

# METODOLOGIAS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS



Organização

**Luis Eduardo Torres Bedoya**

**Geranilde Costa e Silva**



**METODOLOGIAS INTERDISCIPLINARES  
E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL  
E MÉDIO: PROPOSTAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS**

© 2023 Copyright by Luis Eduardo Torres Bedoya e Geranilde Costa e Silva (Orgs.)

IMPRESSO NO BRASIL / PRINTED IN BRAZIL  
EFETUADO DEPÓSITO LEGAL NA BIBLIOTECA NACIONAL

**Conselho Editorial**

DRA. AIALA VIEIRA AMORIM   UNILAB	DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS   UFC
DR. ALUÍSIO MARQUES DA FONSECA   UNILAB	DRA. JOSEFA JACKLINE RABELO   UFC
DRA. ANA MARIA IORIO DIAS   UFC	DR. JUAN CARLOS ALVARADO ALCÓCER   UNILAB
DRA. ANA PAULA STHEL CAIADO   UNILAB	DRA. LIA MACHADO FIUZA FIALHO   UECE
DRA. ANTONIA IEDA DE SOUZA PRADO   UNINASSAU	DRA. LÍDIA AZEVEDO DE MENEZES   UVA
DR. ANTÔNIO ROBERTO XAVIER   UNILAB	DRA. LÍVIA PAULIA DIAS RIBEIRO   UNILAB
DR. CARLOS MENDES TAVARES   UNILAB	DR. LUÍS MIGUEL DIAS CAETANO   UNILAB
DR. CHARLITON JOSÉ DOS SANTOS MACHADO   UFPB	DR. LUIS TÁVORA FURTADO RIBEIRO   UFC
DR. EDUARDO FERREIRA CHAGAS   UFC	DRA. MÁRCIA BARBOSA DE SOUSA   UNILAB
DR. ELCIMAR SIMÃO MARTINS   UNILAB	DRA. MARIA DO ROSÁRIO DE FÁTIMA PORTELA CYSNE   UNILAB
DRA. ELISÂNGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA   UNILAB	DR. MICHEL LOPES GRANJEIRO   UNILAB
DR. ENÉAS DE ARAÚJO ARAIS NETO   UFC	DR. OSVALDO DOS SANTOS BARROS   UFPA
DR. FRANCISCO ARI DE ANDRADE   UFC	DRA. REGILANY PAULO COLARES   UNILAB
DR. GERARDO JOSÉ PADILLA VÍQUEZ   UCR	DRA. ROSALINA SEMEDO DE ANDRADE TAVARES   UNILAB
DRA. HELENA DE LIMA MARINHO RODRIGUES ARAÚJO   UFC	DRA. SAMIA NAGIB MALUF   UNILAB
DR. JAVIER BONATTI   UCR	DRA. SINARA MOTA NEVES DE ALMEIDA   UNILAB
DR. JOSÉ BERTO NETO   UNILAB	DRA. VANESSA LÚCIA RODRIGUES NOGUEIRA   UNILAB

PROJETO GRÁFICO E CAPA | *Carlos Alberto Alexandre Dantas*  
REVISÃO DE TEXTO | *Os Autores*

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
BIBLIOTECÁRIA: *Regina Célia Paiva da Silva* – CRB – 1051

M593 Metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio: propostas didático-pedagógicas [recurso eletrônico] / organização de Luis Eduardo Torres Bedoya; Geranilde Costa e Silva. – Fortaleza: Imprece, 2023.

164p.:il.

E-book

ISBN: 978-85-8126-256-7

<https://doi.org/10.47149/978-85-8126-256-7>

Inclui fotos

1. Educação – Estudo e Ensino. 2. Abordagem interdisciplinar do Conhecimento na Educação. 3. I. Título.

CDD. 370. 711

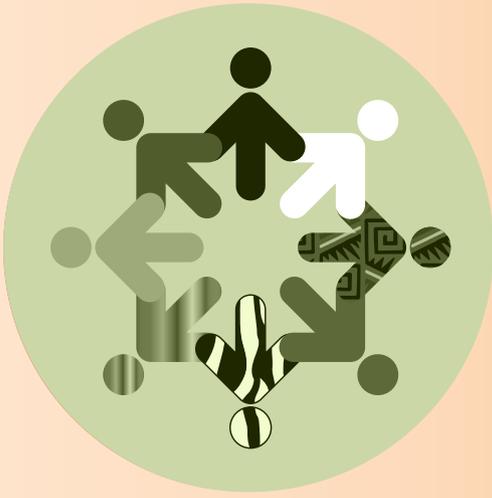
Organização  
**Luis Eduardo Torres Bedoya**  
**Geranilde Costa e Silva**

# **METODOLOGIAS INTERDISCIPLINARES E INTERCULTURAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: Propostas didático-pedagógicas**

**Antonia Karoline Leitão da Silva**  
**Carlos Henrique Lopes Pinheiro**  
**Cristiane Soares Gonçalves**  
**Débora Gonçalves Gomes da Silva**  
**Evaldo Ribeiro Oliveira**  
**Francisca Marília da Silva Souza**  
**Geranilde Costa e Silva**  
**Israel Vital Viana**  
**Joselane Lima da Silva Santos**  
**Julieta Alves da Silva**  
**Karoline Leitão**  
**Lidiane N. Gomes**  
**Luís Carlos Ferreira**  
**Luis Eduardo Torres Bedoya**  
**Mirna Araújo Duarte**



Fortaleza | Ceará  
2023



## **SOBRE OS/AS AUTORE/AS**

### **Carlos Henrique Lopes Pinheiro**



Professor de Ciências Humanas do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira-UNILAB, com atuação nos cursos de Bacharelado em Humanidades, Licenciatura em Sociologia, Licenciatura em Pedagogia e no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (Linha de pesquisa Política, Educação e Linguagens) onde atua como professor permanente. Atualmente trabalho com os/as seguintes temas/temáticas no ensino, pesquisa e na extensão da UNILAB: Ensino superior. Trabalho Docente. Interiorização e Desenvolvimento Regional. Territórios, Cidades e Políticas Públicas.

### **Cristiane Soares Gonçalves**



Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará-UFC, é Especialista em Arte-Educação (FA7) e Gestão Escolar (UFC) com Bacharelado e Licenciatura em Música (UECE). Exerce a docência na rede estadual de ensino através da disciplina de Arte-Educação, desenvolvendo pesquisas e projetos ligados a Arte, a Metacognição, a Música, o Ensino à Distância e a Didática. Atualmente é membra do grupo de pesquisa PESQUISAMUS (UFC/SOBRAL) e do grupo CRIFPE (Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante) da Universidade Laval em Québec-Canadá com estudos sobre a didática musical e escolar, respectivamente

### **Débora Gonçalves Gomes da Silva**



Sou natural de Poranga-CE, indígena da etnia Tabajara da aldeia Umburana. Por ser filha de uma professora e um agricultor, a educação e a agricultura familiar sempre se fizeram presente em minha trajetória, o que me levou nas trilhas que percorro atualmente. Sou Graduada em Ciências Biológicas – UECE/FAEC, especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio – UNILAB, mestranda no Programa de Pós-graduação em Ciência do Solo – UFC.

### **Evaldo Ribeiro Oliveira**



Docente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB(CE). Pertencente ao Instituto de Humanidades, curso de Pedagogia. Doutor e Mestre em Educação, Pedagogo. Possui experiências na área de Educação, formação inicial e continuada de professores. Principais temas de atuação: Educação; Educação das relações étnico-raciais; diversidade e formação de professores; currículo; descolonização curriculares; relações étnico-raciais; movimento negro e educação; potencialidades pedagógicas; materiais de ensino para o combate ao racismo e as discriminações.

### **Francisca Marília da Silva Souza**



Licenciada em Pedagogia pela Faculdade do Maciço de Baturité/ FMB e em Teologia /FAEPI – Habilitação em História pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA). Tenho especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio/UNILAB e Metodologia do Ensino da História e Geografia pela Faculdade Dom Alberto. Atualmente trabalho na Escola de Ensino Médio José Joacy Pereira -Aratuba/CE, onde leciono nas disciplinas da Área de Ciência Humanas e Formação Cidadã.

### **Geranilde Costa e Silva**



Doutora em Educação. Pedagoga. Docente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Redenção (CE). Professora efetiva nos Mestrados Acadêmicos em Ensino e Formação Docente, e em Socio biodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) na UNILAB. Desenvolvo pesquisas por meio da Pretagogia voltadas à Educação para as relações étnico-raciais e Educação Especial Inclusiva em territórios indígenas e quilombolas. Membro do Grupo de Pesquisa: ÁFRICA-BRASIL: Produção de conhecimento, Sociedade civil, Desenvolvimento e Cidadania Global/Linha de pesquisa: Educação e Pedagogias das Relações Étnico-Raciais: territórios, religiosidades e intelectualidades.

### **Israel Vital Viana**



Bacharel em Filosofia pela Faculdade Católica de Fortaleza (2009); Bacharel em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2020); Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (2022);

Professor Efetivo do Estado do Ceará e atualmente coordenador escolar EEMTI Milton Façanha Abreu – Secretaria da Educação Básica do Ceará.

### **Joselane Lima da Silva Santos**



Tenho 30 anos, resido no Sítio Fernandes que fica localizada no município de Aratuba –Ce. Indígena pertencente ao povo Kanindé e professora da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos na qual leciona na turma de 3º ano do ensino fundamental. Mestranda em antropologia pelo programa de pós-graduação em Antropologia UNILAB/

UFC, graduada em pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com formação pedagógica – Letras – Português/ Inglês pela Faculdade Excelência e especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

### **Julieta Alves da Silva**



Nasci em Capistrano – CE. Ainda moro nessa cidade simples e maravilhosa. Tenho Licenciatura Específica em Português, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, graduação em Pedagogia pela Faculdade do Maciço do Baturité – FMB e Especialista em Literatura e Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, Gestão Escolar com ênfase em Coordenação pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba – FALC e Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio – UNILAB. Sou professora efetivado Ensino Fundamental – Anos Iniciais no Município de Redenção

### **Karoline Leitão**



Me chamo Karoline Leitão, tenho 29 anos de idade, sou professora na rede estadual de ensino, onde ministro aulas nas três séries do Ensino Médio, nas disciplinas de Geografia e Sociologia. Posuo formação acadêmica em Licenciatura em Geografia (UVA), Segunda Licenciatura em Pedagogia (FATEC). Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado (FATEC). Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio (UNILAB). Bacharelanda em Administração (UNIASSELVI).

### **Lidiane Nascimento Gomes**



Tenho graduação em Letras-Português pela Universidade Estadual do Ceará – UECE e também em Geografia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Especialista em Gestão Escolar- UDESC, Coordenação Pedagógica- UFC, Metodologia no Ensino de História e Geografia – FAK e Metodologia Interdisciplinar e Intercultural para o Ensino Fundamental e Médio – UNILAB.

Professorado do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Caipistrano e do Ensino Médio da Rede Estadual do Ceará.

### **Luis Carlos Ferreira**



Possui Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana (UERJ/PPFH-2017), com estágio Pós-Doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UFRJ-2021), Mestrado em Educação (UERJ/PROPED-2004) e Graduação em Pedagogia (UERJ/FEBF-1998). Pesquisador na área da Educação de Jovens e Adultos com ênfase nas políticas públicas em educação, desigualdade/pobreza, exclusão e as manifestações culturais africanas e afro-brasileiras e formação de professores da EJA reunindo Brasil e os países que integram a CPLP, especialmente, Moçambique, Guiné-Bissau e Angola.

### **Luis Eduardo Torres Bedoya**



Doutor em Educação Brasileira (Universidade Federal do Ceará – UFC). Mestre em Ciências da Religião (UMESP, SP). Bacharel em Teologia (ISI/FAJE, MG). Licenciado em Filosofia (FAI, SP). Professor adjunto do curso de Pedagogia no Instituto de Humanidades, CE, da UNILAB. Coordenador do curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e médio. Participa do grupo de pesquisa Tierno Bokar: núcleo de pesquisa e estudos sobre o fenômeno religioso (UNILAB), na linha de pesquisa Espiritualidade e Mística nos Movimentos Sociais. Desenvolve estudos educacionais nas áreas de pesquisa (auto)biográfica, fenômeno religioso, afro centrismo e decolonialidade. Autor do livro Milagre, Martírio, protagonismo da Tradição Religiosa Popular de Juazeiro (Edições UFC).

### **Mirna Araújo Duarte**



Graduada em Educação Física pela Universidade Regional do Cariri UDI-URCA . Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio IEAD-UNILAB.



# SUMÁRIO

## **SOBRE OS/AS AUTORE/AS • V**

### **PREFÁCIO • 15**

Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva

### **INTRODUÇÃO • 19**

Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya

### **ETNOMATEMÁTICA: AS PINTURAS CORPORAIS INDÍGENA DO POVO KANINDÉ COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA ESCOLA INDÍGENA MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS, ARATUBA, CEARÁ • 33**

Cristiane Soares Gonçalves

Joselane Lima da Silva Santos

### **HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL • 48**

Francisca Marília da Silva Souza

Geranilde Costa e Silva

### **HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR DE CAPISTRANO (CE) • 64**

Julieta Alves da Silva

Geranilde Costa e Silva

### **CONHECENDO O CHÃO QUE PISO: PROPOSTA PEDAGÓGICA PRA O ENSINO DE SOLOS EM UM CONTEXTO SEMIÁRIDO • 82**

Débora Gonçala Gomes da Silva

Carlos Henrique Lopes Pinheiro

**RECONHECENDO O RACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EEM  
FREI POLICARPO EM CANINDÉ – CE • 97**

Israel Vital Viana

Luis Eduardo Torres Bedoya

**DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DA ESCOLA DE  
ENSINO MÉDIO ALFREDO MACHADO: TRABALHANDO A  
DIVERSIDADE CULTURAL NA SALA DE AULA • 117**

Antonia Karoline Leitão da Silva

Evaldo Ribeiro Oliveira

**A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS COMO FERRAMENTA  
DE RESSIGNIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E DA  
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA • 133**

Lidiane N. Gomes

Evaldo Ribeiro Oliveira

**JOGOS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA  
AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR • 148**

Mirna Araújo Duarte

Luís Carlos Ferreira

# PREFÁCIO

Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva<sup>1</sup>

Meu interesse em propor e construir o Curso em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, está diretamente relacionado a pelo menos duas questões.

A primeira, se deve ao fato de que ainda quando estudante de Pedagogia ter conhecido por meio da componente curricular Educação Infantil, os fundamentos da Pedagogia de Projetos tendo por referência o pedagogo francês Celestin Freinet.

Por sua vez, ao passar a atuar como Pedagoga, nas séries iniciais da Educação Básica, como docente polivalente, ou seja, ministrando todas as componentes curriculares previstas, vi a possibilidade de realizar um trabalho escolar interdisciplinar. De modo que vislumbrei a possibilidade de articulação ou aproximação interdisciplinar entre os conteúdos que eram tratados na sala de aula.

Essa possibilidade se tornou mais efetiva quando passei a atuar como docente em uma escola da rede municipal de Fortaleza (CE), que era fruto da luta da comunidade em parceria com a igreja católica. Assim, havia bimestralmente uma “culminância”, momento em que as turmas faziam para a comunidade uma exposição dos conteúdos estudados, de

---

<sup>1</sup> Docente do curso de Pedagogia do Instituto de Humanidades da UNILAB

formas diversas como, por exemplo, por meio de cordel, peças teatrais, paródias, danças com coreografias próprias. Sendo essa uma das estratégias pedagógicas para trazer e manter a comunidade participando da escola.

Essa experiência contribuiu de forma decisiva para que eu valorizasse em mim e nos meus/minhas alunos/as a criatividade como possibilidade de expressar os conteúdos aprendidos.

