se impôs e a situação mudou totalmente.

1 Explique quem era o xôgun e como seu papel na sociedade japonesa mudou após o século XII.

2 Sabemos que o feudalismo europeu e o xogunato não foram idênticos, porém os dois têm aspectos em comum. Faça uma lista das semelhanças entre esses sistemas.

Fonte: Figura extraída do livro didático Amplitude do sétimo ano. p.15

A Figura 15 traz um pouco da história do continente asiático, o que indica mudança muito pertinente, e não é observado em muitos livros didáticos. Porém, a narrativa do texto toma a Europa como referência para explicar um sistema de controle territorial do Japão, mas que é retratado como um sistema semelhante ao feudalismo. O Xogunato, por apresentar características próprias, não precisaria ser chamado de “feudalismo japonês”, ou seja, deveria desvincular a História do Xogunato do feudalismo para contemplar as especificidades dos acontecimentos de regiões que têm culturas totalmente distintas.

A unidade II está dividida em três capítulos, com 55 laudas, sendo que dois capítulos continuam com a narrativa da modernidade, destacando a Europa com renascimento e reformas religiosas, enquanto o último capítulo da unidade propõe acumular a história de quatro sociedades: conhecimentos e técnicas da África, América, Ásia e Europa.

No caso da unidade III, dividida em três capítulos com 58 laudas, destinou o capítulo sete para reinos e povos africanos, distribuídos em quatorze laudas, com textos e iconografias muito pertinentes à história africana, sendo possível trazer para essa seção algumas dessas imagens relacionadas abaixo.

Figura 16 - Box que trata da relação entre Brasil e África e seu desdobramento no presente



Fonte: Figura extraída do livro didático *Amplitude* do sétimo ano. p.122

A Figura 16 retrata uma informação muito importante para ser socializada com os(as) estudantes: o desconhecimento acerca da História da África enquanto um continente muito extenso, um mundo novo que os alunos do sétimo ano podem descobrir por meio de mapas, blogs da internet, revistas eletrônicas, entre outros instrumentos didáticos que podem ser propostos pelo docente ou pesquisados pelos próprios(as) alunos(as).

Figura 17 - Box que trata da concepção ubuntu, modo de pensar entre os povos bantos, que valoriza a coletividade nas relações estabelecidas entre esses grupos

Aprendizagens em processo
Atitudinal
ORAL

1 Leia o texto a seguir, que trata da concepção de Ubuntu e de sua influência na sociedade atual.

No Brasil, onde preconceitos, discriminações e desigualdades raciais ainda são questões e desafios que enfrentamos cotidianamente, a ética e a forma Ubuntu pode muito contribuir, principalmente no debate sobre políticas de promoção de igualdade racial e o seu significado para essa sociedade. Em 1995, [...] o Estado Brasileiro [...] foi levado a admitir que as relações raciais no Brasil são historicamente desfavoráveis à população negra por causa do racismo e, em consequência disso, foi também levado a assumir compromissos com a promoção da igualdade racial.

NASCIMENTO, Alexandre do. Ubuntu, o comum e as ações afirmativas. *Lugar Comum*, Rio de Janeiro, n. 41, p. 30-31, set.-dez. 2013.



DianaRodrigues.com

Representação ilustrativa sobre o conceito de Ubuntu.

a) Descreva a definição de *Ubuntu*.

b) Segundo o texto, de que forma a concepção *Ubuntu* pode contribuir para a melhoria das condições de vida da população negra?

Fonte: Figura extraída do livro didático *Amplitude* do sétimo ano. p.132

A concepção ubuntu é muito utilizada pelo movimento negro brasileiro para construir estratégias de lutas coletivas para a população negra, no que se refere a políticas educacionais, territoriais, artísticas, digitais, pois carrega em si, a ética como valor primordial para construção de uma sociedade sem desigualdades, na qual todos tenham oportunidade de acesso aos bens comuns, independentemente das diferenças raciais e sociais, sendo que, no portal Geledés, é possível encontrar um pouco da história da filosofia ubuntu, e sua importância para a formação de uma sociedade baseada na ideia de coletividade.

A unidade III propõe uma divisão paritária, e as narrativas são bem positivas quanto aos reinos africanos, sua economia, sociedade, religiosidade e, no capítulo destinado aos povos americanos, há uma diversidade de iconografias e boxes com

material bem atual sobre povos indígenas e suas influências no continente americano, destacando seu protagonismo, como sugere a imagem a seguir.

Figura 18 - Box que faz referência a luta indígena em defesa de seu direito ao modo de vida tradicional



Fonte: Figura extraída do livro didático Amplitude do sétimo ano. p.152

A Figura 18 tem o objetivo de dar visibilidade para as lutas dos povos indígenas no Brasil, reforçando sua influência no presente. Muitos estudantes acreditam que os indígenas estão desaparecendo, que estão vivendo em completo isolamento, alheios às mudanças sociais, climáticas e políticas.

O último capítulo da unidade continua com a narrativa da conquista e colonização, sujeição e resistência, destacando os conflitos e também algumas mudanças e direitos adquiridos pelos povos indígenas na atualidade.

Por fim, a unidade IV retrata, nos seus três capítulos, nas 54 laudas, a colonização portuguesa, as atividades empreendidas no território, a exploração da mão de obra, sem grandes novidades.

Em vista do exposto, ainda que o livro utilizado atualmente na escola traga mudanças significativas para o ensino de História e para as relações étnico-raciais, porque, em vários momentos da obra, foi possível perceber o protagonismo dos afro-brasileiros e indígenas, os quais foram trazidos para o presente e para o Estado de direitos. As referidas propostas continuam alocadas em box, ocupando espaço reduzido no livro. Enquanto a História europeia aparece ocupando espaços maiores e posicionada como conteúdo principal.

O Brasil é o país com maior concentração de pessoas negras fora do continente africano. “O último censo demográfico brasileiro constatou que 56,1% da população se autodeclarou preta ou parda, 43% se autodeclararam brancas, e 0,83% se autodeclararam indígenas” (IBGE, 2022), fator que pode ser explicado a partir do processo de dispersão forçada (diáspora), promovida por países europeus durante todo o período colonial, no qual milhares de africanos e africanas foram sequestrados em seu continente e trazidos para a América para serem escravizados no campo e na cidade:

Pesquisadores estimam que 4 milhões de escravos foram transportados pelo Atlântico para derramar seu suor e sangue nas terras brasileiras. É oito vezes o número de cativos levados para os Estados Unidos. Esse tráfico ilegal de seres humanos objetivando o lucro serviu como força motriz social e econômica que não apenas mudou a mistura de raças no mundo, mas que também alterou a dinâmica da reprodução inter-racial no Brasil (Rousseau; Reese, 2009, p. 118).

Durante o período em que o Brasil foi colônia de Portugal, a introdução de pessoas escravizadas no território se expandia pelos interiores à medida que fatores econômicos, relacionados às epidemias de bexiga (varíola), acarretavam altos índices de mortandade das populações ameríndias.

De meados do século XVII a meados do XVIII, há registro de graves epidemias nas décadas de 1660, 1690, 1720 e 1740. Fortemente dependente do trabalho indígena (livre e escravo), a Amazônia colonial teve as epidemias como elemento de perturbação ao desenvolvimento das atividades econômicas e de influência nas formas de organização do trabalho compulsório (Chambouleyron *et al.*, 2011, p. 988).

Diante do aumento progressivo da demanda por mão de obra nas regiões cuja força de trabalho indígena tornava-se insuficiente, a participação negra no fomento da economia na Amazônia ficava cada vez mais necessária.

Os negros constituíram mão-de-obra fundamental no Estado do Brasil. No contexto da Amazônia colonial portuguesa, foram os indígenas a principal força de trabalho necessária para a efetivação do projeto colonizador luso. Contudo, a importância fundamental do indígena como força de trabalho (livre ou cativa) não significou uma exclusão do elemento africano (Silva, 2016, p. 273).

Daí então, a justificativa para um contingente populacional, que, depois da abolição da escravidão, fora jogada à própria sorte, sem qualquer compensação financeira, tendo que lutar por sua sobrevivência sem garantias trabalhistas, pois, desde os primeiros anos de ocupação do território americano por sociedades

européias, práticas colonialistas foram sendo intensificadas nessas terras. Línguas, tradições, saberes foram suplantados pela cultura dos colonizadores.

As revoluções inglesas, a americana e a francesa foram o ápice de um processo de reorganização do mundo, de uma longa e brutal transição das sociedades feudais para a sociedade capitalista em que a composição filosófica do homem universal, dos direitos universais e da razão universal mostrou-se fundamental para a vitória da civilização. Esta mesma civilização que, no século seguinte, seria levada para outros lugares do mundo, para os primitivos, para aqueles que ainda não conheciam os benefícios da liberdade, da igualdade, do Estado de direito e do mercado. E foi esse movimento de levar a civilização para onde ela não existia que redundou em um processo de destruição e morte, de espoliação e aviltamento, feito em nome da razão e a que se denominou de colonialismo (Almeida, 2018, p. 21).

A partir do século XVI, no processo de colonização, a história dos indígenas e negros no nosso país, vem sendo construída com base em injustiças, expropriações, violências e subalternização, procedentes da escravização a que foram submetidos, baseada na ideologia de raças superiores subjugando raças inferiores, sobretudo, culminando no racismo estrutural, que estabeleceu, desde então, o lugar social desses indivíduos na formação da sociedade brasileira.

O racismo estrutural está presente em todas as instâncias do convívio social dos brasileiros; de forma sutil e velada, vai alocando negros e não negros em espaços diferenciados de poder.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (Almeida, 2018, p. 25).

Desde a década de 90, os movimentos sociais negros e indígenas vêm reivindicando políticas públicas de reparação no campo social, no trabalho, e, sobretudo, na educação, na qual as populações negras de algumas cidades, sofreram amplo processo de interdição, impedindo-os de alcançar as qualificações pertinentes exigidas com a nova realidade econômica do País, pós-colonial, alijando-os dos espaços de poder e das relações trabalhistas vigentes.

Em 1854, a reforma de Couto Ferraz (decreto 1.331A de 17 de fevereiro de 1854) instituía a obrigatoriedade da escola primária para crianças maiores de 07 anos e a gratuidade das escolas primárias e secundárias da Corte. Cabe ressaltar, entretanto, dois pontos relevantes nesta Lei, que comprovam a ideologia da interdição: primeiro, nas escolas públicas não seriam admitidas crianças com moléstias contagiosas e nem escravos; segundo, não havia previsão de instrução para adultos. De uma maneira geral, essa reforma educacional previa a exclusão dos negros escravos, adultos e crianças, além

de associá-los às doenças contagiosas da época, provavelmente a varíola e a tuberculose (Silva; Araújo, 2005, p. 68).

O processo de interdição ao qual as populações escravizadas foram submetidas está refletido nas desigualdades sociais que se apresentam, até nossos dias, haja vista que, para além do preconceito racial, ainda existe um abismo que separa negros e brancos no mercado de trabalho, nos diferentes papéis desempenhados nos diversos âmbitos do convívio social.

Os movimentos sociais indígenas e negros, já alcançaram muitos objetivos durante o processo de luta; afinal, o Brasil instituiu dois importantes órgãos da administração pública federal, os ministérios da Igualdade Racial e o dos Povos Indígenas, que são responsáveis pela elaboração de políticas e diretrizes destinadas à promoção da igualdade racial e étnica, dentre estas, as políticas de ação afirmativas, como as cotas nas universidades públicas, criadas como forma de reparação de injustiças históricas, oriundas do processo de escravidão, que vigorou no Brasil até o final do século XIX.

Os prejuízos históricos oriundos do passado escravocrata, são percebidos nos graves índices de desigualdades sociorraciais em nosso país. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD/IBGE), de 2021, a participação de pessoas ocupadas em cargos gerenciais para os brancos foi de 69%. Enquanto para os pretos ou pardos, foi de 29,5%. Isso evidencia que os negros ainda precisam conquistar o seu espaço em profissões com maior compensação financeira.

Por outro lado, os índices sobre trabalho no estado do Pará, também apresentam diferenças contrastantes, no que pese as pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência em trabalho formal, na qual a participação dos brancos foi 41,8%, enquanto a dos pretos e pardos foi de 32,9% (PNAD/IBGE, 2023).

Neste sentido, o Estado brasileiro, desde a sua construção enquanto nação, contribuiu sobremaneira para o agravamento do tráfico de pessoas, quando autorizou a entrada de pessoas escravizadas por meio da Companhia de Comércio do Pará e Maranhão, na região Amazônica:

Em segundo lugar, a delicada situação financeira da Fazenda real, que viu no comércio de africanos uma importante alternativa para viabilizar a reprodução do domínio militar português na região. E, em terceiro lugar, a experiência da Companhia de Comércio do Maranhão, de 1682, instituída para enviar escravos africanos ao Estado, em face de uma lei geral de

liberdade indígena publicada em 1680, e cujo fim esteve determinado pela chamada “revolta de Beckman”, em 1684-1685 (Chambouleyron, 2006, p. 81).

Portanto, o Estado brasileiro, exerceu o papel de instituição legitimadora do tráfico, sendo responsável pela implementação de ações reparadoras na atualidade, por meio das suas instituições de ensino públicas e privadas, a exemplo das ações afirmativas, que são realidades de várias universidades brasileiras.

Qual seria, então, o papel das ações reparadoras para os povos indígenas e afro-brasileiros no atual contexto educacional do nosso país, ou seja, o que estabelece as leis que visam reconhecer o protagonismo desses povos na construção das identidades brasileiras:

Quanto às determinações mais específicas para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, a preocupação maior é dar visibilidade à diversidade da experiência negra antes e após a diáspora, principalmente no Brasil. Em vez da mera substituição de etnocentrismo europeu por africano, propõe-se ampliar as balizas dos currículos escolares para a diversidade brasileira. Daí a indicação de que o ensino de história do Brasil não dê destaque aos negros e seus descendentes somente no tempo da escravidão e do ponto de vista da submissão. A importância do estudo da história das organizações negras, como os quilombos e seus remanescentes, das irmandades religiosas, associações recreativas, artísticas, políticas e culturais negras, por exemplo, vincula-se também à exigência de que as instituições escolares repensem as relações étnico-raciais e pedagógicas em seu espaço e entorno. Personagens históricos negros com diferentes inserções em seus tempos também são mencionados no documento como forma de se divulgar e estudar a participação efetiva dos africanos e seus descendentes na história do Brasil seja na economia, na política, na cultura, na ciência, nas artes ou nos esportes. Para as Diretrizes, o passado dos descendentes de africanos precisa ser contado de outras formas (Abreu; Martins; Dantas, 2010, p. 25).

Diante de tal proposição, contar a história dos povos afro-brasileiros e indígenas do ponto de vista da escravização e submissão, é uma narrativa que deve ser superada, até para que as aulas de História se tornem mais atrativas para esses alunos que não devem reconhecer, apenas na escravidão, a participação dos seus ancestrais na formação da sociedade. É preciso recontar as histórias dos que foram invisibilizados pela educação eurocêntrica, durante o longo processo de colonização, garantindo o direito à memória desses grupos, que até então, são sub-representados nos currículos escolares e nos livros didáticos.

1.1 Representação dos africanos e seus descendentes, resistência, diáspora, negritude, Panafricanismo.

Pensar o Brasil e a sociedade brasileira sem as influências de África é impossível, visto que foi nesse continente que tudo começou. Somos e vivemos África todos os dias, nossos ancestrais são africanos, a religiosidade africana norteia nossas crenças, entre outras referências.

Os movimentos diaspóricos que ocorrem desde a antiguidade, foram experimentados pelos africanos nas suas mais diferentes formas, primeiramente para contemplar uma agenda colonizadora imposta por países europeus, inclusive nas Américas.

A diáspora ou a dispersão dos povos africanos pela Europa, Ásia e América se produziu em escala massiva durante o período do tráfico de escravos entre os séculos XV e XIX. Esse é um dos movimentos migratórios mais espetaculares da História moderna, sendo que os cálculos da travessia forçada pelo Oceano Atlântico oscilam de dez a cinco milhões de pessoas que teriam sido arrancadas da África e trazidas para as Américas. Sem dúvida, houve presença africana em praticamente todo o mundo conhecido anterior ao início do tráfico internacional no século XVI (Santos, 2008, p. 182).

Desde então, o projeto de dominação implementado por países europeus em África e na América, sinaliza que, em determinadas sociedades, houve parcial ou total destruição da cultura, das crenças e, sobretudo, do modo de vida.

O rapto do tráfico significou, em primeiro lugar, a ruptura com comunidades coletivas de sociabilidades, com organizações políticas, com práticas culturais e de cultivo, com laços familiares de ritos associados a certas plantas, certas árvores, cemitérios e outros lugares dessas terras africanas. O tráfico negreiro transatlântico gerou também uma ruptura ecumenal, a ruptura da relação de indivíduos e comunidades com suas terras, com seus lugares, com a localização de seu vilarejo, mas igualmente com um rico conjunto de não humanos (Ferdinand, 2022, p. 73).

Por outro lado, os movimentos migratórios alteraram não apenas o modo de vida dos africanos do cárcere, mas introduziram em terras americanas, violentas formas de pensar o território, pela apropriação desenfreada das pessoas, das mentes, promovendo massacres de centenas de grupos indígenas, para expropriá-los daquilo que para eles era sagrado, a terra.

Por fim o terceiro ato que fundamenta o habitar colonial é o massacre de ameríndios e as violências infringidas as ameríndias narrados em pormenor por Bartolomé de Las Casas, esses massacres foram o fundamento do habitar colonial. Quanto a experiência francesa no Caribe, foi precisamente sobre as cinzas dos caraíba massacrados que os primeiros colonizadores

franceses, sob a égide de D'Esnambuc, estabeleceram a primeira colônia francesa em São Cristóvão em 1625. A ilha foi ocupada pelos caraíba, por ingleses e por franceses. Sob o pretexto de evitar uma emboscada dos caraíba que teriam tentado expulsá-los, ingleses e franceses decidiram de comum acordo massacrar os caraíbas da ilha e aqueles que ali chegassem, como narra o padre Du Tertre: eles apunhalaram quase todos os seus leitos, numa mesma noite, *poupando apenas algumas de suas mais belas mulheres, para delas abusar e torná-las suas escravas*; foram mortos 100 ou 120. (Ferdinand, 2022, p. 52).

Sendo assim, desde o final do século XV, o projeto colonial foi sendo implementado por nações europeias, colônias foram sendo estabelecidas no novo mundo, a partir dos saques de recursos naturais, exploração da força do trabalho indígena e, mais tarde, da mão de obra africana, assim como, territórios foram sendo invadidos e ocupados, às custas da expropriação das centenas de nações e etnias espalhadas pelo território americano.

A escravidão, que havia sido um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das colônias no Novo Mundo, se desintegra durante o século XIX. Independentemente do projeto colonialista de cada um dos impérios estabelecidos nas Américas, o trato de viventes foi fundamental para movimentar as trocas comerciais entre as metrópoles e seus domínios. Os africanos, que foram o principal contingente populacional escravizado, desempenharam inúmeras atividades braçais nas economias coloniais, principalmente aquelas relacionadas à produção de gêneros para exportação. Nesse contexto, uma das imagens comuns era a de africanos concentrados, nas grandes plantações de algodão, cana de açúcar e outros produtos de grande valor no comércio Internacional (Francisco, 2009, p. 56).

O tráfico de africanos, atividade mais lucrativa no contexto da ocupação das colônias, movimentava a economia metropolitana, assim como inaugurava novas formas de relações de trabalho em África e América.

Além do domínio pela força das armas, a colonização e o imperialismo na África se justificavam também em termos ideológicos. A filantropia era usada para promover a civilização, educar e eliminar os *costumes bárbaros*. A necessidade de acesso aos novos mercados consumidores para os produtos manufaturados, a busca de matérias-primas e a abundância de mão-de-obra também serviam como razões para o genocídio e a exploração. Por último, mas não menos importante, como justificativa para a pilhagem dos africanos, a ciência provava a hierarquia entre as raças, o que tornava legítimo aos superiores a colonização e o domínio dos inferiores (Santos, 2008, p. 188).

O fator de ocupação e dominação de territórios fora da Europa, sobretudo, em África, foi justamente o crescimento da produção industrial em países europeus, a crescente disputa por mercado consumidor dentro do continente, caracterizando essas nações como imperialistas.

Imperialismo significa expansão capitalista; significa que os capitalistas europeus (e norte-americanos e japoneses), foram forçados pela lógica interna do seu sistema concorrencial a procurar nos países subdesenvolvidos, o controle do fornecimento das matérias primas, dos mercados e campos de investimento lucrativo. Os séculos do comércio com a África contribuíram enormemente para essa situação quando os capitalistas europeus foram obrigados a encarar a necessidade de se expandirem largamente para for a das suas economias nacionais (Rodney, 1975, p. 195).

Desde então, o continente africano foi sendo palco de disputas entre as nações imperialistas, principalmente, em função do tráfico de pessoas escravizadas que contribuíram sobremaneira para o enriquecimento das nações que exploravam a mão de obra africana. Segundo Rodney, 1975, “a perda massiva da força de trabalho era ainda mais crítica porque era essencialmente composta por jovens moços e moças fisicamente capazes”, sugerindo que a Europa foi responsável, assim como outros continentes, pelo subdesenvolvimento do continente africano, uma vez que tomou de sequestro milhares de pessoas em idade economicamente ativa, que deveriam produzir para o desenvolvimento das suas regiões (Rodney, 1975, p. 136).

Colonialismo e racismo científico foram ideologias que, combinadas, moldaram a forma de ver o negro e o indígena como indivíduos inferiores, visto que o colonizador precisava de base ideológica para justificar a escravização. Segundo Munanga (2004), naturalistas dos séculos XVIII e XIX classificaram os grupos humanos, estabelecendo valores raciais baseados na cor da pele, nas qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais, promovendo um processo de hierarquização dos valores raciais.

Assim, os indivíduos da raça “branca”, foram decretados coletivamente superiores aos da raça “negra” e “amarela”, em função de suas características físicas hereditárias, tais como a cor clara da pele, o formato do crânio (dolicocefalia), a forma dos lábios, do nariz, do queixo, etc. que segundo pensavam, os tornam mais bonitos, mais inteligentes, mais honestos, mais inventivos, etc. e consequentemente mais aptos para dirigir e dominar as outras raças, principalmente a negra mais escura de todas e consequentemente considerada como a mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e portanto a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação (Munanga, 2004, p. 5).

Sendo assim, nações europeias, à medida que se autodeclaravam responsáveis pela civilização dos povos colonizados, construíram bases para uma sociedade racista, cuja superioridade cultural e social do europeu foi introduzida na religião, na educação, nas relações de trabalho, entre outras.

Entretanto, a partir do século XX, a ideia de uma Europa detentora do conhecimento científico, e do desenvolvimento econômico começou a ser questionada por aqueles indivíduos que estiveram atuando nos países europeus, na condição de estudantes estrangeiros e intelectuais, sobretudo, africanos e americanos, que lutaram pelo reconhecimento da história e cultura das suas nações, dentro do continente europeu, matéria de discussão da próxima seção desse capítulo.

1.2 Movimento de Negritude e emancipação dos negros no mundo ocidental.

Os movimentos sociais no Brasil, foram responsáveis por diversas conquistas para as populações indígenas e negras, porém, pouco se fala nas bases científicas que promoveram a conscientização e, conseqüentemente, as lutas. O movimento de negritude foi responsável pela tomada de consciência acerca das injustiças sociais e culturais vivenciadas pelos negros, principalmente quando estavam na condição de estrangeiros na sociedade europeia, mais especificamente, na realidade francesa.

O conceito de “negritude” seria um exemplo dessa linguagem que constrói novos sentidos. Ele surgiu da memória de um passado africano encontrado na narrativa de três pensadores negros originários de locais distintos: Léopold Senghor (Senegal), Aimé Césaire (Martinica) e Léon-Gontran Damas (Guiana). O Movimento foi criado em 1935 e sua lógica era combater o racismo e a exclusão com a afirmação dos seus valores culturais e identitários que remontavam suas raízes africanas (Munanga, 2008, *apud* Durão; Tourinho, 2023, p.189)

O referido movimento, iniciado nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, discutia, sobretudo, o resgate da identidade negra, sem estereótipos inferiorizantes da herança cultural africana. A proposta era assumir essa herança e desconstruir a ideia de uma África puramente espiritualista, desprovida de valores racionais, considerados atributos dos europeus. Para Léopold Senghor (1934 *apud* Domingues, 2002, p. 198) “enquanto a civilização europeia seria fundamentalmente materialista, os valores negro-africanos estariam fundados na vida, na emoção e no amor”.

Por outro lado, o movimento, que era genuinamente literário e artístico, passou por transformações, assumindo caráter político, exerceu forte influência na emancipação política de várias sociedades na América e na África, visto que, possibilitou a discussão sobre a colonização e rompimento com a ideia da sujeição e assimilação de valores eurocêntricos nos territórios colonizados, fomentando a formação de uma consciência racial. “O auge desse processo foi a década de 1960,

quando o movimento se internacionalizou, alcançando adeptos, inclusive nos países do denominado Terceiro Mundo, como o Brasil” (Domingues, 2002, p. 199).

Depois das devidas transformações ocorridas no bojo das discussões sobre as formas de colonização francesa, com ênfase para as denúncias sobre os problemas de exploração e sujeição, a concepção de luta por protagonismo e visibilidade da cultura africana fora da África, não deixou de fundamentar a luta do movimento pelos seus precursores, embora tivesse adotado novas e mais amplas características de caráter racial.

A negritude foi direcionada para cumprir uma nova função, fundamentalmente política, legitimando o processo de conscientização dos povos negro-africanos rumo às perspectivas pan-africanas e as lutas de independência de seus respectivos países (Durão, 2020, p. 154).

A construção da identidade negra vem passando por muitas mudanças nos últimos séculos, destacando os estudos sobre História da África e afro-brasileiros, a partir do século XIX, e o quanto a discussão vem contribuindo para a luta de africanos e afro-brasileiros para garantir protagonismo à historiografia africana, combatendo o reducionismo intelectual ao qual os historiadores africanos foram submetidos desde o processo de emancipação das sociedades escravizadas, sobretudo nas Américas.

Carlos Lopes (1995), no trabalho denominado *A Pirâmide Invertida, Historiografia Africana feita por Africanos*, menciona dois momentos distintos para a historiografia: o da inferioridade africana, que foi estabelecida pelo colonizador, no período da dominação, e, em seguida, o da superioridade africana, cuja transição se deu no século XIX, com a articulação de pensadores negros africanos que se dispuseram a protagonizar a escrita historiográfica no seu tempo. O autor ainda afirma que o processo de colonização alocou o continente africano em uma posição de marginalidade quanto aos fatos históricos, ou seja, o colonizador, dentro das relações de poder, não reconhecia fatos históricos em África, sendo, portanto, guardião dos saberes africanos. Tamanha subordinação pode ser explicada, entre outros fatores, pela dominação religiosa que nações europeias imprimiam nos territórios dominados, alimentados pela pretensão de catequizar e civilizar os infiéis:

As raízes são profundas e as cicatrizes demoram a desaparecer. Elas inspiram-se nas bulas papais “Dum Diversas” de 1452 e Romanus Pontífex” de 1455, que deram o direito aos reis de Portugal de despojar e escravizar eternamente os maometanos, pagãos e povos pretos em geral (Lopes, 1995, p. 2).

A espoliação se dava em vários aspectos da produção africana, no campo da economia, política e das artes, sendo estratégia escancarada de desvalorização dos feitos africanos. “A técnica da estatuária dos Yorubá é vista como vinda do Egito; a arte do Benin associada aos portugueses; as infraestruturas arquitetônicas do Zimbábue obra provável de técnicos árabes; as cidades malianas obras de influência oriental” (Lopes, 1995, p. 3).

Discutir os meandros que possibilitaram a dominação europeia no continente africano, se faz necessário para o ensino de História, por não poder desconsiderar as origens do nosso povo. Questões religiosas, influenciaram em grande medida, práticas colonialistas em território africano, e a alteridade africana foi negada em vários campos do convívio social. Durante séculos, a figura do negro e a sua estética foram combatidas e tornadas inferiores à estética do branco, que foi vinculada ao incivilizado, primitivo e extremamente mítico.

A partir da iniciativa de pensadores africanos é que a concepção sobre a África e o africano passou a ser modificada. “A tese é simplista, mas serve-nos aqui para posicionar o ponto de partida daqueles que, como Joseph Ki-Zerbo, se lançaram na investida de reformar a historiografia do seu continente” (Lopes, 1995, p. 5).

A busca pelo resgate da alteridade africana vai ganhar espaço a partir da valorização da escrita da história, até então, marginalizada, e essa revolução, Lopes, 1995, vai chamar de “pirâmide invertida”. A retirada da história africana das profundezas do apagamento intelectual foi possível porque pensadores negros se propuseram a escrever sobre a África negra, transferindo-a para o plano superior, à medida que reivindicavam os feitos políticos, econômicos e artísticos.

Uma História que se vai concentrar nas mudanças sociais, na contribuição Africana, na resistência ao colonialismo e no conceito de iniciativa local. Uma História que tentará demonstrar que se a civilização ocidental bebeu do conhecimento grego, não é por acaso que Platão, Eudore e Pitágoras viveram no Egito entre 13 e 20 anos. Egito visto como a civilização negra por excelência (Lopes, 1995, p. 6).

Supostamente, o ponto alto da articulação dos autores da corrente da “pirâmide invertida” tenha sido a elaboração das obras História da África, cuja autoria reivindicada por africanos, garantiu o protagonismo sobre a referida historiografia.

Ainda no tempo das revoluções, é importante destacar a contribuição do Professor Alain Kaly, na área da Historiografia Africana, mencionando o seu texto, “o inesquecível século XX”, que resultou de análises profundas acerca dos movimentos

de emancipação política e da luta pela liberdade da população negra nas Américas, durante o século XIX.

O referido século representou um período de grandes revoluções, inclusive, para a população negra escravizada e livre nas Américas. O movimento do “Panafricanismo”, estimulou insurreições de um contingente de cativos negros, no contexto das Antilhas, sinalizando a tomada de consciência coletiva sobre a importância da emancipação política no seio do regime escravocrata.

Elíxia M'Bokolo (2004,1) no seu artigo intitulado “Le Panafricanisme” começa por definir o conceito e, ao mesmo tempo, destaca a importância dele no mundo negro africano no século XIX. Apoiando-se nas diferentes definições dos tenores do movimento, o mesmo pensador sustenta que o panafricanismo era simultaneamente “um conceito e uma ideologia” ..., expressa os interesses de categorias e grupos sociais, fornece uma interpretação global do mundo tal como está organizado e implica pontos de vista, normas de condutas e diretiva de ação” (tradução livre do autor). As chamadas normas por M'Bokolo são, na realidade, as grandes linhas norteando as diversas frentes de Batalha para reverter as crenças na inferioridade do negro (M'bokolo, 2004 *apud* Kaly, 2007, p. 86).

Daí então, o movimento ganhou proporções internacionais, visto que os insurgentes passaram a representar uma grande ameaça para os escravistas de vários países americanos, pois tinham receio de uma revolta em massa nos moldes da que ocorrera em Santo Domingo.

A primeira “façanha” realizada no mundo Atlântico por negros aconteceu em 1804 com a Independência do Haiti. Foi o primeiro Estado negro nos tempos modernos e o segundo estado independente no Novo Mundo depois dos Estados Unidos que se livrou do jugo da Inglaterra. Contrariamente aos Estados Unidos, cuja independência foi reconhecida pelas potências europeias, a do Haiti não foi reconhecida com a mesma brevidade. Além da demora no reconhecimento, o país foi isolado, menosprezado e enfraquecido por parte da administração dos Estados Unidos. Entretanto, para muitos negros dos Estados Unidos e de outras partes do continente, o Haiti tornou-se a inspiração, a referência e, sobretudo, o símbolo do sucesso das revoltas dos negros no mundo Atlântico (Kaly, 2007, p. 80).

A partir do século XIX, revoluções de escravizados foram ganhando maior repercussão, sobretudo, no Haiti, no momento em que seus direitos não foram contemplados na Revolução Francesa.

Nascido em 1850 no Haiti Antenor firme acompanhou grande parte das manobras políticas e ideológicas das potências ocidentais e dos Estados Unidos contra o seu país. Sabia que o ocorrido no Haiti não era um amontoado de coincidências de fatos insignificantes e isolados, mas a soma dos esforços das potências coloniais para colocar de joelho a façanha realizada pelos negros pontos a revolução haitiana. Percebendo que representava o fracasso do novo estado para essas potências, Firmin e

centralizou suas reflexões acadêmicas não para salvar a situação de seu país, mas sim o resgate da imagem do negro pseudo cientificamente inferiorizado cuja humanidade foi colocada em dúvida [...] (Firmin, 2003, p.128 *apud* Kaly, 2007, p. 88).

O século XIX foi divisor de águas para contraposições ideológicas de inferioridade dos negros na sociedade ocidental, culminando em várias lutas para emancipação política e liberdade das populações ainda em cativeiro, que atravessaram o século.

Nesse sentido, Du Bois foi o líder na fundação do movimento pan-africano, que tinha entre os principais objetivos a união dos africanos e descendentes da diáspora e a criação de diretrizes autônomas para os povos africanos. Em 1919, organizou o Primeiro Congresso Pan-Africano em Paris, cujo documento final reivindicava o reconhecimento, pelas potências coloniais, da emergência do movimento de emancipação africana (Santos, 2008, p. 187).

As lutas travadas pelos indivíduos escravizados desde o sequestro em África, a partir do século XV, até os dias de hoje, vêm mudando bastante de configuração, em virtude de demandas oriundas das relações sociais, ou seja, as reivindicações que vigoraram no século XIX, hoje ganharam novos contornos. No passado, os escravizados lutaram pela manutenção de sua existência e afirmação de sua humanidade; hoje lutam para garantir cidadania e todos os direitos relativos a um cidadão.

Por outro lado, as discussões travadas até aqui pelos referidos autores, vêm contribuir de forma singular para o ensino de História, visto que, as reivindicações propostas pelas atuais legislações, a exemplo da Lei nº 11.645/2008, que estabelece, entre outros pontos, a garantia do direito de conhecer a história de todos os responsáveis pela formação da sociedade brasileira, os processos de resistência e lutas dos africanos e afrodescendentes no combate ao colonialismo europeu.

1.3 A Lei nº 11645/2008 e seus desdobramentos para efetivação de uma educação antirracista.

A proposta dessa seção é discutir uma educação antirracista na escola Estevão Gomes, no município de Breves, no Pará, com vistas a valorização da pluralidade cultural, que se tornou demanda urgente, sobretudo a partir da criação da Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu 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, Africana e Indígena”, que vem possibilitando ações pedagógicas como as semanas da Consciência Negra, viabilizando o aprendizado da comunidade escolar sobre questões étnico-raciais, diante da escassez de material didático e formação continuada voltada para a temática Africana e indígena.

A abordagem da Educação para as relações étnico-raciais, pensando no desdobramento para o ensino da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena, não poderá estar dissociada da identidade. Este é um conceito no qual precisamos embasar nossa discussão se quisermos estudar uma sociedade multicultural como a sociedade brasileira.

Miscigenada, por consequência da diáspora, precisa ser estudada com todas as especificidades que lhe competem. Não é possível atribuir aos indivíduos brasileiros uma identidade, sendo que, dependendo da localização geográfica, das construções socioculturais, temos centenas de identidades espalhadas por esse país.

Miscigenação ou mistura racial é um termo que vem do vocábulo latino *miscere*, que significa misturar-se, *genus*, que quer dizer raça. Apesar de, atualmente, esse termo ter conotações negativas, em várias partes do mundo (como França Espanha e Portugal) a miscigenação racial ocorreu naturalmente durante séculos, entre pessoas que compartilharam terras e recursos naturais. A mistura racial também ocorria sem grandes questionamentos, até o início da escravidão nas Américas, no século XVI⁴. (Rousseau; Reese, 2009, p. 117).

A identidade, trata-se de um conceito complexo, não existe uma definição consolidada, sendo, portanto, fator de discussão no contexto sociológico dentro e fora do nosso país. “A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.” (Hall, 2006, p. 12).

No caso do Brasil, assim como em várias regiões do continente americano, as identidades das sociedades locais foram suplantadas a partir da dominação, cedendo lugar às identidades europeias. Suas crenças, saberes, concepções políticas foram sendo introduzidas e transformadas em identidades hegemônicas.

Desse modo, Hall (2006) defende que as pessoas assumem múltiplas identidades, sempre que são acionadas, quando precisam se posicionar e, nem sempre, o posicionamento é o mais esperado. É possível que muitas pessoas com ancestralidade indígena ou africana tenham sido atravessadas por racismos e formas

correlatas de discriminação, não tendo segurança para assumir uma identidade cuja representatividade está invisibilizada, uma identidade que não vai atribuir benefícios no convívio social:

A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2006, p. 13).

Assumir uma determinada identidade, requer um esforço redobrado, um exercício diário de afirmação; é ter que provar todos os dias, sua capacidade intelectual, visto que, no caso da população negra no Brasil, os estigmas construídos no regime escravista, atribuíram ao negro, os espaços e oportunidades inferiores, que continuam influenciando nas estatísticas de desigualdades raciais no mercado de trabalho, no sistema carcerário, entre outros índices negativos, citados anteriormente.

Historicamente, o corpo negro incomoda em sua presença, desde que milhares foram lançados às ruas um dia após o fim da escravidão, "manchando" a imagem da cidade que se queria europeizada. É aquele que até hoje, quando presente, deve apenas se ater às funções previamente socialmente estabelecidas a ele: de preferência, realizando atividades de menor prestígio, servindo ao branco (Costa; Martins; Silva, 2020, p. 8).

O tratamento dado às identidades construídas no território brasileiro pode estar diretamente vinculado às percepções que os indivíduos negros têm sobre sua identidade dentro do seu grupo, ou seja, não é possível que todos os negros tenham a mesma opinião sobre sua identidade, porque transitam por espaços diferenciados de convívio social nos quais as diversas identidades são construídas. Munanga (2019, p. 12) atribui as identidades a três fatores: "o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico".

O referido autor considera o fator histórico mais importante, sem desconsiderar a relevância dos outros fatores, visto que a história, se percebida na sua ancestralidade dentro do coletivo, pode manter esse grupo cada vez mais unido, dificultando a destruição das suas referências:

O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço

para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la as futuras gerações. Também é a razão pela qual o afastamento e a destruição da consciência histórica era uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados. (Munanga, 2019, p. 12).

A questão da identidade negra perpassa por vários questionamentos, pois a ideia de raça, do ponto de vista biológico, não tem fundamentação para ser explicada, visto que a categoria de divisão racial é um conceito sociológico e, portanto, passível de contestação, sobretudo, por sugerir determinada polarização entre brancos e negros. Segundo Munanga (2004, p. 6), raça é um conceito carregado de ideologia, pois, como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.

Numa sociedade com tantas desigualdades, sobretudo, sociais, a ideia de divisão racial culmina em disputas de narrativas, nas quais os negros precisam comprovar a histórica desvantagem à qual foram submetidos pela condição de escravizados.

A classificação da humanidade em raças hierarquizadas desembocou numa teoria pseudo-científica, a raciologia, que ganhou muito espaço no início do século XX. Na realidade, apesar da máscara científica, a raciologia tinha um conteúdo mais doutrinário do que científico, pois seu discurso serviu mais para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial do que como explicação da variabilidade humana. Gradativamente, os conteúdos dessa doutrina chamada ciência, começaram a sair dos círculos intelectuais e acadêmicos para se difundir no tecido social das populações ocidentais dominantes. Depois foram recuperados pelos nacionalismos nascentes como o nazismo para legitimar as exterminações que causaram à humanidade durante a Segunda guerra mundial (Munanga, 2004, p. 5).

Para Munanga (2019), a saída é demonstrar que o movimento negritude, foi, historicamente, uma reação do segmento negro escravizado e diminuído na sua humanidade, ou seja, inevitavelmente, os negros precisaram resistir à hierarquização racial, promovida para justificar sua escravização, sugerindo que:

Em nome das chamadas raças, inúmeras atrocidades foram cometidas nesta humanidade: genocídio de milhões de índios nas Américas, eliminação sistemática de milhões de judeus e ciganos durante a Segunda Guerra Mundial. Como se não bastasse o antissemitismo, a persistência dos mecanismos de discriminação racial na África do Sul durante o apartheid, nos Estados Unidos, na Europa em todos os países da América do sul encabeçados pelo Brasil em outros cantos do mundo demonstra claramente que o racismo é um fato que confere a raça a sua realidade política e social (Munanga, 2019, p. 15).

Embora, os africanos da diáspora, tenham vivenciado a escravização em todas as partes do território brasileiro, é preciso condicionar as construções das identidades às diversas realidades de convívio social, relações de trabalho, atividades econômicas, ocupação do espaço, referências linguísticas, ou seja, tudo que mediou suas relações culturais, contribuiu para estabelecer as identidades. A cidade de Breves, onde desenvolvo a pesquisa, está localizada na importante região do Marajó, na Amazônia Brasileira.

No ano de 2013, pesquisando alguns territórios quilombolas na região do Marajó, a exemplo da comunidade de São José de Povoação, no rio Mutuacá, município de Curralinho, pude constatar, por meio de entrevistas, que a ocupação daquele território, ocorreu de forma bem diferente de outras comunidades. O dono das terras faleceu e seus herdeiros, que não tinham interesse na propriedade, acabaram por renunciar ao território para os remanescentes de quilombos que ali viviam, desconstruindo a minha ideia sobre aquela comunidade, que acreditava ser de pessoas fugidas da escravização. O objetivo em citar a referida comunidade, é acrescentar que as construções culturais e as identidades podem variar muito, se observadas bem de perto, ou seja, embora tenham uma história em comum, por serem remanescentes de quilombos, é fato que suas lutas vão ter características bem distintas de outras comunidades na mesma região.

Portanto, como os alunos não têm acesso à história dessas pessoas, eles estão perdendo uma grande oportunidade de entender a forma como o seu território foi construído, a contribuição desses quilombolas para a cultura dessa região tão importante para a Amazônia, e são privados do direito à memória do seu lugar, da sua identidade negra e sua relação direta com o continente africano.

A historiografia voltada para o ensino da história africana tem vivenciado no espaço atlântico um enfoque de crescente interesse, paralelo àquele ocorrido nos estudos históricos realizados sobre a África, porém em uma escala bem menor. Para além dos textos e reflexões realizadas pelo viés do historiador, outros especialistas – na maioria das vezes ligados à Antropologia e à Literatura – também têm se dedicado a lançar questões e formular propostas acerca do tema. No entanto, se comparadas às demais áreas de investigação histórica, os estudos sobre a abordagem escolar das trajetórias temporais das sociedades africanas, ainda é incipiente, apesar das importantes contribuições localizadas no Brasil (Oliva, 2009, p. 159).

Por fim, o impasse para estabelecer identidade negra, está longe de acabar, pois, ser negro, atualmente, remete à luta por direitos, sobretudo, no âmbito da educação, no qual a população negra sofreu amplo processo de interdição. Vai além

da simples necessidade de conhecer a sua História, porque saber, remete a poder e, os espaços de poder, estão cada vez mais disputados.

A educação para as relações étnico-raciais dialoga diretamente com a proposta do respeito à diversidade dos grupos que construíram esse país. Na educação, essa proposta precisa ser vinculada às práticas pedagógicas trabalhadas nas escolas. O objetivo é valorizar todas as culturas e identidades, superando uma educação eurocentrada, que desconsidera as influências de sociedades afro-brasileiras e indígenas, atribuindo-lhes caráter reducionista e homogêneo, inclusive nos currículos e materiais de apoio didático-pedagógico.

A Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou a Lei nº 9394/1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, estabeleceu 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. O “artigo 26, inciso 1º, estabeleceu que:

conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Brasil, 2008, art. 26).

Daí então, uma vez que os livros didáticos negligenciam a temática africana, afrobrasileira e indígena, mesmo passados mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e mais de dezesseis anos da Lei nº 11.645/2008, nós, que estamos no chão da escola, precisamos estar vigilantes ao papel que o Estado precisa cumprir, de viabilizar políticas públicas para publicizar e distribuir materiais didáticos que contemplem a História de todos os segmentos sociais de forma paritária, sendo que ainda não é possível perceber a real mudança na distribuição dos conteúdos, segundo análise da pesquisadora Mirian Garrido:

Na busca pela palavra-chave *África*, os Editais PNLD 2012 e 2015 apresentam uma ocorrência cada um na área de Biologia. Consta em ambos: “divulga conhecimentos biológicos para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos no contexto de seu pertencimento étnico-racial-descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos [...]” (PNLD2012, p.37; PNLD2015, p.64). O fato mostra a pouca “aderência” da discussão nas diferentes disciplinas, cabendo à História e, de forma mais limitada, a Biologia, as poucas menções. (Garrido, 2019, p. 24).

Portanto, a sub-representatividade dos africanos e indígenas nos livros didáticos tem sido bastante abordada. Isso inclui egressos do ProfHistória, a exemplo da professora Caroline Miranda (2020). Sua dissertação retrata a representação da mulher negra nos livros didáticos, sinalizando que ainda é muito pertinente a discussão, visto que as mudanças vêm acontecendo muito lentamente.

Observando superficialmente, sem maiores aprofundamentos metodológicos, conteúdos propostos em livros de História do sexto ano, referentes à editora Moderna, coleção “Araribá Conecta”, PNLD, 2024, utilizados por professores de História na escola Estêvão Gomes, no município de Breves, região do Marajó. É perceptível a disparidade na distribuição dos conteúdos. Para a sociedade africana foi destinada uma unidade; para a mesopotâmica (Oriente), uma e, para a europeia, duas, indicando que os alunos terão mais instrumentos para compreensão da História do continente europeu, prejudicando o entendimento sobre outras sociedades.

Na expectativa de contrapor a editora moderna, consultei o livro do sexto ano, da editora Saraiva, da coleção “Jornadas novos caminhos”, PNLD, 2024-2027, detectando que a distribuição dos conteúdos, também, não era paritária, visto que foi destinada uma unidade para povos antigos na África e na Ásia; uma unidade para antigos povos da América e quatro unidades para sociedade europeia, ressaltando que a análise foi para mensurar o quantitativo de conteúdo nas obras, sem mencionar outras análises qualitativas ou mudanças consideráveis nos referidos conteúdos.

As obras verificadas estão sendo utilizadas atualmente em escolas da região do Marajó, ou seja, quanto à mudança no quantitativo de conteúdos, só poderemos percebê-los nos próximos processos para escolha dos livros didáticos, daqui a quatro anos, quando, talvez, possa ser feito o ajustamento dos conteúdos para fazer justiça à história dos africanos e indígenas na região.

Segundo dados do IBGE (2019), no Pará, a estimativa de localidades indígenas foi de 546 no total; no que se refere às quilombolas, a estimativa foi de 516. Os dados sobre os agrupamentos indígenas e quilombolas mencionados foram resultados da “Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os indígenas e quilombolas para enfrentamento à Covid-19”. (IBGE, 2019)

A disponibilidade de dados sobre as comunidades remanescentes de quilombos e de comunidades indígenas representa um grande avanço, pois, em 2012, ainda não era possível verificar dados consolidados na base do IBGE, instituto oficial responsável pelo recenseamento da população brasileira, o que sinaliza que, nos

últimos anos, as políticas públicas têm sido intensificadas para contemplar esses grupos na base de dados do referido instituto.

Diante dos dados, os movimentos sociais poderão reivindicar políticas públicas no âmbito da educação. Eles poderão visar retratar as comunidades afro-rurais e indígenas nos livros didáticos, para que não sejam vistos como sujeitos do passado, que desapareceram. Além disso, os docentes poderão cobrar formações voltadas para a temática quilombola e indígena, objetivando o cumprimento da Lei nº 11645/2008, nas suas especificidades.

Todavia, existem muitos problemas de ordem política e social que dificultam a superação do racismo e suas consequências, os quais estão embasados nas relações de poder estabelecidas em nosso país, como a prática da morte simbólica do jovem negro no sistema educacional brasileiro, discutida por meio do conceito “Necroeducação”, cujo objetivo está descrito em Costa, Martins e Silva (2020, p. 13):

Assim, a *necroeducação* formula-se por uma lógica que visa não só perpetuar o racismo estruturante da sociedade, mas por uma política que possibilita o assassinio do negro em suas diversas instâncias, o que é legitimado política e socialmente. A *necroeducação* se constrói por meio de bases, inclusive científicas, que ajudam a perpetuar a guerra racial e a morte, real e simbólica, do sujeito negro na educação.

Neste sentido, o conceito de *necroeducação* pode ser caracterizado:

Podemos então pensar que uma *necroeducação* (Silva, 2019) é construída quando observamos o apagamento, a subalternização, a animalização, o silenciamento dos alunos negros e de sua (sub)representação no sistema educacional, quando se está exercendo o direito de deixar morrer aquele que se quer extinguir. Temos uma política de morte epistêmica, simbólica, imagética, identitária do negro nas políticas escolares, nos currículos, nas práticas pedagógicas cotidianas, nas falas dos professores, na estrutura e na organização institucionais (Silva, 2019 *apud* Costa; Martins; Silva, 2020, p. 12).

A discussão sobre *necroeducação* foi construída a partir da resignificação do conceito de “necropolítica”, utilizado na Europa para justificar a execução dos inimigos do Estado, caracterizado como:

As várias maneiras pelas quais, em nosso mundo contemporâneo, armas de fogo são implantadas no interesse da destruição máxima de pessoas e da criação de “mundos de morte”, formas novas e únicas da existência social, nas quais vastas populações são submetidas a condições de vida que lhes conferem o status de “mortos-vivos” (Mbembe, 2016, p. 146 *apud* Costa; Martins; Silva, 2020, p. 6).

Segundo Costa, Martins e Silva (2020), a “necropolítica”, conceito filosófico elaborado pelo filósofo camaronês Achilles Mbembe, faz referência ao uso do poder social e político que decreta quem deve morrer ou viver no sistema capitalista, ou seja, faz o controle da distribuição desigual de oportunidades, quando não aplica a política do extermínio, descrita por Foucault (2010) na “Biopolítica”:

Na biopolítica, o antigo poder de soberania dos monarcas, o qual justificava o suplício como forma de punição e morte espetacularizada de seus cidadãos, se transporta, na modernidade, para o controle, exploração e extermínio dos povos colonizados. Ocorre que diferentemente do que aconteceu em territórios europeus nos quais a biopolítica estava voltada a promover e prolongar a vida dos grupos que detinham poder de soberania a concepção de Bill se resignificaria em necropolítica e inscreveria a população negra como signo da morte de acordo com o que no demonstra Mbembe. (Mbembe, 2010, p. 5 *apud* Costa; Martins; Silva, 2020, p. 6).

A biopolítica, que prolongaria a vida dos grupos que tinham o poder, será resignificada em necropolítica, relegando a população negra ao lugar dos que devem morrer. Possivelmente, os “mortos-vivos” estão representados no apagamento da história dos afro-brasileiros e indígenas. Embora seja resultado de séculos de escravização, oriundo da política colonialista de destruição de identidades, tem sido reafirmada por meio da ausência de ações político-pedagógicas nas escolas. Nessas escolas, o próprio Estado se encarrega de promover a limpeza étnico-racial dentro e fora dos espaços escolares. A escola acaba por legitimar as desigualdades, negando direitos fundamentais para o desenvolvimento intelectual e social das pessoas, uma vez que não estabelece estratégias de combate ao racismo ou até mesmo dificulta a implementação da educação para relações étnico-raciais.

A invisibilização dos afro-brasileiros e indígenas deve ser revertida, sobretudo, na educação, pois não se pode admirar uma cultura que não conhecemos. As línguas, as crenças, os saberes, os modos de vida precisam ser retratados nos livros didáticos. Devem ser pautas de formações continuadas para docentes. Precisa haver amplo compartilhamento das culturas subalternizadas para desconstruir estigmas e estereótipos que reduzem esses povos à condição de dominados que nada fizeram para resistir à colonização e escravização.

As estratégias propostas pela pesquisadora vão de encontro ao que estabelecem as legislações educacionais que convergem para promover a visibilidade dos sujeitos negros e indígenas. Isso ocorre não apenas do ponto de vista da escravização e da aceitação pacífica dessa condição, mas de suas conquistas dentro

do regime escravista, que devem ser consideradas como ações emancipatórias. “Não nascemos racistas, mas nos tornamos racistas devido a um histórico processo de negação da identidade e de ‘coisificação’ dos povos africanos” (SECAD, 2006, p. 58).

Um exemplo bem interessante é o das cadernetas de poupança abertas por escravos e escravas pesquisa recente localizou o acervo da caixa cultural em Brasília uma série de documentos de caderneta de poupança abertas e mantidas por escravos na segunda metade do século XIX (Alberti, 2013, p. 44).

Ainda tratando de estratégias e ações voltadas para ampliação de conteúdos sobre África, afro-brasileiros e indígenas, a pesquisadora Mirian Garrido (2019) observou que os assuntos sobre o continente apareceram com maior regularidade nos livros que concorreram aos editais PNLD nos anos 2008, 2012, 2015 e 2018, sugerindo determinada influência da Lei nº 10639, assim como resultou de discussões dos movimentos sociais. Entretanto, os conteúdos didáticos referentes à Europa continuam ocupando espaço de destaque:

Os conteúdos didáticos permanecem exibindo a superioridade dos conteúdos ligados a história europeia, assim como a grade curricular universitária. No que se refere os conteúdos didáticos, existe um aumento do conteúdo, mas ele ainda se faz de forma lacunar, sem efetiva preocupação com os aspectos endógenos e reproduz estereótipos (Garrido, 2019, p. 40).

A educação antirracista precisa ser pensada sob o ponto de vista da decolonialidade, visando contrapor formas de pensar eurocêntricas, que promoveram o apagamento de outras formas de pensar, a partir da colonização das mentes, dos corpos, dos saberes dos povos originários no continente americano e, sobretudo, no Brasil. É no espaço educacional que a inferiorização e desvalorização das experiências afro-brasileiras e indígenas são refletidas. Muitos alunos experimentam o racismo na escola, local que deveria combater, em primeira instância, determinados preconceitos. A instituição precisa desconstruir racismos.

Possivelmente, muitos professores de História já devem ter se deparado com a dificuldade de falar sobre religião e religiosidade de matriz africana; geralmente, os professores de ensino religioso encontram problemas ao trabalhar com essa narrativa. Sempre que pensamos em alguma ação voltada para a questão religiosa, em seguida temos que lidar com conflitos em função do racismo religioso.

A última experiência que vivenciei na escola Estevão Gomes, município de Breves, no Pará, foi no ciclo de palestras, no dia 20 de novembro de 2019. Na ocasião

da primeira semana da consciência negra, houve uma palestra que retratou a perseguição às várias religiões, tanto cristãs quanto não cristãs. Observei muitos desconfortos na palestra, muitos embates, que atrapalharam o percurso do evento, enquanto outras temáticas não causaram os mesmos embates.

Sendo assim, fiquei pensando nos alunos e profissionais da educação adeptos das religiões de matriz africana que poderiam estar naquela palestra; como devem ter se sentido desencorajados em assumir sua religiosidade, por saber dos desafios que terão que enfrentar.

Portanto, à medida que os estudantes conhecem a história, a cultura, as identidades negras e indígenas, possivelmente as dúvidas e preconceitos vão desaparecer. Embora saibamos que a conscientização racial será um processo demorado, porque é necessário superar séculos de escravização, é fundamental resgatar elementos da História ainda invisíveis como formação do território, origem do nosso povo, contribuições culturais para formação da sociedade, como a língua, entre outros elementos. O próximo capítulo será a extensão desses conhecimentos.

2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA: O MARAJÓ, A ESCOLA E OS EDUCADORES.

O ambiente escolar no qual a pesquisa se desenvolve está localizado na região do Marajó, no município de Breves, região dos furos, às margens do rio Parauaú, no estado do Pará, sendo uma escola do meio urbano, na periferia da cidade, que “atende alunos do bairro da Cidade Nova, rio Parauaú, proximidades de outros bairros e meio rural” (PPP⁶, 2014, p. 19).

Figura 19 - Mapa com a localização do município de Breves - PA



Fonte: Página do turismo natureza. (2020)

Atualmente, a escola está reformada, cuja reforma foi realizada nos anos de 2023 e 2024, durante os quais os alunos foram remanejados para prédios alugados e cedidos pela Secretaria Estadual de Educação. A escola funciona desde o ano de 1985, sendo uma escola de referência no bairro e na cidade, pois oferece as séries iniciais do 6º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos (EJA), 3ª e 4ª etapas.

Várias escolas do município apresentam deficiências nos espaços físicos que comprometem o rendimento de alunos, docentes e colaboradores do apoio. A partir da reforma, vários problemas na escola foram amenizados: as salas desconfortáveis e quentes, água potável e espaço de interação, como corredores, secretaria e sala de professores, foram melhorados.

⁶ Projeto Político Pedagógico.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico da escola, está passando por processo de atualização com a participação da comunidade escolar, visto que sua última revisão aconteceu em 2014.

Neste sentido, existe possibilidade de levarmos proposições para implementação de projetos que venham corrigir baixos índices de rendimentos dos alunos e profissionais da educação, detectados na última avaliação da escola, dentre os quais “ausência de projeto de incentivo à participação da família nas atividades escolares; água inapropriada para o consumo e instalação inadequada para o trabalho do pessoal de apoio.” (PPP, 2014)

Figura 20 - Fachada da Escola Estevão Gomes, Breves, Pará



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os problemas na estrutura física da escola, de forma geral, contribuíam para acentuar as mazelas que por anos assolaram a escola. Por outro lado, as deficiências nas ações pedagógicas em função dos escassos recursos financeiros acabavam sendo negligenciadas. Isso culmina em problemas de toda natureza, como incivilidade de alunos, depredação dos espaços de convivência, violência escolar e, sobretudo, ofensas e insultos de caráter racial e homofóbicos que, por várias vezes, presenciei. Nesses casos, alunos se referiam aos colegas como “preto safado”, e agressões físicas. Era necessário intervir nas brigas entre colegas em sala de aula por mais de duas vezes, situação extremamente grave de insegurança.

Os recursos financeiros investidos na escola acabavam por priorizar materiais para manutenção e limpeza, material de escritório e secretaria; do contrário, a escola não poderia funcionar.

As ações pedagógicas de educação e conscientização para combater racismo, homofobia, entre outras formas de preconceito, só são possíveis com a participação

de todos e investimentos em projetos, o que demanda considerável recurso financeiro. Daí por que as estratégias precisam ser vinculadas ao Projeto Político Pedagógico, a exemplo da Semana da Consciência Negra, ocorrida entre 20 e 24 de novembro de 2019, que iniciou com um ciclo de palestras no auditório do sindicato dos trabalhadores da educação de Breves, seguido de apresentação de trabalhos, oficinas de tranças, bonecas, danças, artesanato, turbantes, culminando com a noite cultural, sendo que a garantia de recursos para efetivação de ações dessa natureza durante todo o ano letivo é um dos desdobramentos dessa pesquisa.

2.1 Roda de conversa e questões suscitadas entre docentes

A primeira roda de conversa teve a participação de três docentes⁷, cujo objetivo era que relatassem suas experiências em sala de aula referentes à temática africana, afro-brasileira e indígena. A partir daí, fizéssomos reflexões acerca das nossas dificuldades e sugestões para melhorar nossa prática em sala de aula.

A conversa iniciou pelo relato da professora A, que socializou algumas experiências com a temática. Mencionou que grande parte dos alunos não sabe a origem da formação da sociedade brasileira. Quando questionados sobre os grupos étnicos formadores da nossa sociedade, os alunos não conseguem responder. Isso leva a professora a questionar se se trata de desconhecimento ou vergonha e desconforto ao falar desse assunto.