A segunda questão, que me desafiou, se deve ao fato de que sendo uma mulher negra Pedagoga, percebi que ainda não (havia) e ainda há por parte da escola o cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na Educação Básica (pública e particular). De modo que, ao dar início ao mestrado em educação passei a abordar, na escola anteriormente citada, a literatura negra e afro-brasileira junto a uma turma do 2º ano, crianças em 08 (oito) e 09 (nove) anos de idade. Momento em que apresentei a História e Cultura Africana e afro-brasileira de forma articulada com os outros conteúdos curriculares, como por exemplo, a Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, dentre outras. Sendo que por meio dessa experiência pude evidenciar a possibilidade de tratar a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira de forma curricular, ou seja, sem que houvesse uma espécie de “parada do currículo” para a inserção desta temática.

Posteriormente, na condição de docente da UNILAB passei a me aproximar da rede municipal escolar de algumas cidades do Maciço do Baturité, de modo que logo per-

cebi que em função das chamadas Avaliações Externas, que supervaloriza as aprendizagens nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, levou ao desprestígio das demais componentes. Tal contexto tem contribuído para uma hierarquização das componentes curriculares, em que a Língua Portuguesa e Matemática, são colocadas como essências e de maior relevância para o processo de aprendizagem cidadã dos/as estudantes.

Frente a essas questões e buscando de forma deliberada romper com o modo disciplinar de ensino-aprendizagem de nossas escolas é que, em parceria com a Profa. Dra. Izabel Teixeira (Unilab) passamos a vislumbrar um curso de especialização voltado a docentes do Ensino Fundamental e Médio do Maciço do Baturité (CE) e do Recôncavo Baiano (BA) que pudesse experienciar a possibilidade de formação em nível *lato sensu* que promovesse, de um lado, o debate conceitual acerca dos conceitos de Interdisciplinaridade e Interculturalidade, mas de forma paralela, alimentados por tais conceitos, pudessem se aventurar na criação de metodologias para o processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, o curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, foi promovido pelo Instituto de Humanidades e Instituto de Educação a Distância da UNILAB, e realizado sob coordenação do Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya, atendendo a professores e professoras das localidades de Redenção, Boa Viagem, Canindé e Madalena no Ceará, e São Francisco do Conde na Bahia.



# INTRODUÇÃO

Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya<sup>1</sup>

A finalidade do presente livro é divulgar, em referência ao Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, os seus resultados teórico-práticos em suas implicações didático-pedagógicas e de gestão curricular, e debater a necessidade de introduzir metodologias interdisciplinares e interculturais no currículo escolar.

Inovar, formar, transformar para melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem nas escolas do ensino fundamental e médio, no Maciço de Baturité, Ceará, é com esta instigação que foi idealizado e realizado, entre agosto 2020 e fevereiro de 2022, o curso a distância, financiado pela CAPES, de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, promovido pela UNILAB (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia afro-brasileira) com sede na cidade de Redenção, CE.

## **Inovar**

O curso de Especialização nasce de demandas sentidas no contexto educacional do Maciço do Baturité, CE, no referente a viabilizar mudanças significativas nas práticas didático-pedagógicas dos/as profissionais da educação nas

---

<sup>1</sup> Docente do curso de Pedagogia do Instituto de Humanidades da UNILAB

escolas e na formação continuada de professores/as “visando atender às necessidades de atualização e modernização das práticas de ensino.” (PPC, p. 3).

Com a criação dos Fóruns permanentes das licenciaturas no Maciço de Baturité, destinados a estabelecer parcerias entre a universidade e os municípios participantes da região, a UNILAB acolheu, como demanda principal, “a necessidade de qualificação docente, tendo como ênfase novas metodologias de ensino, além de cursos com abordagem interdisciplinar e intercultural, voltado para a melhoria dos índices de aprendizagem” (PPC, p. 4).

A realidade complexa que denota o Estado do Ceará exige que os processos de ensino e aprendizagem sejam abrangentes e críticos. Compreendidos para além dos saberes departamentalizados que impõe o atual currículo escolar estruturado em disciplinas, e para além do enfoque monocultural ocidental, marcadamente eurocêntrico que o determina. Processos que exigem uma postura crítica com relação à influência do eurocentrismo no campo educacional, e a seus efeitos devastadores de ordem físico, filosófico e epistemológico com as populações indígenas e negras que hoje juntas somam mais do 50% da população nacional. Face a esta realidade educacional o curso se propôs desenvolver um projeto de capacitação para uma educação decolonizante capaz de questionar:

“a carga negativa do(s) currículo(s) eurocentrado(s), fruto da colonização portuguesa, a que todos nós (docentes e discentes) fomos vítimas por tempos afio e que provocou genocídios físicos, filosóficos

e epistêmicos de índios/as e negros/as, e de outros grupos” (PPC, p. 4)

A proposição de metodologias interdisciplinares e interculturais para o ensino fundamental e médio traz para a educação perspectivas inovadoras para a melhora da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas do Ceará. Duas premissas a sustentam: a primeira, que o conhecimento não é algo compartimentado em disciplinas, isto é, em campos de saber fechados entre elas; a segunda, que o conhecimento é produzido dentro dos mais diversos grupos culturais, sendo por tanto, fruto do modo de ser e estar no mundo que, por vezes, se coadunam e/ouse repelem (PPC, p. 5). Deste modo, as práticas interdisciplinares e interculturais podem ser entendidas como alternativas teórico-práticas com incidência na realidade educacional que separa o conhecimento em disciplinas e que nega as culturas -não europeias- suas formas de existência.

As perspectivas metodológicas do curso oportunizam o entendimento de que a formação continuada e qualificada dos/as docentes têm sentido enquanto referenciada à integralidade das disciplinas do currículo, o que exige uma atuação de corresponsabilidade coletiva com o seu desenvolvimento, para além das disciplinas em que cada docente atua.

Os objetivos e integralização curricular do curso de Especialização explicitam a sua intencionalidade inovadora e crítica para a formação docente, conforme a seguir:

Objetivo geral: Formar professores/as da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) para o desenvolvimento

de Metodologias Interdisciplinar e Intercultural, que permitam e/ou contribuam para a melhoria dos índices de aprendizagem escolar.

Objetivos específicos: – Disseminar no meio docente práticas de ensino e metodologias interculturais e interdisciplinares; – Produzir material pedagógico voltado a vivências interculturais, inclusivas e interdisciplinares; – Fomentar o intercâmbio de saberes entre os níveis de ensino e em fluxo (ensino fundamental e médio). (PPC, p.6)

### **Integralização Curricular (390 h/a)**

Módulo 1- Ensino interdisciplinar e intercultural: saberes a serviço da/para a docência I:

Disciplina 1- Introdução à Metodologia da Educação a Distância (EAD) (30h/a)

Disciplina 2- O ensino interdisciplinar e intercultural: filosofia dos saberes/o ocidente e o não ocidente (30h/a)

Disciplina 3- O ensino interdisciplinar e intercultural em: Matemática – História – Língua Portuguesa (30h/a)

Disciplina 4- O ensino interdisciplinar e intercultural em: Geografia – Ciências – Artes (30h/a)

Disciplina 5- O ensino interdisciplinar, intercultural em: Ciências das Religiões e Espiritualidade (30h/a)  
Seminário de Intervenção Didático-Pedagógica I

Módulo 2- Ensino interdisciplinar e intercultural: saberes a serviço da/para a docência II:

Disciplina 1- Abordagens interdisciplinares e interculturais em Literatura e outras linguagens (30h/a)

Disciplina 2- Corporeidade e movimento nos processos de ensino-aprendizagem (30h/a)

Disciplina 3- Metodologias da Pesquisa Interdisciplinar e Intercultural (30h/a)

Disciplina 4- Teoria e Prática da elaboração de material didático I (30h/a)

### **Seminário de Intervenção Didático-Pedagógica II**

Módulo 3- Ensino e Aprendizagem interdisciplinar e intercultural: construção de saberes na/para a Educação.

Disciplina 1- Uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para o ensino interdisciplinar e intercultural (30h/a)

Disciplina 2- Teorias de Aprendizagem interdisciplinar e intercultural (30h/a)

Disciplina 3- Teoria e Prática da elaboração de material didático II (30h/a)

Disciplina 4- Elaboração de projetos de ensino interdisciplinares e interculturais (30h/a)

## **TCC**

Relatório descritivo/narrativo de intervenção didático pedagógica de 16 h/a

## **Formar**

O desafio maior do curso de Especialização foi proporcionar aos profissionais da educação uma formação qualificada, consistente e propositiva capaz de impulsionar,

diretamente, novas práticas didáticas, pedagógicas e, indiretamente, novas práticas de gestão curricular nas escolas.

A formação para um ensino interdisciplinar e intercultural precisa apontar ao desenvolvimento de pedagogias propositivas e críticas

“que neguem a lógica tradicional do ensino que afirma, de um lado, a quebra e/ou afastamento das áreas de conhecimento, e de outro, mas de forma agregada, que promove a hierarquização das culturas, colocando a cultura europeia como superior a todas as outras. A interação/diálogo entre as disciplinas e destas com as culturas favorecerá uma ação pedagógica distanciada das formas tradicionais de educação, isso porque, o ensino escolar promoverá maior valorização dos conhecimentos não formais e maior participação/interesse da comunidade e das crianças, nas escolas, oferecendo maiores espaços de incorporação da experiência do/a aluno/a ao conteúdo curricular, de modo que se permita construir conhecimento pela aproximação das ciências (PPC, p. 6)

No Maciço de Baturité a diversidade de culturas e manifestações culturais plurais tradicionais, entre as quais, quilombolas, indígenas, camponesas, desafiam as escolas e seus currículos para contribuir com a construção de conhecimentos e com a formação de identidades cidadãs abertas ao diálogo intercultural, ainda prerrogativas do eurocentrismo cultural no âmbito educacional.

A interdisciplinaridade é resposta à necessidade de integração de conhecimentos e saberes diversos, necessários para uma melhor compreensão da realidade. A com-

plexidade social e cultural da região exige conhecimentos abertos e integrados, não mais enclausurados em disciplinas fechadas e irrelevantes para a comunidade social e escolar. Neste contexto educacional, a interdisciplinaridade justifica-se:

“como uma abordagem apropriada para a constituição de uma escola mais adequada às necessidades das comunidades, em geral, podendo-se assim, buscar maior articulação dos conhecimentos tradicionais e científicos superando modelos tradicionais e contribuindo com a ampliação de outros saberes.” (PPC, p. 6)

Entretanto, existem empecilhos para pensar, planejar, desenvolver, consolidar, avaliar práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais, entre os quais, se considerados: o histórico das políticas de integração; a presença de currículos tradicionais nas escolas; a baixa formação docente; o pouco conhecimento teórico dos professores/as sobre o tema; a rotatividade e instabilidade no emprego; a falta de materiais pedagógicos específicos e a falta de apoio institucional eficiente (PPC p.5).

O curso foi pensado de modo a superar nos processos de ensino-aprendizagem a tradicional e cotidiana separação entre teoria e prática, e entre práticas e teorias, abrindo possibilidades práticas para a teorização e realização de novas experiências pedagógicas. Assim, uma perspectiva inovadora para a pesquisa e produção do Trabalho de Conclusão de Curso foi subverter a preponderância da teoria sobre a prá-

tica, de modo a fazer da prática educacional, em seus desdobramentos didáticos, pedagógicos e de gestão, o ponto de partida para a compreensão e elaboração de teorias que as fundamentem ou mostrem a necessidade de mudanças.

É com esta compreensão epistemológica que o trabalho de conclusão de curso consistiu na elaboração sistematizada, em formato de relatório descritivo, de um projeto de intervenção didática-pedagógica para sala de aula, de perspectiva interdisciplinar e intercultural, com duração de 16h/a. O conteúdo do projeto de intervenção foi elaborado progressivamente com referência às etapas propostas para sua realização e sistematização do relatório, como segue:

Etapa 1, definição do assunto, da escola, da série ou ano do ensino fundamental ou médio em referência ao qual será elaborado o projeto/relatório de intervenção; etapa 2, definição do campo epistemológico e cultural; etapa 3: estudo sistematizado da experiência a realizar-se em diálogo com autores/as e pesquisas que proporcionem seu fundamento teórico; etapa 4: Elaboração final do TCC e defesa em banca. Relatório descritivo/narrativo de Intervenção didática-pedagógica

O diferencial do TCC do curso foi partir da experiência, da prática pedagógica dos/as professores/as na escola, não da teoria, para, em diálogo com a pesquisa teórica -referenciada a autores/as, obras/artigos, conteúdo das disciplinas do curso-, definir os fundamentos epistemológicos do Pro-

jeto de intervenção em perspectiva interdisciplinar e intercultural.

## **Transformar**

O curso de especialização é uma contribuição efetiva da UNILAB para melhoria do ensino e da aprendizagem na educação básica na região do Maciço de Baturité. Abre possibilidades para mudança dos processos de ensino-aprendizagem, não mais esfacelados em disciplinas, mas realizados em perspectiva interdisciplinar e intercultural onde professores/as e estudantes sintam-se protagonistas da construção do conhecimento, seja como ensino ou aprendizado.

Nesta perspectiva, chama-se a atenção sobre a necessidade urgente de mudar o referencial das avaliações da aprendizagem, em particular as externas -a que estão submetidas compulsoriamente professores/as, estudantes, e gestores/as, das quais não tem participação alguma-, pelos efeitos negativos que produzem para o desenvolvimento curricular. É perceptível a descaracterização do currículo ocasionada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, em nível nacional, e pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará-SPAECE, nas quais privilegiam-se as disciplinas de português e matemática em detrimento da formação integral dos/as estudantes que exige a mesma atenção de importância as outras disciplinas do currículo escolar.

“O fato da Secretaria de Educação do Ceará e do Ministério da Educação ter privilegiado somente a

Língua Portuguesa e a Matemática dentro de seus processos avaliativos têm provocado sérias alterações no currículo escolar. Isso porque, de um lado, tem reforçado a ideia de superioridade dessas duas componentes (Língua Portuguesa e Matemática) em detrimento das demais. E de outro, porque a leitura, segundo essa óptica governamental, é tratada apenas como um ato mecânico de decifrar sinais gráficos, e, dessa forma, portanto, o letramento dessas crianças vem sendo alterado em função do SAEB e da Prova Brasil e, desconsiderando, portanto, o debate que hoje se faz sobre os múltiplos letramentos.” (PPC, p. 4)

Consequência preocupante deste ensino pedagógico de supervalorização da Língua Portuguesa e da Matemática é ter-se negligenciado na escola o trato de temas outros que contribuem para que os/as discentes discutam temas ligados à diversidade étnico-racial, a práticas religiosas diversas, violência contra mulheres e crianças, preconceito e racismo contra índios e negros. A partir desses dados é possível dizer que a escola, em função desses sistemas de avaliação, vem deixando de promover o letramento das crianças nas demais áreas de conhecimento bem como de questões relevantes do cotidiano escolar. (PPC p.4)

A introdução de metodologias interdisciplinares e interculturais para os processos de ensino-aprendizagem no ensino fundamental e médio, propõe-se como caminho viável e sustentável para a melhora da qualidade de ensino, na sua integralidade, nas escolas do Maciço do Baturité. Importante observar que:

o conceito de qualidade adotado atualmente é abrangente e impõe que a educação deve preencher diversas atribuições, dentre elas: garantir o acesso e a permanência dos/as discentes na escola, promover as aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais, atendendo às necessidades dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais, e é o que permeia este projeto para a região do Maciço de Baturité (PPC p.6)

Os resultados teórico-práticos do curso de especialização apresentados neste livro, expressam o propósito da UNILAB de contribuir, em seu projeto de interiorização, com a melhoria do ensino e da aprendizagem na educação básica do interior do estado. Este é o caminho diferenciado que oferece a universidade para a formação de professores/as, atendendo às particularidades e necessidades do Maciço de Baturité no campo da Educação Básica. Caminho que por ocasião do curso, contemplou as necessidades dos sistemas de ensino das localidades de Redenção, Baturité, Capistrano, Boa Viagem, Canindé, Madalena no Ceará e São Francisco do Conde na Bahia, formando um total de 86 especialistas em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio.

### **Referência**

UNILAB. Projeto Pedagógico do Curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio. Acarape, Ceará.

## Projetos de intervenção didático-pedagógicos

Os trabalhos de conclusão do curso reunidos em formato de artigos neste livro, são expressão dos resultados político-pedagógicos e teórico-práticos do curso de especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio. Os projetos de intervenção didático-pedagógicos revelam o impacto transformador do curso na prática pedagógica dos/as professores/as que participaram e no entorno educacional e escolar em que atuam, com destaque ao envolvimento participativo dos/as estudantes e da gestão pedagógica na construção do conhecimento.

A seguir os títulos dos artigos com seus/suas respectivos/as autores/as:

### **Etnomatemática: as pinturas corporais indígenas do povo Kanindé como instrumento para o ensino da matemática na escola indígena Kanindé**

- Especialista Joselane Lima Da Silva Santos. Profa. indígena do povo Kanindé da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, em Aratuba, CE.
- Profa. Ma. Cristiane Soares Gonçalves. Docente externa.

### **Histórias africanas e afro-brasileiras na escola – uma experiência interdisciplinar e intercultural**

- Especialista Francisca Marília da Silva Souza. Profa. de escola pública de ensino fundamental de Capistrano, CE.

- Profa.Dra. Geranilde Costa e Silva. Docente da UNILAB

### **Conhecendo o chão que piso: proposta pedagógica pra o ensino de solos em um contexto semiárido**

- Especialista Débora Gonçalves da Silva. Mes-tranda no Programa em Pós Graduação em Ciência do Solo (UFC)..
- Prof. Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro. Docente da UNILAB

### **Reconhecendo o racismo e suas implicações na EEM Frei Policarpo em Canindé – Ce**

- Especialista Israel Vital Viana. Prof. da Escola Estadual de Ensino Médio Frei Policarpo, em Canindé – Ce
- Prof. Dr. Luis Eduardo Torres Bedoya. Docente da UNILAB

### **Histórias africanas e afro-brasileiras no contexto escolar de Capistrano (CE)**

- Especialista Julieta Alves Da Silva. Profa. de escola pública de ensino fundamental de Capistrano, CE.
- Profa. Dra. Geranilde Costa e Silva. Docente da UNILAB

### **Descolonizando o currículo da escola de ensino médio Alfredo Machado: trabalhando a diversidade cultural na sala de aula**

- Especialista Antônia Karoline Leitão da Silva. Pro-fa. da escola de ensino médio Alfredo Machado em Madalena, CE.
- Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira. Docente da UNILAB

**A leitura de textos literários como ferramenta de ressignificação e valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana.**

- Especialista Lidiane N. Gomes. Profa. da Escola de Ensino Fundamental Fernando Cavalcante Mota, no município e Capistrano, CE.
- Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira. Docente da UNILAB

**Jogos indígenas: uma proposta de intervenção para as aulas de educação física escolar**

- Especialista Mirna Araújo Duarte.
- Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira. Docente da UNILAB.

# ETNOMATEMÁTICA: AS PINTURAS CORPORAIS INDÍGENA DO POVO KANINDÉ COMO INSTRUMENTO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA NA ESCOLA INDÍGENA MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS, ARATUBA, CEARÁ

Cristiane Soares Gonçalves<sup>1</sup>  
Joselane Lima da Silva Santos<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo apresenta resultados referentes ao projeto de intervenção pedagógica, intitulado Etnomatemática: as pinturas corporais indígena do povo Kanindé como Instrumento para o Ensino da Matemática na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos com o objetivo de aplicar o método de etnomatemática, localizada no município de Aratuba (Sítio Fernandes), para que o aluno pudesse fazer uma reflexão sobre a aprendizagem matemática de forma contextualizada. O projeto consistiu em trabalhar conteúdos da grade curricular de matemática através das pinturas corporais indígenas na turma de 6º ano do Ensino Fundamental durante as aulas de matemática com o apoio da gestão escolar e o acompanhamento da pesquisadora interventora. Esse projeto contribuiu para aplicação da teoria no cotidiano dos alunos indígenas do povo Kanindé, oportunizando-os a uma melhor apropriação dos conhecimentos matemáticos desenvolvidos em sala e ampliando a relação entre teoria e prática, além de reforçar a cultura e os saberes populares de forma curiosa, contextualizada e reflexiva para os educandos.

**Palavras-chaves:** Etnomatemática; Educação Indígena; Pinturas Kanindé.

- <sup>1</sup> Professora de Arte-Educação-Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e professora-orientadora do Curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio (UNILAB)
- <sup>2</sup> Discente do Curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio (UNILAB)

## Introdução

O tema e o instrumento de intervenção que resultou nesse estudo, foi a etnomatemática como princípio motivador para atuação didática durante o Curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio onde a partir de conteúdos e atividades propostas conseguimos fazer com que os alunos percebessem que a matemática pode ser aplicada em situações cotidianas. Muito se discute sobre o ensino dessa disciplina e de como ela é vista por alguns alunos, pois para alguns educandos a matemática como “bicho de sete cabeça”, considerada por muitos como uma disciplina muito difícil. Dessa forma, resolvemos trabalhar com a Etnomatemática a partir das pinturas corporais para mostrar para os alunos que a matemática pode ser acessível e prazerosa estudando a partir do seu cotidiano, transformando o ensino nessa área de conhecimento em algo dinâmico e interessante para o aluno, despertando o interesse do estudante pelo estudo.

Portanto o projeto de intervenção que tem como tema **“Etnomatemática: As pinturas corporais indígena do povo Kanindé como instrumento para o ensino da matemática na Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos**, foi trabalhado com conceitos da etnomatemática, envolvendo as formas geométricas, nos quais os alunos construíram seus pensamentos sobre o ensino da matemática a partir de observações e comparações. Assim, espera-se que os resultados decorrentes deste projeto possam contribuir para que

o aluno desenvolva as habilidades e competências necessárias para aplicar na sua vida diária, estudantil e profissional.

O projeto de intervenção foi desenvolvido na turma de 6º ano do ensino fundamental da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos pela docente Joselane Lima da Silva Santos, formada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, mestranda em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia e professora indígena.

Seu período de execução estendeu-se de maio a dezembro de 2021. Essa intervenção teve como objetivo repassar para os alunos o ensino da matemática e mostrar importância das pinturas corporais no processo de aprendizagem, mostrando que a matemática pode ser fácil de ser apreendida e acessível para o conhecimento de cada aluno.

Nosso local de intervenção se deu na escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, localizada em um território riquíssimo em cultura, contando com a presença de agricultores, lideranças tradicionais, guardiões da memória e professores indígenas. Algumas atividades aconteceram virtualmente devido ao período pandêmico que estamos vivendo e algumas presencial, mas só aconteceram depois que a escola retornou presencialmente que foi entre o final de setembro para outubro. As atividades foram realizadas através de exposição virtual, envolvendo atividades cotidianas dos estudantes. Portanto concluímos que este projeto foi de grande importância para o conhecimento matemático familiar em nossa aldeia, pois a matemática vista pelo povo Kanindé como algo complexo mas ao mesmo tempo é uma disciplina que compõe o currículo escolar e como tal tem

uma estrutura de conceitos e conhecimentos que devem ser trabalhados de modo a contribuir para socialização dos saberes e competências para a formação integral do aluno.

No entanto, sabemos dos desafios, e é cada vez mais constante vemos alunos em sala de aula com dificuldades nos conteúdos da disciplina de matemática, pois alguns alunos refutam qualquer aproximação com os números.

Porém, durante o desenvolvimento da intervenção didática foram realizadas atividades a partir das pinturas corporais utilizando as formas geométricas, com atividades sobre as figuras planas fechadas por segmentos de reta, triângulos, círculos, quadrado e retângulo. Então a partir de cada explanação teórica e prática com as pinturas realizadas, foi possível identificar e nomear as formas geométricas, reconhecer a existências de diferentes formas, reproduzi-las, ampliar o vocabulário, desenvolver percepções táteis e visuais, proporcionar momentos de integração em trabalho em equipe e individual e explorar a criatividade das crianças.

Portanto esse projeto de intervenção foi desenvolvido de acordo com as dificuldades apresentadas pelos discentes nas aulas de matemática, assim como com a desmotivação dos mesmos em participar do processo de aprendizagem. Por tanto para sanar essas dificuldades dos alunos, resolvemos desenvolver esse projeto no intuito de aplicar a etnomatemática em uma escola indígena por meio da cultura de pinturas corporais do povo Kanindé. Tivemos como objetivos específicos: compreender as pinturas como uma forma de expressão e comunicação; Reconhecer as pinturas corporais como instrumento de ensino na matemática e pro-

por a resolução de problemas das realidades dos educandos tendo em vista as matrizes de referência da Escola Indígena Manoel Francisco dos santos; Propor aos alunos vivências diversificadas, para que possam explorar, fazer tentativas, testar, argumentar e raciocinar logicamente.

A razão pela escolha do desenvolvimento desse projeto se justifica pelas experiências vividas dentro do ambiente escolar, pois percebia a dificuldade que alguns alunos tinham ao realizar atividades envolvendo a matemática, o quanto era difícil para alguns alunos passar por esse processo de aprendizagem. Portanto acreditamos que o projeto de intervenção pedagógica através da etnomatemática pudesse ampliar o horizonte de cada aluno com relação ao ensino da matemática, pois precisava mostrar para cada aluno que a matemática, por mais que seja vista como uma disciplina difícil, podemos utilizar metodologias diferentes que facilitam o seu ensino e conseqüentemente seu aprendizagem.

O projeto de intervenção didática possibilitou um maior engajamentos dos alunos na disciplina de matemática, pois foi possível perceber que a partir do desenvolvimento das atividades proposta do projeto, os alunos começaram a ter um olhar diferenciado para essa disciplina, apesar de não ser possível sanar todas as dúvidas no decorrer desse processo, pois sabemos que cada aluno tem seu ritmo de aprendizagem, mas esse processo foi essencial para que eles percebessem que a matemática está presente nas coisas que fazem parte do seu dia a dia. Então podemos destacar a etnomatemática como essencial nesse processo de ensino, pois facilitou para que o aluno se perceba dentro do seu

contexto social e cultural, trabalhar com etnomatemática no ensino da matemática facilitou bastante aprendizagem dos alunos, pois foi possível trabalhar com coisas que fazem parte da cultura desses alunos e que são vivenciadas no dia a dia.

Portanto vale ressaltar que a Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, foi criada para suprir as necessidades relacionadas à comunidade e ao povo indígena kanindé de Aratuba diante da sociedade atual.. E ao mesmo tempo porque é uma escola que vem trazendo novos caminhos para os alunos indígenas, produzindo uma realidade igual entre todos. Uma escola que se diferencia em muitos aspectos.

A arte flui ali de uma cultura homogênea, como um componente dela, harmonizado com todos os outros, por um longuíssimo esforço de integração recíproca. Um componente co-participado por todos os membros da comunidade que porta e fecunda aquela cultura, inclusive sua arte. É uma arte mais comum que individual, em cujo seio o artista nem sequer reivindica para suas obras a condição de criações únicas e pessoais. Sendo apenas genuínas, elas constituem reiterações de elementos pertencentes à comunidade, tão dela que expressam mais sua tradição do que a personalidade do próprio artista (RIBEIRO in ZANINI, p. 51).

Trabalhar com as artes da comunidade é como vivenciar as práticas vivenciadas por artesãos, mulheres, homens, crianças e anciões da comunidade, pois são formas de vivência do dia a dia desses sábios como por exemplo as pro-

duções de artesanatos, as cantigas produzidas por homens nas roças e as brincadeiras de crianças. Desta maneira, este trabalho refere-se a questões fundamentais sobre Educação Matemática dentro da aldeia Kanindé, neste caso, grupo indígena. Problematisa a importância da valorização cultural e social no ensino da matemática, a existência de conhecimentos matemáticos do povo.

## **Fundamentação teórica**

O ensino da matemática sempre foi um desafio para alguns alunos, essa é uma problemática que enfrentamos no ambiente escolar e fora dele, sobre essa dificuldade de aprender matemática isso nos leva a refletir sobre fatos importantes que podem contribuir com o ensino, por isso que se faz necessário trazer interlocutores teóricos para fortalecer essa construção de conhecimento e para mostrar que podemos utilizar novas metodologias para fortalecer essa aprendizagem, pois é preciso compreender que essa problemática é uma realidade de vários alunos e o desenvolvimento do projeto de intervenção didática pode ser um dos caminhos para mudar a realidade desses alunos e mostrar para eles que a matemática pode ser algo simples de aprender.

Segundo D'Ambrósio (2002):

A aventura da espécie humana é identificada com a aquisição de estilos de comportamentos para sobreviver e transcender nos distintos ambientes que ela ocupa, isto é, na aquisição de (tica) modos, estilos, artes e técnicas de (matemá) explicar, aprender, co-

nhecer, lidar com o (etno) ambiente natural, social, cultural e imaginário.

O Programa Etnomatemática é uma proposta de teoria do conhecimento. D'Ambrosio (1998) afirma que, na verdade, poderia igualmente ser denominado Programa Etnociência. Ao lembrar a etimologia, ciência que vem do latim *scio*, que significa saber, conhecer, e matemática vem do grego *máthema*, que significa ensinamento – portanto, é possível que os Programas Etnomatemática e Etnociência se complementam.

A palavra Etnomatemática [...] para designar a matemática de culturas nativas. Mas o uso da palavra Etnomatemática estava sempre focado na descrição de matemáticas de outras culturas, principalmente naquelas sem escrita e naquelas marginalizadas pelo processo colonial (D'AMBROSIO, 1999a, p. 52).

Para construção da intervenção pedagógica foram utilizados referenciais teóricos que abordam o assunto sobre Etnomatemática, como FONSECA (2002), CELSA (1996), e D'AMBRÓSIO (1997). Esse estudo deverá contribuir com o ensino e aprendizagem significativa da Etnomatemática. Fonseca (2002) nos diz que:

“os trabalhos, atividades e/ou conteúdos não apenas trazem uma análise da relevância social do conhecimento matemático, como também enfatizam a responsabilidade das escolhas pedagógicas que devem evidenciar essa relevância na proposta de ensino de matemática que se vai desenvolver, contemplan-

do-se problemas significativos para os alunos, ao invés de situações hipotéticas, artificiais e enfadonhamente repetitivas, forjadas tão-somente para o treinamento de destrezas matemáticas específicas e desconectadas umas das outras e, inclusive, de seu papel na malha do raciocínio matemático” (p. 50).

O projeto de intervenção também dialoga com o texto D’Ambrosio (1993). “(...) o enfoque da Etnomatemática para a matemática, é de implementar a sua utilização nas escolas, proporcionando aos alunos uma vivência que somente faça sentido se eles estiverem em seu ambiente natural e cultural; criar situações variadas que possam despertar e aguçar o interesse e a curiosidade que os alunos possuem naturalmente, para tornar a matemática agradável de ser aprendida, tendo como objetivo conectar a matemática ensinada nas escolas com a matemática presente em seus cotidianos.” (p.27).