Embora a professora tenha larga experiência, ainda se recente com o material didático disponibilizado, citando o nono ano do ensino fundamental como referência, afirmando que o livro distribuído é muito resumido e que precisa recorrer à internet para buscar material que contemple as habilidades 3 e 4 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre inserção do negro e indígena na sociedade brasileira.

⁷ Professora Maria Tereza Rodrigues do Nascimento, graduada em História, especialista em História Africana e afro-brasileira, com mais de vinte anos de carreira na disciplina de História.

O professor Fernando Luis Couto da Silva Junior, graduado em História, especialista em História agrária da Amazônia; especialista em História afro-brasileira, especialista em Agroecologia e sustentabilidade, mestre profissional em Ensino de História, com onze anos de experiência na disciplina de História;

Professora Rutinéia Santos da Silva, graduada em História, especialista em Estudos Culturais na Amazônia, mestranda no curso Profissional em Ensino de História, com doze anos de experiência na disciplina de História;

Professor Jeferson Maciel de Carvalho, licenciado em História, licenciado em Língua Inglesa, especialista em metodologia do ensino da língua portuguesa e inglesa, com pós-graduação em Gestão Escolar, com mais de doze anos de experiência na docência.

Ainda assim, mesmo com as dificuldades de encontrar material, a professora não abre mão de falar dessa temática com seus alunos, lembra que passou por muitas dificuldades para concluir sua pós-graduação na área, pois para estudar tinha que se deslocar de Breves até Belém.

Por outro lado, a professora manifestou sua opinião sobre o preconceito racial, afirmando que nós fomos ensinados desde pequenos a odiar, e os alunos trazem isso para a escola, nas palavras da professora:

“o aluno ele já traz uma educação de casa, já tem aquilo aquilo de você odiar o seu vizinho, o seu próximo, né, seja lá quem for, ele já vem e a gente tenta, eu tento porque eles chegam aqui desmotivados, as vezes não querem nada, só querem um ponto pra passar né, mas eu tento fazer a minha parte”.

O próximo relato foi do Professor B, que mencionou estar galgando as leituras sobre a questão indígena, que recorre a materiais alternativos como revistas para conhecer a temática indígena, uma vez que sua leitura sobre a questão africana e afro-brasileira é mais ampla.

No interior do município, teve oportunidade de juntar os paradidáticos e coletâneas direcionadas aos professores para estudar, inclusive, para o Profhistória. Percebeu que os livros trazem muitas propostas para o ensino de história, mas que são difíceis de aplicar porque, na sua avaliação, os alunos não têm interesse. Grande parte deles não quer estudar, não se interessa pelos conteúdos. O professor lamentou a perda de uma aluna oriunda da Colômbia que, segundo ele, era muito dedicada, levantava a turma com discussões importantes, mas, ao perceber que não ia se desenvolver, voltou para o seu país, o que deixou a classe desmotivada.

Segundo o professor, os alunos não estão acostumados com conceitos e com a linguagem histórica, como etnia, revolução, racionalismo, entre outros, e menciona que essa linguagem histórica precisa ser trabalhada desde as séries iniciais. O professor também destacou que os alunos acreditam que a história se resume a uma simples interpretação de texto, pois estão programados para isso, não desenvolveram senso crítico. Ele continuou seu relato destacando os alunos da EJA, chamando a atenção para os critérios que os alunos adotam para se interessar por história. Na sua fala, acentua que na EJA é diferente:

“eles têm o inimigo, eles conseguem visualizar o inimigo que é a pessoa branca, que é a igreja católica, então eles gostam disso quando a gente consegue instigar eles pela raiva pela opressão, eles começam a se interessar pela aula mas não é pelo interesse de estudar é pela raiva pela

opressão já são por critérios diferentes, critérios que a gente não quer que eles vão por esse lado, de entender as coisas ele não quer saber porque que ele tem raiva do branco, não quer saber porque está estigmatizado o negro, não quer saber disso ele quer saber da raiva”.

O professor afirma que precisa passar trabalhos para complementar a nota da prova porque eles só se interessam pelos pontos, que pediu um resumo do filme Amistad, mas percebeu que muitos não assistiram, apenas pegaram do Google algum texto referente ao filme. Para ele, o mais difícil não é o conteúdo, mas o tipo de alunos que nós temos.

O próximo relato de experiência partiu de mim, professora C, visto que, de acordo com a metodologia escolhida, a autora da pesquisa precisa participar da roda de conversa. No primeiro momento, resgatei uma das minhas experiências com comunidades remanescentes de quilombos, mencionando que grande parte dos(das) alunos(as) não sabem da existência dessas populações na região do Marajó e no Pará como um todo, que, na ocasião de uma aula sobre escravidão e resistência, um aluno perguntou se as comunidades existiam; expliquei que sim e que no Estado do Pará já existiam mais de trezentas comunidades reconhecidas.

Nesse sentido, o desconhecimento dos(das) alunos(as) acerca dessa questão me incomodou, mas entendi que é muito difícil para os alunos aprenderem conteúdos que os próprios professores também não dominam na sua totalidade. Socializei que, quando estive pesquisando em comunidades quilombolas, percebi que muito do que está escrito nos livros não condiz com as diversas realidades dos quilombos do Estado. Pois, em vários territórios, inclusive na região do Marajó, a comunidade não teve origem na fuga de escravizados. A posse da terra se deu por meio da doação pelo antigo senhor, ou os familiares perderam o interesse pela propriedade e a abandonaram. Um exemplo é São José de Povoação, no município de Curralinho, no qual a terra foi entregue aos quilombolas depois da morte do dono.

Portanto, se nós, professores, nos deparamos com conhecimentos novos, imagina nossos alunos. Todos ainda temos muito para aprender sobre a temática afro-brasileira. Durante a conversa, a professora A concordou com a carência de material, mas acentuou que precisa haver mais formações na temática, que grande parte dos professores já sai da universidade direto para a prática da sala de aula, sem a devida formação, e que o fato de se identificar com os conteúdos a leva a buscar mais conhecimento na área.

Nesse aspecto, o professor B contribuiu mencionando que em Curralinho, Portel e Gurupá têm comunidades quilombolas, inclusive bem perto do meio urbano, no caso de Gurupá, que fica a vinte minutos do centro, mas os alunos não sabem da sua existência. Comparou o Marajó com o mundo grego, cujos acontecimentos ocorriam apenas em algumas cidades-estados, fomentando a cultura desses estados, em detrimento da cultura de cidades que nem aparecem nos livros, em função do isolamento.

Logo, ele destaca que a capoeira na cidade de Breves vem se arrastando, sem incentivo do poder público, enquanto outros esportes, como jiu-jitsu, têm maior visibilidade e, para o professor, a prefeitura teria que priorizar a cultura negra nos investimentos para o esporte.

A professora C destaca que essa negligência é racismo institucional, pois não há grupos focados em lutar para que esses investimentos contemplem culturas marginalizadas.

A professora A interveio mais uma vez, mencionando que alunos questionam o porquê de estudar a população negra, e ela explica que grande parte dos conhecimentos no nosso país foram trazidos pelos escravizados. Ela lembrou a semana da consciência negra como uma ação positiva e, com saudosismo, eu, professora C, mencionei que, depois daquela atividade, muitas alunas assumiram seus cabelos cacheados.

Nesse sentido, observando essa conversa, verifico que temos muitas dificuldades para superar, referentes à Lei nº 11.645/2008, visto que, para além da carência de material e formação continuada na temática, temos outros problemas que agravam as deficiências de aprendizagem dos alunos.

A desmotivação e o desinteresse dos alunos, sobretudo pela disciplina de História foram um ponto destacado pelos(as) docentes, que podem estar relacionados com vários fatores sociais e psicológicos, visto que essa é uma realidade bastante antiga, pois a disciplina é vista como decorativa, cheia de datas e eventos.

Sabemos que vários conceitos na História precisam ser trabalhados por meio de leitura, o que parece bem difícil nos dias atuais, visto que os(as) estudantes não querem ler, estão muito acostumados a pesquisar no celular, buscam respostas prontas, por vezes, sua busca não tem sucesso; sempre buscam nossa intervenção para resolver questões simples, perderam o hábito de acessar a sala de leitura, raras vezes percebo estudantes com livros emprestados na biblioteca; literaturas

complementares seriam interessantes para estimular o senso crítico desses(as) estudantes.

Nos últimos anos, a sala de leitura da escola tem sido subutilizada. O acervo está desatualizado muito em função da reforma que durou dois anos, contribuindo para o desconhecimento de alunos(as) sobre a temática étnico-racial. Um acervo com revistas e paradidáticos específicos para o público das séries finais do ensino fundamental seria de grande valia.

O outro momento da pesquisa com docentes contemplou o professor D, que socializou suas experiências na docência e ensino de História. Iniciou afirmando ser louvável discutir essa questão na escola, pois a escravidão foi algo triste e muito ruim para a população negra, que até hoje sofre pelas narrativas negativas atribuídas a ela no contexto da escravidão, e recordou que sua amiga sofreu racismo no sul do Brasil; enquanto moravam lá, ela trabalhava de caixa e as pessoas não queriam ser atendidas por ela, por ser negra, o que marcou muito o professor.

Na sua concepção, a nossa escola se mantém conteudista, mais preocupada em dar conta dos conteúdos, perdendo a oportunidade de implementar projetos culturais que poderiam contribuir para o ensino-aprendizado, já que é muito engajado em grupos culturais, sobretudo de carimbó, ressaltando a importância das leis Adir Blanc e Paulo Gustavo, que têm fomentado as atividades culturais no município.

O professor D observou que as atividades culturais como “Negritude na praça” acontecem todos os anos, mas não percebe participação massiva da comunidade; são sempre as mesmas pessoas se engajando com limitada repercussão. Talvez fosse interessante envolver as escolas do município no evento, visto que a coordenação do evento sempre estende o convite às escolas buscando estimular a produção de atividades que venham contribuir com o objetivo do projeto. Para além das atividades culturais, o professor observou, sobretudo quando esteve trabalhando no meio rural, que o misticismo tem perdido espaço. Ele argumentou que os mais velhos compartilhavam seus conhecimentos por meio da oralidade, o que vem se perdendo paulatinamente. Na sua fala, lamenta: *“o místico tá acabando, os mais velhos contavam as histórias”*.

Observando sua fala, pude recordar os momentos em que estive trabalhando na vila Acangatá, no rio Camarapi, município de Portel, em 2010. Nesse ano, a energia elétrica ainda não havia chegado e precisávamos de gasolina para funcionar o motor que fornecia energia para a vila durante algumas horas. Durante o verão, era comum

nos sentarmos no trapiche para ouvir estórias dos mais antigos quando a energia acabava, pois no inverno aumentava a incidência de cobras pela vila, e tínhamos que ficar recolhidos em casa.

Os relatos dos mais velhos acerca dos mistérios que envolviam a origem da comunidade eram muito intrigantes, geralmente sobre cobras muito grandes que viviam naquelas águas e eram muito temidas pelos moradores.

Certa vez, uma professora da comunidade relatou que, no passado, a vila foi ocupada por indígenas e que tiveram a comprovação a partir de um sonho relatado por uma criança da comunidade. No sonho, uma menina indígena indicava um local perto de uma árvore em que estariam enterrados um pente de cabelo e um espelho que seriam dela.

No dia seguinte foram ao local e desenterraram esses objetos, estavam lá, como a criança indígena havia indicado. A vila tinha uma riqueza histórica, um sítio arqueológico onde vários pesquisadores haviam escavado cerâmicas, ou seja, muitos indícios orais e materiais de populações muito antigas, corroborando com a importância que o professor D destacou sobre a história local para o ensino de História.

Outra argumentação do professor D foi sobre não haver projetos da escola, e eu informei que da Semana da Consciência Negra existe, só precisa ser vinculado ao Projeto Político Pedagógico visando garantir recursos financeiros para implementação, visto que, na ocasião da elaboração e execução do projeto, ele ainda não compunha o quadro de professores.

Referente à prática pedagógica do professor, inevitavelmente resgata a questão da escravidão, mas procura reforçar as contribuições dos negros na música, culinária, linguagem. Ele observou que agora, no atual cenário educacional das redes sociais e inteligência artificial, os(as) professores(as) vão ser postos à prova. Agora que os alunos vão precisar da nossa orientação, o professor vai ter que se desdobrar para conseguir a atenção dos alunos.

Segundo ele, é preciso mostrar para os(as) estudantes que o modo de se alimentar, as músicas, são heranças; eles gostam, mas não sabem quem criou.

“Quando peço uma pesquisa pros alunos digo pra falarem quem criou, eles escutam o samba, mas não sabem quem se destacou no momento da criação do samba.”

“Como essa música chegou aqui na nossa cidade, alguém trouxe, eles têm que saber isso também.”

Em suas fontes de pesquisa, o professor utiliza vídeos do History Channel e vídeos de profissionais da História em sites da internet no caso de aulas diferenciadas, argumentando que nossa cidade é muito rica em referências culturais, mas que isso não se reflete no dia a dia dos(as) estudantes. Na sua fala, as universidades de Breves constroem conhecimentos que não chegam nas escolas.

“Tem muitas universidades, mas os conhecimentos ficam lá, não é compartilhado nas escolas.”

Nesse sentido, o professor D levanta novamente a questão da separação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, o que tem se tentado superar, inclusive com o Profhistória, que tem construído pesquisas muito relevantes nas escolas para a formação docente em todo o país.

Diante dos relatos, percebi a necessidade de conhecer um pouco mais sobre a cultura e identidade da cidade e região estudadas. Escolhi uma categoria étnico-racial para desenvolver a próxima seção do trabalho, o “caboclo” marajoara e o contexto em que foi atribuída essa designação às populações do lugar estudado.

2.2 Colorismo e o Caboclo Marajoara;

O estado do Pará possui 144 municípios, divididos em 12 regiões de integração (RI). Essa estratégia criada para facilitar a elaboração de políticas públicas específicas para cada grupo de municípios. Isso ocorre tendo em vista que cada região apresenta desafios diferentes dependendo da localização geográfica e modos de produção.

A regionalização do Pará tem como objetivo definir regiões que possam representar espaços com semelhanças de ocupação, de nível social e de dinamismo econômico e cujos municípios mantenham integração entre si, quer física quer economicamente, com a finalidade de definir espaços que possam se integrar de forma a serem partícipes do processo de diminuição das desigualdades regionais, conforme o Artigo 1º do Decreto 1.066 de 2008, o qual criou as regiões”, explica Walenda Tostes, coordenadora de Estatística e Disseminação da Informação da Fundação Amazônia de Amparo à Estudos e Pesquisas (Fapespa).

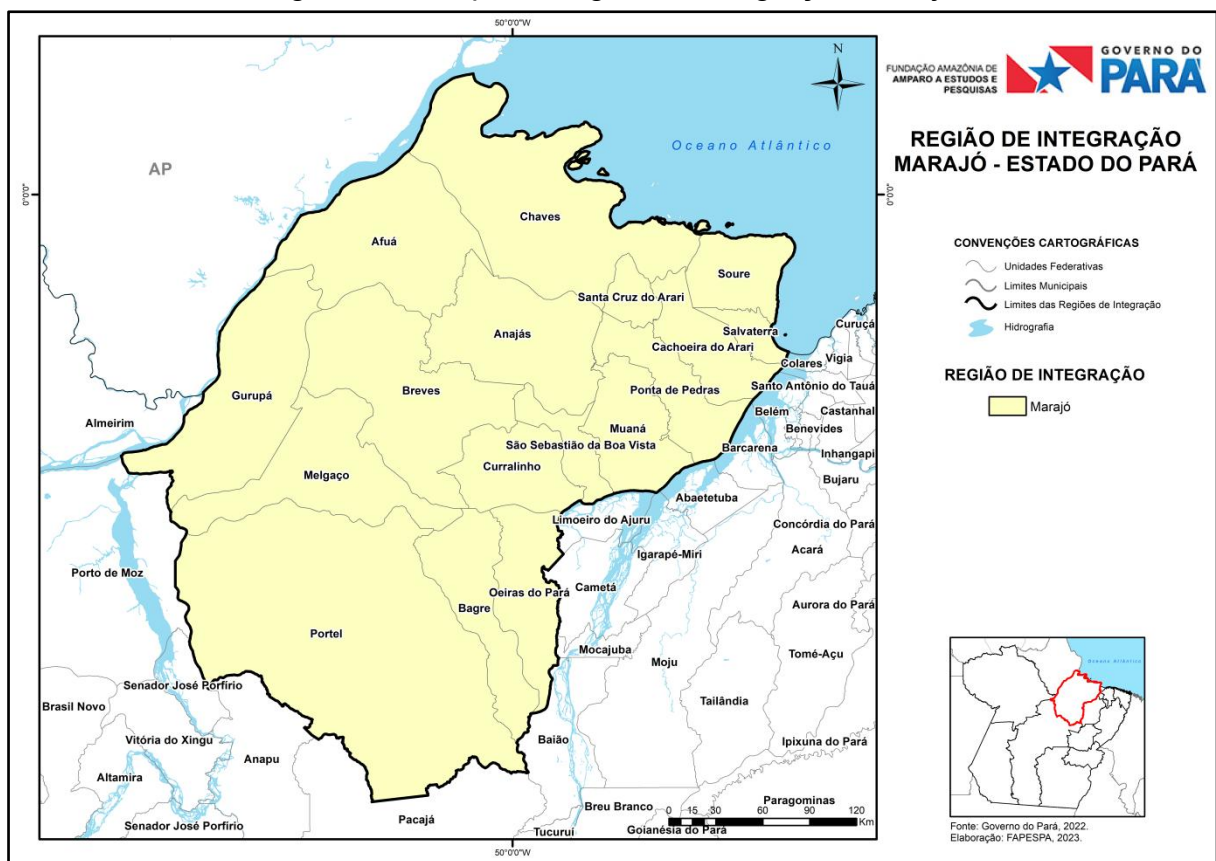
No caso do município de Breves, na região de integração do Marajó, segundo o IBGE, em 2024 a população era estimada em 115.051 pessoas. Conhecida como capital das ilhas, apresenta uma natureza exuberante, predominando a floresta

tropical, com vegetação nativa bem conservada, composta por área de conservação ambiental federal, o Mapuá, que tem sua dinâmica social e cultural baseada nos rios.

O acesso ao município pode ser realizado por meio de embarcações de grande e pequeno porte, ou seja, caso seja de navio, uma viagem da capital Belém até Breves é capaz de durar de 12 a 14 horas, dependendo da maré, assim como o acesso pode ocorrer por meio de avião de pequeno porte, com duração de 40 a 60 minutos de Belém até Breves.

Possui um quantitativo de 241 instituições de ensino, sendo 31 no meio urbano e 210 no meio rural, sendo as últimas escolas ribeirinhas, cujos alunos dependem de embarcações para se locomover, muito diferente da dinâmica dos municípios que utilizam ônibus escolares, a exemplo da região metropolitana de Belém.

Figura 21 - Mapa da região de integração Marajó



Fonte: Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas.

Durante o trânsito por municípios marajoaras, estive tentando identificar a identidade das pessoas. Como elas se veem no espaço, o que gostam de fazer, como buscam sua sobrevivência, a forma de se relacionar com a natureza, entre outros aspectos inerentes à observação de um novo lugar.

Obviamente, minha observação foi influenciada pelas minhas referências sobre esses espaços, ou seja, pela proximidade entre o modo de vida dessas pessoas e minhas vivências na cidade de Belém, capital do estado. Afinal, sou imigrante dentro do meu próprio estado e iniciei minha observação ao partir do meu acervo cultural, o que, para mim, era inevitável.

No ano de 2010, quando estive trabalhando em Portel, no Marajó, percebi que as referências das pessoas estavam diretamente relacionadas às vivências da capital do estado, Belém. No que se refere ao futebol, existiam rivalidades entre torcedores do clube do Remo e Paysandú, assim como o Círio de Nazaré era uma comemoração muito esperada, situação semelhante em Breves.

Embora essa identificação pareça óbvia, não tive a mesma impressão em 2011, ao visitar a cidade de Marabá, no sudeste do Pará, pois foram apenas dois dias naquela cidade para perceber que havia muitos imigrantes dos estados do Maranhão e Rondônia, levando em conta conversas informais no restaurante, programação televisiva, preferências musicais ao transitar pela cidade, o que se justifica pela atividade mineradora na região, que fomentou fluxos migratórios em vários momentos do século XX. A diferença cultural entre as regiões norte e sudeste do estado, é compreensível se levarmos em conta a localização geográfica, atividades econômicas e características ambientais.

Por outro lado, as construções sociais diferem muito de uma região para outra. Você escuta termos em um município que nunca escutou em outros. Isso de certa forma enriquece nosso vocabulário e nos aproxima cada vez mais do lugar, das pessoas e fundamenta nosso sentimento de pertencimento. No caso do município de Breves, sempre ouço as pessoas mencionando a palavra “travanca” para se referir a algo difícil de resolver, o que no início me pareceu estranho; no entanto, hoje já utilizo essa palavra e me sinto parte daquele lugar.

O Marajó sempre me pareceu uma região única, as formas como as populações marajoaras se relacionavam com a natureza eram surpreendentes e, no convívio com as pessoas, tentamos entender algumas de suas características, como o caboclo, que eu quis entender e, ao trabalhar na região, percebi que apresenta diversas características, resultando em dinâmica dos municípios bastante diferentes.

A categoria cabocla retratada nessa seção é uma designação bastante antiga na região do Marajó, que foi socialmente atribuída a partir do processo de colonização. O caboclo, no sentido coloquial, está posto na Amazônia, restando especificar as

formas como é aplicado, se de forma negativa, carregado de características que diminuem a pessoa do homem amazônico, ou positiva, resgatando atributos importantes da sua identidade.

Um dia os povos indígenas foram rotulados como “índios” no contato com o branco europeu, sendo este rótulo uma designação amplamente aceita e difundida na sociedade colonial do Ocidente desde o século XVI. A do termo “índio”, outras designações vieram no pacote, sobretudo o termo “primitivo”, que remete à inferioridade dos povos indígenas em relação aos europeus.

Na região amazônica, o termo caboclo é também empregado como categoria relacional. Nessa utilização, o termo identifica uma categoria de pessoas que se encontra numa posição social inferior em relação àquela com que o locutor ou a locutora se identifica. Os parâmetros utilizados nessa classificação coloquial incluem as qualidades rurais, descendência indígena e “não civilizada” (ou seja, analfabeta e rústica), que contrastam com as qualidades urbana, branca e civilizada. Como categoria relacional, não há um grupo fixo identificado como caboclos (Lima, 1999, p. 7).

Nesse sentido, a autora acentua que o termo “caboclo” carrega em si uma bagagem de características negativas que fazem referência ao suposto “atraso” do homem interiorano. Essa designação sempre parte de quem não está no interior, daquele que chega e sente estranhamento, que julga o modo de vida diferente do seu.

Historicamente utiliza-se o caboclo para diminuir a pessoa que mora no interior; diversas vezes ouvi aqui na minha cidade o termo “caboquice”, geralmente utilizado em tom de crítica a uma postura incomum na cidade. Quem seriam então os caboclos na Amazônia? Possivelmente o termo “caboclo” tem relação com a identidade do homem amazônico, atribuída para expressar representações e características específicas de povos que estão na parte ocidental do Marajó, região na qual limitei minhas observações. “Os atributos que definem a categoria social caboclos são econômicos, políticos e culturais. Nesse sentido, o termo refere-se aos pequenos produtores familiares da Amazônia que vivem da exploração dos recursos da floresta” (Lima, 1999, p. 9).

Enquanto outros tipos regionais constituem representações estereotipadas mais restritas (aparecendo em descrições gerais e no folclore, para exibir as identidades regionais), o caboclo é também uma categoria de “mistura racial” e refere-se ao filho do branco e do índio. A combinação de um “tipo racial” específico e uma região geográfica está relacionada à história da Amazônia. Em contraste com outras regiões do Brasil, a colonização da Amazônia incluiu políticas para integrar (ou seja, escravizar, estimular casamentos mistos e “civilizar”) a população indígena à sociedade colonial (Lima, 1999, p. 6).

Considerando as estratégias de mistura racial descritas pela autora, nas quais objetivava transformar os indígenas em cidadãos “civilizados”, mais especificamente, subservientes aos projetos europeus para a região, buscou-se o aniquilamento de traços originários dos povos indígenas, alocando-os em uma categoria homogênea e genérica, desrespeitando as especificidades regionais e modos de vida, reduzindo os povos da floresta a inimigos do desenvolvimento econômico e social da região.

O modo como o camponês, outra designação mais específica e menos genérica, se relacionava com a natureza representava um entrave para o desenvolvimento e enriquecimento da metrópole. Esta, por sua vez, operava fomentando o comércio, não estava preocupada com desdobramentos subjetivos nem tinha interesse em conhecer os povos da floresta e suas diferenças culturais.

O termo “caboclo” não é observado no dia a dia das pessoas e, na cidade de Breves, é comum que as pessoas se autotomclassifiquem como marajoaras ou brevesenses, corroborando com o que Pace (2006) chama de alternativas para evitar uma autodenominação genérica do caboclo entre os pesquisadores:

Há um determinado número de termos que se aplicam a uma variedade de grupos sociais aglutinados sob o termo ‘caboclo’, cada qual focalizando diferentes aspectos da vida. Ao querer referir-se à geografia ou à autoidentificação, as pessoas, geralmente, se autodenominam membros de um estado, cidade ou vila. Assim, existem termos mais comuns, tais como ‘paraense’, para o habitante do Pará, ‘amazonense’, para o Amazonas; ‘santareno’ para o habitante da cidade de Santarém; ‘gurupaense’ para a cidade de Gurupá; e assim por diante (Pace, 2006, p. 89).

Segundo o autor, existem muitas categorias sociais que foram incorporadas ao caboclo e que, atualmente, estão sendo fragmentadas para fazer justiça às variações existentes no discurso dos cientistas sociais, visto que ainda há poucos estudos acerca desta categoria e, portanto, a necessidade de maior entendimento sobre essas populações, abandonando o conceito outrora construído de forma preconceituosa que serviu para superestimar pesquisas etnográficas.

No século XIX, durante a guerra da Cabanagem, os caboclos estiveram no cenário de luta como um segmento talvez intermediário, pois não eram índios e não eram negros, mas certamente estavam alocados entre a classe trabalhadora e pobre recrutada como contingente necessário à causa cabana em várias regiões do Pará. Vicente Salles (1931, p. 88) destaca um jornal da época, “1832. O Publicador Amazonense, ano 1, nº 23, 8/12, jornal do partido de Batista Campos, publicou

expediente no qual se lembrava de colocar os índios e os caboclos contra os negros fugidos que infestavam as imediações de Belém e todo o interior [...]"

Mencionar os combatentes na guerra da Cabanagem no contexto marajoara é muito necessário, visto que existe certa invisibilização dos indivíduos que estiveram atuando na guerra; suas estratégias de participação não são retratadas nos livros de História, não lhes é garantido o protagonismo no conflito cabano, algo que as propostas curriculares contemplam, mas que não é observado nos materiais didáticos.

Daí então, seria muito gratificante encontrar no livro didático pelo menos um box sobre as lideranças quilombolas marajoaras no conflito, ou seja, garantir visibilidade para os participantes negros e indígenas como força motriz de uma guerra que perdurou por cinco anos e que contou com estratégias exitosas de recrutamento pelos interiores do Estado.

Vicente Salles (1931, p. 89) destaca algumas dessas lideranças quilombolas, como o Preto Félix, do quilombo Caxiú, no Acará, o negro Cristóvão, líder que desarticulou o engenho do Murucutu, nas proximidades de Belém, e o negro Coco, liderança cabana no rio Anajás, em Muaná, ilha do Marajó. Todos têm histórico de ativa participação nos combates pela conquista da liberdade de grande contingente de escravizados espalhados pelos engenhos do Pará.

Há alguns anos, em 2015, quando ministrava aula de História, um aluno do nono ano perguntou se os quilombos ainda existiam. A aula era sobre as formas de resistência à escravidão, e eu respondi que sim. Inclusive mencionei que, no nosso estado, tínhamos mais de trezentas comunidades reconhecidas como quilombolas. Na ocasião, a pergunta do aluno me entristeceu, pois é possível que, para os outros alunos, os quilombos e as comunidades indígenas sejam vistos como parte de um passado muito distante, tornando-se completamente invisíveis no presente, especialmente porque o livro que eu estava utilizando tinha pouca informação e uma figura de "Debret", que também é utilizada em outros livros. Atualmente, temos mais opções de iconografias, e os livros didáticos já apresentam boxes com informações mais atualizadas.

Desta forma, o caboclo foi construído como uma categoria que não se adequava ao conceito de raça/cor/etnia da época, um segmento populacional com características novas, que nitidamente era visto como inferior ao branco e superior ao negro, inclusive no que se refere à escravização, não encontrando indícios de escravização dele.

Todavia, o caboclo da Amazônia resiste ao tempo e às várias infrações cometidas erroneamente contra sua identidade, visto que determinadas designações inferiorizantes não caberiam em inúmeras sociedades marajoaras; seria inviável agrupá-las em apenas uma categoria social.

No ano de 2010, enquanto ministrava aulas na Vila Gomes, uma ilha às margens do Rio Camarapi, em Portel, município marajoara, observei que o território estava ocupado por cinco irmãos e seus familiares, sendo que cada um desses chefes das famílias, trabalhava com uma atividade econômica diferente. O primeiro entre os cinco irmãos era professor que sustentava da carreira docente, embora seus familiares também produzissem farinha.

Por conseguinte, o segundo chefe de família praticava a caça, que carecia de muitas técnicas que eu desconhecia, como escolha de horários específicos, silêncio absoluto e bastante paciência. No caso do terceiro chefe de família, ele e todos da casa atuavam na produção da farinha, desde o cultivo da mandioca até o produto final, tarefa que posso resumir em um trabalho árduo. Havia um quarto chefe de família que trabalhava com a pesca e, notoriamente, tinha técnicas exitosas, não voltava da pescaria sem peixes no seu cesto; por último e não menos importante, havia um chefe de família que trabalhava com a extração de madeira e marcenaria como atividade principal, embora seus familiares praticassem a pesca e agricultura da mandioca.