Nesse contexto trouxemos também para contribuir com esse projeto, Gelsa Knijnik (1996) que “denomina Etnomatemática como Uma proposta para o ensino da Matemática que procura resgatar a intencionalidade do sujeito manifesta em seu fazer matemático, ao se preocupar com que a motivação para o aprendizado seja gerada por uma situação-problema por ele selecionada, com a valorização e o encorajamento às manifestações das ideias e opiniões de todos e com o questionamento de uma visão um tanto maniqueísta do certo/errado da Matemática (escolar)” (p. 80).

A escolha desses referenciais teóricos se deu pelo fato desses autores contribuir com o ensino da matemática e

principalmente por trazer a etnomatemática como um importante elemento na construção de conhecimento, pois se sabe que a etnomatemática contribuir no processo educativo, porque parte daquilo que faz parte do cotidiano do aluno, levando em consideração as experiências de cada estudante.

No projeto de intervenção foi utilizada como metodologia a pesquisa exploratória de natureza qualitativa, na qual buscamos respostas às questões particulares, que envolve as dificuldades dos alunos com relação a disciplina de matemática, a vivência em sala de aula com esses alunos, a forma que os alunos ver a matemática, o contexto da matemática em sala de aula e a produção de dados a observação direta e participante. Este tipo de pesquisa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

## **Metodologia**

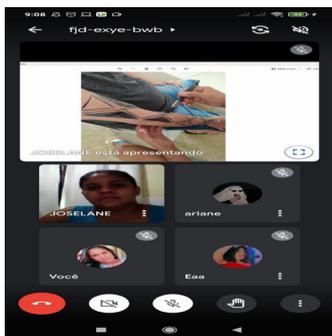
Para a execução do projeto de intervenção foram realizadas diferentes etapas metodológicas, dentre eles: encontros virtuais / presenciais entre equipe gestora, pedagógica e discentes para falar sobre o projeto e como ele poderia ser aplicado na escola escolhida, levantamento de informações sobre a expectativas com relação às dificuldades na aprendizagem de matemática e aulas presenciais e virtuais com os discentes.

Primeiramente foi realizado o contato com a escola, depois apresentação do projeto para os alunos e em seguida aconteceram os momentos de intervenção com aulas práti-

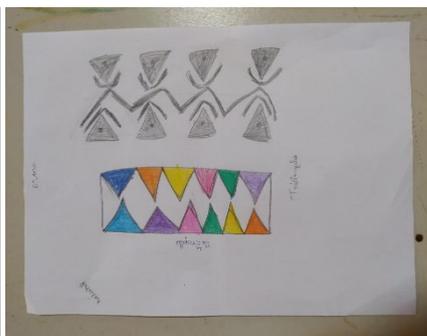
cas, expositivas e dialogadas. O projeto de intervenção foi realizado nas dependências da Escola Indígena Manoel Francisco dos Santos, onde foi trabalhado o ensino da matemática a partir das pinturas corporais. Vale lembrar que a escola já trabalha com essa temática desde quando foi iniciado a educação indígena do povo Kanindé.

As atividades de integração teórico-práticas foram assim planejadas:

- 1º período: Contato com o pessoal envolvido.
- 2º período: apresentação do projeto e seus objetivos aos alunos.
- 3º período: Implantação do projeto.
- 4º período: Execução do projeto de intervenção.
- 5º período: avaliação da realização do projeto.



Aula dialogada



Aula prática

## Considerações finais

Conclui-se que esse trabalho foi essencial no fortalecimento da cultura do povo Kanindé, pois ele traz aspectos re-

levantes para a preservação da memória. Vale ressaltar que esse projeto de intervenção foi muito significativo para cada aluno, pois foi possível perceber que os estudantes passaram a olhar a matemática com outro olhar e perceberam o quanto é importante aprender matemática para o uso do dia a dia, claro que tudo isso é um processo que precisa ser construído ao longo dos anos, mas o projeto foi o primeiro caminho para mudar o pensamento de alguns alunos com relação à matemática.

Esta experiência nos permite avaliar que a temática Arte indígena, contribui efetivamente para que os estudantes e os professores possam conhecer, respeitar e valorizar as artes indígenas, percebendo suas peculiaridades e diversidade como peças de um rico e variado tesouro, que caracteriza a cultura do Povo Kanindé como um todo. O presente trabalho abordou o ensino da matemática em seus aspectos teóricos e práticos. No entanto, percebe-se que a pesquisa se encontra pautada na história e na filosofia da matemática, contendo implicações pedagógicas que contribui com o ensino da matemática e que sua utilidade depende das necessidades e usos de cada sociedade.

A Etnomatemática parte do princípio que não existe, apenas uma matemática com caráter universal, civilizacional, mas sim, diversas expressões matemáticas que surgem em culturas particulares, únicas, e nelas encontram sentido. Decorrente desta hipótese considera-se que, para ensinar matemática, é preciso contextualizar as aprendizagens nos quadros culturais, sociais e étnicos dos sujeitos. Contextualizar de acordo com a realidade de cada povo, e que seus usos são específicos e valorizados.

Apesar das dificuldades que surgiram-no decorrer do desenvolvimento do projeto devido ao momento que estamos vivenciando devido a pandemia, concluo que o uso da matemática na aldeia é usado de modo que preserve culturalmente as vivências do povo e que a escola é um dos pilares essenciais para essa preservação de valores culturais. É importante ressaltar que a matemática está presente diariamente entre os índios Kanindé, uma das formas mais presentes é a presença nas pinturas corporais e nos artesanatos, que mesmo não tendo noções matemáticas é bem aplicado de forma perfeita.

Espero que este trabalho sirva de subsídio para outros alunos e educadores que queiram realizar pesquisa sobre o uso da matemática nas aldeias ou escolas indígenas ou mesmo para a produção de material didático para as escolas indígenas. Este projeto de intervenção me ajudou muito a compreender como a matemática aparece na sociedade. Sem dúvida este trabalho foi um aprendizado para nossa vida profissional e acadêmica.

A intervenção didática foi essencial, principalmente devido essa situação que estamos vivenciando, pois sabemos que quando se estuda em casa não é da mesma forma de estar no ambiente escolar, pois nesse cenário os alunos ficam mais dispersos e o interesse pelos estudos diminui, é por essa razão que falo que esse projeto foi essencial, pois veio mesmo na hora que os alunos estavam mais precisando, pois querendo ou não a matemática é vista como uma disciplina difícil em que a maioria dos estudantes sentem medo de se expressar por meio dessa disciplina. Portanto, apesar

das circunstância que estamos vivendo devido a pandemia, o desenvolvimento desse projeto foi essencial, pois acredito que ele veio para sanar um pouco das dificuldades encontrada pelos estudantes com relação ao ensino da matemática.

Enfim, a realização desse projeto se torna um momento decisivo para a formação do profissional de educação, pois o acadêmico de hipótese alguma, poderá ocupar um espaço educacional, sem conhecer de perto a realidade escolar, e os problemas que os cerca no contexto atual. Desse modo, a experiência foi gratificante, pois nos permitiu vivenciar na prática do cotidiano como deve se portar o profissional diante dos problemas que possivelmente podem aparecer no decorrer do seu trabalho, logo, o crescimento enquanto acadêmico com certeza fará a diferença posteriormente para o desempenho da nossa função. Mas é visível que a Etnomatemática é viva nas escolas indígenas, um exemplo é a Escola Indígena Kanindé localizada no município de Aratuba é real que a matemática é viva, caminha junto com a cultura do Povo.

## **Referências**

ADAM, S. Ethnomathematics in the Maldivian Curriculum. In: CD ROM do II CIEM, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI). Brasília: MEC –SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. 2.ed. São Paulo: Palas Athenas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática e Educação**. In: Etnomatemática: currículo e formação de professores. Gelsa Knijnik, Fernanda Wanderer, Claudio J. de Oliveira (Orgs.) 2.ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática. Um enfoque antropológico da matemática e do ensino**. In: Ideias Matemáticas de povos culturalmente distintos Mariana K. L. Ferreira (Org.). São Paulo: Global, 2002.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Minas Gerais: Editora Autêntica, 2001.

GERDES, P. Etnomatemática: Cultura, Matemática, Educação. Maputo. Moçambique, 1991.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

POWELL, A. e FRANKENSTEIN, M. **Ethnomathematics**: Challenging Eurocentrism in Mathematics Education. Publicado em meio virtual no site: [www.ethnomath.org/resources/IS-GE/094.htm](http://www.ethnomath.org/resources/IS-GE/094.htm). Verificado em 27/05/2016.

# HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NA ESCOLAR: UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL

Francisca Marília da Silva Souza<sup>1</sup>  
Geranilde Costa e Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Objetivamos expor o desenvolvimento de uma intervenção didático-pedagógica fruto do curso de especialização *latu sensu* Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio promovido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Sendo esta realizada junto a uma turma do 4º ano, de uma escola pública de Capistrano (CE). Intervenção vivenciada de forma interdisciplinar e intercultural, por meio de contos e narrativas africanas, voltadas à valorização da cultura africana, tendo por intenção contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e escrita. O processo metodológico do projeto interventivo passou por análises bibliográficas, leitura de teóricos que fazem uma abordagem sobre a importância dos contos e do contexto interdisciplinar e intercultural na escola bem como apreciação acerca do Projeto Político Pedagógico da escola no que concerne a introdução da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação básica (Lei nº 10.639/03). A aplicação do projeto interventivo foi trabalhado, por meio de atividades dinâmicas e dialogadas, que motivaram a participação e o protagonismo dos/as alunos/as, de modo a contribuir para com a aprendizagem desses/as. Por fim, avaliamos que as intervenções geraram repercussões positivas em toda a comunidade

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia (FMB) com Habilitação História (INTA).  
Email: mariliasousa2013@hotmail.com

<sup>2</sup> Dra. em Educação. Pedagoga. Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB).  
E-mail: geranildecosta@unilab.edu.br

escolar, com destaque para os alunos/as que se envolveram de forma crítica junto às atividades, manifestando curiosidades e interesse por conhecer ainda mais sobre contos africanos e a cultura afro-brasileira.

**Palavras-chaves:** Interdisciplinaridade. Interculturalismo. Contos africanos. Escola.

### ABSTRACT

We aim to expose the development of a didactic-pedagogical intervention resulting from the specialization course *latu sensu* Interdisciplinary and Intercultural Methodologies for Elementary and Secondary Education promoted by the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB. This being held together with a 4th grade class, from a public school in Capistrano (CE). Intervention experienced in an interdisciplinary and intercultural way, through African tales and narratives, aimed at valuing African culture, with the intention of contributing to the development of reading and writing skills and abilities. The methodological process of the interventional project went through bibliographic analysis, reading of theorists who approach the importance of short stories and the interdisciplinary and intercultural context in the school as well as an appreciation of the School's Political Pedagogical Project regarding the introduction of History and Culture African and Afro-Brazilian in basic education (Law nº 10.639/02). The application of the interventional project was worked through dynamic and dialogued activities, which motivated the participation and protagonism of the students, in order to contribute to their learning. Finally, we evaluated that the interventions generated positive repercussions throughout the school community, with emphasis on students who were critically involved in the activities, expressing curiosity and interest in knowing even more about African tales and Afro-Brazilian culture.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Interculturalism. African tales. School.

## Introdução

Trabalho que expõe a experiência de aplicação de uma intervenção didático-pedagógica fruto do curso de especialização *latu sensu* Metodologias Interdisciplinares e Inter-

culturais para o Ensino Fundamental e Médio promovido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Sendo esta vivenciada junto a uma turma do 4º ano, de uma escola pública municipal de Capistrano (CE)<sup>3</sup>.

Inserir a cultura africana no contexto da sala de aula, ainda é uma necessidade urgente, para que as crianças desde cedo tenham acesso à diversidade cultural e aprendam com o pluralismo ético-cultural e etnicorracial. É salutar a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, ampliando espaços, que contribuam com a aprendizagem escolar, com a comunicação, com o pensar coletivo, com as relações interculturais e com as novas formas de construir o saber.

Desta maneira, usar contos africanos e afro-brasileiros é uma forma de referenciar e valorizar a cultura negra, é dá voz a outros/as, que outrora foram impedidos/as de falar, de divulgar seus contos, crenças e histórias.

É um aprender fazer, um aprender no espaço escolar, que, simultaneamente, possibilita o desenvolver de habilidades e competências da área de linguagens e humanas, que segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), a palavra Habilidade, pode ser entendida, como saber fazer algo, é como o ser humano, poder realizar certas atividades, sejam elas praticadas, cognitivas ou emocionais, propagando valores e saberes filosóficos e culturais negros. Já a expressão Competência está definida como movimentação de conhecimentos, capacidades, maneiras e valores para resol-

<sup>3</sup> Cidade pertencente ao Maciço do Baturité (CE).

ver problemas, sejam eles da vida cotidiana, do mundo do trabalho ou para o exercício da cidadania.

Assim, para as crianças desenvolvessem Habilidades e Competências na área de linguagens e humanas, esta intervenção didático-pedagógica, utilizou o gênero Contos, como estratégia metodológica, que além de apresentar um imaginário fantástico e maravilhoso para o universo infantil, o conto também tem a sua função social. Isso se justifica, pois, desde os períodos antigos até a nossa contemporaneidade, o Conto tem um papel fundamental na vida do ser humano, seja na transmissão de saberes, valores e tradições de uma dada sociedade. Além de tudo isso, o trabalho com Contos possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas como, por exemplo, com o ensino em linguística (leitura/escrita/interpretação).

O gênero Conto, além de cumprir todas essas funções sociais, ainda é mais profundo do que se imagina, ele mexe com os nossos sentimentos e crenças populares, ampliando a nossa visão de mundo, e ainda pode nos proporcionar momentos de entretenimento, autoconhecimento, construção histórica e saberes cotidianos.

O grande universo literário dos Contos é algo fascinante para as crianças, e é de fundamental importância que desde cedo as mesmas tenham contato com obras literárias diversas, pois

Desde tenra idade, a iniciação literária possibilita à criança a fruição e o prazer, que favorece o enriquecimento de seu repertório imaginário. No campo educativo essa experiência permite à criança alar-

gar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo seu campo demarcado como repertório cultural. Esse arcabouço auxilia nas interpretações e atribuições de sentido por parte do leitor, fazendo com que esse seja crítico diante de um texto. (BURLAMAQUE, MARTINS e ARAÚJO, 2011, p. 76).

Ao utilizarmos contos africanos pretende-se cumprir as leis nº 10.639/03 que deu obrigatoriedade ao Ensino da cultura e história afro-brasileira e africanas, e a lei complementar nº 11.645/2008, que determinou a inclusão do ensino da cultura e história indígena, nos currículos da educação básica.

52

Nosso objetivo ancora-se em promover, junto aos/as estudantes, as competências voltadas às práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

## Fundamentação teórico-metodológica

O Projeto Político Pedagógico (2016) da citada escola, base para a produção desse trabalho, é fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/ 2018) e nas leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, assim esta intervenção didático-pedagógica teve como tema: *Contos: histórias africanas no contexto interdisciplinar e intercultural na escola*, e assim,

propomos de forma interdisciplinar desenvolver junto aos/as estudantes as habilidades de identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participam cotidianamente, ou seja, em casa, na rua, na comunidade, na escola, etc..

O Conto é um gênero que possibilita esse crescimento de repertório do imaginário infantil, por suas histórias serem populares e maravilhosas. Conforme Baldi (2009, p. 8): “é preciso alimentar a imaginação de nossos/as alunos/as, compartilhar leituras, levar os encantos literários até eles/as, para que conheçam a si mesmos/as e ao mundo, para que se tornem pessoas mais críticas”. Assim, a leitura literária possibilita essa construção do conhecimento, conhecimento de si mesmo e do mundo que o cercam, permitindo aos/as estudantes uma compreensão maior da realidade em que vivem, contudo, é preciso considerar que

O conto não se refere só ao acontecido. Não tem compromisso com o evento real. Nele, realidade e ficção não têm limites precisos. [...] A esta altura, não importa averiguar se há verdade ou falsidade: o que existe é já a ficção, a arte de inventar um modo de se representar algo. (GOTLIB, 1990, p. 12)

O conto literário possui um grande poder pedagógico, ele consegue modificar a realidade da sala de aula, a mediação dos conteúdos, a maneira de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. De modo que o gênero conto contribui na aprendizagem do/a estudante, bem como para a formação do/a leitor/a, pois passa a produzir sentido frente ao que lê

Nessa perspectiva, a estrutura textual vai trazer consigo um amplo contingente de elementos, que vão ensejar a efetivação da produção de sentido. A estrutura do texto trará a ordenação/ hierarquização das informações textuais [principais e secundárias], o enfoque/ tratamento dado às informações, as pistas textuais, os elementos não-verbais, os elementos coesivos, os traços argumentativos etc. Ao entrar em contato com todos esses elementos, o leitor irá promover a articulação com seus saberes. E, a partir dessa soma, entra em foco a atribuição de sentido perante o texto (SILVA, 2014, p. 144-115).

Essa intervenção foi também fundamentada na Interdisciplinaridade e Interculturalidade como meio para a imersão dos/as discentes no processo de apropriação do tema, desenvolvimento das competências, de modo a oportunizar aprendizagens, compreendendo que a Interdisciplinaridade

54

(...) supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prevenir, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89)

Por sua vez, o conceito de Interculturalidade é apresentado por Walsh (2007) como sendo

Uma proposta de um projeto político que também pode implicar uma aliança com pessoas e grupos

que, de igual forma, buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto para a transformação social como para criar condições do poder, do saber e do ser muito diferentes. Pensada desta forma, a interculturalidade crítica não é um processo ou projeto étnico, nem um projeto da diferença em si mesma. É um projeto de existência, de vida (WALSH, 2007, p. 7-8).

Assim, pode-se compreender que os termos Interdisciplinaridade e Interculturalidade, estão relacionados com a troca de experiências e saberes entre as disciplinas ou áreas do conhecimento, pessoas, países ou grupos, de forma que essas trocas de saberes ocorram de maneira integrada, inteirada e recíproca, para que juntos/as, possam construir o conhecimento, sobre um determinado assunto ou objeto do conhecimento, contribuindo para o mundo mais integrado, globalizado.

Dessa forma, por meio dos contos, e em especial das culturas africanas e afro-brasileira possibilita enfrentar o preconceito racial e a intolerância que ainda predomina em nosso meio escolar, pois quando falamos das culturas e costumes africanos e afro-brasileiros, assim

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual (BRASIL, 2004, p. 36).

Nessa perspectiva, as leis mencionadas, buscam provocar uma mudança estrutural, na proposta dos currículos para a educação básica. De modo a garantir a inclusão de culturas antes esquecidas e até marginalizadas.

Dessa forma, a legislação abre caminhos, para a construção de um currículo antirracista promovendo a justiça social, como forma de garantir os direitos de aprendizagens referentes a essas culturas. Mas, para ocorrer tal ruptura nos currículos, é preciso refletir e investir nas formações docentes, nas produções de materiais didáticos e paradidáticos e em projetos pedagógicos de intervenções.

## Desenvolvimento

56

Foram realizadas 04 (quatro) oficinas interventivas, ao final do segundo semestre de 2021, cumprindo-se uma carga horária de 16 horas aulas, em uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do município de Capistrano (CE), tendo a sala 28 alunos/as, sendo 32% do gênero feminino e 68% do gênero masculino.

O conto selecionado teve como título “*A filha do sol e da lua*”, do livro – Histórias africanas, recontados por Ana Maria Machado (2018). A escolha desta publicação se deu em função de apresentar uma narrativa maravilhosa cheia de aventuras, sonhos, desejos e grandes emoções, vivenciada pelo Kia-Tumba, um príncipe negro. Sendo o mesmo considerado um dos mais belos príncipes que já existiu no mundo, e possuindo as demais qualidades: alto, elegante, melhor caçador, mais forte lutador e o mais veloz corredor.

Contudo, esse príncipe tinha um grande sonho, que era casar com a filha do sol e da lua, desejo, no entanto, considerado impossível.

As oficinas seguiam uma rotina, em que era feita a apresentação da proposta de atividade do dia para os alunos/as, a realização de dinâmica uma de acolhida, feitura de atividades diversas, tais como: leitura individual, coletiva e dialogada, contação de histórias e avaliação das ações desenvolvidas. Assim, buscamos promover a compreensão do conto africano, trabalhando as características de leitura e escrita, oralidade e artes, através da aplicação de 04 (quatro) oficinas, a saber:

**Oficina 1** – Realização de avaliação diagnóstica sobre os conhecimentos prévios da turma quanto à cultura africana e afro-brasileira. As crianças demonstraram pouco conhecimento em relação à cultura afro-brasileira e africana, alguns comentaram que não sabiam responder o questionário, outros/as relataram que não sabia de nada do assunto, outros destacaram e mencionaram a Feijoada e o Mungunzá como comidas de origem africana. Já outro estudante, mencionou a Capoeira, relatando a importância da mesma para a vida dos negros e destacando que gostaria muito de fazer capoeira ou de participar de algum grupo assim. Em seguida foi feita a contação do conto *A filha do sol e da lua* aos/as discentes que posteriormente responderam as indagações colocadas quanto aos fatos contidos no citado conto. Abaixo uma imagem deste momento.

**Figura 1** – Momento de contação de história



Fonte: arquivo pessoal (2021).

**Oficina 2** – Apresentação às crianças de outros contos africanos e afro-brasileiros, realização de releitura em voz alta, pela docente, do conto base seguido de atividade de interpretação e ficha de leitura. No momento da roda de leitura e apreciação de contos africanos, as crianças se sentaram ao redor do tapete, cada uma escolheu um conto para leitura. Todavia, a maioria dos/as alunos/as não conseguiu ler nem responder a ficha de leitura, pois infelizmente ainda não sabem ler e nem escrever com fluência.

Situação esta que foi evidenciada, pois algumas crianças revelaram em voz baixa, que não sabiam ler e/ou escrever. Segue abaixo uma imagem desta intervenção.

**Figura 2** – Roda de leitura e interação com contos africanos



Fonte: arquivo pessoal (2021).

**Oficina 3** – Apresentação das fichas de leitura, releitura do conto base da intervenção e uma roda de conversa a fim de contextualizar o conto africano como tema pertinente às componentes de História e a Geografia. Após apresentação dos contos africanos pelos/as alunos/as, foi feita novamente a releitura do conto base da intervenção, destacando personagens, cenário e resumo, seguido pela socialização do mapa político do continente africano, pontuando os países de origem de africanos que vieram para o Brasil no período colonial. Nesta oportunidade grande parte da turma demonstrou interesse e participaram ativamente desta atividade, contudo, evidenciaram não saber diferenciar continente de país. Então para esta intervenção foi realizada uma conversa e exibido um vídeo curto abordando

as origens dos povos africanos que vieram de modo forçado para o Brasil no período colonial. Em seguida, a turma teve oportunidade de colorir uma atividade na qual constava o Continente africano e seus países. Logo abaixo uma imagem deste momento.

**Figura 3** – Releitura do conto base do projeto



Fonte: arquivo pessoal (2021).

**Oficina 4** – Buscamos realizar a integração com a disciplina de arte ao realizar a confecção de máscaras dos/as personagens do conto africano trabalhado, a ser usada na dramatização do conto, e por fim, realizamos o momento cinema com a exibição do filme Pantera Negra. Abaixo uma imagem deste momento.

A realização deste momento possibilitou contextualizarmos o tema à realidade dos/as discentes, contribuindo para o processo de cognição, importante para o desenvolvimento das competências e habilidade necessárias ao ato de aprender, considerando, especificidade de cada aprendiz.

Com a intervenção, foi possível perceber, que as crianças ficaram surpresas com o conto africano apresentado. Sendo despertado neles/as o interesse por contos africanos, de modo que atualmente se dirigem à biblioteca da escola a procura de contos africanos para ler. A seguir imagem do momento cinema.

**Figura 4** – Momento cinema – filme Pantera Negra



Fonte: arquivo pessoal (2021).

## Considerações finais

Trabalhar com a literatura africana e afro-brasileira como o ponto de partida deste projeto possibilitou vantagens, pois a mesma tem um grande poder pedagógico, ela conseguiu com que os/as estudantes fizessem reflexões

sobre a nossa realidade. Isso porque a literatura africana e afro-brasileira atuou, junto aos/as discentes como ferramenta pedagógica voltada para o processo de ensino-aprendizagem, bem como, para a aquisição de competências e habilidades no campo da leitura e da escrita.

Registra-se que os objetivos desta intervenção didático-pedagógica foram alcançados, isso porque, com o uso da literatura africana e afro-brasileira, de forma intercultural e interdisciplinar, foi possível revelar o desconhecimento da turma quanto à história e cultura africana e afro-brasileira, mas, sobretudo evidenciamos o interesse dessa em participar ativamente das atividades propostas, e obter novas aprendizagens.

## Referências

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais**: uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, 2004.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BURLAMAQUE, F. V.; MARTINS, K. C. C.; ARAÚJO, M. S.. **A leitura do livro de imagem na formação do leitor**. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). *Leitura literária na escola*: Letras, 2011 (p. 75-95).

GOTLIB, N. B. Teoria do conto. São Paulo: Ática, 1990.

MACHADO, A. M. **Histórias africanas/** recontadas por Ana Maria Machado; ilustrações de Laurent Cardon. – 1. Ed – São Paulo: Quinteto Editorial, 2018.

SILVA, Sílvio P. Atividades Didáticas de Leitura e Compreensão de Texto: o Gênero Contos de Terror em Foco. **Revista Bem Legal** • Porto Alegre • v. 4. nº 2. 2014 Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-anteriores/no-2-2014/14-terror> Acesso: 22 fev. 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/**Pedagogia decolonial. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

# HISTÓRIAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRAS NO CONTEXTO ESCOLAR DE CAPISTRANO (CE)

Julieta Alves da Silva<sup>1</sup>  
Geranilde Costa e Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

Objetivamos apresentar a realização de uma intervenção didático-pedagógica fruto do curso de especialização *latu sensu* Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, promovido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Sendo esta realizada junto uma turma do 5º ano, de uma escola pública de Capistrano (CE). Escolhemos abordar histórias africanas e afro-brasileiras, com foco na aquisição da leitura e escrita de modo interdisciplinar e intercultural, por meio do cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira na educação básica (pública e particular), e a lei no 11.645/2008,, que complementa a lei anteriormente acrescentando, o ensino da cultura e história indígena. Com a realização dessa intervenção didático-pedagógica constatamos: a) que as crianças nada ou pouco sabem dizer sobre o Continente africano, mas que tem grande interesse em conhecer tal temática; b) que o trato dessa literatura de forma interdisciplinar e intercultural contribuiu para o aprendizado da temática das africanidades e para o processo de aquisição da leitura e da escrita e c) que este conteúdo e esta forma de apresentá-lo contribuiu para que as crianças manifestassem suas pertencas raciais e culturais.

**Palavras-chaves:** Interdisciplinaridade. Interculturalismo. Contos africanos e afro-brasileiros.

<sup>1</sup> Especialista em Literatura e Formação do Leitor e em Gestão Escolar com Ênfase em Coordenação Pedagogia (FALC). Email: alvesjulieta58@gmail.com

<sup>2</sup> Dra. em Educação. Pedagoga. Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). E-mail: geranildecosta@unilab.edu.br

## ABSTRACT

We aim to present the realization of a didactic-pedagogical intervention as a result of the specialization course *latu sensu* Interdisciplinary and Intercultural Methodologies for Elementary and Secondary Education promoted by the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony – UNILAB. This being held together with a 5th grade class, from a public school in Capistrano (CE). We chose to approach African and Afro-Brazilian histories, focusing on the acquisition of reading and writing in an interdisciplinary and intercultural way, through compliance with Law No. public and private basic education, and the law nº 11.645/2008, which complements the law previously adding, the teaching of indigenous culture and history. With the realization of this didactic-pedagogical intervention, we found: a) that children know nothing or little about the African continent, but that they are very interested in knowing this theme; b) that the treatment of this literature in an interdisciplinary and intercultural way contributed to the learning of the theme of Africanities and to the process of acquisition of reading and writing and c) that this content and this way of presenting it contributed to the children expressing their racial and cultural affiliations.

**Keywords:** Interdisciplinarity. Interculturalism. African and Afro-Brazilian tales.

## Introdução

Este artigo apresenta a experiência de aplicação de uma intervenção didático-pedagógica fruto do curso de especialização *latu sensu* Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio, promovido pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Sendo esta realizada junto uma turma do 5º ano, de uma escola pública de Capistrano (CE)<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Cidade pertencente ao Maciço do Baturité (CE).

A Interdisciplinaridade, segundo apresentado por JAPIASSU (1976, p.74): “ (...) caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Pode-se então afirmar que a interdisciplinaridade é uma forma de ensino, e ocorre quando se relaciona e/ou se aproxima os conteúdos de diferentes disciplinas, objetivando levar o/a aluno/a a compreender o mundo de forma integrada, ou seja, não fragmentada.

Já o conceito de Interculturalidade, dentro da educação segundo CANDAU (2013), parte:

(...) da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2013, p.1).

Assim, podemos compreender que os termos interdisciplinaridade e Interculturalidade, estão intrinsecamente ligados a um modo de fazer educação escolar, e assim, por meio dos contos, e em especial contos africanos, será possível trabalhar a cultura afro-brasileira e desconstruir o preconceito racial e a intolerância que ainda predomina em nosso meio, quando falamos das culturas e costumes africanos.

Este projeto didático-pedagógico abordou narrativas africanas e afro-brasileiras, de modo interdisciplinar e inter-

cultural, por meio de práticas de leitura de maneira a incluir as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Ambas as leis, são consideradas, como um marco histórico, para as culturas afro-brasileira e indígena. Contudo, para que ocorra tal ruptura nos currículos, é preciso a promoção de práticas pedagógicas antirracistas, que valorize o ser negro, bem como sua história e cultura.

Já o nosso interesse pela literatura africana e afro-brasileira se justifica por ser uma literatura interessada em trazer o Ser negro como elemento principal da trama, constituído de história, de autonomia e desejos, assim traz:

[...] a temática da condição negra como objeto de representação, quanto o negro como sujeito, revelador de uma visão de mundo específica em acordo com a singularidade de suas experiências, utilizando-se de uma linguagem própria de seu lugar de fala, são aspectos da produção inegável que está aí e quer se fazer mais e mais conhecida (KELM, 2019, p. 5).

Para tanto foi escolhido o gênero Conto, isso porque além de constituir com recurso didático-metodológico que permite trazer um imaginário fantástico e maravilhoso para o universo infantil, ele também tem a sua função social. Isso porque desde os períodos antigos até a nossa contemporaneidade, o conto tem um papel fundamental na vida do ser humano, seja na transmissão de saberes, valores e tradições de uma dada sociedade.

Dessa forma esta intervenção didático-pedagógica objetivou trabalhar em sala de aula de forma interdisciplinar e

intercultural, contos e narrativas africanas e afro-brasileira, voltadas à valorização da cultura africana e afro-brasileira.

## **Fundamentação teórico-metodológica**

A intervenção didático-pedagógica foi construída a partir da contação de histórias e oficinas realizadas, por meio da literatura afro-brasileira e africana, dos contos extraídos, com base nas diversidades culturais africanas, dando ênfase para os costumes, mitos, linguagem, vestimentas entre outros aspectos.