Logo, reunir todas as pessoas daquela ilha em uma categoria seria no mínimo injusto e perigoso, pois, embora estejam no mesmo território, suas atividades e habilidades diferem muito umas das outras. Daí a necessidade do entendimento prévio e estudos mais aprofundados acerca do seu modo de vida.

Ocorre que no município de Breves e nas outras localidades pelas quais eu transitei na região, não observei tentativas de negação do caboclo; essa caracterização é aplicada de forma positiva, demonstrando orgulho das características atribuídas ao termo.

Por outro lado, nos discursos atuais em defesa da riqueza e da biodiversidade amazônica, o caboclo é visto como o guardião da floresta, aquele que detém os saberes nativos sobre a região. Neste contexto o caboclo é reconstituído como originário do lugar, herdeiro dos antepassados indígenas e totalmente adaptado à natureza (Saillant; Forline, 2001, p. 148-49 *apud* Rodrigues, 2006, p. 124).

Baseado na observação da autora, o termo caboclo vem sendo ressignificado, ele está assumindo o protagonismo no seu espaço de sobrevivência, pois, sendo o

“guardião da floresta”, exerce autonomia sobre saberes e práticas que são possíveis com o conhecimento empírico. Existem habilidades que a experiência vivida nesses ambientes pode proporcionar, como a de um ribeirinho que constrói seu próprio barco, uma tarefa nada fácil que precisa de saberes apreendidos com as pessoas mais antigas, como seus pais e avós, assim como a pesca com arpão, que exige mergulhar e se manter submerso, um verdadeiro teste de resistência.

Embora eu não tenha percebido a utilização dos termos “negro, preto, pardo” de forma afirmativa no seu dia a dia dos municípios que transitei no Marajó, o “caboclo”, assim como o “marajoara”, é acionado em momentos importantes, como eventos culturais de festivais e festividades, além de aparecer nas composições musicais como uma afirmação dos valores culturais que o homem da região do Marajó carrega, conforme a letra de carimbó que será apresentada a seguir:

Figura 22 - Letra de carimbó produzida por artistas paraenses

Música: Mar aqui jó - Carimbó
Compositores : Gilson Sobreiro E Acácio Cardoso
Tom: Dm

Refrão
Dm **C**
 Mar aqui, Mar aqui, mar aqui, Mar aqui Jo
Bb
 Mar aqui, Mar aqui, mar aqui, Mar aqui Jo
Gm **A7**
 Mar aqui, Mar aqui, mar aqui, Mar aqui Jo

É MARAJÓ ...
Dm **C**
 Tuas belezas cantadas pelos poetas
Bb **A7** **Dm** **A7**
 Matas virgens, campos verdes, belas praias.
Dm **C**
 No suor e no gingado do caboclo
Bb **A7** **Dm** **A7**
 Do tapuio, tapuio marajoara.

Refrão...
Dm **C**
 Ao luar sai o boto pelas festas
Bb **A7** **Dm** **A7**
 Para encantar e seduzir moças donzelas.
Dm **C**
 Lá no rio a lara entoou um canto
Bb **A7** **Dm** **A7**
 Para agarrar os moços La da tapera.

Refrão...
Dm **C**
 Cai á noite e se acende a lamparina
Bb **A7** **Dm** **A7**
 Mocho pronto, curumim senta na beira.
Dm **C**
 Para escutar dos mais velhos as estórias,
Bb **A7** **Dm** **A7**
 De visagem e de matinta pereira.

Fonte: acervo pessoal da autora.

Assim, em se tratando de momentos específicos nos quais o caboclo é resgatado, o autor Noletto (2018) discute algumas categorias raciais construídas na

cidade de Belém, por meio do concurso de quadrilha realizado pela Fumbel⁸ e Centur⁹, no qual as candidatas a miss mulata ou morena cheirosa assumem uma determinada identidade racial para se enquadrar no concurso, como ser negra, morena, cabocla, indígena. Na sua pesquisa detectou que houve tentativas de extinguir duas categorias do concurso, a miss mulata e morena cheirosa, o que não foi aceito pelos quadrilheiros, os quais argumentaram que romperia com a tradição da periferia em conservar três categorias de miss.

Durante as entrevistas com as gestoras culturais, Noleto percebeu, num primeiro momento, o apagamento da categoria “cabocla”. Em momento algum elas utilizam essa expressão, embora façam referência à cultura amazônica como prioridade nas apresentações. Argumenta que os quadrilheiros exageravam na racialização do concurso, menosprezando características formadoras da cultura paraense, dando maior destaque à cultura afro-brasileira com a música e ritmos escolhidos para a apresentação (Noleto, 2018, p.15-30).

De modo bastante peculiar, a organização do evento sinalizou que a cultura negra e afro-brasileira é inferior à cabocla, propondo que todas as candidatas, independentemente de sua cor/raça/etnia, disputem apenas uma categoria, a miss caipira, generalizando assim as características do concurso, favorecendo a paraense sem o alicerce racial no qual muitas quadrilhas se baseavam para imprimir experiências culturais e religiosas do povo negro no evento.

Por outro lado, a gestão do concurso tentou suplantar a mulher negra, resgatando a cabocla, ainda que de forma implícita, reforçando uma designação oriunda da mestiçagem.

Além disso, a tentativa de afastar dos concursos juninos o caráter “negro” e “africano” da categoria *Miss Mulata*, ressaltando o aspecto “amazônico”, “caboclo” e “indígena” pretendido para a categoria *Miss Morena Cheirosa*, ecoa um longínquo e equivocado senso comum ainda vigente de que “na Amazônia, contudo, a contribuição cultural do negro é sistematicamente diminuída, e até negada, no conjunto de seus valores constitutivos (Noleto, 2018, p. 28).

Convém observar que o autor recobrou uma concepção construída pelo sistema colonial de hierarquização das culturas. Nela, assumir uma identidade cabocla/indígena é menos pior que ser negro/afro-brasileiro, ou seja, no sistema

⁸ Fundação Cultural do Município de Belém

⁹ Fundação Cultural do Pará.

colonial, o indígena era passível de civilidade, enquanto o africano era considerado desprovido de humanidade. Tal ressignificação do caboclo positivado é observada em eventos culturais, talvez por um esforço de movimentos sociais que buscam romper com estereótipos construídos pela ação colonialista, trazendo à tona a perspectiva decolonial dos saberes e tradições que foram invisibilizadas no processo de acultramento, assim como observo colegas da escola afirmando sua identidade cabocla nas falas corriqueiras do dia a dia, como você pode contar sempre com esse caboclo aqui, fator que indica a desconstrução do estereótipo do caboclo enquanto o indivíduo ignorante e sem modos.

Munduruku (2012) explica que o movimento indígena brasileiro teve a participação incontestável da sociedade civil organizada, da Igreja Católica, de institutos de pesquisas e de pessoas comprometidas com a causa indígena. Elas estiveram apoiando a luta dos indígenas na conquista da autonomia sobre decisões relacionadas à educação, saúde e conservação dos seus territórios.

Talvez a maior contribuição que o movimento indígena ofereceu à sociedade Brasileira foi o de revelar e, portanto, denunciar a existência de diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos com uma experiência coletiva e como frontalmente diferente da concepção de unidade nacional (Munduruku, 2012, p. 222).

O caboclo, assim como os indígenas, continua lutando para continuar existindo de fato e de direito. Não apenas no imaginário coletivo, mas participando ativamente da construção da identidade desse país. Enfatiza e media as diferenças que se apresentam no interior do movimento, objetivando mostrar que sua cultura foi abalada, mas não foi destruída. Que foram dizimados, mas não desapareceram, que podem divergir ideologicamente, sem abandonar o senso de cooperação na busca pelo direito de ser diferentes. As diferenças são o legado dos povos indígenas.

A gente resistiu expandindo a nossa subjetividade, não aceitando essa ideia de que nós somos todos iguais. Ainda existem aproximadamente 250 etnias que querem ser diferentes umas das outras no Brasil, que falam mais de 150 línguas e dialetos” (Krenak, 2017, p. 16).

A fala de Krenak (2017, p. 12) acentua que o capitalismo e as grandes corporações econômicas estrategicamente trabalham para descolar o homem da terra, afastando-o das experiências cotidianas, impondo produtos e vendendo uma vida artificial, transformando os homens em clientes consumidores da natureza, para

tomar posse desta terra, daí a importância em continuar resistindo à dominação dos seus territórios e toda sua cosmovisão.

Nesse aspecto, a pesquisadora Catarine Walsh (2009) discute que interculturalidade vem ganhando espaço nas discussões raciais na América Latina, observando duas formas de discursos, o da interculturalidade funcional que trabalha para integrar os grupos sociais excluídos, através de políticas públicas financiadas por grandes instituições financeiras e instituições culturais internacionais com objetivo de fazer controle social e desarticular supostos conflitos étnicos, assim como mantém a estrutura social a serviço do capitalismo, ou seja, o diálogo e a coexistência entre diferentes culturas, não são priorizadas no discurso da interculturalidade funcional, uma vez que os excluídos tem seu direito de intervenção e fala, tutelados pelas instituições capitalistas.

Zizek (1998), entre outros, sustenta que, no capitalismo global da atualidade, opera uma lógica multicultural que incorpora a diferença, na medida em que a neutraliza e a esvazia de seu significado efetivo. Nesse sentido, o reconhecimento e respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (Zizek, 1998 *apud* Walsh, 2009, p.16)

No caso do segundo discurso sobre interculturalidade, a autora vai estabelecer diferenças entre a proposta funcional e a interculturalidade crítica, que ela conceitua como estratégia construída de baixo para cima, a partir de movimentos indígenas no Equador, tendo como ponto de discussão criticar as estruturas sociais, assim como a submissão da pessoa (indígena e negra), com base na racialização que hierarquizou os grupos colonizados, sugerindo a descolonização das instituições, dos seres e saberes.

Assim, alenta novos processos, práticas e estratégias de intervenção intelectual que poderiam incluir, entre outras, a revitalização, revalorização e aplicação dos saberes ancestrais, não como algo ligado a uma localidade e temporalidade do passado, mas como conhecimentos que têm contemporaneidade para criticamente ler o mundo, e para compreender, (re)aprender e atuar no presente (Walsh, 2009, p. 25).

Sendo assim, a interculturalidade crítica aponta para o fato de culturas distintas coexistirem de forma justa, inclusive no sistema educacional, respeitando todos os saberes, pois, ainda que os povos indígenas tenham garantido o direito à educação indígena, o acesso à sua língua materna, esses conhecimentos precisam ser obrigatórios para toda a rede educacional do país; a cultura de um não pode inferiorizar a do outro.

Pensemos nos componentes curriculares que compõem os currículos na educação básica em Breves, a língua inglesa, é uma disciplina obrigatória e tendenciosa, pois o inglês não representa referência linguística na nossa sociedade, apenas cumpre uma agenda pautada na globalização, ou seja, o idioma das potências econômicas e países desenvolvidos precisam ser difundidos nos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, uma vez que as empresas multinacionais se estabelecem em países pobres e utilizam sua mão-de-obra que deve ser qualificada, obedecendo uma organização trabalhista que obriga o indivíduo a concentrar esforços para aderir uma cultura de fora, objetivando sua manutenção no mercado de trabalho.

Por outro lado, as línguas indígenas ou africanas, que remetem à nossa ancestralidade, estão longe de fazer parte de uma agenda a ser cumprida pelo sistema educacional do país, ou seja, a ausência de políticas públicas voltadas para a pesquisa nesse segmento também é uma tática de apagamento da história ancestral na nossa sociedade.

Durante a pesquisa não percebi negação do pertencimento indígena e, conseqüentemente, do caboclo. O apagamento dessas referências ocorre de forma subjetiva, na ausência de um currículo que contemple os povos indígenas e afro-brasileiros. Além disso, há a deficiência de material didático que aprofunde a cultura material e imaterial desses grupos, sua origem, língua, território, religiosidade, organização social, entre outros aspectos.

Portanto, é perceptível que alguns conceitos e categorias étnico-raciais não estão explícitos na formação de grande parte dos(as) estudantes, assim como os docentes investigados reconheceram a necessidade de formação continuada para aprofundamento da temática, sendo a escola o ambiente favorável para a referida discussão.

Dada a importância de contribuir com o ensino de História, levando em conta as principais dificuldades encontradas pelos(as) docentes para contemplar a Lei nº

11.645/2008, é preciso acentuar estratégias exitosas de ensino-aprendizado, assim como novas possibilidades de discussão por meio de proposta didático-pedagógica que venha elucidar temas que ainda não são de domínio público, sobretudo para o público do ensino fundamental, o que será pauta do próximo capítulo desse trabalho.

3 HISTÓRIA LOCAL E AÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O capítulo em questão estará relacionado à temática da educação antirracista na escola Estevão Gomes, município de Breves, região do Marajó, estado do Pará. Nela desenvolvi investigação entre docentes da disciplina de História, objetivando identificar invisibilidade da cultura afrobrasileira e indígena nas aulas de História.

Baseado nas observações relacionadas no capítulo anterior, o objetivo das próximas seções é trazer algumas discussões pertinentes à história e culturas africana, afro-brasileira e indígena, que deverão compor a sequência didática com temática étnico-racial, material didático-pedagógico voltado para o público das séries finais do ensino fundamental, o qual poderá ser utilizado como material de apoio para docentes de História e de outras ciências que tenham interesse no assunto.

Durante a pesquisa constatamos que, enquanto docentes de História, ainda temos muito a aprender sobre a referida temática, sendo pertinente buscar outras estratégias de ensino-aprendizado, diferentes das práticas às quais estamos condicionados.

Por outro lado, ainda que existam legislações que estabeleçam a obrigatoriedade do ensino da História da África, dos afro-brasileiros e indígenas e, que essas leis já sejam bem antigas, não quer dizer que nossa formação nos preparou para contemplar as referidas leis. Possivelmente, as próximas gerações vão ter maior acesso às leituras de autores negros e indígenas e estarão melhor preparadas para os desafios da sala de aula e da educação antirracista.

Desse modo, temos pesquisadores que propõem estratégias que podem mudar a forma de ensinar História, com novas abordagens, relacionando acontecimentos do passado e sua intervenção no presente, como sugere Verena Alberti:

Ainda com relação à diáspora africana, cabe trabalhar com os alunos a diversidade de reinos, línguas, religiões, organizações políticas, atividades econômicas e etc. dos povos de onde vinham os africanos escravizados, para além da divisão geral entre sudaneses e bantos. É bom que os alunos tenham contato com palavras como “ashanti”, “iorubas”, “acãs”, “kicongos”, “kimbundos” etc. Além disso é importante identificar como as línguas e manifestações culturais desses povos são parte daquilo que vivemos hoje. (Albert, 2013, p. 43).

Na visão da autora, ainda ensinamos História africana de modo limitado, alocando culturas ricas e diversas em apenas dois reinos, como se a África fosse apenas isso. Ela destaca que a língua é parte determinante da cultura de qualquer

sociedade, pois é por meio dela que se estabelecem intercâmbios e as relações sociais, econômicas e culturais.

A sugestão inicial seria estabelecer um elo entre o legado linguístico deixado pelas antigas sociedades. Um exemplo seria os sítios arqueológicos (artefatos, pinturas rupestres, cerâmicas) e as inúmeras manifestações estéticas e artísticas realizadas pelas sociedades contemporâneas. Isso faz a relação entre o passado e presente, para demonstrar as continuidades e permanências culturais no decorrer do tempo.

Diante de tantos desafios, qual seria o discurso apropriado para abordar uma diversidade de alunos(as) e de identidades, evitando traumas ou constrangimentos? Como discutir a formação da sociedade brasileira a partir das migrações forçadas sem mencionar as violações de direitos humanos cometidas pelos colonizadores na África e na América, conforme ilustrado na figura a seguir?

Figura 23 - Pintura de Jean-Baptiste Debret, capataz pune escravo em propriedade rural



Fonte: Retirada do site netmundi

A Figura 23 é uma das pinturas de Debret¹⁰ que ilustra e reforça essas violações, como os castigos físicos presentes em várias obras didáticas sobre colonização e escravidão, as quais são traumáticas para professores(as) e alunos(as).

¹⁰ Jean-Baptiste Debret (1768-1848), artista francês, nasceu em Paris, em 1768, autor de *A Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*, publicada entre 1834 e 1839, que teve grande relevância para a História do Brasil colonial. Era um artista iluminista que teve como inspiração o pintor Francês Jacques-Louis David, viveu no Brasil por 15 anos, e segundo a professora Valéria Lima, que escreveu uma tese sobre o trabalho de Debret, afirma que o artista tinha como objetivo escrever a “biografia do Brasil” através das imagens.

Diante dessa realidade, é possível que os(as) estudantes negros não se sintam motivados para reconhecer sua ancestralidade africana, uma vez que tenham apenas referências negativas, baseadas na inferiorização do indivíduo africano, que sequer era considerado ser humano. No que se refere às abordagens diferentes sobre a escravidão, Alberti (2013) traz algumas sugestões que podem ajudar o(a) docente a pensar nas suas estratégias.

Uma primeira estratégia possível é fornecer elementos para que os alunos considerem a escravidão no seu contexto histórico e não como contraponto ao que hoje entendemos como trabalho livre. Que tipo de trabalho havia, por exemplo, na Europa, antes do século XIX? O sistema de servidão por contrato, que levou muitos colonos para a América do norte, obrigando-os a trabalhar durante sete anos, em média, para depois terem acesso a alguma terra, era trabalho livre? A situação dos operários ingleses, das crianças e mulheres nas indústrias e carvoarias no início da tão conhecida Revolução Industrial era livre? E o que dizer da escravidão na antiguidade? Nesse conjunto de reflexões, a que os alunos devem de preferência chegar autonomamente – com o auxílio do professor, é claro, que lhes fornece fontes efetivas e atraentes a partir das quais possam discutir e chegar às suas conclusões-, o importante é tentar desvincular “trabalho não livre” ou “escravo”, de negro. Ou seja, não apenas os africanos escravizados e os escravos nas Américas tinham condições degradantes de vida (Alberti, 2013, p. 40).

Logo, a autora sugere que as narrativas e as fontes selecionadas pelos(as) professores(as) levem o(a) aluno(a) a concluir que a escravidão e as outras formas de exploração da mão de obra não eram uma realidade apenas dos negros, ou seja, a apropriação do trabalho das pessoas, fossem negros ou brancos, mulheres e crianças, na antiguidade ou na era moderna, estava submetida aos modos de produção vigentes; os sistemas de servidão e escravidão sempre estiveram vinculados a necessidades de geração de bens e acumulação de riquezas. Por oportuno, não se deve perder de vista que a exploração do homem pelo homem com motivações raciais no território brasileiro só teve início no século XIX, a partir das teorias de raça importadas da Europa.

Existem inúmeras formas de educar; educação não acontece apenas na sala de aula com mediação de professores(as), se dá nos corredores da escola, nas conversas informais na sala de professores(as), na secretaria, no refeitório, na observação de monumentos e dos centros históricos.

Há algum tempo, docentes da disciplina de Ciências da escola pesquisada, Estêvão Gomes, implementaram um projeto interdisciplinar que envolveu grande parte das matérias, uma vez que o objetivo central era a conscientização ambiental dos(as) estudantes e colaboradores, por meio de produção de lixeiras, hortas suspensas e

conservação do espaço escolar com ajuda de pinturas nas paredes que faziam referências às principais funções exercidas pelas diversas disciplinas no meio ambiente, ou seja, cada uma deveria contribuir com uma imagem para ser pintada nas paredes da escola.

Considerando que todos os dias nos deparávamos com aquelas pinturas, inevitavelmente lembrávamos da nossa função para conservar nossa escola e os arredores dela, corroborando com a ideia de que a educação pode ser dinamicamente transformadora, já que nossos hábitos também mudaram. Não apenas alunos(as), mas colaboradores em geral tiveram que participar da conservação da escola sendo monitores do projeto.

De modo similar, a educação para as relações étnico-raciais também poderia apropriar-se da comunicação visual nas escolas para promover informação e conscientização a respeito de identidades. Os grafismos indígenas, por exemplo, são uma categoria de expressão artística estudada no campo da Antropologia, objeto de comunicação visual que estimula os sentidos, a imaginação e nos leva a pensar sobre aquilo que estamos visualizando e, nesse sentido, a pesquisadora Lux Vidal enfatiza que:

Apenas recentemente a pintura, a arte gráfica e os ornamentos do corpo passaram a ser considerados como material visual que exprime a concepção tribal de pessoa humana, a categorização social e material e outras mensagens referentes à ordem cósmica. Em resumo, manifestações simbólicas e estéticas centrais para a compreensão da vida em sociedade (Vidal, 2000, p. 13).

Assim, Lux Vidal acentua que foi a partir da década de 60 que as manifestações estéticas ganharam maior estímulo na renovação das bases teóricas e metodológicas da organização e preservação do material visual nos acervos e museus. Não sem efeito, observa-se maior engajamento por parte da comunidade acadêmica em compreender o simbolismo das manifestações artísticas dos povos indígenas, ainda que outras sociedades também apresentem representações como pinturas rupestres, pinturas corporais, artesanato, cerâmicas.

No estudo das pinturas rupestres pré-históricas, Pessis e Guidon (2000) afirmam que “os registros rupestres funcionam como verdadeiros sistemas de comunicação social segundo diferentes graus de formalização”. Daí então a relevância das expressões artísticas para compreensão de um determinado grupo indígena. A grande diversidade de etnias observadas no território americano remete a

uma gigantesca variedade de padrões, que devem ser difundidos com responsabilidade e cuidado para não incorrer no erro de generalização das culturas indígenas.

Comumente observa-se que pessoas se apropriam de motivos e padrões gráficos em tatuagens, camisas, cerâmicas, cestarias, o que indica que as influências culturais ancestrais são muito positivas para a construção das identidades do nosso povo; no entanto, não se deve perder de vista o conjunto de saberes e práticas que foi desenvolvido por esses grupos ao longo de séculos de existência.

Conhecimentos múltiplos, ambientais, técnicos, éticos, estéticos, mitológicos e rituais são necessários para fabricar artefatos de uso cotidiano ou ritual. Tais conhecimentos se conectam às matérias-primas empregadas, vegetais, animais, minerais, o lugar onde podem ser encontradas e a forma de processá-las para produzir artefatos (Lagrou; Velthem, 2018, p. 134).

Portanto, os grafismos não são apenas representações de cotidianos dos povos ancestrais, exprimem significados, simbologias, vivências, territorialidades, vínculos específicos e coletivos das sociedades em tempos históricos diferentes.

Com efeito, as maneiras de comunicação vêm evoluindo vertiginosamente; o advento das tecnologias digitais está transformando nosso modo de interpretar as realidades, promovendo verdadeiras revoluções estéticas e artísticas e oportunizando protagonismo de grupos historicamente marginalizados, sobretudo entre os jovens das periferias que estão se apropriando da cultura ancestral de forma criativa e imprimindo identidade étnico-racial por meio dos grafismos e do grafite. As referidas representações vêm causando um impacto visual que exerce forte influência nas pessoas, transformando-se num mecanismo político-social que tem a função de informar por meio da arte.

Dessa forma, no que se refere ao ensino de História, a Arqueologia tem sido grande aliada do processo de ensino-aprendizado ao demonstrar, por meio da cultura material, como artefatos, construções e documentos, o modo de vida dos primeiros habitantes do território brasileiro. A partir da década de 80, os estudos arqueológicos foram intensificados na região amazônica, e trouxeram à tona uma rica cultura ancestral dos povos indígenas e de comunidades negras espalhadas pelo nosso estado.

Nesse sentido, apropriar-se da História local de forma artística tem grande relevância para o ensino, uma vez que prioriza a realidade dos(as) estudantes,

tornando as aulas de História mais interessantes, haja vista que, possivelmente, alunos(as) terão questionamentos e/ou relatos para contribuir com a aula, assim como os(as) docentes poderão identificar o grau de interesse dos alunos por uma determinada temática.

A história local, como uma modalidade historiográfica, está num lugar de fronteira, está conectada a outros campos historiográficos, como História social, econômica, regional, Antropologia, entre outros campos de pesquisa, mantendo-a numa posição de discussão a ser consolidada, por se tratar de um segmento da História que carrega subjetividades e conversa com outros saberes específicos, como a Geografia. Bittencourt (2005) alerta para o fato de não incorrer no erro de reprodução da história local como se faz com a nacional, dando ênfase para grupos dominantes, poder local, políticos, entre outros agentes.

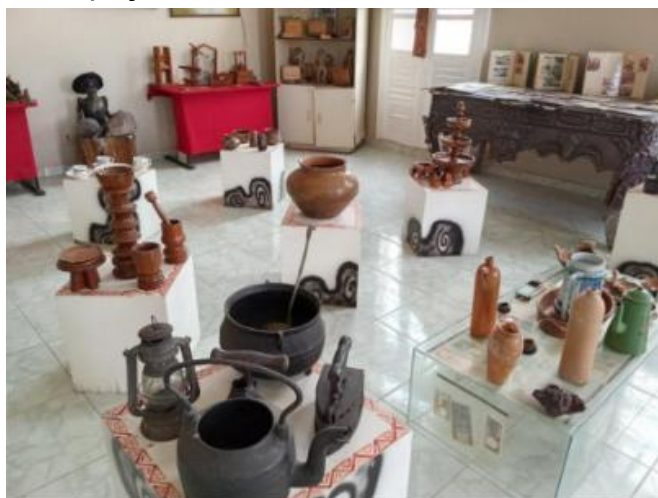
Assim, a autora propõe mecanismos necessários e alguns cuidados que devem ser tomados ao se trabalhar com História local enquanto método de ensino de História. “Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas [...]” (Bittencourt, 2005, p. 169).

Nesse caso, o(a) docente precisa ter sensibilidade e sentimento de pertencimento para alcançar os enfoques mencionados pela autora, sobretudo quando não conhece a realidade sociocultural do lugar, precisando de um tempo para socialização e um trabalho de investigação concomitante à sua prática docente.

Desse modo, é oportuno destacar a importância de o(a) professor(a)-pesquisador(a) não estar alheio(a) aos acontecimentos do lugar estudado, visto que alunos(as) do sexto e sétimo anos, por exemplo, têm maior dificuldade para recobrar memórias dos acontecimentos passados, costumam reter fatos mais recentes, de viagens, passeios, ou seja, é mais fácil propor estratégias de ensino-aprendizado com as vivências do presente.

No município de Breves, no Marajó, os espaços de memória, como a casa da cultura, são guardiões de parte da história e cultura material daquele lugar, e, nesse aspecto, refiro-me à cidade, sinalizando que o modo de vida dos primeiros grupos que estiveram no território ainda pode ser conhecido pelas novas gerações.

Figura 24 - Foto do espaço interno da Casa da Cultura em Breves - Pará -2021



Fonte: Retirada da página do Facebook do projeto cultural casa da cultura de Breves

A Casa da Cultura, sendo um espaço de conservação da História, pode ser referência para docentes pensarem suas práticas pedagógicas, levando os(as) estudantes para uma visita ou esse espaço para a sala de aula por meio de um vídeo, imagens, entre outros recursos didáticos.

Na Figura 24, é possível perceber por meio dos utensílios de ferro, das cerâmicas, vários indícios da presença de uma sociedade bastante antiga, embora grande parte dos vestígios arqueológicos tenha se perdido, segundo relatos de professores(as) da escola.

Ainda assim, pode-se perceber que existe grande interesse em conservar a história do município, sobretudo pela iniciativa de docentes e sociedade civil em mobilizar saberes e coleta desses artefatos que compõem a casa da cultura. Nesse sentido, a sociedade como um todo tem a chance de rememorar casas, quintais, modos de vida, enfim, tudo que esteja relacionado aos objetos que têm uma história para contar.

O encantamento pelo passado e pela passagem do tempo pode se dar de formas diversas, e a história local é uma delas. Ao se enfatizar temas e objetos, espaços, indivíduo e costumes que podem ser reconhecíveis entre alunos que pertencem a um determinado sistema cultural, baseado em relações de vizinhança, contiguidade territorial e proximidade espacial, espera-se despertar, criar e ampliar o gosto pelo estudo da História (Reznik, 2008, p. 3).

O autor propõe que a história de um lugar pode ser reconhecida pelos(as) estudantes, baseados nas características de pertencimento, ou seja, os(as)

alunos(as) que nasceram e cresceram na cidade de Breves ou ao seu entorno vão identificar na história local indícios da sua cultura. Isso será benéfico para o seu aprendizado, embora não seja a realidade de outros (as) estudantes que mudam de cidade e até de região. Neste último caso, mesmo que não haja pertencimento, ainda assim terão a oportunidade de aprender uma cultura distinta e compartilharão suas experiências como alguém que acabou de chegar, o que ocorre frequentemente nos municípios de Breves, com grande rotatividade de pessoas que hora se estabelecem em função do comércio, outras vezes partem para buscar mais oportunidades de emprego e educação.

Por fim, inegavelmente, a referida cidade, assim como várias que compõem a região do Marajó, ainda nos reserva grandes possibilidades de ensino-aprendizado, devido à sua rica cultura que precisa ser estudada e materializada nos acervos literários da região Marajoara, por meio das produções de estudantes, pesquisadores e docentes locais. Sabemos que vários pesquisadores, como Professor Agenor Sarraf Pacheco¹¹ e Professora Dione do Socorro de Souza Leão¹², desenvolvem trabalhos de pesquisa na região e, como desdobramentos, já dispõem de produções bibliográficas que estão fazendo grande diferença na educação do município.

Sendo assim, a próxima seção deste trabalho propõe um produto didático-pedagógico que visa contribuir com o ensino-aprendizado de estudantes da escola Estevão Gomes, assim como pode ser utilizado por outras instituições que tenham interesse, uma vez que contempla o currículo trabalhado no município de Breves.