A realização das oficinas teve como tema: “Histórias africanas e afro-brasileiras no contexto escolar”, e assim, propomos de forma interdisciplinar e intercultural a integração entre disciplinas Língua Portuguesa (Literatura), Matemática, História, Arte e Ensino Religioso, por meio da contação de contos africanos e afro-brasileiros.

Importante destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola está fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC /2017) e nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Assim, o processo metodológico desse projeto interventivo passou e seguiu as seguintes etapas, a saber: pesquisas bibliográficas de autores/as consagrados/as que abordam a interdisciplinaridade e o interculturalismo, escolha dos contos, planejamento e execução das aulas/intervenções e produção de relatório final.

## A escolha do Gênero Conto

O gênero conto, além de cumprir muitas funções sociais, é mais profundo do que se imagina, pois poder mexer com os nossos sentimentos e crenças populares, ampliando as visões de mundo, e ainda pode nos proporcionar momentos de entretenimento, autoconhecimento, construção histórica e saberes cotidianos. Assim, o uso do conto:

(...) permite à criança alargar seus horizontes e seu conhecimento de mundo, transcendendo seu campo demarcado como repertório cultural. Esse arcabouço auxilia nas interpretações e atribuições de sentido por parte do leitor, fazendo com que esse seja crítico diante de um texto. (SOUZA, 2011, p. 75-76)

É por meio da leitura, diga-se interação, dos diversos gêneros literários que o/a leitor/a conversa com os aspectos relevantes ali apresentados e nesse caso específico acreditamos que haveria, por parte dos/as estudantes, um comportamento de “surpresa” quando apresentados/as, por meio desse projeto didático-pedagógico, aos contos africanos e afro-brasileiros. Dessa forma, acreditamos que os contos literários africanos possuem um grande poder pedagógico, sendo capaz de trazer o debate sobre a diversidade étnica presente na sala de aula.

O enfrentamento do racismo deve ser uma pauta cotidiana em nossas escolas, surgindo a necessidade da realização de processos formativos docentes de modo que esses/as estejam aptos a desenvolver práticas docentes antirracistas.

O processo histórico estrutural e econômico de base eurocêntrico/cristão, que ocorreu no Brasil, foi basilar para que africanos escravizados fossem impedidos de praticar seus costumes e credos religiosos. De modo, houve a propagação, pela igreja católica, de que a religiosidade africana era algo diabólico, o que levou ao racismo religioso. Herança essa que ainda se perpetua, pois ainda são comuns preconceitos e ataques a templos de Umbanda e Candomblé, situação que é constantemente veiculada pelos noticiários.

Todos esses processos históricos citados anteriormente recaem em nossas escolas, por meio de um currículo eurocêntrico, que apresenta o Continente Europeu como lugar de civilidade, em detrimento do Continente Africano e a Americana Latina, como lugares não avançado, assim:

70

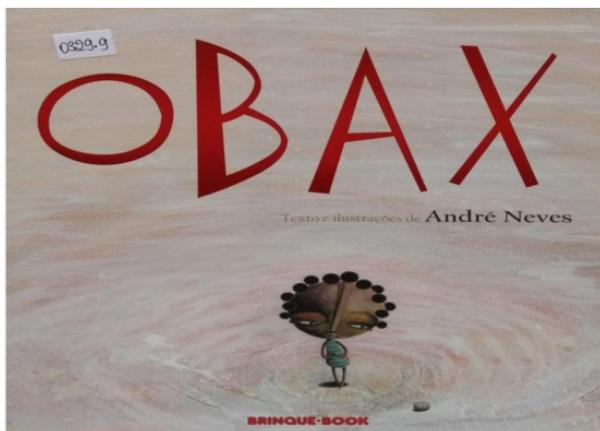
O conhecimento escolar, nessa acepção, deve reportar-se aos conhecimentos, saberes, modos de ser e viver elaborados pela população mundial mais avançada no desenvolvimento histórico unilinear, onde a Europa Ocidental e, mais recentemente, Estados Unidos, figuram como ápice e exemplo a serem seguidos. O conhecimento que é construído nas universidades a partir do século XVIII endossa a narrativa eurocêntrica, dando suporte a ela, partindo de uma falsa universalidade e neutralidade que acabam naturalizando e legitimando a ordem social excludente e desigual do mundo moderno. (MELO E RIBEIRO, 2019, p. 1783)

Dessa forma, o Continente Africano e a América Latina são vistos como um lugar exótico, cheio de belezas

naturais, riquezas minerais e com populações tribais. Essas ideias estereotipadas que estão contidas no currículo devem ser desconstruídas, desde a Educação Infantil propiciando às crianças o estudo da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, de forma a valorizar suas matrizes étnicas.

Frente a esse contexto é que o nosso projeto de intervenção visou apresentar para os/as alunos/as um pouco da cultura africana e afro-brasileira e, por meio da literatura, tendo por referência o conto africano *Obax* de André Neves (2010) que traz a história da pequena OBAX uma menina, que vivia em uma pequena aldeia próxima as savanas da África. Ela gostava de brincar com os animais, andar pela aldeia, tinha poucos amigos e gostava de contar histórias imaginativas que ninguém acreditava. Logo abaixo capa do citado livro.

**Imagem 1** – Capa do livro *Obax* (2010)



Fonte: Arquivo pessoal

Por meio desta literatura foram abordadas questões específicas das áreas de linguagens com a componente curricular de Língua Portuguesa, como: a oralidade, compreensão, a interpretação, o diálogo, a ortografia, gramática, como também a arte.

## Desenvolvimento

Essa intervenção didático-pedagógica foi construída a partir da contação de histórias e oficinas realizadas, por meio da literatura afro-brasileira e africana, dos contos extraídos, com base nas diversidades culturais africanas, dando ênfase para os costumes, mitos, a linguagem, vestimentas entre outros aspectos.

Foram realizados 04 (quatro) momentos interventivos, no último bimestre de 2021, cumprindo-se uma carga horária de 16 horas aula, realizadas na turma de 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais composta por 21 alunos/as, sendo 43% do gênero feminino e 57% do gênero masculino. Importante ressaltar que ainda estávamos no contexto da pandemia, mas as escolas já haviam sido liberadas para o retorno gradual das atividades.

A realização das oficinas teve como tema: “Histórias africanas e afro-brasileiras no contexto escolar”, e assim, propomos de forma interdisciplinar e intercultural integrando às seguintes disciplinas Língua Portuguesa (Literatura), Matemática, História, Arte e Ensino Religioso, considerando que o ponto de partida metodológica foram os contos afri-

canos, a partir dos mesmos foram destacados a literatura afro-brasileira e africana.

Importante destacar que o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa escola está fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) e nas leis nº 10.639/03 e 11.645/08. Contudo, foi a partir deste curso de especialização que tivemos oportunidade estudar a História e Cultura africana afro-brasileira, e por consequência pensar metodologias interdisciplinares e interculturais de modo a trazer para a realidade dos/as discentes esse universo de saberes culturais.

As Oficinas realizadas seguiram as propostas com foco nas atividades de intervenção, com apresentação da proposta para a turma, iniciando com dinâmicas voltadas para o tema e construção de ações coletivas a saber:

**Momentos 1** – Diagnóstico da turma- foi realizado atividade para diagnosticar o nível de conhecimento prévio da turma sobre a história e cultura da africana e afro-brasileira. Colocamos algumas perguntas dentro de envelopes e pedimos para eles/elas respondessem, dentre as quais estavam: – *Qual o seu nome? Quantos anos você tem? Qual a cor da sua pele?*

Nessa ocasião uma estudante abriu um dos envelopes que continha um espelho, ela se olhou e começou a chorar, perguntei o motivo, a mesma respondeu que não gostava de se ver, pois se sentia feia e tinha vergonha de sua cor. Nesse momento nossa reação diante da situação foi de angústia, e pedimos a ela que se olhasse de novo e repetir para ela

mesma, que ela era linda e tinha que se amar e ter orgulho da cor e da pessoa que ela é. Após este momento colocamos um tapete no chão no qual continha livros portando literatura africana e afro-brasileira.

Em seguida a turma foi convidada a produzir desenhos tratando do Continente africano, para tanto apresentamos as seguintes perguntas geradoras: a) *Onde vivem esses povos?* b) *O que vieram fazer no Brasil?* c) *Como era a vida dessas pessoas?* d) *Que contribuição esses povos deixaram para nós, na música, dança, religião, história e comida?*

Importante destacar que a turma não soube responder a estas indagações, o que se revela como algo preocupante sendo o Brasil um país com maioria de pessoas negras (pretas + pardas) e sendo o Ceará, com destaque para a cidade de Redenção, o estado brasileiro que primeiro promoveu a abolição da escravatura negra.

Para fundamentar a discursão sobre a história dos africanos, realizamos a contação do texto *A origem do dia da Consciência Negra*. Nessa atividade convidamos a turma para fazer um círculo no chão ao redor de um tapete de contação, fizemos a exposição e depois solicitamos que fizessem, por meio de desenhos, uma relação da história contada com as perguntas geradoras. Com essa prática já sentimos uma mudança na turma, pois até um dos alunos que neste dia estava muito inquieto participou e destacou o que compreendeu. E ao final desta exposição ele disse: “– *O sofrimento dos negros ... mas na África tem muitas riquezas como: as comidas, a história de vida, dança e lutas*”. Segue logo abaixo imagens deste momento.

## Imagem 2 – Tapete com literatura africana e afro-brasileira



Fonte: Arquivo pessoal

## Imagem 3 – Contação de Obax



Fonte: Arquivo pessoal

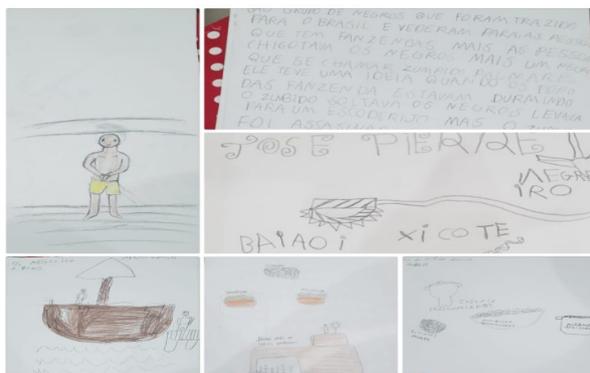
**Momento 2** – Nesse momento foi feita a contação do conto de *Obax* de André Neves (2010). Pedimos que relatassem oralmente o que compreenderam do citado do conto, para tanto colocamos as seguintes indagações: a) o que significa *Obax*? b) *Quem é Obax*? c) *Onde se passa a história*? d) *Que gênero textual tem essa história (conto, fábula, poema, biografia, bilhete, receita...)?*

Foi possível perceber o interesse da turma pela história contada. Por fim, solicitamos que fossem formadas equipes para a realização de atividades de pesquisa de forma domiciliar com as seguintes temáticas: 1- alimentação de origem africana; 2- pessoas negras que ficaram conhecidas no mundo e no Brasil, pela sua luta contra o racismo; 3- as religiões de origem africana e 4- danças africanas.

**Momento 03** – Este momento teve por objetivo dar continuidade ao trato do conto *Obax* de modo a levar a turma a manifestar suas interpretações sobre o mesmo.

Devido ao baixo nível de escrita da turma não foi possível uma produção textual. Solicitamos à turma que produzisse cartazes destacando os nomes de animais apresentados no livro *OBAX* que vivem na África e produção de um acróstico com a palavra Africanidade. Segue logo abaixo alguns dos desenhos produzidos.

#### Imagem 4 – Produção artística e escrita da turma



Fonte: Arquivo pessoal

**Momento 04** – Este momento foi realizado em conjunto com uma colega que também estava fazendo deste curso de especialização. De modo que levamos a minha turma e a dela para assistimos ao filme “Pantera Negra”, que mostra todo esse contexto cultural da história africana que se vive em tribos e aldeias, sendo que após este momento foi servido um mungunzá, comida de origem africana.

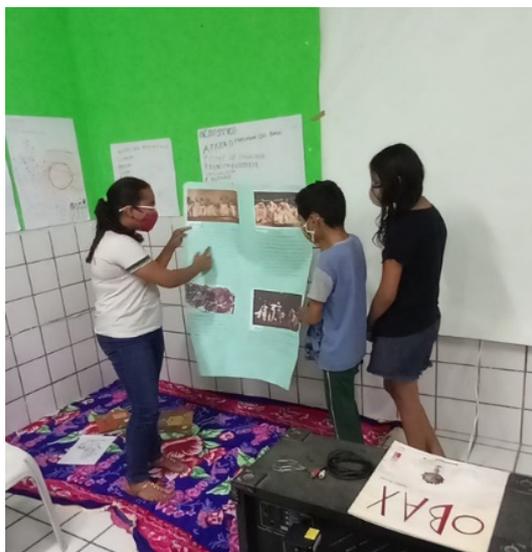
Após o lanche realizamos um momento de escuta da turma, onde eles/as fizeram associações do filme com a efetivação das nossas intervenções. Destacaram as lutas, as vestimentas, os artefatos em especial as máscaras que são apresentadas do filme.

Depois explicamos que o 5º ano iria realizar a apresentação dos cartazes das pesquisas que fizeram e também seriam expostos os cartazes com a lista dos animais que vivem na África, os acrósticos, os tipos de danças e comidas que pesquisaram e descobriram que são de origem africana.

Foi um momento riquíssimo, pois a turma provou que é capaz e mesmo alguns alunos/as com dificuldade de leitura e escrita, uns foram ajudando aos outros e conseguiram criar os cartazes e apresentarem para a outra turma ver.

Depois solicitamos que a turma pudesse manifestar por meio de frases curtas esses momentos vividos, e foi dito: “– Foi muito bom! ”; “– Aprendemos muitas coisas! ”; “– Aprendemos a respeitar e aceitar as pessoas como elas são! ”; “–Aprendemos que não podemos discriminar as pessoas por causa da cor e da religião. ” e “– Gostei muito e queria que tivesse mais vezes essas aulas.”. A seguir imagens das produções dos cartazes fruto das pesquisas grupais domiciliares que a turma realizou.

### Imagem 5 – Apresentação de cartazes



Fonte: Arquivo pessoal

### Imagem 6 – Apresentação de cartazes



Fonte: Arquivo pessoal

## Breves Conclusões

Nesse período de execução deste projeto didático interventivo compreendemos que temos que ser ousados/as e inovadores/as, pois devemos dá asas à imaginação de nossos/as alunos/as. A fim de torná-los/as mais corajosos/as, focados no aprendizado, mas ao mesmo tempo curiosos/as e abertos para descobrir o novo e desenvolverem suas habilidades, de modo a interagir de forma interdisciplinar e intercultural em seu meio social. Importante ressaltar que conseguimos comprovar que as estratégias interdisciplinares interculturais são bem mais atrativas do que o ensino focado nas disciplinas que estamos acostumadas a lecionar em sala.

Assim, partindo dos contos afro-brasileiros e africanos, os/as estudantes passaram a conhecer outros tipos de histórias, saindo um pouco daquelas que são cotidianamen-

te contadas e partindo para conhecer um novo universo literário, rico em diversidade histórico-cultural, conhecimentos e culturas.

Essas leis deram uma maior flexibilidade para os currículos escolares brasileiros e garantiu os direitos de aprendizagens sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, como também, a cultura e história indígena, abrindo espaço para o diálogo e o trabalho com temas transversais e diversidade histórica e cultural, em todas as disciplinas escolares.

E assim, desenvolveremos experiências pedagógicas valorizando a interdisciplinaridade e interculturalidade, buscando trazer para realidade da escola a valorização da identidade cultural, os costumes, a história e a religiosidade dos afro-brasileiros interligadas aos vários campos do saber e ao seu cotidiano.

Ao final das atividades realizadas foram feitos registros para fins de avaliação, voltado a contribuir com o processo de avaliação da sequência didática.

## Referências

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KELM, Miriam Denise. **Estudar literatura afro-brasileira e africana**: apropriação e esclarecimento como forma de re-

sistência e afirmação de identidade. Disponível em: [https://www.copenesul2019.abpn.org.br/resources/anais/11/copenesul2019/1566499045\\_ARQUIVO\\_a6b399c6412f8a0c-6c233b4de4bbf16b.pdf](https://www.copenesul2019.abpn.org.br/resources/anais/11/copenesul2019/1566499045_ARQUIVO_a6b399c6412f8a0c-6c233b4de4bbf16b.pdf) Acesso: 10 dez. 2022.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Débora. **Eurocentrismo e currículo:** apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051/30863> Acesso 23 fev. 2022.

OBAX. NEVES, André. Grupo Companhia das Letras. Rio de Janeiro (RJ), 2010.

SOUZA, R. J. **Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento / Renata Junqueira de Souza, Berta Lúcia Tagliari Feba (organizadores). – Campinas, SP: Mercado de letras, 2011.

# CONHECENDO O CHÃO QUE PISO: PROPOSTA PEDAGÓGICA PRA O ENSINO DE SOLOS EM UM CONTEXTO SEMIÁRIDO

Débora Gonçala Gomes da Silva  
Carlos Henrique Lopes Pinheiro

## RESUMO

O solo é considerado o pilar para a segurança alimentar, nutricional e mitigações climáticas. Estudar todos os seus aspectos é essencial a conservação e manutenção da vida no planeta. Sendo assim, esse trabalho tem por objetivo propor uma sequência didática que aborde a temática solo de forma contextualizada para discentes que vivem no bioma caatinga, estudando a sua classificação e caracterização, bem como abordando aspectos culturais e históricos das pessoas que vivem na comunidade e sua relação com o solo. O público alvo dessa sequência didática será alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, a mesma será dividida em cinco encontros diferentes, onde será feito o estudo sobre o solo, o manejo, a história da população e a agricultura e por fim, esse conhecimento será divulgado para a comunidade. Diante das atividades a serem desenvolvidas, tem-se a expectativa que os alunos se envolvam nas atividades propostas, para assim ocorrer uma aprendizagem significativa, baseada em um ensino contextualizado, interdisciplinar e intercultural.

**Palavras-chave:** Ensino. educação contextualizada. sequência didática. metodologias interdisciplinares. metodologias interculturais.

82

## Introdução

O semiárido brasileiro é caracterizado por ser um ambiente com baixa pluviosidade anual, com vegetação adaptada para viver nessas condições climáticas e uma diversidade

de solos. Está localizado na região Nordeste do Brasil, ocupando 54% dessa região (ALVES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2009).

Devido as condições climáticas, biodiversidade, relevo, tempo e material de origem, na região semiárida há uma grande variedade de solos (SANTOS *et al.*, 2018), alguns bem desenvolvidos (alto grau de intemperismo) e outros ainda com muito afloramento rochoso. Diante da variedade de solos, fatores de formação e a forma como é manejado, nele pode ocorrer problemas, afetando o cultivo para subsistência da população (OLIVEIRA *et al.*, 2021).

Para além das características naturais do semiárido que dificulta o cultivo e a subsistência, é histórico o manejo extrativista. E, devido a esse tratamento, existem vários problemas ambientais que são suscitados, como a extinção de espécies nativas (fauna e flora), solos salinos e desérticos (ALVES; ARAÚJO; NASCIMENTO, 2009; SOUZA; ARTIGAS; LIMA, 2015; TABARELLI *et al.*, 2018).

Sendo a caatinga um bioma totalmente brasileiro e que possui uma vasta área pouco explorada cientificamente (TABARELLI *et al.*, 2018), é importante dentro do contexto escolar estudar suas características, e de modo especial o solo, desde seu processo de formação, características, classificação e manejo, até o conhecimento das populações, considerando os aspectos culturais e históricos.

O solo é considerado o pilar para a segurança alimentar, nutricional e mitigações climáticas (BENAZZI; LEITE, 2021). Desse modo, estudar as características, classificação e os processos que ocorrem nele, são importantes para a conservação e manutenção da vida no planeta.

Na região semiárida devido os fatores naturais, como o climático, é mais susceptível a problemas edáficos, que por sua vez são intensificados devido às atividades antrópicas inadequadas, propiciando o processo de desertificação do ambiente (CASTRO; SANTOS, 2020). O que compromete o cultivo e a subsistência de pessoas que dependem do solo.

Conhecer em todos os aspectos o solo, poderá sensibilizar os alunos em relação aos cuidados com o bioma e contribuirá para a adesão de manejos conservacionistas no presente e no futuro, favorecendo a preservação da caatinga e garantindo que gerações futuras também possam usufruir da sua biodiversidade.

Trabalhar esse assunto em forma de sequência didática é uma maneira viável de estudar todos os assuntos que envolve o solo, pois trata-se de atividades sobre algum assunto organizadas de forma sistemática (ARAÚJO, 2013).

Diante do exposto, esse trabalho tem por objetivo propor uma sequência didática que aborde a temática solo de forma contextualizada para discentes que vivem no bioma caatinga, estudando a sua classificação e caracterização, bem como abordando aspectos culturais e históricos das pessoas que vivem na comunidade e sua relação com o solo.

## Referencial teórico metodológico

A caatinga abriga aproximadamente de 56 milhões de pessoas, mesmo com as adversidades implantadas pela distribuição irregular de água, que se caracteriza como desafio para a sobrevivência dos habitantes, uma vez que as

pessoas plantam no período chuvoso com a esperança de uma boa colheita e criam animais mais resistentes à seca (ALBUQUERQUE; MELO, 2018).

Diante das condições climáticas, implementaram-se atividades agrícolas, estas que remontam à chegada dos europeus no século XVI com a implementação de um manejo extrativista, que se mantém até os dias atuais e reverbera em adversidades ambientais, na fauna, flora e no solo (TABARELLI *et al.*, 2018).

Práticas de manejo extrativista caracterizam-se como um problema, devido a perda da biodiversidade e os processos de degradação ambiental. Além disso, a conversão de áreas naturais em campos para fins agrícolas proporciona diminuição na matéria orgânica do solo. Devido essas práticas, os solos da caatinga podem facilmente ser degradados, ocorrendo desertificação, salinização e erosão, o que interferirá na produção de insumos (GIONGO *et al.*, 2021).

A produção de alimentos saudáveis e nutritivos é uma das principais funções ecossistêmicas do solo, evidenciando a importância do seu pleno funcionamento (BENZAZZI; LEITE, 2021). O solo, para além do manejo para produção de alimentos, abriga mais de um quarto da biodiversidade do planeta e é fundamental na mitigação dos gases de efeito estufa.

Partindo da perspectiva ecológica e social, é essencial que o solo seja preservado, mantendo sua qualidade física, química e biológica. Para isso, além de ser necessário o acompanhamento técnico especializado aos agricultores, é muito importante que desde a infância as crianças já cres-

çam conhecendo como melhor manejar o solo, suas características e potencialidades.

A partir dessas vertentes, é essencial que esse assunto seja trabalhado na escola, assim como é previsto na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no trecho: “Espera-se também que os alunos possam reconhecer a importância, por exemplo, da água, em seus diferentes estados, para a agricultura, o clima, a conservação do solo (...)” (BRASIL, 2018, p. 325).

No componente curricular de Ciências, ainda na BNCC, a temática solo é objeto do conhecimento no 3º ano do ensino fundamental, onde o foco do estudo é nos usos do solo, no 5º ano novamente é trabalhado, mas com o enfoque na conservação e no 7º ano também é proposto o estudo em uma perspectiva de caracterização (BRASIL, 2018). Além de ser objeto de estudo em Ciências, no componente curricular Geografia também é proposto, inicialmente no 2º ano do ensino fundamental o foco é estudar sua importância enquanto recurso natural, no 6º ano é sugerido trabalhar a relação clima, tipos de solo, relevo e formação vegetal, além de ser apontado o estudo dos diferentes tipos de usos do solo (BRASIL, 2018).

Diante disso, a proposta didática teve o enfoque nas turmas de 6º e 7º ano, devido o assunto ser trabalhado de forma mais ampla nesses anos. Ademais, é uma proposta que busca o ensino contextualizado para a convivência com o semiárido, pois busca estudar as características do solo na região em que vivem os alunos.

Considerando que a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido é Lei no Ceará (lei 18.164/22),

seqüências didáticas que abordem as temáticas já previstas na BNCC, são fundamentais para o dia a dia no ambiente escolar, facilitando o trabalho docente e promovendo melhor desenvolvimento dos alunos.

Partindo desse princípio é fundamental que as práticas metodológicas também sejam interdisciplinares e interculturais. Sendo a interdisciplinaridade o vínculo epistemológico entre disciplinas, de modo que ocorra uma abordagem comum em torno de um determinado objeto do conhecimento (BITTENCOURT, 2011).

No âmbito da educação, deve-se considerar o multiculturalismo, sendo necessário o uso de práticas interdisciplinares, que é a promoção do diálogo entre as culturas existentes na sociedade (MUNSBURG; SILVA, 2018).

## Desenvolvimento

O solo é um corpo natural aberto formado pela junção das partes líquidas, sólidas e gasosas, é dinâmico e tridimensional, é formado por compostos minerais e orgânicos. Ocupando maior parte do manto terrestre, abriga vida e pode ser cultivado, dessa forma, eventualmente ser modificado por atividades antrópicas (SANTOS *et al.*, 2018).

O processo de formação do solo envolve cinco fatores, o clima, relevo, organismo, tempo e material de origem. Em alguns solos existe a influência maior de determinado fator, mas não se pode descartar a ação dos demais. De acordo com ação desses fatores, os solos poderão ser mais desenvolvidos ou não (SANTOS *et al.*, 2018).

Diante das ações desses fatores é que os solos são formados, devido as condições morfoclimáticas do Ceará, que é o único estado nordestino que o bioma caatinga está presente em todo o território, apresenta diversos solos, dentre os quais os mais predominantes são as classes Neossolos, Argilossolos e Luvisolos (PINHO et al., 2019; SILVA; MOTA; TOMA, 2020).

O estudo sobre o solo abrange aspectos químico, físico e biológico, para fins de classificação estuda-se também os atributos e/ou propriedades do solo (SANTOS *et al.*, 2018). O processo de caracterização química, física e morfológica é muito importante conhecer as limitações e potencialidades de cada ambiente (SILVA; MOTA; TOMA, 2020).

O solo é peça fundamental para a sobrevivência de muitos cearenses, principalmente os residentes do interior, pois a principal fonte de renda de parte da população é advinda de práticas agrícolas, como plantação de monocultura, pesca, apicultura e criação de animais.

Diante disso, práticas escolas que proporcionem aos alunos conhecer o solo, as práticas de manejo e a história por trás das atividades agrícolas é fundamental para a promoção da educação ambiental e para a sensibilização em relação às práticas de manejo conservacionistas, principalmente em um contexto que a prática agrícola é uma das principais atividades de subsistência. O público alvo dessa sequência didática será alunos do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, a mesma será dividida em cinco encontros diferentes, onde será feito o estudo sobre o solo, o manejo, a história da população e a agricultura e por fim, esse conhecimento será divulgado para a comunidade. A avaliação da

sequência deverá ser de acordo com a participação e desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas.

## **1º ENCONTRO: De quem são esses pés que pisam esse chão?**

### **Justificativa:**

O ato de se conhecer e quem está ensinando e o que será estudado favorecerá nas relações interpessoais durante a aplicação e aguçará a curiosidade de aluno.

**Descrição:** O encontro iniciará com a identificação dos participantes e com a apresentação do tema da sequência didática. Será feita uma dinâmica de apresentação utilizando um fósforo, em que os alunos falaram sobre si enquanto o fosforo estiver aceso, de modo que o processo não seja tão longo e os alunos se sintam confortáveis. Posteriormente será feita uma dinâmica de valorização individual utilizando o espelho, onde será colocado um espelho em uma bolsa e o professor falará qualidades (sobre os alunos) do que está na bolsa, e quando os alunos forem ver, é sobre eles. Após as dinâmicas iniciais será exposto os objetivos da sequência e as atividades a serem desenvolvidas.

Os alunos deverão ser convidados a fazerem desenhos representado eles e o solo da caatinga. Posteriormente deverá feita uma discussão sobre os desenhos e então iniciará a introdução da temática. Será apresentada uma poesia intitulada A CAATINGA DECLAMADA, de Paulo Tarciso Freire de Almeida, a qual será lida enquanto toca uma música de fundo, é importante fazer uma reflexão sobre a visão dos alunos em relação à caatinga e o que é exposto na poesia.

Em seguida deverá ser explicado o que é solo, suas funções e importância. É importante que para trabalhar esse assunto seja utilizado slides com fotos, caso não tenha, é interessante a utilização de recortes de imagens e até mesmos diferentes tipos de solo e que estas sejam expostos aos alunos. Durante a explanação desse assunto, trazer as dinâmicas iniciais e colocar os alunos como parte do processo, que eles são as pessoas que pisam esse chão. Neste dia, os alunos entenderam o que é solo, suas partes e funções, além de refletirem a relação deles com o chão. É só o local onde piso? O que ele contribui para vida no planeta? O que pode ter acontecido quando a planta não cresceu o suficiente? Por que quando chove muito o solo é carregado? Após esse momento de provocação os alunos serão convidados a contar a relação deles e da família com a terra.

## **2º ENCONTRO: “Desamarrem as sandálias e descansem, este chão é terra santa”**

**Justificativa:** Conhecer os processos que ocorrem na terra, ajudará desenvolvimento de uma visão mais completa sobre solo e os motivos de preservar.

**Descrição:** Nesse encontro será falado sobre o processo de formação do solo e fatores de formação. Diferentes solos deverão exibidos para serem comparados com os da caatinga, e serão explicados de forma mais específica associando a características ambientais. Recomenda-se a utilização de slide e amostras de solos com diferentes texturas. Será explicado os melhores usos e manejos da terra. No final, os alunos farão um texto descrevendo o que aprenderam.

Neste encontro, é importante ressaltar que os tipos de solos não se resumem em arenoso, argiloso, humoso e calcário. Para essa aula é importante destacar como os tipos de solos afetam a plantação e porquê que ao cultivar determinada área pode não ter uma boa produtividade.

A partir da explicação dos fatores, os alunos entenderão o porquê de os solos da caatinga ser como são. Deverá ser explicado a diversidade de chão existente na região semiárida nordestina e como eles possuem uma fertilidade natural muito grande, além disso, é importante ser explicado o porquê de solos salinos, salino-sódicos e água salobra, além da causa da desertificação e os riscos que uma terra contaminada oferece à vida.

De acordo com o desenvolvimento do solo, pode-se deduzir quais solos são mais propícios para o cultivo e quais espécies podem ser cultivadas. Além disso, será explicado sobre manejos conservacionistas e os benefícios que essas práticas podem proporcionar à plantação, ao clima e aos seres vivos.

Para facilitar a compreensão dos alunos quanto aos diferentes tipos de solos, pode-se produzir tintas utilizando o solo que foi levado. De acordo com o tipo de solo, será a cor da tinta.

### **3º ENCONTRO: “É no solo fértil da simplicidade que se colhe os melhores frutos da humanidade”**

**Justificativa:** Para que os alunos possam expressar sua arte, será feito esse momento, além de incentivar o protagonismo dos estudantes no trabalho em equipe eles poderão expressarem a culturalidade.

**Descrição:** Será feito um encontro com os alunos, cujo o objetivo será exclusivamente para eles elaborarem uma apresentação para expor o que aprenderam, seja através de cartaz, música, poesia, teatro, etc. Essa apresentação será feita para que no próximo encontro seja exibida aos representantes da comunidade.