3.1 Intervenção didático-pedagógica para as relações étnico-raciais na escola Estevão Gomes.

O produto educacional relacionado a seguir se trata de uma sequência didática com temas conectados ao período colonial na América Latina, contemplando um pouco da história da região do Marajó, pensado para estudantes das séries finais do

¹¹ Professor Agenor Sarraf Pacheco: Doutor em História Social (PUC-SP, 2009); Mestre em História Social (PUC-SP, 2004); especialista em Métodos e Técnicas em Elaboração de Projetos Sociais (PUC-MG, 2002) e Licenciado Pleno e Bacharel em História (UFPA, 1999), autor do livro *Marajó – o coração da Amazônia*.

¹² Professora Dione do Socorro de Souza Leão possui graduação em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal do Pará (1999), especialização em Estudos Culturais da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2004), mestrado em História Social da Amazônia pela Universidade Federal do Pará (2012) e doutorado em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (2018), autora do livro *Conhecendo Breves, Marajó-Pará*.

ensino fundamental, mais especificamente para o oitavo ano do ensino regular e quarta etapa da educação de jovens e adultos.

A equipe docente da disciplina de História observou o produto em questão e avaliou o material com base em critérios necessários para a composição de uma sequência didática, que, após as devidas observações e ajustes, foi validada pelos mesmos docentes.

Na sequência didática, a temática étnico-racial é apresentada em vários momentos do texto como conteúdo principais, visto que os livros didáticos observados trouxeram a referida temática em box, posicionados de forma secundária e com limitado protagonismo. Os temas principais foram origens e processos de resistência à escravidão, assim como a luta dos povos indígenas e negros na busca pela visibilidade cultural e direito aos seus territórios, inclusive na região do Marajó, na qual a escola pesquisada está localizada.



A LÓGICA DE UM ESPELHO QUEBRADO:
A LEI 11.645/2008 COMO INSTRUMENTO POLÍTICO
PEDAGÓGICO PARA UM ENSINO ANTIRRACISTA NA
ESCOLA ESTEVÃO GOMES EM BREVES, MARAJÓ,
PARÁ.

Universidade Federal do Pará (UFPA)
Campus Universitário de Ananindeua
Programa de Pós-graduação em Ensino de História – PPEH
Mestrado Profissional em Ensino de História

A Lógica de um espelho quebrado: a Lei nº 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará

Produto Educacional

Sequência didática para o público das séries finais do ensino fundamental

Ananindeua - PA
2025

Ficha técnica

Elaboração Profa. Rutinéia Santos da Silva

Orientação Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares.

Ilustrações: Ana Luísa da Silva Pinto

Revisão

Quadro 3 - Questionário para validação do produto educacional

Instrumento de Validação de Sequência Didática em Ensino de História - 2025			
Objetivos			
	Sim	Não	Parcialmente
Contempla o tema proposto			
Adequado ao processo de ensino-aprendizado			
Esclarece dúvidas sobre o tema			
Proporciona reflexão sobre o tema			
Incentiva mudança de comportamento			
Estrutura/apresentação			
Linguagem adequada ao público-alvo			
Linguagem apropriada ao material educativo			
Informações corretas			
Informações objetivas			
Informações esclarecedoras			
Informações necessárias			
Sequência lógica das ideias			
Tema atual			
Tamanho do texto adequado			
Relevância: motivação e interesse			
Estimula o aprendizado			
Contribui para o conhecimento na área			
Desperta interesse pelo tema			

Apresentação

A presente intervenção pedagógica com tema *A lógica de um espelho quebrado: a Lei nº 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará*, elaborada para ser aplicada por docentes da disciplina de História, objetivando atender o público do ensino fundamental, séries finais, na qual buscou-se enfoques para contemplar a História e cultura dos africanos, afro-brasileiros e indígenas, é resultado de pesquisa possibilitada pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de História (PPEH), da Universidade Federal do Pará, e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

A proposta de sequência didática relacionada neste produto está fundamentada na matriz curricular do município de Breves, cujas habilidades escolhidas foram retiradas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹³, na qual se propõe discutir conteúdos pertinentes ao final do período colonial na América Latina, com enfoques direcionados às especificidades da região do Marajó e da realidade da escola pesquisada, que está localizada na área urbana e ao mesmo tempo atende alunos de áreas ribeirinhas às margens do rio Parauaú.

Desse modo, a escola precisa considerar a realidade das pessoas que a frequentam, criando um ambiente acolhedor, onde sejam garantidos direitos fundamentais de acesso e permanência, respeitando o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁴, especialmente no que diz respeito à visibilidade da História e Cultura de grupos minoritários, que foram prejudicados por vários séculos no processo de colonização do território brasileiro.

A intervenção didática está direcionada para alunos do oitavo ano e quarta etapa do ensino fundamental, séries finais, terceiro bimestre, podendo ser trabalhada no período de quatro semanas, divididas em doze horários de quarenta e cinco minutos.

A escolha pela sequência didática como instrumento de intervenção pedagógica se justifica pelo fato de atuar no ensino fundamental, com Educação de Jovens e Adultos, dispondo de pouco tempo para desenvolver atividades propostas

¹³ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

¹⁴ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 26, § 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

pelo currículo, haja vista que os conteúdos de dois anos são aglutinados em um ano, sendo necessário eleger conteúdos que acreditamos ser mais pertinentes ao desenvolvimento dos alunos como cidadãos.

O conceito de sequência didática nessa área do conhecimento foi divulgado no Brasil, a partir da obra “A Prática Educativa: como ensinar”, de Antoni Zabala, publicada em 1998. De acordo com esse autor, SD, ou sequência de atividade de ensino/aprendizagem, é uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam e, principalmente, pelo sentido que adquirem quanto a uma sequência orientada para a realização de determinados objetivos educativos. As sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhe atribuir (Zabala, 1998, p. 20 *apud* Reinaldo; Bezerra, 2019, p. 40)

Nesse aspecto, a sequência didática é uma oportunidade de fazer escolhas e aprimorar as ações pedagógicas recorrendo aos colegas de profissão, assim como é possível realizar ajustes no decorrer do ano letivo à medida que executamos nosso planejamento coletivo e, portanto, nesta sequência didática constarão os anseios propostos pela matriz curricular e, também, as escolhas feitas pela autora validadas pela equipe de docentes investigados(as) no percurso da pesquisa.

A proposta era que o produto educacional fosse avaliado pela equipe de professores(as) de História que participaram da Roda de Conversa, onde eles poderiam analisar um questionário composto por dezessete categorias de análises e três variáveis que fundamentariam as respostas referentes ao conteúdo do produto, permitindo mensurar a participação efetiva de todos os investigados na produção desta dissertação. Porém, a professora A precisou fazer cirurgia oftalmológica e não pôde ler e avaliar o produto educacional, ficando sua avaliação para outro momento, depois da sua total recuperação.

Na impossibilidade de trabalhar com quatro docentes, os resultados da planilha e dos gráficos a seguir contaram com uma amostra de três respondentes que vão exprimir as impressões acerca dos conteúdos trabalhados na estratégia pedagógica resultante da pesquisa.

Planilha 1 - Resultados dos questionários aplicados

Instrumento de Validação de Sequência Didática em Ensino de História - 2025			
Resultado da pesquisa			
Objetivos	Sim	Não	Parcialmente
Contempla o tema proposto	100%	0%	0%
Adequado ao processo de ensino-aprendizado	100%	0%	0%
Esclarece dúvidas sobre o tema	100%	0%	0%
Proporciona reflexão sobre o tema	100%	0%	0%
Incentiva mudança de comportamento	100%	0%	0%
Estrutura/apresentação	Sim	Não	Parcialmente
Linguagem adequada ao público-alvo	67%	0%	33%
Linguagem apropriada ao material educativo	100%	0%	0%
Informações corretas	100%	0%	0%
Informações objetivas	100%	0%	0%
Informações esclarecedoras	100%	0%	0%
Informações necessárias	100%	0%	0%
Sequência lógica das ideias	67%	0%	33%
Tema atual	100%	0%	0%
Tamanho do texto adequado	100%	0%	0%
Relevância: motivação e interesse	Sim	Não	Parcialmente
Estimula o aprendizado	100%	0%	0%
Contribui para o conhecimento na área	100%	0%	0%
Desperta interesse pelo tema	100%	0%	0%

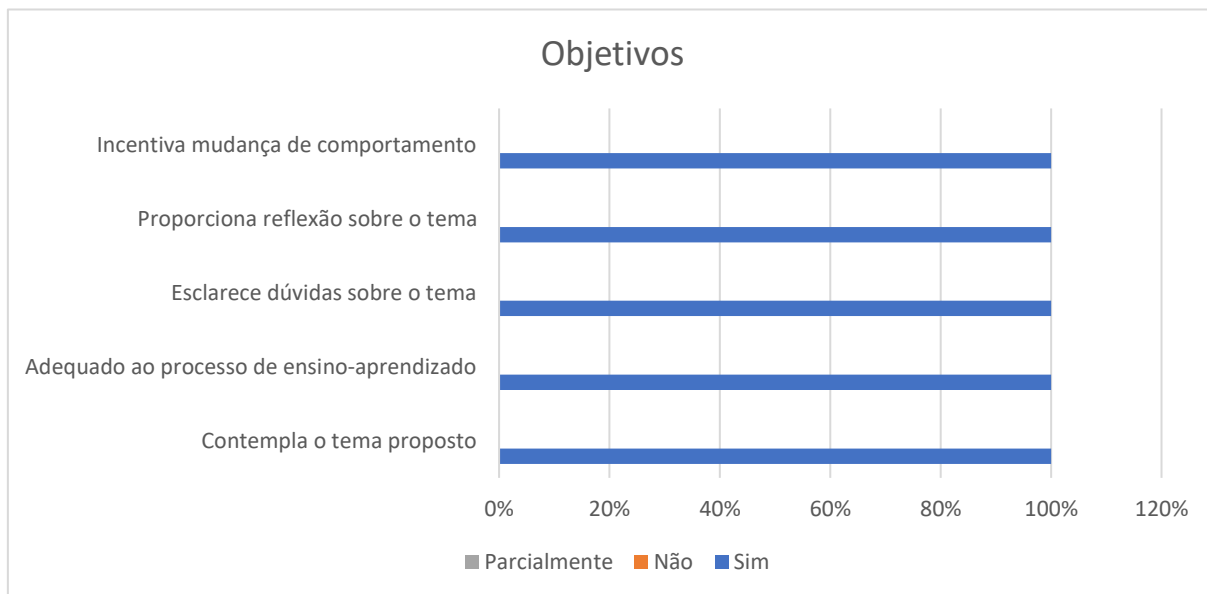
Fonte: Elaborada pela autora

De acordo com os dados da planilha, 100% dos respondentes leram o produto e opinaram sobre sua aplicabilidade, utilizando as três variáveis: sim, não e parcialmente; além disso, nenhum dos respondentes discordou ou questionou a escolha dos critérios utilizados no questionário.

Quanto aos efetivos resultados, foi necessária a elaboração de três gráficos que serão relacionados a seguir para representar as opiniões dos investigados, que poderão contribuir para o melhoramento do produto, uma vez que todo material

didático é passível de ser aperfeiçoado, a depender do público-alvo e dos conhecimentos que os(as) docentes tenham para contribuir.

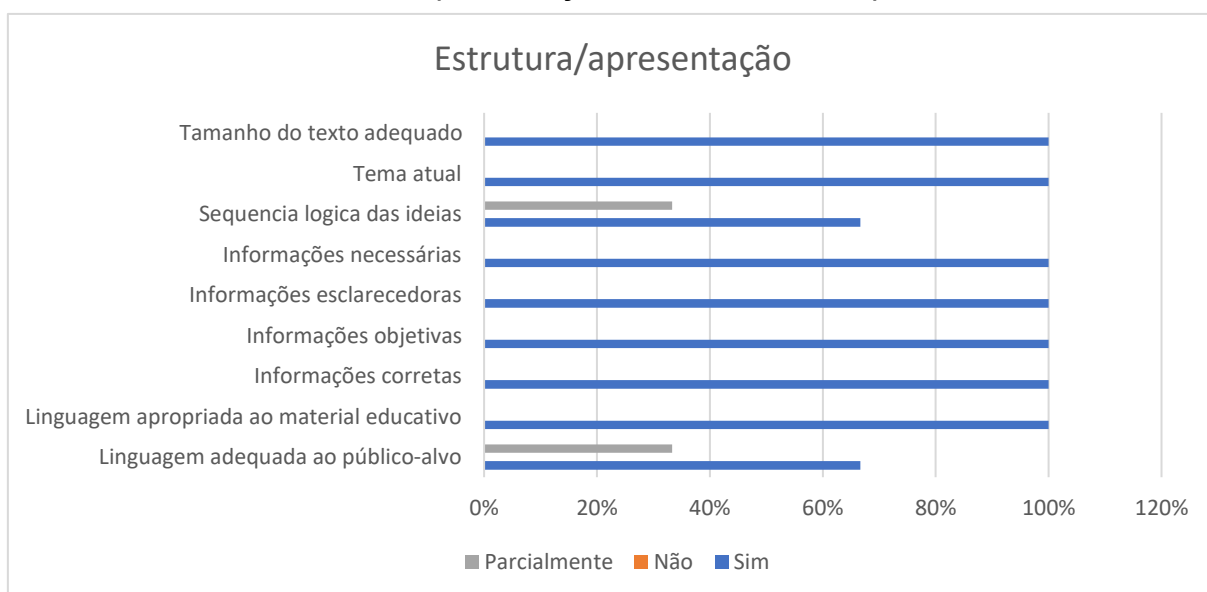
Gráfico 1 - Trata dos objetivos a serem alcançados com a sequência didática



Fonte: Elaborado pela autora

No Gráfico 1, os respondentes opinaram sobre a objetividade do material elaborado e sua aplicação com os estudantes(as), sendo que, para todos os investigados, as categorias de análise atenderam aos critérios propostos no questionário.

Gráfico 2 - Trata da apresentação e estrutura da sequência didática



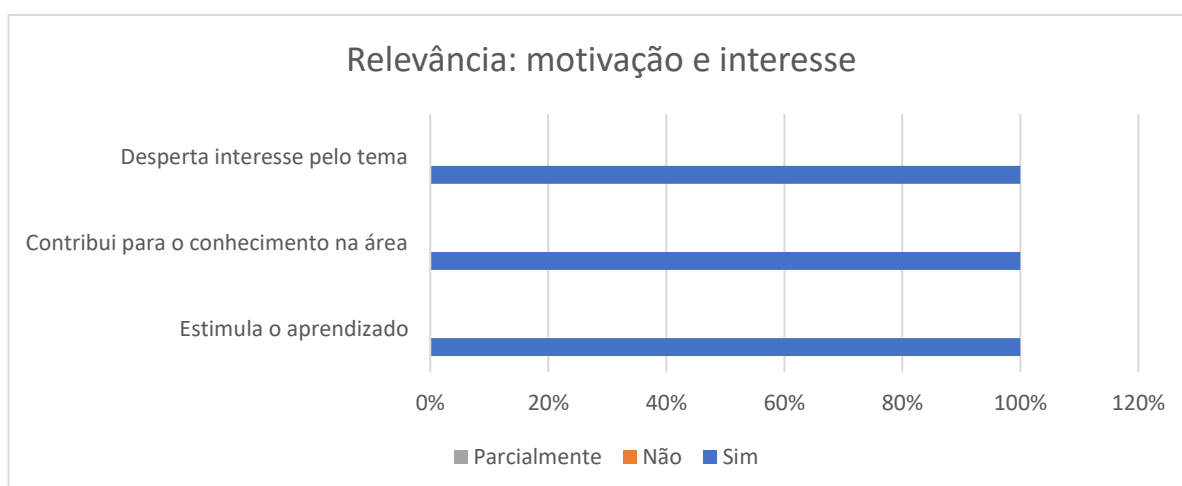
Fonte: Elaborado pela autora

No caso do Gráfico 2, buscou-se perceber se a estrutura e apresentação dos textos estavam correspondendo ao exigido por uma sequência didática. Dentre as categorias de análise, duas não corresponderam na sua totalidade, sendo que 33% dos investigados consideraram que a sequência lógica das ideias atendeu parcialmente aos critérios observados nesta estratégia didática e 33% consideraram que a linguagem está parcialmente adequada ao público-alvo.

Nos dois casos mencionados anteriormente, é possível que a opção parcialmente esteja relacionada com os métodos adotados por cada docente nas aulas, pois, no caso da sequência lógica, o professor B lembrou que, antes de iniciar um novo assunto, faz um resumo e tenta recobrar pontos importantes dos tópicos anteriores.

Por outro lado, eu, professora Rutinéia, observo que grande parte dos alunos(as) da Educação de Jovens e Adultos tem bastante dificuldades na leitura e escrita, uma vez que são pessoas que precisaram interromper seus estudos por motivos diversos ou não tiveram oportunidade de estudar quando eram mais novos e buscam, na Educação de Jovens e Adultos, reparar as distorções de série/idade, sendo necessário um aprofundamento nas pesquisas sobre esses aspectos, o que não corresponde ao objetivo dos questionários aplicados, que era calcular a média de observação entre os investigados.

Gráfico 3 - Investiga a relevância da sequência didática para o trabalho com estudantes



Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere ao Gráfico 3, está representando a observação dos respondentes sobre a motivação e interesse oportunizados pelo material didático, no

qual 100% acreditam que todas as categorias atenderam às exigências da estratégia didática, que está relacionada a seguir.

Sequência Didática 1

A primeira sequência didática estará dividida em dois módulos com três horários cada um, nos quais os alunos poderão consultar os livros didáticos propostos nas referências, assim como terão acesso ao material de apoio com alguns enfoques pensados para complementar os estudos dos alunos, por meio da apresentação em PowerPoint e do compartilhamento eletrônico por meio do WhatsApp, uma vez que, na Educação de Jovens e Adultos, os alunos não têm livros didáticos específicos para sua modalidade de ensino e, portanto, os docentes elegem e elaboram material específico para suas aulas. Na maioria das vezes, o docente disponibiliza material impresso para que os alunos tenham uma opção de leitura, o que não inviabiliza a pesquisa em outras fontes.

Daí então que a escolha pelo método de sala de aula invertida é pertinente para o ensino e aprendizado dessa modalidade de educação, visto que precisam conciliar a escola com as outras atividades cotidianas, assim como devem amadurecer suas leituras e tarefas em contraturnos.

Além das discussões acerca do objetivo geral e específicos, os docentes poderão conversar com os alunos sobre a temática étnico-racial, trazendo à tona a participação efetiva dos africanos e povos indígenas na formação da sociedade americana, os processos de resistência à ação colonialista, suas lutas para continuar existindo e preservando sua cultura.

PRIMEIRA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ALINHADA A BNCC	
Tema	Os processos de independência dos países americanos.
Componente curricular	História
Público-alvo/ modalidade de ensino	Quarta etapa da Educação de Jovens e Adultos; 8º ano do ensino regular.
Carga Horária	seis horários de 45 minutos.
Habilidades	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificações dos diversos processos de independência nas américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. (EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram às independências das colônias hispano-americanas. (EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
Objetivo geral	Conhecer os movimentos revolucionários de emancipação dos países americanos e os desdobramentos para a os grupos que participaram dessas revoluções.
Objetivos específicos	- Entender as circunstâncias de separação dos países - americanos sob domínio espanhol; - Discutir a nova organização política, social e cultural dos países independentes; - Refletir sobre como a revolução no Haiti influenciou outras revoluções na América Latina.
Conteúdos / objeto de conhecimento.	- Contexto social dos países americanos no final do período colonial; - A Revolução no Haiti e suas repercussões para os movimentos revolucionários dos escravizados na América Latina; - Movimentos de independência dos países americanos e construção dos estados nacionais; - O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas; - A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória; - A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.
Procedimentos Metodológicos.	- Aula expositiva dialogada; - Sala de aula invertida.
Avaliação da aprendizagem	• - Análise dos textos propostos; • - Participação em debates e discussões em sala de aula; • - Ficha de estudos para relatório dos alunos; • - Culminância com prova escrita.
Recursos didáticos	• - Livros didáticos; • - Tecnologias digitais: projetor de Power point; • - Quadro branco e caneta piloto; • - Textos e fichas impressas.

Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. O século dos Bourbons: rupturas, continuidades e protestos indígenas. *in*: VIANA, Larissa, et al. **História da América I**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014. v. único, p. 247-249.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: FTD, 2022. p. 123-136.

CASER, Artur; CAMPOS, Cristiano; ONOFRE, Gabriel; QUEIROZ, Guido Fabiano Pinheiro; SANTOS, Julio Paixão; FERREIRA, Lier Pires; REIS, Marcio Coelho; SILVA, Renata Augusta dos Santos. **Amplitude**: história, 8: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Editora do Brasil, 2022. (Amplitude história). p. 90-109.

DOMINGUES, Joelza Ester. História do Brasil. Infográficos. Ensinar História. Disponível em: <http://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historiatupacamaruafuriainca.phtml>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ELIAS, Alice. Revolução Haitiana. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 22 ago. 2022. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/36495> Acesso em: 24 ago. 2025.

IDADE Moderna: expansão marítima e colonização da América. Guia do Estudante, Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/curso-enem/expansao-maritima-e-colonizacao-da-america-as-grandes-navegacoes-e-as-mudancas-decorrentes-da-chegada-de-colombo-ao-novo-continente/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MEIGUNS, Alessandro. Tupac Amaru: a fúria inca. **Aventuras na História**, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-tupac-amaru-a-furia-inca.phtml> Acesso em: 23 ago. 2025.

SANTOS, Rodrigo. Darwinismo social racismo e dominação uma visão geral. **Portal Geledés**, 24 mar. 2014. Disponível em <https://www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visaogeral> . Acesso em: 10 ago. 2025.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BREVES. Documento curricular da rede municipal de Breves para o Ensino Fundamental. Breves, 2022.

MATERIAL DE APOIO

Antecedentes da Independência dos países Americanos.

Mapa dos domínios europeus na América colonial

Durante o século XVIII, as nações americanas que viviam sob domínio espanhol, francês, inglês, holandês e português iniciaram o processo de emancipação política influenciadas pelos ideais iluministas e pela Revolução Francesa, que estiveram relacionadas ao descontentamento das elites coloniais com o modelo de colonização imposto a partir das guerras travadas entre a França e seus inimigos na Europa.



Fonte: retirado do site Guia do Estudante Enem

Movimentos de resistência: Rebeliões

Negociações e confrontos: as rebeliões indígenas no século XVIII. A política dos Bourbons gerou muitas insatisfações que levaram os índios a reações diversas. Na maior parte das vezes, no entanto, eles tentaram negociar antes de pegar em armas para defender seus interesses. Mas não faltaram conflitos armados em várias regiões, incluindo alguns que se transformaram em rebeliões indígenas de grandes proporções. Dentre elas, cabe destacar a revolta, liderada por Tupac Amaru, que se espalhou por uma imensa região do Vice-Reinado do Peru, envolvendo inúmeras comunidades indígenas.

A Rebelião de Tupac Amaru II no Peru- 1780.

Gabriel Garcia Condorcanqui era o cacique Tupac Amaru, da região de Tinta, província de Cuzco, no Vice-Reinado do Peru. Poderoso e carismático, ele circulava entre as autoridades espanholas em Lima, ao mesmo tempo

que mantinha considerável prestígio e influência sobre sua própria comunidade e muitas outras. Antes de desencadear a rebelião, ele havia tentado, por meios legais, obter das autoridades as reivindicações dos índios: o fim do trabalho compulsório e do reparto de mercadorias. A revolta iniciou-se em Tinta, quando os índios, liderados por Tupac Amaru, revoltaram-se contra o corregedor Antonio de Arriaga e enforcaram-no. A notícia rapidamente se espalhou e a revolta ganhou adeptos em várias regiões. Foi violentamente sufocada pelas autoridades. Tupac Amaru foi condenado, decapitado e esquartejado em praça pública. Nessa grande rebelião, os índios mais uma vez dividiram-se entre os dois lados da luta. Tanto nas forças da ordem colonial quanto nas de Tupac Amaru, encontravam-se índios das comunidades, mestiços, negros, mulatos, brancos etc.



Imagem retirada do site Aventuras na História.

Essa revolta tem sido objeto de várias interpretações. Houve uma tendência historiográfica em considerá-la como um movimento nacionalista, precursor da independência, no sentido de que os povos nativos do continente se insurgiam contra os dominadores espanhóis. Discutiu-se muito também sobre o caráter legalista ou separatista da rebelião. Alguns viram nela uma luta por justiça social com repercussões continentais; outros a identificaram como um “movimento nacionalista inca”. Trabalhos mais recentes e críticos dessas interpretações têm procurado uma visão mais precisa das causas e das dinâmicas internas das rebeliões. Estudos localizados apontam algumas razões para a rebelião, dentre as quais destacam-se a ampla insatisfação dos índios com a exploração propiciada pelo reparto de mercadorias e as políticas taxativas dos Bourbons com cobranças excessivas de tributos. Isso teria criado um clima favorável à explosão das revoltas multiétnicas nos Andes.

Seja como for, a grande rebelião de Tupac Amaru não explodiu da noite para o dia; ela foi precedida de negociações por meio das quais os líderes indígenas tentavam fazer valer seus direitos e coibir os abusos de autoridades locais. Além disso, a região andina foi palco de outras rebeliões. Na verdade, como afirma Serulnikov, essa grande revolta deve ser vista como um conjunto de rebeliões que apresentam continuidades entre elas e foram desencadeadas após o fracasso de negociações.

O minucioso estudo do historiador Serulnikov sobre as revoltas na região de Chayanta é revelador da complexidade dos interesses dos atores envolvidos e das intensas interações entre os índios e não índios. Seu estudo revela também as continuidades entre as negociações e as rebeliões, que explodiam quando as primeiras fracassavam. Sem detalhar seu estudo, é importante destacar o caráter legalista das rebeliões, pois os índios procuravam o cumprimento das leis que asseguravam seus direitos e não a ruptura com a ordem colonial. Enfrentavam, grosso modo, o poder local na figura do corregedor de índios. No caso dos índios machas, estudados por Serulnikov, o corregedor aliara-se a um cacique, considerado ilegítimo, e ambos cometiam excessos nas cobranças de tributos e nos repartos de mercadoria.

Atuando dentro da lei, o líder Tomás Katari teve suas reivindicações atendidas na Audiência de Buenos Aires, mas não no nível local, onde acabou preso. Após muitas contendas, que incluíram a morte desse líder, a rebelião acabou explodindo, após muitas negociações (Almeida, 2014, p. 247-249).

A independência do Haiti e sua relação com as lutas por independência no Brasil.

A Revolução Haitiana foi um movimento de luta pela independência e libertação de escravizados negros

Por Alice Elias

Data de Publicação. 22/08/2022

Editoria: Hoje na História



Segundo Everaldo de Oliveira Andrade, "a maior das repercussões da revolução haitiana ocorreu no continente americano, ao destacar para os milhões de escravizados nas colônias (...) que mantinham a escravidão, que os negros eram capazes de lutar por sua liberdade e constituir o primeiro estado livre das Américas". (Arte: Renan Braz)

Em 22 de agosto de 1791, teve início a Revolução Haitiana, movimento de luta pela independência e libertação de escravizados negros ocorrido na colônia francesa de São Domingo. Doze anos depois, em 1º de janeiro de 1804, a independência do Haiti foi proclamada.

Conversamos com Everaldo de Oliveira Andrade, professor de História Contemporânea da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, sobre as principais causas e repercussões desse movimento. Confira:

Serviço de Comunicação Social: O que foi a Revolução Haitiana e quais as principais causas que motivaram esse movimento?

Everaldo de Oliveira Andrade: A revolução haitiana foi um movimento de ruptura com a colonização francesa e que se combinou com a luta pela libertação dos escravos negros. Tudo ocorreu em um contexto que se combinava com a Revolução Francesa iniciada em 1789. A Revolução Haitiana projetou a luta autônoma dos povos negros por liberdade e teve papel importante para demarcar uma pauta de direitos sociais e políticos que mobilizou os próprios revolucionários na França e o pensamento ocidental.

As principais causas da Revolução Haitiana se relacionavam com a luta por liberdade dos escravos, que encontrou no momento da Revolução Francesa - quando as classes dominantes estavam divididas - uma oportunidade para tomar a iniciativa. O momento de radicalização do governo dos jacobinos levou à decretação do fim da escravidão nas colônias francesas, incluindo o Haiti, então a colônia mais rica da França.

Serviço de Comunicação Social: Qual era o contexto político no (atual) Haiti e no mundo quando a Revolução teve início? Quais as maiores repercussões e consequências desse movimento?

Everaldo de Oliveira Andrade: A revolução ocorreu no contexto de avanço do capitalismo e das lutas das burguesias para suplantar o poder das nobrezas e os entraves ao desenvolvimento do capitalismo. A maior repercussão da Revolução Haitiana no continente americano foi destacar para os milhões de escravizados nas colônias portuguesas, espanholas, francesas e inglesas, além dos EUA, que mantinham a escravidão, que os negros eram capazes de lutar por sua liberdade e de constituir o primeiro estado livre das Américas. No Brasil, o temor do "haitianismo" levou os escravocratas a temerem e tentarem impedir que essa informação chegasse às massas escravizadas. Na América espanhola, o Haiti independente, por meio do presidente Alexandre Petion, apoiou Simon Bolívar com armas e recursos para que pudesse libertar as colônias espanholas, e esse se comprometeu a defender a libertação dos escravos das antigas colônias como compromisso.

As investidas imperialistas empreendidas pelos países europeus na América, além de causarem impactos desastrosos do ponto de vista social, também inauguraram uma época de difusão ideológica utilizada para justificar a dominação.

Darwinismo social, racismo e dominação – Uma visão geral

...Robert Charles Darwin (1809-1882), cientista inglês que revolucionou o pensamento da Biologia do século XIX com a Teoria da Seleção Natural, chamada de Evolução das Espécies, em seu livro A origem das espécies por meio da seleção natural (1859), demonstra que os organismos vivos tendem a produzir descendentes ligeiramente diferentes dos pais, com o processo de seleção natural favorecendo aqueles que melhor se adaptam ao ambiente. Alguns seres têm propriedades que os tornam mais aptos para sobreviverem, evoluindo e transmitindo as características aos seus descendentes. Darwin concluiu que as criaturas da fauna e da flora que não se adaptam ao meio em que vivem estão fadadas ao desaparecimento. Verifique que essa teoria se refere ao universo da vida biológica em nosso planeta e, em nenhum momento, o cientista se arrisca em interpretações sociológicas do ambiente humano, até porque, como médico e naturalista, esse não era seu objeto de trabalho. Quando instigado a fazer qualquer comparação entre sua teoria e o meio social, Darwin exclamava com indisfarçável inquietação: “se a miséria de nossos pobres não é causada pelas leis da natureza, mas por nossas instituições, grande é a nossa culpa!”.

Todavia, difundira-se no século XIX e XX interpretações que utilizavam a Teoria da Seleção Natural como instrumento de análise do meio social. Ideologias racistas e preconceituosas_estas que visavam explicar e legitimar, de maneira determinista e reducionista, a desigualdade em um sistema capitalista que alega ter a igualdade como sua palavra-de-ordem.

As ideias difundidas pelo Darwinismo social acreditam que as sociedades evoluem naturalmente de um estágio inferior para os estágios superiores e mais complexos de organização social. Assim, povos ditos civilizados (os europeus) têm o dever de ocupar, dominar e explorar as culturas “mais atrasadas”, a fim de levar-lhes desenvolvimento, progresso, avanços tecnológicos e permitir-lhes que alcancem os estágios superiores de civilização.

Desafortunadamente, no Brasil do século passado, não faltaram aqueles que deturparam o conceito evolucionista consagrado por Darwin, ora a serviço dos interesses dominantes, ou de nações estrangeiras, ora de grupos racista ou em defesa de suas convicções pessoais ou interesses financeiros....

Fonte: Texto retirado da terceira edição do livro Fundamentos de Sociologia, dos autores Francisco Manoel R. de Queiroz e Marcos Barbosa Gonçalves, publicado no ano de 2009. Disponível no portal Geledés, em 10 de agosto de 2025.

82 PALAVRAS DE ORIGEM TUPI

PALAVRAS DIVERSAS

Anhangüera (*añan'üera*): gênio maléfico entre os indígenas.

Arapuca (*ara'puka*): armadilha para apanhar pequenos pássaros feita de pauzinhos.

Biboca (*ifoka*): buraco, cova, lugar de difícil acesso.

Caboclo (*cad-boc*): o que veio do mato, mestiço de branco com índio.

Caicara (*kaa'gyã*): cerca de ramos e galhos entrelaçados.

Calpira (*caipora* e *caopora*): indivíduo rústico, mateiro, matuto.

Capoeira (*ka'a-puera*): roçado, terreno onde já houve roça e que foi retomado pelo mato.

Catapora (*tata-par*): fogo interno, febre. Nome vulgar da varicela.

Cuia (*kuia*): cabaça cortada ao meio.

Cumbuca (*combuca*, *cuia-mbuca*): cabaça furada, cortada.

Guri (*üü'ü*): bagre novo; por extensão, criança.

Mirim (*mi'ü*): pequeno.

Muquirana (*mby-qui-rama*): piolho do corpo humano.

Mutirão (*moquirão*): ajuda mútua, gratuita para execução de uma tarefa.

Nhenhenhém (*nheéngheéngheéng*): falar-falar-falar.

Pereba (*pe'ëua*): ferida.

LUGARES

Amapá (*ama*, chuva + *pabá*): lugar ou morada, o lugar da chuva.

Butantã (*üby*, terra, chão + *atã*, muito duro): terra dura.

Caatinga (*ca'a-timbá* = *ca'a*, mato + *timbá*, claro, branco): mata branca.

Capão 1. (*Ka'a*, mata + *puã*, redondo): mata redonda; **2.** (*Ka'a*, mata + *üpa'u*, ilha): ilha de mata.

Carioca (*kara'üa*, homem branco + *oka*, casa): casa do branco.

Ceará (*cemo arã*): ararinha que canta alto.

Congonhas (*congã*): nome de uma planta semelhante a erva mate.

Curitiba (*curi*, pinhão + *tiba*, lugar): lugar do pinhão.

Goiás: derivado de Goiazes ou Gualases, tribo indígena que existia na região.

Guarulhos (*guarú*): espécie de sapo.

Maracanã (*marakã'na*): nome de uma espécie de papagaio.

Maranhão (*para'nhana*): rio que corre (nome antigo do rio Amazonas)

Pacaembu (*paca'yembó*): córrego das pacas.

Pará (*parã*, mar, rio largo): rio-mar.

FRUTAS, ALIMENTOS E PLANTAS

Abacaxi (*üakati*): fruto carnoso, comestível.

Açaí (*üasa'ü*): fruta que chora (devido ao líquido que escorre do fruto).

Amendoim (*man'ui*): influenciado pelo vocábulo amêndoa; fruto comestível que se desenvolve abaixo da terra.

Beiju (*mbe'yu*): bolo de farinha de mandioca.

Caju (*aka-yü*): pomo amarelo.

Capim (*kaa'pü* = *kad*, folha + *pü*, fino, delgado): fruto com folhas finas.

Cipó (*isipo*): literalmente galho-mão, galho para subir.

Golaba (*a-coyaba*): ajuntamento de caroços, fruto com muitos caroços.

Jabuticaba (*üauoti'kaya*): fruto da jabuticabeira.

Jacarandá (*üakara'na*): nome de diversas árvores de madeira resistente.

Jerimum (*yuru'um*): pescoço escuro, variedade de abóbora.

Mandacaru (*mandã-carü*) = *mandã*, feixe + *carü*, espinho; maço de espinhos.

Mandioca (*many'oka*): raiz tuberosa, comestível.

Mangaba (*ma'naua*): fruto da mangabeira.

Maracujá (*marahü-yã*): fruta da planta marahü.

Mingau (*mingã-ü*): a papa rala de mandioca cozida.

Moqueca (*moqê*): assado no moquém, uma espécie de grelha feita de varas.

Paçoca (*pa'soka*): alimento socado no pilão.

Peroba (*pe'ëua* = *ipê*, casca + *ëua*, amargo): madeira amarga que cupim não come.

ANIMAIS

Arara (*a'arã*): papagaio.

Araponga (*ü'ra*, ave + *pona*, sonante): ave com canto estridente.

Capivara (*kaa'pi'üara* = *kaa'pi*, capim + *üara*, comedor): animal comedor de capim.

Cupim (*kupü*): formiga-branca.

Jabutí (*üauoti*): aquele que não bebe, o cágado.

Jacaré 1. (*üã'carê*): aquele que é sinuoso, torto; **2.** (*ü'echã'carê*): aquele que te observa de lado.

Jaguar (*üa'üara*): aquele que devora, o devorador, onça pintada ou negra.

Jararaca (*üara'aka*): cobra.

Jiboia (*ühi'öia*): cobra muito grande.

Muriçoca (*muri'soka*): mosca que pica, dá ferroadas.

Perereca (*pere'ëka*): ir aos saltos.

Sabiá (*sau'ä*): pássaro cantador.

Saúva (*üa'üua*): formiga que come as plantas.

Siri (*sü'ü*): o que corre.

Tamanduá (*ta-mondüä*): caçador de formigas.

Tanajura (*tã'ayura*): formiga grande, cheia de ovos.

Tatu (*ta'ü*): casco grosso.

Taturana (*tatã'ana*): semelhante a fogo, lagarta que queima a pele.

Tucano (*tu'kana*): bico exagerado.

Urubu (*üru'bu* ou *üruvü* = *uru*, ave grande + *buuü*, negro): pássaro preto

FONTE

- CUNHA, A. G. da. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem Tupi*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: UnB, 1998.
- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- SILVA, Hosana dos Santos. *Breve introdução à história das línguas no Brasil*. São Paulo: Unifesp, 2015.

Fonte: Infográfico retirado do Site ensinar.

REVISITANDO AS ORIGENS

➡ Exercitando o aprendizado

Desenvolva uma ficha de estudos sobre as questões relacionadas a seguir:

1. Justificar a Independência do Haiti como uma ameaça para o sistema escravista na América colonial.
2. Falar sobre Darwinismo Social e sua utilização para a dominação das sociedades americanas.
3. Identificar no infográfico de *revisitando as origens* expressões do Tronco Tupi que ainda são utilizadas na atualidade.

Sequência Didática 2

A segunda sequência didática estará dividida em dois módulos com três horários cada um, nos quais os alunos poderão consultar os livros didáticos propostos nas referências, assim como terão acesso ao material de apoio, através da apresentação em PowerPoint e no compartilhamento eletrônico por meio de WhatsApp e e-mail.

O acesso ao material de apoio e às demais leituras é disponibilizado com uma semana de antecedência para que os alunos se preparem para a aula. Quando não é possível adiantar o material, é comum levar os textos impressos no dia da aula para leitura prévia. Cabe ressaltar que, nesta modalidade de ensino, é muito importante que os alunos possam copiar conceitos do quadro, objetivando exercitar sua capacidade de interpretação e escrita.

SEGUNDA SEQUÊNCIA DIDÁTICA – ALINHADA À BNCC	
Tema	Crise do antigo regime e movimentos separatistas nas províncias brasileiras.
Componente curricular	História
Público-alvo/ modalidade de ensino	Quarta etapa da Educação de Jovens e Adultos; 8º ano do ensino regular.
Carga Horária	seis horários de 45 minutos.
Habilidades	(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti (EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas. (EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotado. (EF08HI14) Discutir a Noção de tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil nas Américas.
Objetivo geral	Debater as relações sociais e étnico-raciais construídas durante o período colonial com a chegada dos europeus, prejuízos e resistências a dominação dos povos indígenas e grupos africanos na colônia.

Objetivos específicos	• Verificar o contexto social, econômico e político das províncias brasileiras que antecedeu a emancipação política no Brasil; • Entender como foi construído o cenário de luta empreendido pelos revolucionários da independência no Brasil; • Destacar o protagonismo dos povos indígenas e da população negra na efetivação da emancipação política da colônia portuguesa.
Conteúdos / objeto de conhecimento.	Rebeliões na América portuguesa: - Conjuração mineira; - Conjuração baiana; - Revolta dos Beckmam na Amazônia; - Movimentos e ações militares de comunidades quilombolas e grupos indígenas na Amazônia.
Procedimentos Metodológicos.	Aula expositiva dialogada; Sala de aula invertida.
Avaliação da aprendizagem	• Análise dos textos propostos; • Participação em debates e discussões em sala de aula; • Proposta de pesquisa: relacionar a participação de lideranças indígenas e negras nos conflitos separatistas, observando sugestão de fontes. • Culminância com Prova escrita.
Recursos didáticos	• livros didáticos; • Tecnologias digitais: projetor de Power point; • Quadro branco e caneta piloto; • Textos e ficha de pesquisa escolar impressos.
Referências	ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo. Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: Quilombolas do Rio Mutuacá e seus afluentes – Curralinho, Pará, 14. Manaus: UEA Edições, 2014. Amplitude: história, 8: ensino fundamental: anos finais. 1 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2022. (Amplitude história). p. 111-127 BOULOS JUNIOR, Alfredo. História sociedade & cidadania: 8º ano: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: FTD, 2022. P. 86-102. CANAL CECIERJ. Tráfico de pessoas escravizadas entre África e Brasil (séculos XVI a XIX). Mapa. Publicação em 28 de março de 2025. Disponível em: https://canal.cecierj.edu.br/recurso/22594 Acesso em: 25 ago. 2025.

ebiografia. 21 personalidades negras importantes que marcaram a história. Disponível em:
https://www.ebiografia.com/personalidades_negras_brasil/.
 Acesso em: 27 ago. 2025.

FGVCPDOC. Cultura e línguas: línguas na primeira metade do século XVIII. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/lingua-e-cultura-no-seculo-xviii/mapas/linguas-na-primeira-metade-do-seculo-18> Acesso em: 9 ago. 2025.

FGVCPDOC. Os povos americanos: populações antes da conquista. mapa. Disponível em:
https://atlas.fgv.br/mapas/populações_americanas/terra-brasileira-antes-da-conquista. Acesso em: 9 ago. 2025.

IDADE Moderna: expansão marítima e colonização da América. Guia do Estudante, Disponível em:
<https://guiadoestudante.abril.com.br/curso-enem/expansao-maritima-e-colonizacao-da-america-as-grandes-navegacoes-e-as-mudancas-decorrentes-da-chegada-de-colombo-ao-novo-continente/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA(IPEA). **Relatório territorial do Marajó**. Rio de Janeiro:Ipea,2015.

MACHADO, Carlos Roberto. Movimentos sociais do brasil colonial: revolta nacionalista, nativistas, separatistas, e suas consequências. **Even3 Publicações**, 8 jun. 2021.
<http://doi.org/10.29327/737497>. Acesso em: 28 ago. 2025.

MELO, Vinicius Holanda. LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. Políticas indigenistas no brasil colonial, imperial e republicano: a evolução do ordenamento jurídico brasileiro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito**, Salvador, BA, v. 32, p. 1-27, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/43473>.
 Acesso em: 18 ago. 2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARANÁ. Núcleo de Promoção da igualdade étnico-racial. Racismo Estrutural. Disponível em:
<https://site.mppr.mp.br/nupier/Pagina/Racismo>. Acesso em: 27 ago. 2025.

Museu nacional, Cultura Marajoara. Disponível em:
<https://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/marajoara.html>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PACHECO, Agenor Sarraf. A conquista do ocidente Marajoara: índios, portugueses e religiosos em reinvenções históricas. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires, (org). **Muito além dos campos: arqueologia e história na Amazônia Marajoara** Belém :GKNORONHA, 2010. p. 18-19.

PACHECO, Agenor Sarraf. A conquista do ocidente Marajoara: índios, portugueses e religiosos em reinvenções históricas. In:

SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires, (org). **Muito além dos campos:** arqueologia e história na Amazônia Marajoara. Belém :GKNORONHA, 2010. p. 46-47.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BREVES.
Documento curricular da rede municipal de Breves para o Ensino Fundamental. Breves, 2022.

VAINFAS, Ronaldo *et al.* **História.doc:** 8º ano. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. (História.doc). p. 76-92.

Material de Apoio

O Contexto social Brasileiro e Amazônico no período colonial.

Os anos de 1500 a 1822 ficaram conhecidos na História como período colonial, momento histórico em que o território brasileiro esteve sendo disputado por nações europeias, portugueses, holandeses, franceses sendo que, depois de muitos embates, o Brasil acabou sob domínio de Portugal. Ao chegar em nosso território, os europeus implementaram seu projeto de dominação e exploração chamado de colonização. Esses países imperialistas, ou seja, disputavam territórios encontrados fora do seu continente para empreender na agricultura e no extrativismo, nos primeiros anos, e mais tarde na atividade da extração de metais preciosos.

No Brasil, estima-se que a população indígena variava entre 4 e 10 milhões de pessoas à época da chegada dos colonizadores no Brasil. Passados 519 anos, a população indígena brasileira foi reduzida para 896,9 mil pessoas, 36,2% em área urbana e 63,8% em área rural, distribuídas em 305 etnias, representando cerca de 0,47% do total nacional, conforme Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Não obstante, isso é reflexo da história brasileira e teve início com o processo de colonização: etnocídio, disseminação de doenças, força das armas, escravização, dentre outros, presentes até meados do século XX. (Melo; Lima, 2022, p. 2-3).

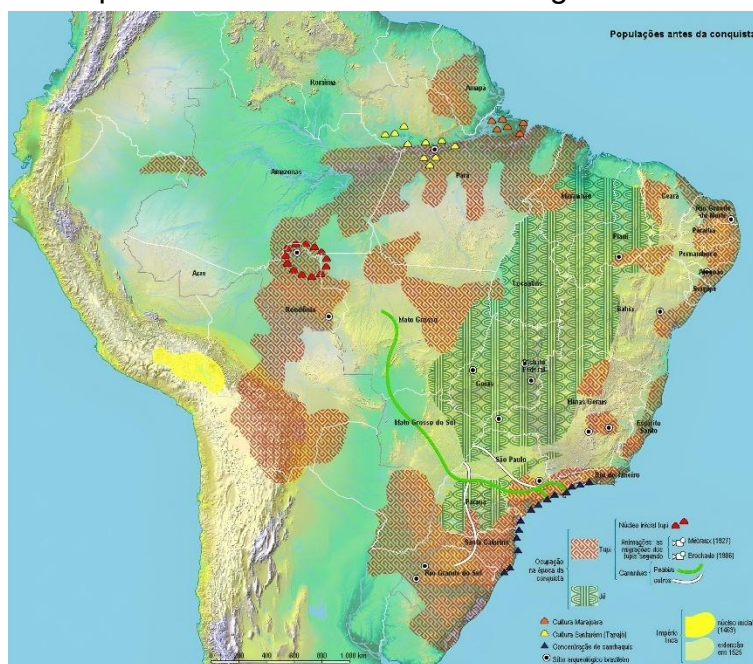
Etnocídio:
Antropologia -
1970 destruição
da civilização ou
cultura de uma
etnia por outro
grupo étnico.

Durante todo o período colonial, os povos indígenas resistiram por meio de embates violentos contra inimigos estrangeiros, assim como utilizaram a estratégia de alianças com os portugueses, sobretudo para escapar da escravidão. Beatriz Perrone-Moisés afirma que a legislação e a política da Coroa portuguesa, referentes aos povos indígenas no Brasil colônia, eram contraditórias, oscilantes. Isso ocorreu tendo em vista que a liberdade e a soberania dos indígenas dependiam da divisão em dois aldeamentos ou grupos: a) índios livres e aliados da Coroa portuguesa, servindo aos interesses expansionistas e comerciais lusitanos, concedendo-se-lhes o prestígio da denominação de índios amigos; e b) índios bravios, gentios bravios, escravos ou inimigos, que se insurgiam contra as práticas de subordinação e dominação dos colonizadores. Estava legitimada a prática de escravização dos povos indígenas ante o mecanismo de guerra justa, que se motivava pela recusa à conversão. Por esse ângulo, a escravização era temporária, sendo

utilizada como forma de pagamento em face da contraprestação da salvação dos indígenas (Moisés *apud* Melo; Lima, 2022, p. 5).

O mapa a seguir traz informações sobre a distribuição de grupos indígenas no território brasileiro antes da intervenção europeia, destacando os dois troncos linguísticos nos quais se agruparam as centenas de línguas faladas pelos povos indígenas. Segundo o mapa, os povos marajoaras estavam agrupados no tronco linguístico Tupi.

Mapa dos povos americanos antes da chegada dos europeus



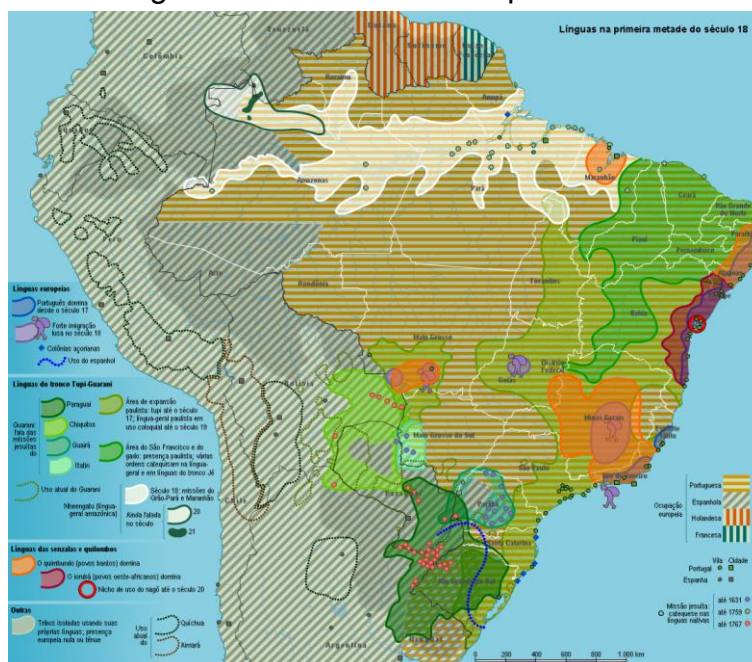
Fonte: Mapa retirado do portal FGV disponível em <https://atlas.fgv.br/mapas/populacoes-americanas/terra-brasileira-antes-da-conquista>. Acesso em: 9 ago. 2025.

À medida que o reino de Portugal se apropriava do território, criava mecanismos jurídicos que pudessem validar a dominação das terras indígenas e transformava-os em vassallos do rei, a exemplo do “diretório dos índios”, que foi criado para garantir total submissão dos aldeamentos aos projetos econômicos portugueses. Esse diretório era composto por 95 parágrafos que estabeleciam regras entre brancos e indígenas, que garantiam que eles seriam vassallos, teriam a língua portuguesa como idioma obrigatório, transformavam o indígena em pagador de impostos e incentivavam o casamento interétnico, transformando-o em europeu, mas sem os direitos pertinentes a um cidadão europeu (Lima, 2022, p. 9).

Cabe destacar que o estabelecimento dos portugueses em terras brasileiras teve inúmeras motivações, como a questão religiosa e, sobretudo, econômica. A

Europa como um todo buscava ampliar suas possessões territoriais, recuperação do tesouro real e difusão do cristianismo. No final do século XVIII o território brasileiro e toda a América do Sul já sofriam forte influência da cultura europeia, como mostra o mapa a seguir.

Mapa das culturas e línguas dos americanos na primeira metade do século XIX.



Fonte: Mapa retirado do portal FGV disponível em <https://atlas.fgv.br/marcos/lingua-e-cultura-no-seculo-xviii/mapas/linguas-na-primeira-metade-do-seculo-18> Acesso em: 9 ago. 2025.

Todavia, o território brasileiro é muito amplo e diverso, tanto que os colonizadores entenderam que era preciso criar estratégias para administrar as capitanias, que eram imensas porções de terra a serem desbravadas, que o aparato militar para o controle territorial precisava ser muito grande e eficiente para conter o avanço das invasões e os conflitos de resistência empreendidos pelos povos indígenas em todas as partes da colônia, a exemplo da região do Marajó, observada a seguir.

O território e sociedade Marajoara no Pará

O estuário amazônico é formado pela confluência de duas grandes bacias: a do rio Amazonas e a do Tocantins-Araguaia, desaguando no oceano Atlântico. Entre a junção dessas águas, situa-se Marajó, região formada por inúmeras ilhas, constituindo o maior arquipélago fluviomarinho do planeta. Esse cenário de uma

riqueza natural ímpar, composta por campos naturais, planícies alagadas e densas florestas, abrigou, antes da colonização europeia, florescentes sociedades complexas, organizadas em *cacicados*. A partir do final do século XV, torna-se palco de disputa entre potências europeias pelo domínio da região amazônica, marcando em seguida o início da expansão do controle português na Amazônia, criando as condições históricas para a conformação territorial do Estado brasileiro (Ipea, 2015, p. 9).

A história da Amazônia colonial, assim como a do Marajó, está fundamentada nas narrativas de cronistas e historiadores da Companhia de Jesus, que o professor Agenor Sarrafe chama de “memória religiosa”, que contribuiu para que os estudos atuais pudessem ressignificar acontecimentos a partir de novas leituras e novas interpretações acerca das fontes disponíveis.

Os portugueses, com o objetivo de dominar o Marajó, chamado de Ilha Grande de Joanes, no período colonial, utilizaram a rota fluvial entre São Luiz e Belém, encontrando grande resistência das nações indígenas dessa região, já acostumadas às guerras tribais. Aruãns, Sacacas, Marauanás, Caiás, Araris, Anajás, Muanás, Mapuás, Pacajás e outras nações do tronco Tupi, chamados pelos portugueses de Nheengaíbas, tiveram como aliado o conhecimento dos rios e florestas, que lhes possibilitaram lutar bravamente, traçando estratégias com “suas canoas, remos, arcos, flechas e táticas de esconderijos entre matas e rios” (Pacheco, 2010, p. 16-19).

Entretanto, embora o colonizador tivesse dizimado imensas civilizações americanas por meio das guerras e das enfermidades trazidas por eles, não se pode negar que os povos marajoaras deixaram legados importantes para a história da região amazônica.

Figuras: Exposição de cerâmicas marajoaras

Urna funerária Marajoara



Vaso globular Marajoara



Vasilhame Marajoara



Fonte: retirado do site do museu nacional da UFRJ

Os artefatos, as cerâmicas encontradas em sítios arqueológicos, são indícios materiais de modos de vida, ritos e tudo mais que esteja relacionado com a cultura material, que é um forte indício de identidade, modo de vida, religiosidade e faz referência a particularidades étnicas, individuais e coletivas, visto que os artefatos encontrados apresentam certa singularidade, dependendo do local explorado, ou seja, a cerâmica marajoara apresenta características diferentes da cerâmica da região Tapajônica.

População Negra e economia na região do Marajó.

No caso do negro africano, sua introdução na Amazônia se deu a partir do final do século XVII por causa da dificuldade em recrutar mão de obra indígena que, segundo Pereira (1952, p. 184), tinha a proteção dos missionários; seu nomadismo, sua cosmovisão e sua visão de liberdade se tornaram um entrave para o projeto de colonização da região amazônica e da ilha do Marajó, cuja atividade econômica era a pecuária. (Pereira, 1952 *apud* Pacheco, 2010, p. 46-47).



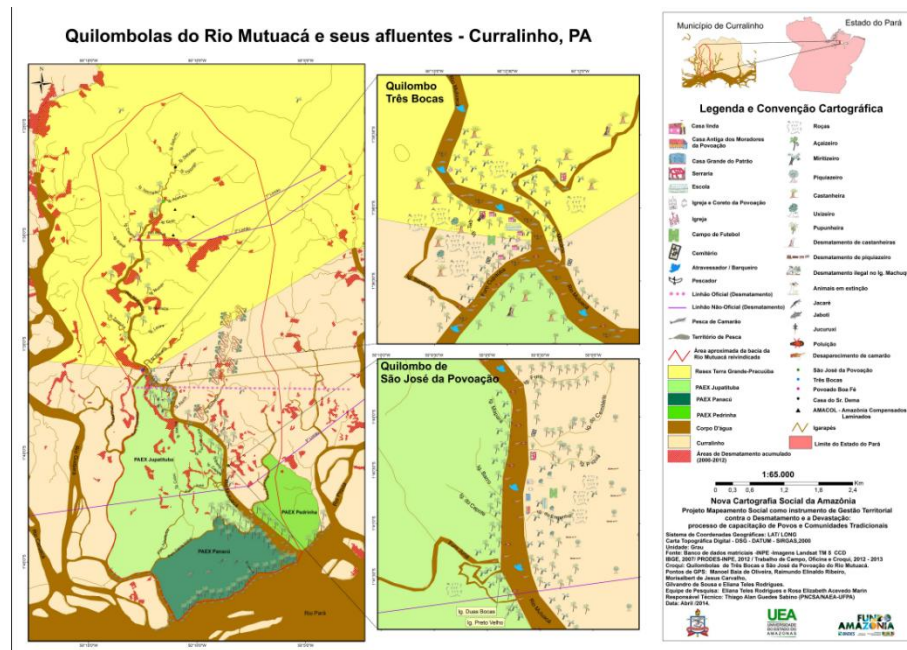
Fonte: retirada do Canal Cecierj

Pacheco (2010, p. 41) assegura que os primeiros africanos foram introduzidos no Marajó a partir de 1644 com cabeças de gado oriundas das ilhas de Cabo Verde. Segundo o mesmo autor, nessa região os jesuítas fundaram aldeias para exploração das drogas do sertão, cultivo da cana-de-açúcar e mandioca.

A partir daí, várias comunidades negras foram se formando, sobretudo a partir das fugas

desses escravizados que nunca se renderam à dominação de seus corpos e suas almas. Havia várias denúncias de fugas de escravizados pela região do Marajó, assim como indícios de laços de ajuda e solidariedade entre africanos e indígenas.

Crocks das comunidades remanescentes de quilombos em Curralinho, Marajó – Pará



Fonte: retirada do Projeto mapeamento social – nova cartografia social da Amazônia

Diante do levantamento dos autores, percebe-se que vários municípios da região das florestas marajoaras do período colonial tiveram forte relação com os mocambos, não podendo desconsiderar a participação do africano e indígena na formação da sociedade da região do Marajó.

Um dos espaços marajoaras, recorrentemente citado por historiadores como Salles (2004), Vergolino-Henry e Figueiredo (1990) e Gomes (2005), é o consistente mocambo erigido por pretos, índios, cafuzos e pardos no rio Anajás, em fronteira de campos e florestas, ou no rio Macacos, interior do atual município de Breves, e ainda em Chaves. Em 1787, autoridades em pane exigiram do Governo da Província o desbaratar desses maliciosos agrupamentos humanos (Pacheco, 2010, p. 57).

Atualmente dezenas de comunidades negras e indígenas lutam para preservar sua cultura e seus territórios, recorrendo a órgãos governamentais para titulação de suas terras. No caso dos quilombolas na região do Marajó, algumas comunidades, como São José de Povoação em Curralinho e Cipoal no Rio Pacajá, em Portel, já conseguiram certificação pela Fundação Cultural Palmares, avanço importante para buscar a titulação do território.

A importância de conhecer a história e cultura ancestrais dos povos indígenas e das sociedades negras exige pensar enfoques necessários para a compreensão do tempo presente, das lutas, das estruturas sociais das quais fazemos parte. Nossas vidas são resultado de uma construção social pautada, em grande medida, na exclusão e discriminação por causa da herança escravista e, portanto, permeada de estereótipos negativos acerca da nossa identidade.

Crise do antigo regime e movimentos separatistas nas províncias brasileiras.

Mapa com a localização dos conflitos durante os movimentos separatistas.



Fonte: Mapa retirado do portal Guia do Estudante Enem.

Os movimentos de Independência no Brasil foram divididos em movimentos nacionalistas, separatistas e nativistas. Tiveram como causas a exploração da mão de obra, maus tratos, cobrança de impostos e perseguições que contribuíam com o enriquecimento da metrópole portuguesa.

Revoltas nacionalistas: A insurreição pernambucana tinha característica nacionalista, pois objetivava lutar contra outros países que ameaçavam invadir o Brasil, a exemplo da Holanda e dos países baixos.

Revoltas nativistas: Quilombo de Palmares, revolta dos Beckman, guerra dos Emboabas, guerra dos Mascates e revolta de Vila Rica. As revoltas nativistas tinham natureza regional com interesses específicos de cada região. Enquanto os irmãos Beckman, no Maranhão, lutavam contra o monopólio do comércio e da diminuição da mão de obra escrava, os quilombolas de Palmares resistiam à escravidão. Era um dos maiores quilombos da América Latina, localizado em Alagoas. Depois de vários embates contra exércitos portugueses e holandeses, foi destruído em 1694.

Revoltas separatistas: Inconfidência Mineira e Conjuração Baiana. As revoltas separatistas eram de caráter ideológico fomentadas pelos ideais iluministas e pela

Revolução Francesa que visava romper com Portugal e instalar um poder independente.

Infográfico com movimentos de pré-independência

MOVIMENTOS PRÉ-INDEPENDÊNCIA

No período colonial, ocorreram várias revoltas da população brasileira contra os portugueses. As primeiras, chamadas de nativistas, exprimiam rebelião em relação ao domínio estrangeiro, mas não propunham a independência. Só a partir do fim do século XVIII aconteceram as revoltas emancipacionistas. Veja como, onde e quando se deu cada uma

■ Nativistas
■ Emancipacionistas



REVOLTA DOS BECKMAN (1684)

Liderados pelos irmãos Manuel e Tomás Beckman, fazendeiros se rebelaram contra a má administração da Companhia de Comércio do Maranhão. Foram derrotados, mas a companhia encerrou suas atividades.

REVOLUÇÃO PERNAMBUCANA (1817)

A elite local rebelou-se com a falta de autonomia da província. Os rebeldes organizaram, no Recife, o primeiro governo brasileiro independente e republicano. Sem o apoio das províncias nordestinas, capitularam.

GUERRA DOS MASCATES (1710-1711)

Revolta dos ruralistas de Olinda contra a emancipação do Recife decretada pelos comerciantes portugueses (os mascates). Na época, Recife era parte de Olinda. A Coroa intervém, e o Recife mantém a autonomia.

CONJURAÇÃO BAIANA (1798)

Chamada de Revolta dos Alfaiates, foi organizada por negros e mulatos que queriam a independência, o fim da escravidão e a instalação de uma sociedade baseada nos ideais da Revolução Francesa. Acabaram presos e mortos.

REVOLTA DE FILIPE DOS SANTOS (1720)

Também chamada de Rebelião de Vila Rica, foi uma reação da população às taxas excessivas e ao anúncio de criação das Casas de Fundição. O movimento foi sufocado e seu líder, Filipe dos Santos, esquartejado.

INCONFIDÊNCIA MINEIRA (1789)

A decretação da derrama, a cobrança forçada de tributos da mineração, foi o estopim do movimento. Parte da elite tramou a revolta. Todos foram presos, mas só um executado: Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes.

ACLAMAÇÃO DE AMADOR BUENO (1641)

Com a notícia da restauração portuguesa, após o fim da União Ibérica, alguns paulistas resolveram se desligar de Portugal e proclamaram Amador Bueno rei de São Paulo. O movimento terminou com a recusa do aclamado.

GUERRA DOS EMBOABAS (1708-1709)

Conflito entre mineradores paulistas, descobridores das jazidas de Minas Gerais e garimpeiros de outras regiões – os “emboabas” –, interessados em explorar a riqueza. Os paulistas foram derrotados; e Portugal criou as capitâncias de São Paulo e das Minas do Ouro.

Fonte: José Arruda e Nelson Piletti, Toda a História, 3 ed., Ática, pág. 35

Fonte: Retirado do artigo Movimentos sociais do Brasil colonial: revolta nacionalista, nativistas, separatistas, e suas consequências (2021, p. 4).

A economia na colônia baseava-se na extração do Pau-Brasil, extrativismo do ouro e produção da cana-de-açúcar, sustentada pela mão de obra indígena e troca de produtos (escambo) (Machado, 2021, p. 2-4).

Racismo estrutural

A perversa e ilícita herança discriminatória da escravidão, que normalizou relações com base na ideia de inferioridade dos negros e indígenas, em conjunto com a falta de medidas e ações que integrassem os negros e indígenas na sociedade, como políticas de assistência social ou de inclusão racial no mercado de trabalho, gerou o que se entende por racismo estrutural, ou seja, um tipo de discriminação racial enraizado e por vezes invisibilizado na sociedade.

Isso significa que o racismo estrutural não diz respeito a ato discriminatório isolado (como xingar pejorativamente alguém por conta da cor da sua pele) ou até mesmo a um conjunto de atos dessa natureza. Ele representa um processo histórico em que condições de desvantagens e privilégios a determinados grupos étnico-raciais são reproduzidos nos âmbitos políticos, econômicos, culturais e até mesmo nas relações cotidianas.

Simplificando: em uma sociedade, como a brasileira, na qual as suas instituições (normas e padrões que condicionam o comportamento dos indivíduos) foram criadas e consolidadas a partir de uma visão racista de mundo, temos que a estrutura dessa sociedade possui o racismo como seu componente. Uma manifestação prática dessa estrutura pode ser observada na ocupação dos negros em cargos de chefia nas 500 maiores empresas do país, que segundo a pesquisa da Ethos, é de apenas 10%, mesmo os negros sendo a maioria da população nacional. Isso significa que o racismo estrutural é parte da própria ordem social e é reproduzido de forma consciente ou inconsciente em todos os aspectos políticos, econômicos e sociais da sociedade.

Dessa forma, o racismo estrutural se expressa nas desigualdades raciais presentes na sociedade, sejam elas políticas, econômicas ou jurídicas. No Brasil, por exemplo, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública, o número de homicídios de pessoas negras aumentou 11,5% entre 2008 e 2018, enquanto o de pessoas não negras diminuiu 12%. Além disso, das 4.519 mulheres assassinadas no país em 2018, 68% delas eram negras.

No âmbito econômico, segundo o IBGE, a diferença salarial entre negros e não negros, tanto em ocupações formais quanto informais, chega a até 73%. Sendo que, de acordo com a pesquisa realizada pelo Instituto Ethos, a participação de negros no quadro executivo e de gerência nas 500 maiores empresas do país é de apenas 4,7% e 6,3%, respectivamente.

Fonte: Texto retirado do site <https://site.mppr.mp.br/nupier/Pagina/Racismo>

REVISTANDO AS ORIGENS

10 PALAVRAS DE ORIGEM AFRICANAS

PALAVRAS DIVERSAS

Abadá (do iorubá *agbádá*): túnica longa masculina de mangas largas e compridas.

Banda (do quimbundo *bibanda*): pernada, golpe dado na capoeira.

Banguela (var. de *ngangela*): povo da África que tinha o hábito de arrancar ou limar os dentes superiores.

Bunda (do quimbundo *mbunda*): quadris, nádegas.

Caçamba (do quimbundo *kisamba*): cesto grande, balde amarrado a uma corda para tirar água de poço artesiano.

Cachimbo (do quimbundo *kixima*): instrumento utilizado para fumar, geralmente, tabaco.

Calombo (do quimbundo *catambo*): inchaço endurecido e protuberante.

Camundongo (do quimbundo *ka-mundongo*): ratinho.

Canga (do quicongo *kanga*): tecido com que as mulheres amarram as crianças ao corpo.

Capanga (do quimbundo *kappanga*): pequena bolsa usada para levar e proteger junto ao corpo bens de valor; por analogia, guarda-costas.

Macumba (do quicongo *makumba*): prodígios, fatos miraculosos. Ligado a *cumba*, feiticeiro; no Brasil, adquiriu sentido pejorativo para chamar as religiões afro-brasileiras.

Mandinga (do quicongo *ndinga*): praga, maldição.

Muamba (do quimbundo *muhamba*): cesto comprido usado para transportar cargas em viagem; giria para contrabando.

Sinuca (do quicongo *sinuka*): estar impedido, desistir; no jogo de sinuca significa a impossibilidade de atingir diretamente a bola.

COMPORTAMENTOS E COSTUMES

Axé (do iorubá *àxé*): comando ou ordem para realizar algo com sucesso, equivale ao "assim seja" ou "boa-sorte".

Babá (do quimbundo *babá*): dar batidas leves para adormecer a criança; mulher que cria o bebê de outra.

Babaca (do quicongo *mbo-mbaka*): uma espécie de bananeira; no Brasil, perdeu seu sentido original, passando a designar pessoa tola, boboca ou ingênuo.

Bagunça (do quicongo *bangula*): desordem, confusão, baderna.

Balangandás: uma penca de berloques, em geral de prata, presos a uma corrente, usado em dias de festa; palavra de origem onomatopáica de origem africana devido a tilintar dos berloques.

Bamba (do quimbundo *mbamba*): mestre, indivíduo bom em quase tudo que faz.

Banzé (do quimbundo *mãzué*): vozeria, barulho, desordem, confusão.

Borocoxô (do quicongo *bolokotô*): molenga, entristecido.

Capula (do quimbundo *kazuli*): o último da família ou o mais novo.

Cafuné (do quimbundo *kifune*): carícia na cabeça de alguém.

Cochilar (do quimbundo *koxila*): dormir, dormir levemente.

Dengo (do quicongo, *ndéngo*): doçura, sedoso, macio; faceirice, manha.

Engambelar (do quimbundo *ng' ilimba*): adivinho que se comunicava com os espíritos para "ingulmular", adivinhar o que estaria para acontecer; adquiriu o sentido de enganar, mentir, trapacear.

Fungar (do quicongo *kfuno*): fazer ruído com o nariz ao inspirar, resmungar, chormingar.

Furdunço (do quicongo *ma-fulu + nguzu*): barulho, desordem, festança popular.

Ginga: movimento de corpo na capoeira, na dança e no futebol; corruptela de Nzinga, rainha dos reinos de Ndongo e Matamba, na atual Angola, no século XVII.

ALIMENTOS

Abará (do iorubá *abá-rá*): bolinho envolvido em folha de bananeira e cozido em banho-maria.

Acarajé: bolinho preparado com a massa do feijão-fradinho e frito no azeite de dendê.

Angu: pirão ou papa de farinha de milho, arroz, mandioca ou banana.

Bobô 1 (do fulani *bovo*): prato a base de feijão-mulatinho, banana-da-terra, azeite de dendê e pimenta; **2** (do quimbundo *mbombo*): purê de aipim ou inhame.

Canjica (do quimbundo *kanjika*): papa de milho verde ralado cozido com leite e açúcar.

Dendê (do quimbundo *ndéndê*): palmeira, fruto do dendezeiro.

Farofa (do quimbundo *falafa*): mistura de farinha de mandioca ou de milho com gordura.

Fubá (do quimbundo *mfuba*): farinha de milho ou arroz.

Mungunzá (do quimbundo *mukunza*): mingau de milho, canjica.

Jabá (do iorubá *jábá/jábá*): carne-seca; gíria para gorjeta, propina.

Moqueca (do quimbundo *mukéka*): caldeirada de peixe.

Quibebe (do quimbundo *kibebe*): papa feita de abóbora.

Quindim (do quicongo *kéndê*): doce feito com gema de ovo, coco e açúcar.

Quitute (do quicongo *kitutu*): aquele que separa, descasca o grão, por extensão uma iguaria delicada.

LUGARES E CONSTRUÇÕES

Beleléu (do quimbundo *mbalale*): cemitério; ir para o beleléu: morrer, sucumbir.

Cacimba (do quimbundo *kixima*): poço cavado até um lençol de água.

Cafofo (talvez do quimbundo *kifofu*): barraco ou casebre onde se armazenavam os escravos.

Mocambo (do quicongo *mukambu*): telhado, cobertura sem paredes usada para esconder negros fugitivos.

Quilombo (do quimbundo *kilombo*): acampamento guerreiro na floresta; no Brasil colonial designava o aldeamento de escravos fugitivos.

Quitanda (do quimbundo *kitanda*): feira, mercado ou tabuleiro em que vende produtos frescos, como frutas, verduras, legumes, ovos, etc.

Senzala (do quimbundo *sanzala*): lugar de habitação dos indivíduos de uma mesma família.

INSTRUMENTOS MUSICAIS

Agogô (do iorubá *agôgô*): sino; duas ou três campânulas de metal unidas por um cabo comum e tocadas com uma vareta.

Atabaque (do árabe *al-tabaq*): palavra trazida pelos africanos para designar vários tipos de tambor.

Banjo (do quimbundo *mbanza*): instrumento musical de cordas.

Berimbau (do quimbundo *mbirimbau*): instrumento de percussão de origem africana.

Canzá (do quimbundo *dikanza*): reco-reco de bambu.

Culca (derivado de *pwita*): instrumento musical de Angola semelhante a um tambor com uma haste de madeira interna e fixa.

Ganzá (do quimbundo *nganza*): chocalho cilíndrico.

Marimba (do quimbundo *marimba*): instrumento de toque de forma semelhante ao xilofone.

Zabumba (do quicongo e umbundumbumba): bater, pancada, tambor grande, bombo.

FONTE

- CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- CASTRO, Y. P. de. *Falares africanas na Bahia: um vocabulário afro-brasileiro*. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras; Topbooks, 2001.
- LOPES, N. *Novo Dicionário do Brasil*. São Paulo: Pallas, 2003.
- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (orgs.). *O português afro-brasileiro*. Salvador: Ed. Universidade da Bahia, 2009.

Fonte: Infográfico retirado do site ensinar história disponível em <https://ensinarhistoria.com.br/infograficos>.



Exercitando o aprendizado.

- Baseado em nossas discussões em sala de aula e nos textos lidos, destaque pelo menos dois motivos que levaram o Brasil a lutar pela independência/separação de Portugal.

- Identifique no infográfico *palavras de origem* africanas expressões que permanecem no dia a dia em nossa sociedade.

Pesquisa Escolar

Construir um quadro com a biografia de três personalidades afro-brasileiras ou indígenas da atualidade e suas contribuições na ciência, política, artes (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro).

Proposta de quadro biográfico

BIOGRAFIA GRANDES PERSONALIDADES		
		
Informações Biográficas	Informações Biográficas	Informações Biográficas
https://www.ebiografia.com/personalidades_negras_brasil/		

Ficha de coleta de informações – pesquisa escolar

Escola:			
Diretor(a):			
Professor(a):			
Alunos (as)			
Série:	Turma:	Turno:	Data: ____/____/____

1. Tema da Pesquisa:

-

2. Subtema (se houver):

-

3. Objetivo da Pesquisa: (O que você quer descobrir ou explicar?)

-

4. Fonte de Pesquisa:

 Tipo: () Livro () Site () Vídeo () Revista () Entrevista () Outro: _____

 Título/Fonte: _____

 Autor (se houver): _____

 Data de publicação: // _____

 Link ou local de acesso: _____

5. Informações Relevantes Coletadas: (Anotar os dados principais, ideias importantes, frases ou trechos úteis – se copiar exatamente, coloque entre aspas e anotar a fonte!)

-

-

-

6. Comentários ou Observações: (Alguma dúvida? Algo a aprofundar? Relação com outras fontes?)

-

-

 **DICA:** Sempre anotar a origem das informações para evitar plágio.

CONCLUSÃO

No início da pesquisa, fui movida pelo engajamento referente às questões étnico-raciais, sem ter certeza de que outros(as) colegas entendiam a necessidade de implementar a Lei nº 11.645/2008.

Ocorre que, a partir da Roda de Conversa, percebi que meus colegas também já vinham tentando fazer a sua parte, embora de forma anônima, e discutiam a questão da cor e da raça nas suas aulas. Cada docente apresentou dificuldades distintas, mas, de modo geral, todos tiveram relatos que sugerem a necessidade de mudança no processo de ensino-aprendizado nas aulas de História.

Os principais objetivos que a pesquisa buscou alcançar foram investigar em que medida os(as) docentes da disciplina de História implementavam a Lei nº 11.645/2008, se encontravam dificuldades e quais eram as dificuldades para implementar a referida lei. Do ponto de vista da observação da pesquisa, algumas narrativas dos docentes confirmaram que a temática étnico-racial na sala de aula é problemática, pois o material didático disponível ainda é insuficiente quanto à abordagem da cultura africana, afro-brasileira e indígena, o que leva os docentes a recorrerem a outras fontes de pesquisa para aprimorar suas aulas; admitiram que, apesar da pertinência na discussão, é preciso avançar com a formação continuada na área.

Por outro lado, todos os investigados mencionaram que é necessário criar novas estratégias para a temática étnico-racial no ensino de história, levantando possibilidades como trabalhar com projetos culturais paralelos à sala de aula; material didático atualizado, inclusive com questões atuais sobre comunidades quilombolas, que atualmente é abordado de forma incipiente no livro utilizado na escola, apresentando esse assunto em box, enquanto as abordagens principais da obra continuam sendo protagonizadas pela história europeia. A formação continuada na referida temática foi mencionada para que a discussão não seja tratada apenas em datas específicas de forma folclorizada.

Por conseguinte, já começo a perceber esforço por parte dos servidores da escola quanto às observações negativas feitas acerca dos estereótipos. Colegas já evitam utilizar termos como “denegrir”, assim como falar das questões raciais vem se transformando numa prática comum, pois agora os(as) servidores(as) prestam atenção naquilo que temos para falar, o que para a pesquisa significa avanço. A escola

está mais aberta às práticas culturais, e o professor D vem utilizando o seu engajamento na área cultural para introduzir momentos importantes, como oficinas de percussão com temática marajoara, assim como realizou uma aula passeio em reserva de preservação ambiental perto da sede do município, destinada a alunos com bom rendimento.

De modo geral, sinto que os(as) docentes estão mais empoderados, engajados e à vontade para inovar. Ainda que as dificuldades para realizar esse tipo de atividade continuem existindo, é preciso continuar resistindo.

A pesquisa, por ser voltada para o ensino de História, limitou a amostra a apenas quatro docentes; no entanto, profissionais de outras disciplinas também vinham demonstrando interesse em conhecer um pouco mais da temática, a exemplo do professor de Educação Artística que, ao elaborar seu material pedagógico no período do planejamento, solicitou ajuda para levantar referências para aprimorar o referido material.

Possivelmente um curso de mestrado interdisciplinar poderia contemplar pesquisas que envolvessem mais de uma disciplina, possibilitando que os(as) diversos docentes interagissem de forma dinâmica, sobretudo entre matérias afins, como História, Geografia e Artes, fator que poderia ampliar a amostra, assim como os resultados esperados.

Portanto, acredito que os resultados efetivamente serão percebidos a longo prazo. Implementar a Lei nº 11.645/2008 perpassa por um trabalho coletivo, no qual toda a escola precisa mobilizar esforços com atividades extraclasse, saberes, recursos financeiros. Além disso, deve dispor de tempo para pensar e efetivar momentos de discussão e elaboração de um currículo mais próximo das relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe; DANTAS, Carolina Vianna. Em torno do passado escravista: as ações afirmativas e os historiadores. **Antíteses**, v. 3, n. 5, p. 21-37, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://dadosgeociencias.ibge.gov.br/portal/apps/sites/%23/indigenas/datasets/9556f8bfb3834b86a8cbe907a3cd0d2d>

ACADEMIAMINEIRADELETRAS. Acadêmicos. Ailton Krenak. **Descrição biográfica**. Disponível em: <https://academiamineiradeletras.org.br/academicos/ailtonkrenak/> Acesso em: 20 jul. 2025.

AGÊNCIA PARÁ. **Divisão do estado em 'Regiões de Integração' auxilia no planejamento de ações governamentais**. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/34603/divisao-do-estado-em-regioes-de-integracao-auxilia-no-planejamento-de-aco-es-governamentais>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira In: PEREIRA, Amílcar A.; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de História e Culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013. p.27-56.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo (coord.). **Mapeamento social como instrumento de gestão territorial contra o desmatamento e a devastação**: processo de capacitação de povos e comunidades tradicionais: Quilombolas do Rio Mutuacá e seus afluentes – Curralinho, Pará, 14. Manaus: UEA Edições, 2014.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. O século dos Bourbons: rupturas, continuidades e protestos indígenas. In: VIANA, Larissa *et al.* **História da América I**. 3. ed. -- Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014. p. 247-249.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018. p. 25-42.

ALVES, Fábio. **A função socioambiental do patrimônio da União na Amazônia** Brasília: Ipea, 2016.

ANTONELLI, Maria Clara. **Araribá conecta história**: 6º ano: manual do professor/ São Paulo: Moderna, 2022. p. 6-9.

BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 29-42, set. 89/fev. 90.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. *In*: BITTENCOURT, Circe (org). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 69-90.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. **Estudar história**: das origens do homem à era digital: manual do professor. 3. ed. São Paulo :Moderna, 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm [11, 16]. Acesso em: 11 dez 2025.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 853/71**, de 12 de novembro de 1971. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. *In*: *Documenta*, Rio de Janeiro, n. 132, p. 22-34, nov. 1971. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n._853-1971_nucleo_comum_para_os_curriculos.pdf. Acesso em: 12 dez 2025.

BREVES. **Documento Curricular da Rede Municipal de Breves- DCRMB**. 2023.

BUENO, José de França. **Métodos quantitativos, qualitativos e mistos de pesquisa**. Brasília, DF: CAPES: UAB; Rio de Janeiro, RJ: Departamento de Biblioteconomia, FACC/ UFRJ, 2018.

CARDOSO, Maurício. **Jornadas [livro eletrônico]: Novos caminhos**: História: 6º ano / Maurício Cardoso, Priscila Nina Fernandes. São Paulo: Saraiva Educação S.A., 2022.HTML (Jornadas - Novos caminhos - História)

CASTIANO, José. Os desafios para construção de uma identidade afrodescendente. [Entrevista concedida ao. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 12 mar 2025. Disponível em: <https://jornal.unicamp.br/noticias/2025/03/12/os->

desafios-para-construcao-de-uma-identidade-afrodescendente/ Acesso em: 19 jul. 2025.

CASER, Artur; CAMPOS, Cristiano; ONOFRE, Gabriel; QUEIROZ, Guido Fabiano Pinheiro; SANTOS, Julio Paixão; FERREIRA, Lier Pires; REIS, Marcio Coelho; SILVA, Renata Augusta dos Santos. **Amplitude**: história, 6: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Editora do Brasil, 2022. (Amplitude história)

CASER, Artur; CAMPOS, Cristiano; ONOFRE, Gabriel; QUEIROZ, Guido Fabiano Pinheiro; SANTOS, Julio Paixão; FERREIRA, Lier Pires; REIS, Marcio Coelho; SILVA, Renata Augusta dos Santos. **Amplitude**: história, 7: ensino fundamental: anos finais. São Paulo: Editorado Brasil, 2022.

CEDENPA. Quem somos. Disponível em: <https://cedenpa.org.br/URL>. Acesso em: 26 set. 2025.

CHAMBOULEYRON, Rafael *et al.* 'Formidável contágio': epidemias, trabalho e recrutamento na Amazônia colonial (1660-1750). **História, Ciências, Saúde, Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 4, p. 987-1004, out./dez. 2011.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Escravos do Atlântico equatorial: tráfico negreiro para o Estado do Maranhão e Pará (século XVII e início do século XVIII). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 26, n. 52, p. 79-114, 2006.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Resolução nº 158, de 31 de janeiro de 2017. Institui o Plano Nacional de Gestão de Documentos e Memória do Ministério Público – PLANAME e seus instrumentos. Disponível em https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Normas/Resoluções/RES_158_2017.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

COSTA, Aline Pereira da; MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; SILVA, Heloise da Costa. **Necroeducação: reflexões sobre a morte do negro no sistema educacional brasileiro**. In Revista Brasileira de Educação. V. 25, e250043, 2020.

DOMINGUES, Joelza Ester. **História do Brasil**. Infográficos. Ensinar História. Disponível em <https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-tupac-amaru-a-furia-inca.phtml>. Acesso em: 29 ago. 2025.

DOMINGUES, Petrônio José. **Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica**. África (USP), Londrina/PR, v. 24-26, p. 193-210, 2002.

DURAO, Gustavo de Andrade. **Leopold Sedar Senghor**: uma narrativa sobre o movimento da Négritude. Curitiba: Ed. Appris, 2020.

Eguia do estudante enem. **Idade Moderna: expansão marítima e colonização da América**. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/curso-enem/expansao-maritima-e-colonizacao-da-america-as-grandes-navegacoes-e-as-mudancas-decorrentes-da-chegada-de-colombo-ao-novo-continente/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

Elias Baptista Pereira de Araújo Lasso, Array, "Notícia do levantamento dos negros projetado na Bahia em 1814". **Impressões Rebeldes**, 31 maio 2022. Disponível

em: <https://www.historia.uff.br/impressoesrebeldes/documento/noticia-do-levantamento-dos-negros-projetado-na-bahia-em-1814/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

ELIAS, Alice. **Revolução Haitiana**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. 22 de agosto de 2022. Disponível em: <https://www.fflch.usp.br/36495#:~:text=Em%2022%20de%20agosto%20de,independ%C3%Aancia%20do%20Hait%20foi%20proclamada.> > Acesso em 24 de agosto de 2025.

Escola Municipal Ensino Fundamental Estêvão Gomes. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**. Breves. Pará. 2014.

FERDINAND, Malcom. **Uma ecologia decolonial**: Pensar e partir do mundo caribenho. São Paulo: Ubu Editora, 2022. p. 73.

FGVCPDOC. **Os povos americanos: populações antes da conquista**. Mapa. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/mapas/populacoes-americanas/terra-brasileira-antes-da-conquista> Acesso em: 9 ago. 2025.

FRANCISCO, Flávio Thales Ribeiro. **Aurora negra: afro-paulistas e afro-americanos na modernidade**. In. Retratos e Espelhos: Raça e Etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos /editado por Vinícius Rodrigues Vieira, Jacquelyn Johnson. -- São Paulo: FEA/USP, 2009. 431 p. Disponível em: <https://turismodenatureza.com.br/things-to-do-on-marajo-island-in-soure/>. Acesso em: 5 jun. 2024.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. A representação da África nos livros didáticos: análise do espaço dedicado à África nos editais e nos guias de livros do PNLD e em livros de história do Ensino Médio. In: BUENO, André; DURÃO, Gustavo; GARRIDO, Mírian (org.). **História da África**: Debates, temas e pesquisas para além da sala de aula. Rio de Janeiro: Sobre Ontens, 2019.

GELEDES, INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Ubuntu**: A Filosofia Africana Que Nutre o conceito de Humanidade em sua essência. Ano. Disponível em <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>. Acesso em: 21 jul. 2025.

GOODSON, Ivor. **Currículo, narrativa e futuro social**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 35, maio. /ago. 2007, p. 241-252.

GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil** (Séculos XVII-XIX). São Paulo: Ed. UNESP: Ed. Polis, 2005.

HAAG, Carlos. **Debret**: Tese revela como Jean-Baptiste Debret quis, com sua obra, traçar uma biografia do Brasil, país que ele admirava com ímpeto iluminista. *revistapesquisafapesp*, São Paulo, ed.88.jun 2003. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/debret-2/>. Acesso em: 29 dez. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IÊDA, Viana. O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. **Plural: Revista de Ciências Sociais**, v. 21, n. 1, p. 9-30, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=649770631009view/43473>. Acesso em: 18 ago. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). População de Breves estimada em 2024. Cidades e estados.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE). Presença de indígenas e quilombolas nos municípios (pontos). Dados geociências. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA (IBGE) disponível em: <http://dadosgeociencias.ibge.gov.br/portal/apps/sites/#!/indigenas/data-sets/9556f8b-fb3834b86a8cbe907a3cd0d2d> >. Acessado em 18 de junho 2024.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL(ISA). **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj%C3%A1> > Acesso em: 19 jul. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Relatório territorial do Marajó**. Rio de Janeiro: Ipea, 2015.

KALY, Alain Pascal. O inesquecível século XX: as lutas dos negro-africanos pela sua humanidade. In: SILVA, Josué Pereira da (org.). **Por uma sociologia do Século XX**. São Paulo: Annablume, 2007. p. 73-119.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LAGROU, E.; VELTHEM, L. H. VAN. **As artes indígenas**: olhares cruzados. 2018.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

MELO, Vinicius Holanda. LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. Políticas indigenistas no Brasil colonial, imperial e republicano: a evolução do ordenamento jurídico brasileiro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito**, Salvador, BA, v. 32, p. 1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rppgd/article/view/43473>. Acesso em: 18 ago. 2025.

LIMA, Débora de Magalhães. **A construção histórica do termo caboclo: Sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico**. Novos cadernos NAEA2(2). Dezembro de 1999.

LOPES, Carlos. **A Pirâmide Invertida-historiografia africana feita por africanos**. **Actas** do Colóquio Construção e ensino da história da África, 1995. p. 21-29.

MACHADO, Carlos Roberto (2021, June 8). **Movimentos sociais do brasil colonial: revolta nacionalista, nativistas, separatistas, e suas consequências**. Even3 Publicações. <http://doi.org/10.29327/737497> Acesso em: 28 ago. 2025.

MELO, Vinicius Holanda; LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. Políticas indigenistas no brasil colonial, imperial e republicano: a evolução do ordenamento jurídico brasileiro. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Direito**, Salvador, BA, v.32, p.1-27, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rppgd/article/> Acesso em: 8 jan. 2023.

Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais** Brasília: SECAD, 2006, p.58.

MIRANDA, Caroline Barroso. “De Que Cor Eu Sou?” O Lugar Da Menina Negra no espaço escolar – Um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História. 2020.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Os professores e os saberes**. In: Professores de história: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 19-27.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_Uma_Abordagem_ConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 28 jun. 2024.

MUNDURUCU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: considerações finais. In **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NADAI, Elza. **O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93.

NETMUNDI. Jean Baptiste Debret: **biografia e 40 obras para baixar**. netmundi.org. arte, cultura, filosofia, 2025. Disponível em: <https://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2019/02/Capataz-pune-escravos-em-propriedade-rural-de-Jean-Baptiste-Debret.jpg> Acesso em: 23 jul. 2025.

NOLETO, Rafael da Silva. Cor de jambo e outros matizes amazônicos: sobre a abolição da mulata e o advento da morena cheirosa nas festas juninas de Belém. *Mana*, v. 24, n. 2, p. 132-173, 2018.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras**: Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). História. São Paulo, 2009, p. 143-172.

OLIVEIRA, Priscila Borges Ribeiro; GAMA, Renata Prenstteter. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na Pesquisa em Educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1–14, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-71286. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/71286>. Acesso em: 23 set. 2025.

PACE, Richard. Abuso científico do termo ‘caboclo’? Dúvidas de representação e autoridade¹. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi, Ciências Humanas, Florianópolis, Belém, v. 1, n. 3, p. 79-92, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/qCFYLZRGgB6HMXyS6mXMPww/?lang=pt> Acesso em: 21 jul. 2025.

PACHECO, Agenor Sarraf. As Áfricas nos Marajós: visões, fugas e redes de contatos. In: SCHAAN, Denise Pahl; MARTINS, Cristiane Pires, (org). **Muito além dos campos**: arqueologia e história na Amazônia Marajoara Belém :GKNORONHA, 2010. p. 31-70.

Patrimônio Cultural de Breves. Projeto “Casa da cultura de Breves, nosso patrimônio material em um espaço cultural. Disponível em <https://www.facebook.com/photo?fbid=258019859662268&set=pcb.258020672995520&locale=pt_BR> Acesso em 24 de julho 2025.

PEREIRA, Sueli Borges. Etnia, raça e identidade: pontos e contrapontos no currículo escolar. In: NASCIMENTO, Ilma Vieira; MORAES, Lélia Cristina Silveira de; BONFIM, Maria Núbia Barbosa. **Currículo Escolar: dimensões pedagógicas e políticas**. São Luis: Edufma, 2010. p.127-143.

PESSIS, Anne-Marie; GUIDON, Niede. Registros rupestres e caracterização das etnias pré-histórica. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. 2. ed. São Paulo: Srudio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, p.21.

PITTA, Valter. O fascinante universo da História. **Hauçás**. Disponível em: <https://civilizacoesafricanas.blogspot.com/2010/02/haucas.html>. Acesso em: 19 jul. 2025.

PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Secuencia**, n. 84, p. 163-184, 2012.

PLATÃO. **República**. Tradução de Enrico Corvisieri. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2002.

PNLD 2023 - ANOS INICIAIS. PNLD 2023 - **Didático - Ensino Fundamental**. Disponível em https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2023_anos_iniciais_ensino_fundamental_obras_didaticas/inicio. Acesso em: 20 jul. 2025.

Escola Municipal de ensino Fundamental Prof. Estêvão Gomes. PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Breves, 2014.

Programa de Pós-graduação em Ensino de História. Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em <<https://profhistoria.inhis.ufu.br/unidades/programa-de-pos-graduacao-em-ensino-de-historia>> Acesso em 21 de julho de 2025.

REINALDO, Maria Augusta; BEZERRA, Maria Auxiliadora. Do conceito de sequência didática ao de projeto didático de gênero no âmbito do ensino de português - língua materna. **Letras**, Santa Maria, v. 29, n. 58, p. 37-62, jan./jun. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/34773/pdf_1. Acesso em: 13 ago. 2025.

REZNIK, L. História local: pesquisa, ensino e narrativa. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DO VALE DO PARAÍBA FLUMINENSE, 1., 2008, Vassouras. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cidade Viva/ Instituto Cultural Light, 2008. p. 49-53.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África**. Lisboa: Seara Nova, 1975. cap. 4.

RODRIGUES, Carmen Izabel. Caboclos na Amazônia: a identidade na diferença. **Novos Cadernos NAEA**. v. 9, n. 1, p. 119-130, jun. 2006.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias/Organização**: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. (Coleção Educação para Todos)

ROSSI, Ednéia Regina. Portal Unicamp. **Identidades étnicas e as escolas primárias na primeira república**. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5243/art06_17.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

ROUSSEAU, Nicole; REESE, La Tanya L. Branqueando uma nação para civilizá-la: fragmentando o mito da raça no Brasil. In VIEIRA, Vinícios Rodrigues; JOHNSON, Jacquelyn (editores), **Retratos e espelhos**: raça e etnicidade no Brasil e nos Estados Unidos, São Paulo: FEA/USP, 2009. p. 115-137.

SALLES, Vicente. **O negro na formação da sociedade paraense**. Textos reunidos/Vicente Salles- Belém: Paka-Tatu, 2004.250p.

SANTOS, José Antônio dos. Diáspora africana: paraíso perdido ou terra prometida. In: MACEDO, JR. (org.). **Desvendando a história da África**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

SANTOS, Rodrigo. **Darwinismo social racismo e dominação uma visão geral**. Portal Geledés. Publicado em 24 de março de 2014. Disponível em https://www.geledes.org.br/darwinismo-social-racismo-e-dominacao-uma-visao-geral/?gad_source=1&gad_campaignid=1495757196&gbraid=0AAAAADnS6iBLQH_cqEmGhCZyleHKHWt2&gclid=CjwKCAjwk7DFBhBAEiwAeYbJsciqKxVb0lr6bbV_YRCCHu_POUKfL9-j_VgnAdzK_7uOq7zm0zl8WhoCINkQAvD_BwE Acesso em: 24 ago. 2024.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev.e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, H. C. **O projeto EntreLivros: (re)construindo identidades negras a partir da afroperspectividade nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) — Centro Federal de Educação Tecnológica “Celso Suckow da Fonseca”, Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Marley Antônia Silva da. O tráfico de africanos na Amazônia colonial: abordagens historiográficas. **Margens**, UFPA, v. 9, p. 270, 2016.

SOUZA, Angélica Maria Frazão de. O projeto escola ativa na percepção do seu corpo docente e da equipe técnico-pedagógica. In SILVEIRA, Ilma Vieira do Nascimento, MORAES Lélia Cristina de e BONFIM, Maria Núbia Barbosa (Organizadoras). Currículo escolar: dimensões pedagógicas e políticas. EDUFMA, São Luis, 2010.

VAINFAS, Ronaldo *et al.* **História.doc**: 8º ano. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2022. (História.doc). p. 76-92.

Vergolino-Henry, Anaíza & Figueiredo, Arthur Napoleão. A Presença Africana na Amazônia Colonial: Uma notícia histórica. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.

VIANA, Iêda. O ensino de História na Ditadura Civil-Militar com a institucionalização dos Estudos Sociais. **Plural**: Revista de Ciências Sociais, v. 21, n. 1, p. 9-30, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=649770631009view/43473>. Acesso em: 18 ago. 2025.

VIDAL, Lux. **Grafismo indígena: estudos de antropologia estética**. Lux Vida. (org.). 2. ed. São Paulo: Srudio Nobel: FAPESP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

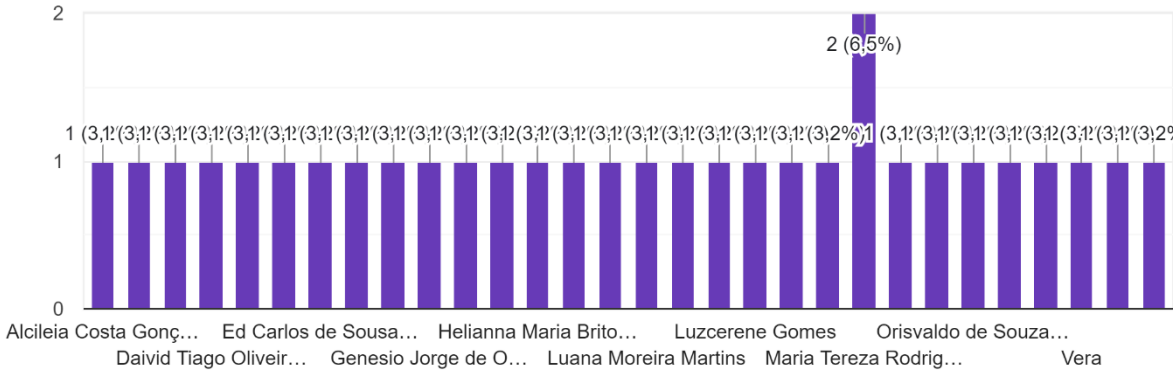
WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: *in-surgir, re-existir e re-viver*. In CADAU, Vera Maria (Org.). **Entre concepções, tensões e propostas**. Editora 7Letras: Rio de Janeiro, 2009.

ZARBATO, Jaqueline Martins. Memória e ensino de história: as interfaces entre a formação e o saber de professoras. **Revista Tempo & Argumento**, Florianópolis, v. 5, n. 9, 2013, p. 134-152.

ANEXO A- SONDAGEM SOBRE A IMPORTÂNCIA DA LEI Nº 11.645/2008

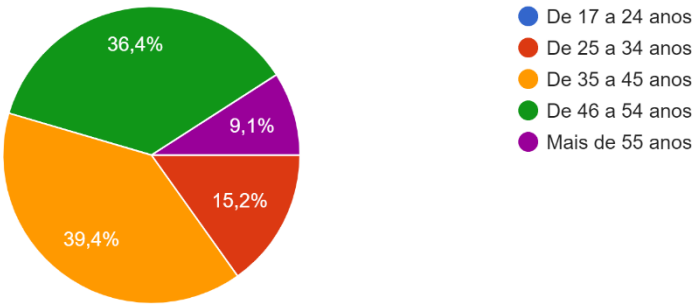
1. Nome

31 respostas



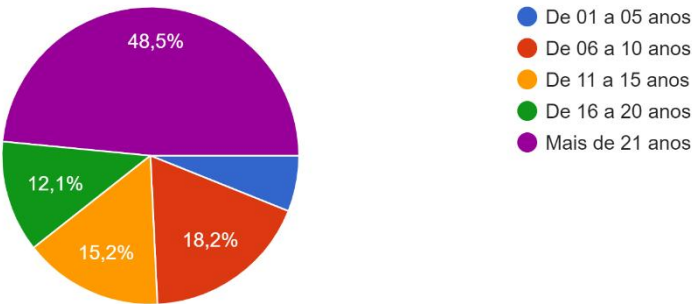
2. Idade

33 respostas



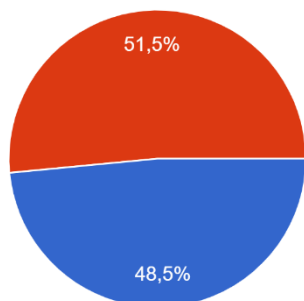
3. Tempo de serviço na docência

33 respostas



4. Sexo

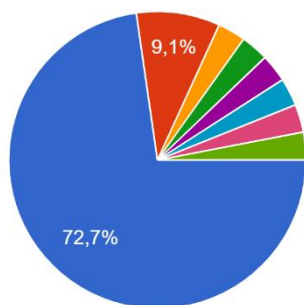
33 respostas



● Feminino
● Masculino

5. Religião

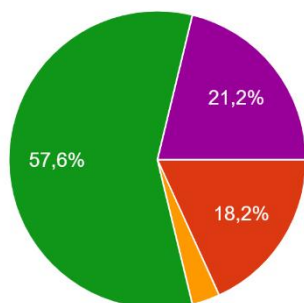
33 respostas



● Cristão(ã) Católico(a).
● Cristão(ã) Evangélico (a).
● Sou cristã e umbandista
● Cristão
● Acredito em Deus.
● Umbandista
● Sem religião
● Não praticar religião

6. Raça/Cor

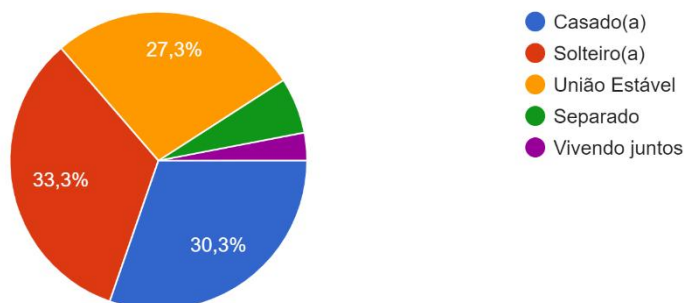
33 respostas



● Amarelo(a)
● Branco(a)
● Indígena
● Pardo(a)
● Preto(a)

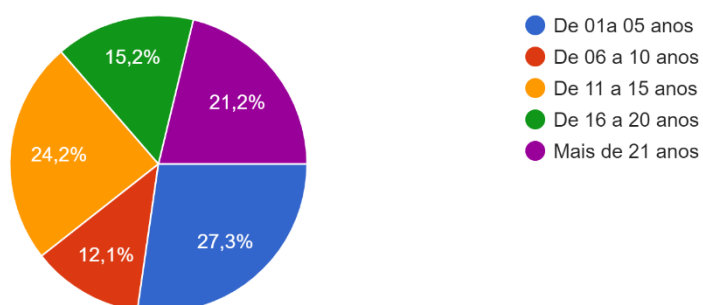
7. Estado Civil

33 respostas



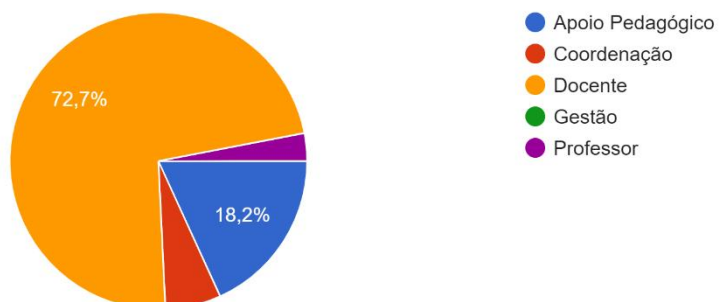
8. Qual o tempo de serviço exercido na escola Estevão Gomes

33 respostas



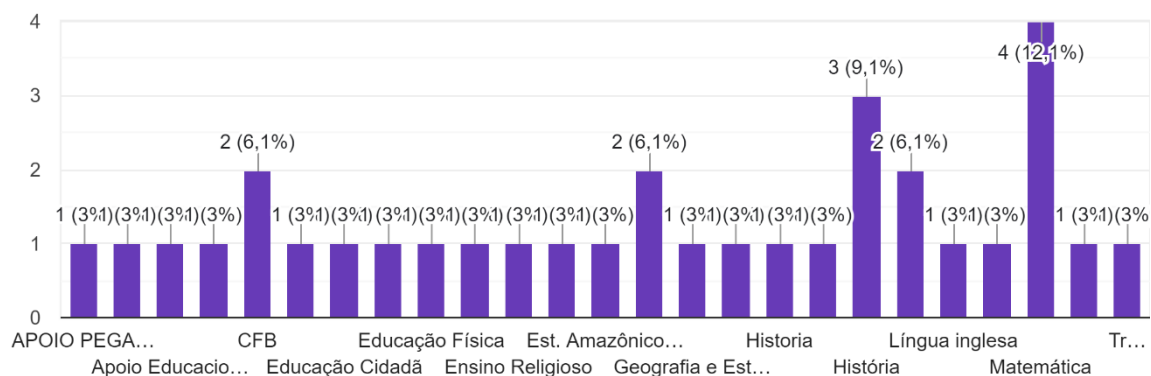
9. Qual a função que exerce na escola Estevão Gomes

33 respostas



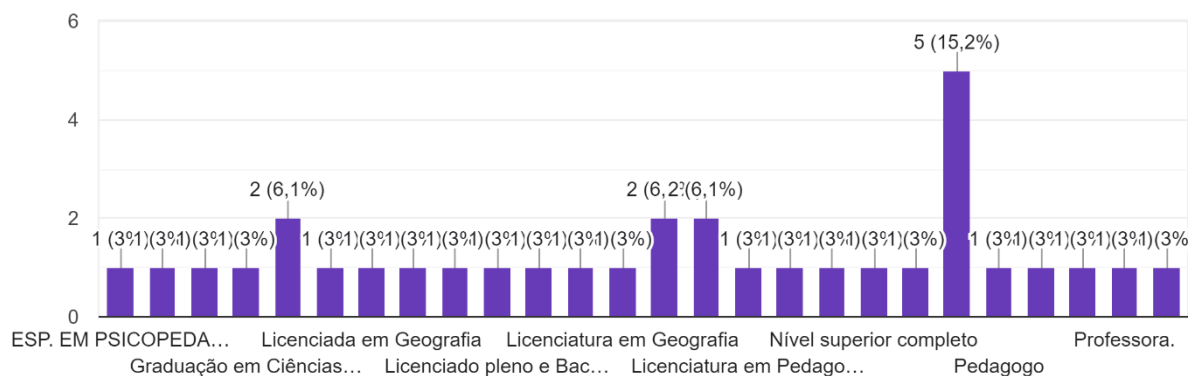
10. No caso dos docentes, qual disciplina ministra na escola Estevão Gomes

33 respostas



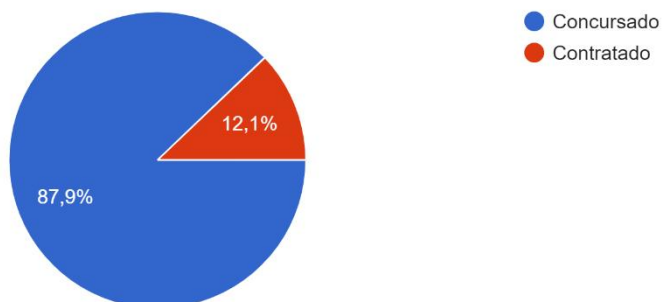
11. Qual a sua formação na área da Educação

33 respostas



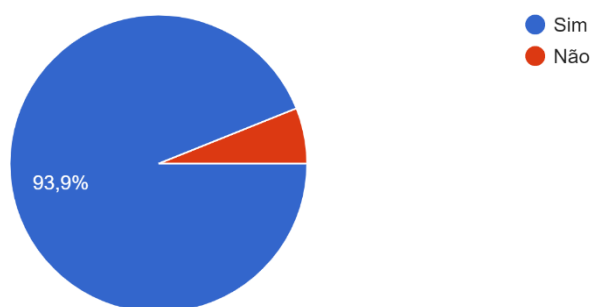
12. Qual o tipo de vínculo você tem com a Escola Estêvão Gomes

33 respostas



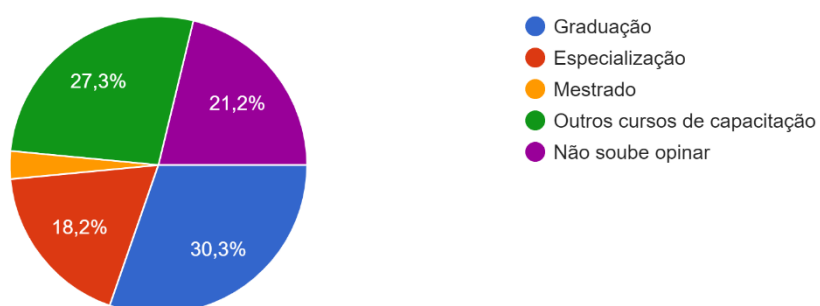
13. Você conhece ou ouviu falar da Lei 11.645/2008

33 respostas



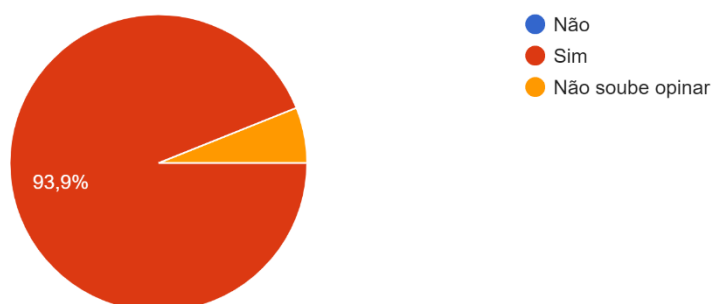
14. De que forma você conheceu a Lei 11.645/2008

33 respostas



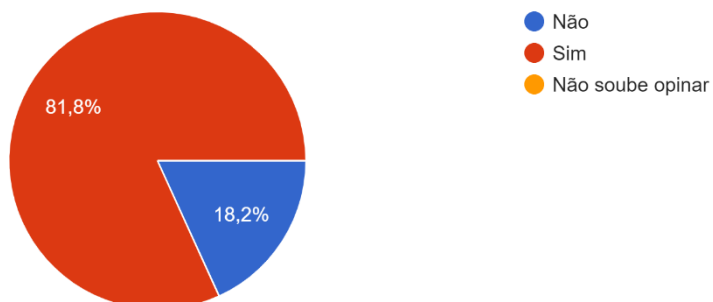
15. Você considera a Lei 11.645/2008 importante para sua disciplina.

33 respostas



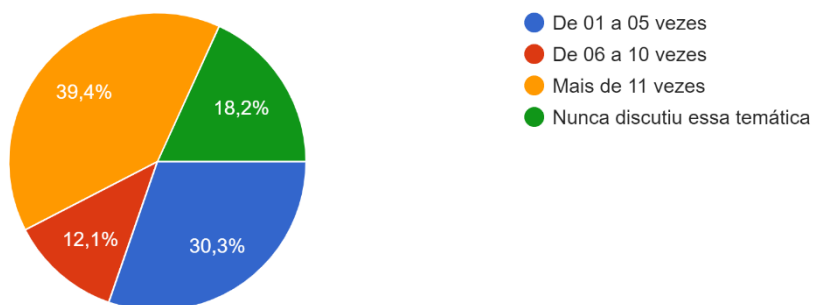
16. Você já teve oportunidade de trabalhar a temática Afro-brasileira e indígena na sua atividade docente.

33 respostas



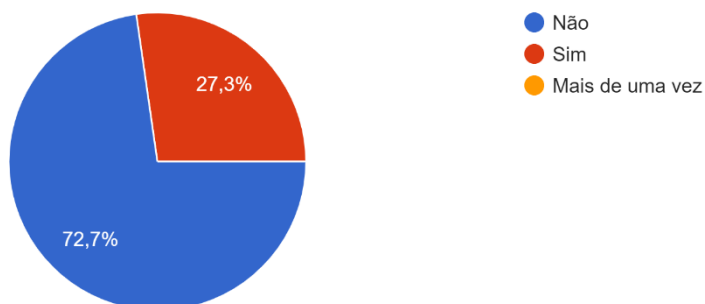
17. Quantas vezes você discutiu a temática Afro-brasileira e indígena na sala de aula.

33 respostas



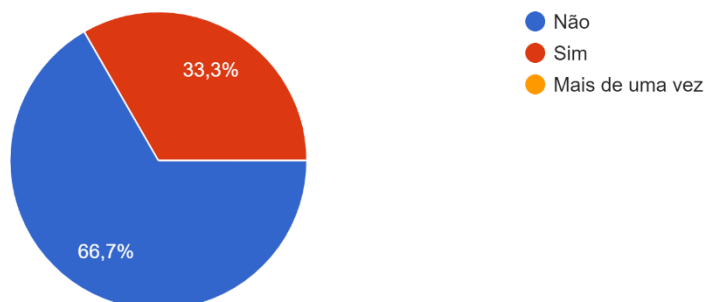
18. Você já fez algum curso de capacitação voltada para a temática Afro-indígena promovida pela Secretaria de Educação do Município de Breves

33 respostas



19. Você já fez algum curso de capacitação voltada para a temática Afro-indígena com recursos próprios

33 respostas



20. Na sua opinião, a discussão sobre as relações etnicorraciais na escola é necessária para o combate ao racismo e outras formas de preconceitos

33 respostas



ANEXO B – DOCUMENTOS DE VALIDAÇÃO DA PROFESSORA MARIA TEREZA RODRIGUES DO NASCIMENTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **A lógica de um espelho quebrado: a lei 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará**, desenvolvido pela aluna Rutinéia Santos da Silva. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (91) 98113-3833 ou e-mail annlinhares@yahoo.com.br. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é construir uma dissertação referente ao Trabalho de Conclusão de Curso. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de uma roda de conversa com socialização de relatos de experiências referente a aulas ministradas sobre a temática étnico-racial no âmbito da escola a qual estou lotado (a) a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Breves - Pa, 10 de setembro de 2025.

Maria Tereza Rodrigues do Nascimento
Assinatura do(a) Participante

Rutinéia Santos da Silva
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) orientador (a)

Nome da aluna Rutinéia Santos da Silva
Mestrado Profissional em ensino de História-UFGA-ANANINDEUA -PA
Fone(91)983946311 e-mail: ruti.silva@yahoo.com.br

Validação do produto educacional

Instrumento de Validação de Sequência Didática em Ensino de História - 2025			
Objetivos			
	Sim	Não	Parcialmente
Contempla o tema proposto			
Adequado ao processo de ensino-aprendizado			
Esclarece dúvidas sobre o tema			
Proporciona reflexão sobre o tema			
Incentiva mudança de comportamento			
Estrutura/apresentação			
Linguagem adequada ao público-alvo			
Linguagem apropriada ao material educativo			
Informações corretas			
Informações objetivas			
Informações esclarecedoras			
Informações necessárias			
Sequencia lógica das ideias			
Tema atual			
Tamanho do texto adequado			
Relevância: motivação e interesse			
Estimula o aprendizado			
Contribui para o conhecimento na área			
Desperta interesse pelo tema			

Para validação marcar a opção com X.

Documentos de validação do Professor Fernando Luis Couto da Silva Junior



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **A lógica de um espelho quebrado: a lei 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará**, desenvolvido pela aluna Rutinéia Santos da Silva. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof^a Dra. Anna Maria Alves Linhares a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (91) 98113-3833 ou e-mail annlinhares@yahoo.com.br. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é construir uma dissertação referente ao Trabalho de Conclusão de Curso. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de uma roda de conversa com socialização de relatos de experiências referente a aulas ministradas sobre a temática etnicorracial no âmbito da escola a qual estou lotado(a) a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Breves - Pa, ____ de ____ de ____.

 Documento assinado digitalmente
FERNANDO LUIS COUTO DA SILVA JUNIOR
Data: 13/09/2025 13:39:34-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

 Documento assinado digitalmente
RUTINEIA SANTOS DA SILVA
Data: 05/10/2025 13:43:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do (a) Pesquisador (a)

Assinatura do (a) orientador (a)

Nome da aluna Rutinéia Santos da Silva
Mestrado Profissional em ensino de História-UFPA-ANANINDEUA -PA
Fone(91)983946311 e-mail: ruti.silva@yahoo.com.br

Validação do produto educacional

Instrumento de Validação de Sequência Didática em Ensino de História - 2025			
Objetivos			
	Sim	Não	Parcialmente
Contempla o tema proposto	X		
Adequado ao processo de ensino-aprendizado	X		
Esclarece dúvidas sobre o tema	X		
Proporciona reflexão sobre o tema	X		
Incentiva mudança de comportamento	X		
Estrutura/apresentação			
Linguagem adequada ao público-alvo	X		
Linguagem apropriada ao material educativo	X		
Informações corretas	X		
Informações objetivas	X		
Informações esclarecedoras	X		
Informações necessárias	X		
Sequencia lógica das ideias			X
Tema atual	X		
Tamanho do texto adequado	X		
Relevância: motivação e interesse			
Estimula o aprendizado	X		
Contribui para o conhecimento na área	X		
Desperta interesse pelo tema	X		

Para validação marcar a opção com X.

Documentos de validação do Professor Jeferson Maciel de Carvalho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **A lógica de um espelho quebrado: a lei 11.645/2008 como instrumento político pedagógico para um ensino antirracista na escola Estevão Gomes em Breves, Marajó, Pará**, desenvolvido pela aluna Rutinéia Santos da Silva. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof^a Dra. Anna Maria Alves Linhares a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (91)98113-3833 ou e-mail annlinhares@yahoo.com.br. Afirmando que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é construir uma dissertação referente ao Trabalho de Conclusão de Curso. Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de uma roda de conversa com socialização de relatos de experiências referente a aulas ministradas sobre a temática etnicorracial no âmbito da escola a qual estou lotado(a) a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos. Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Breves-Pa, 28 de setembro de 2025

Jeferson M. de Carvalho
Assinatura do (a) Participante



Documento assinado digitalmente
RUTINEIA SANTOS DA SILVA
Data: 06/10/2025 13:46:16 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Assinatura do (a) Pesquisador(a)

Assinatura do (a) orientador (a)

Nome da aluna Rutinéia Santos da Silva

Mestrado Profissional em ensino de História-UFPA-ANANINDEUA-PA

Fone(91)983946311

e-mail:ruti.silva@yahoo.com.br

Validação do produto educacional

Instrumento de Validação de Sequência Didática em Ensino de História-2025			
Objetivos			
	Sim	Não	Parcialmente
Contempla o tema proposto	sim		
Adequado ao processo de ensino-aprendizado	sim		
Esclarece dúvidas sobre o tema	sim		
Proporciona reflexão sobre o tema	sim		
Incentiva mudança de comportamento	sim		
Estrutura/apresentação			
sim			
Linguagem adequada ao público-alvo	sim		
Linguagem apropriada ao material educativo	sim		
Informações corretas	sim		
Informações objetivas	sim		
Informações esclarecedoras	sim		
Informações necessárias	sim		
Sequencia lógica das ideias	sim		
Tema atual	sim		
Tamanho do texto adequado	sim		
Relevância: motivação e interesse			
sim			
Estimula o aprendizado	sim		
Contribui para o conhecimento na área	sim		
Desperta interesse pelo tema	sim		

Para validação marcar a opção com X.

Documentos de validação da Professora Rutinéia Santos da Silva

Validação do produto educacional

Instrumento de Validação de Sequência Didática em Ensino de História - 2025			
Objetivos			
	Sim	Não	Parcialmente
Contempla o tema proposto	X		
Adequado ao processo de ensino-aprendizado	X		
Esclarece dúvidas sobre o tema	X		
Proporciona reflexão sobre o tema	X		
Incentiva mudança de comportamento	X		
Estrutura/apresentação			
Linguagem adequada ao público-alvo			X
Linguagem apropriada ao material educativo	X		
Informações corretas	X		
Informações objetivas	X		
Informações esclarecedoras	X		
Informações necessárias	X		
Sequencia lógica das ideias	X		
Tema atual	X		
Tamanho do texto adequado	X		
Relevância: motivação e interesse			
Estimula o aprendizado	X		
Contribui para o conhecimento na área	X		
Desperta interesse pelo tema	X		

Para validação marcar a opção com X.