Nessa apresentação, os alunos deverão abordar a temática solos, de modo a falar de suas características e relevância, além de citarem a emergência de cuidar do solo e os possíveis malefícios, caso não se estabeleça manejos sustentáveis.

#### **4º ENCONTRO: “A educação não pode se dar ao luxo de ignorar o chão que pisa” (PINZOH, 2004).**

**Justificativa:** Conhecer o solo, vai além de suas características químicas, físicas e biológicas, mas como os seres humanos interagem com esse corpo dinâmico que é o solo.

**Descrição:** Para além de conhecer as características do solo, a relação que o homem tem com ele é extremamente importante para a sociedade. Sendo assim, nesse dia será feita a apresentação dos alunos sobre o solo, uma apresentação pensada no encontro anterior, mostrando o que eles aprenderam nos encontros passados. Após a apresentação, será feita uma roda de conversa com os representantes da comunidade (pessoas mais velhas, sindicato dos trabalhadores, movimentos sociais, secretário/diretor do meio ambiente e secretário de educação, de modo que cada um destaque as vivências, experiências e conhecimentos sobre o solo.

Essa roda de conversa, será baseado nas relações do homem com o solo, iniciará com a apresentação dos alunos de modo a proporcionar aos outros participantes o entendimento sobre as múltiplas dimensões do solo, que por vezes não é tão discutida.

No ato do convite aos participantes da roda de conversa, o professor deverá explicar o contexto do estudo do solo, e que a fala dos convidados deverá ser voltada para essa perspectiva de modo que os alunos possam visualizar na comunidade as vivências com o solo.

### **5° ENCONTRO: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”**

**Justificativa:** Os alunos devem também ser protagonistas do conhecimento, quando eles divulgam o saber eles aprendem mais e motivam a comunidade acompanhar esse conhecimento.

**Descrição:** Será feita a divulgação do conhecimento para toda a comunidade do município, onde os alunos falam de sua experiência e curiosidades sobre o solo, bem como a importância de práticas conservacionistas.

Um grupo de alunos, irá até a rádio do local e falarão sobre a experiência vivenciada, discursaram sobre a importância do solo, as formas de manejo mais adequada de modo que proporcionem uma melhor colheita sem grandes danos ao solo. Nessa ocasião também falarão algumas curiosidades sobre o chão que pisamos e os impactos negativos de manejos inadequados. Nas redes sociais também será feita a divulgação dos encontros realizados, o conteúdo produzido no segundo encontro e as falas sobre o que aprenderam.

## Resultados esperados

Diante das atividades a serem desenvolvidas, tem-se a expectativa que os alunos se envolvam nas atividades propostas, para assim ocorrer uma aprendizagem significativa, baseada em um ensino contextualizado, interdisciplinar e intercultural.

Além disso, espera-se que os alunos conheçam o solo da caatinga, suas potencialidades e limitações. Que os discentes ampliem a visão sobre o contexto em que vivem, entendam que o solo não é apenas o chão que eles pisam, mas que é no solo que vários processos ocorrem de modo a permitir a vida de diversas espécies, inclusive a dos humanos.

Por fim, almeja-se que o envolvimento da comunidade seja efetivo de modo que ocorra a participação dos representantes, e que eles contribuam para a formação dos alunos, e que a partir dessa colaboração os estudantes percebam as necessidades da comunidade em que vivem e desde já, busquem resolver os problemas que ocorrem na sociedade.

## Referências

ALBUQUERQUE, U. P.; MELO, F. P. L. **Socioecologia da Caatinga**. *Ciência e Cultura*, v. 70, n. 4, p. 40–44, 2018.

ALVES, J. J. A.; ARAÚJO, M. A.; NASCIMENTO, S. S. **Queima Com Pastagem**. *Revista Caatinga*, v. 22, n. 3, p. 126–135, 2009.

ARAÚJO, D. L. **O que é (e como faz) sequência didática?**. *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

BENAZZI, E.; LEITE, L. F. C. **Solo e o complexo desafio da segurança alimentar**. In: DE SOUSA, H. A.; LEITE, L. F. C.; MEDEIROS, J. C. (org.). Solos Sustentáveis para a Agricultura no Nordeste. 1. Ed. Brasília, DF: Embrapa, 2021. p. 25-52.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

CASTRO, F. C.; SANTOS, A. M. **Salinidade do solo e risco de desertificação na região semiárida**. Mercator, v. 19, n. 1, p. 1–13, 2020.

FERNANDES, M. F.; QUEIROZ, L. P. **Vegetação e flora da Caatinga**. *Ciência e Cultura*, v. 70, n. 4, p. 51–56, 2018.

GIONGO, V. et al. **Matéria orgânica do solo em sistemas de produção integrados no nordeste brasileiro** In: DE SOUSA, H. A.; LEITE, L. F. C.; MEDEIROS, J. C. (org.). Solos Sustentáveis para a Agricultura no Nordeste. 1. Ed. Brasília, DF: Embrapa, 2021. p. 81-112.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. **Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação**. *Revista ibero-americana de estudos em educação*, v. 13, n. 1, p. 140–152, 2018.

OLIVEIRA, A. F. N. *et al.* **Long-term effects of grazing on the biological, chemical, and physical soil properties of the Caatinga biome**. *Microbiological Research*, v. 253, n. July, 2021.

PINHO, M. M. *et al.* **CONHECENDO OS SOLOS CEARENSE: CARACTERÍSTICAS E DISTRIBUIÇÃO.** In: Encontros Universitários da UFC 2019. p. 4233, 2019.

PINZOH, J. S. M. **Anotações Em Torno Do Conceito De Educação Para a Convivência Com O Semi-Árido.** *Educação para a convivência com o Semiárido: Reflexões Teórico-Práticas*, p. 29–52, 2004.

SANTOS *et al.* **Sistema brasileiro de classificação de solos.** [S.l: s.n.], 2018. SILVA, L. P. C.; ARAUJO, A. M. R. B.; ARAUJO, A. E. **A Educação Contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro como uma prática emancipadora.** *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 3, n. 1, p. 104–125, 2018.

SILVA, M. L.; ANDRADE, M. C. K. **Os Impactos Ambientais Da Atividade Mineradora the Environmental Impacts of the Mining Activity.** *Caderno Meio Ambiente e Sustentabilidade*, v. 11, n. 6, p. 67–82, 2017.

SILVA, R. G. P. O.; MOTA, J. C. A.; TOMA, R. S. **Semi-detailed survey of soils of Ceará's semiarid region: Lavoura Seca Experimental Farm.** *Revista Ciencia Agronomica*, v. 51, n. 2, p. 1–8, 2020.

SOUZA, B. I.; ARTIGAS, R. C.; LIMA, E. R. V. **Caatinga E Desertificação.** *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, p. 131–150, 2015.

TABARELLI, M. *et al.* **Caatinga: legado, trajetória e desafios rumo à sustentabilidade.** *Ciência e Cultura*, v. 70, n. 4, p. 25–29, 2018.

# RECONHECENDO O RACISMO E SUAS IMPLICAÇÕES NA EEM FREI POLICARPO EM CANINDÉ – CE

Israel Vital Viana<sup>1</sup>  
Luis Eduardo Torres Bedoya<sup>2</sup>

## RESUMO

Pensar as relações sociais, culturais e econômicas do Brasil, implica necessariamente trazer à tona discussões como relações de poder, racismo, preconceitos e outras questões que fazem parte de nosso cotidiano. Assim ao trabalhar na perspectiva de um reconhecimento do racismo e suas implicações já é em si uma tarefa passível de discussões profundas e quando se pensa essa temática no espaço da escola pública se percebe ainda mais esta importância. Se propõe neste projeto trabalhar esta temática na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Policarpo em Canindé – Ce. Trazendo como objetivos específicos se deseja desenvolver diálogos em vista de possibilitar a compreensão histórica e social da importância da diversidade étnica-racial na formação da sociedade brasileira. Se trata aqui de um projeto de intervenção didático-pedagógico onde se buscou propiciar momentos de conversa, debates e reflexões com a comunidade escolar, sobretudo, turmas de primeira série. Momentos em que foram explorados diversos instrumentos metodológicos que vão desde discussões em salas virtuais, exibição de vídeos, leitura de HQ (História em quadinhos) e ainda outras estratégias. Tomou-se por referência autores como Almeida (2020), Munanga (2005), Silva e Rebolo (2017), Menezes (2002), Teles (2007), Beserra e Lavergne (2018), Lima (2004) entre outros. Ao final da execução do plano de ação notou-se o desenvolvimento de diálogos qualificados, superação de paradigmas sobre a temática e mesmo a ampliação da visão até estão estabelecidas. Fa-

<sup>1</sup> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3378823182991251>

<sup>2</sup> Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6106127394220373>

zendo perceber que há muitas questões culturais e sociais que ainda precisam ser desconstruídas no meio daqueles em maior estado de vulnerabilidade e mesmo vítima de racismo e suas implicações.

**Palavras Chave:** Racismo; Diálogo; Superação de Paradigmas; Intervenção; Reconhecimento Cultural

### ABSTRACT

Thinking about Brazil's social, cultural and economic relations necessarily implies bringing up discussions such as power relations, racism, prejudice and other issues that are part of our daily lives. Thus, when working from the perspective of a recognition of racism and its implications, it is in itself a task subject to deep discussions and when thinking about this theme in the space of public schools, this importance is even more noticeable. It is proposed in this project to work on this theme at the Frei Policarpo State High School in Canindé - Ce. Bringing as specific objectives, we want to develop dialogues in order to enable the historical and social understanding of the importance of ethnic-racial diversity in the formation of Brazilian society. This is a didactic-pedagogical intervention project where we sought to provide moments of conversation, debates and reflections with the school community, especially first grade classes. Moments in which various methodological instruments were explored, ranging from discussions in virtual rooms, video viewing, comic book reading and even other strategies. Authors such as Almeida (2020), Munanga (2005), Silva and Rebolo (2017), Menezes (2002), Teles (2007), Beserra and Lavergne (2018), Lima (2004) among others were taken as reference. At the end of the execution of the action plan, it was noted the development of qualified dialogues, overcoming paradigms on the subject and even the expansion of vision until they are established. Making us realize that there are many cultural and social issues that still need to be deconstructed among those in a greater state of vulnerability and even victims of racism and its implications

**Key words:** Racism; Dialogue; Overcoming Paradigms; Intervention; Cultural Recogniti

## Introdução

A escola é naturalmente um espaço de convivência, construção de relações sociais, fortalecimento de vínculos e desenvolvimento humano. É lugar propício a pensar em uma perspectiva de desenvolvimento integral. Contudo, ela seleciona alunos, ao menos não deveria. Passando a ser marcada pela diversidade, por conjuntos de culturas e grupos sociais dos mais distintos. A escola não está fora da sociedade, mas inserida nela e muitas vezes, em uma comunidade escolar que tem suas peculiaridades que precisam ser consideradas e trabalhadas. Tais questões provocam a necessária reflexão em torno do tema: Reconhecendo o racismo e suas implicações na EEM Frei Policarpo em Canindé<sup>3</sup> – CE.

Um passo importante que precisa ser dado é justamente um processo de reconhecimento de identidade cultural e social em vista de que sejam a partir daí envidados esforços para uma transformação, de tal modo, que a tomada de consciência é um primeiro passo para a busca de um processo de transformação.

O projeto de intervenção, traz como objetivo geral: discutir a temática do racismo e seus derivados tomando por elemento norteador o trabalho com temas relevantes na

---

<sup>3</sup> Cidade fundada no ano de 29 de julho de 1846, cujo gentílico é canindeense, está diante a 110 km da capital cearense. O município se estende por 3 218,5 km<sup>2</sup> e contava com 76 997 habitantes no último censo. Vizinho dos municípios de Caridade, General Sampaio e Aratuba, Canindé se situa a 76 km ao Norte-Oeste de Quixadá. A cidade possui uma forte influência religiosa, haja vista possui a maior romaria de São Francisco de Assis da América Latina o que faz do turismo religioso uma de suas fontes de renda.

realidade social e educacional e como objetivos específicos: desenvolver diálogos em vista de possibilitar a compreensão histórica e social da importância da diversidade étnico-racial na formação da sociedade brasileira; identificar as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros; reconhecer e valorizar os grupos étnico-raciais presentes da comunidade escolar; contribuir para o desenvolvimento de argumentos que possibilitem a desconstrução da falsa ideologia de harmonia racial que esconde desigualdades estruturais. Certamente que não é uma tarefa de todo fácil, contudo vislumbra-se a partir da vivência com a comunidade escolar que são questões marcadas pela exequibilidade.

Se elegeu a EEM Frei Policarpo em Canindé-Ce, para execução deste projeto de intervenção. Intencionando estimular a valorização da perspectiva multicultural em um ambiente propício à exposição de opiniões e construção da criticidade a partir de uma temática pertinente em nossa sociedade. Ousamos lançar aqui as sementes que estimulem reflexões relacionadas à temática.

Todo o caminhar das intervenções foi pensado intencionando-se a utilização de diferentes recursos tecnológicos. Assim o trilhar das intervenções foram todos realizados a distância, utilizando-se de plataformas virtuais. Para aplicação da proposta utilizamos os momentos das aulas do Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), núcleo esse que busca utilizar de novas práticas buscando possibilitar o crescimento de competências socioemocionais utilizando pesquisas, interdisciplinaridade e buscando um

espaço escolar mais integrado. Ressalta-se que a disciplina de NTPPS abrange 4 horas semanais.

## **Fundamentação teórica e metodológica**

A escola contemporânea é um espaço plural, marcado pela riqueza cultural e social. O projeto proposto está configurado neste contexto. Se em tempos pretéritos a discussão de questões culturais, sociais, étnicas era deixada em segundo plano, na contemporaneidade, esta urge como um imperativo. Avançou-se significativamente em políticas públicas, em estudos e por consequências, em ações trazem à tona esta necessidade. Silva e Rebolo (2017), mencionam que a discussão e consequentemente o diálogo sobre a educação intercultural é uma necessidade imprescindível para a sociedade que, cada vez mais, traz à tona seu caráter multicultural e onde “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos

O foco da intervenção é a questão do racismo, assim Munanga (1996), menciona que a melhor das definições possíveis em torno do racismo, é pensar este como sendo uma ideologia que busca validar e reproduzir a ideia coletiva de um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades.

De tal modo que o racismo traz à tona a questão da inferioridade de uma raça. É possível, portanto, perceber de um modo muito obvio que o racismo como fora concebido e como se nota hodiernamente estar baseado em relações de poder, que legitimam o poder de um grupo a outro, colocando em uma escala de inferioridade.

Como menciona Brasil (2004), não basta meramente ter conhecimento do que se passou, mas fazer as intervenções necessárias. Assim este reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Uma expressão que possui uma tonalidade forte ao longo do texto é justamente o termo “reconhecer”, tem-se, portanto, o fato de que sendo o Brasil um país miscigenado será pouco provável que se encontre um brasileiro totalmente branco, isso em face de todas as misturas raciais que nosso país foi passando ao longo do tempo. Dito isso, se evidencia o quanto o reconhecimento do racismo no espaço escolar deve ser precedido de um reconhecimento das raízes de um povo e conseqüentemente da sociedade, geral.

É oportuna a discussão de que mesmo não sendo a escola o único espaço de fomento do racismo, muitas situações passam por ela. Neste sentido menciona Brasil (2004),

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (BRASIL, 2004. p. 14-15)

Ao longo do processo de desenvolvimento do país e mesmo das instituições educacionais se evidenciou a ne-

cessidade de criar mecanismos legais que fossem capazes de trabalhar questões como racismo e outras situações semelhantes de forma clara e coesa. Neste sentido Marques e Silva (2020), apontam que a Lei nº 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008, que dão instruções quanto à temática indígena, funcionam como mecanismos de orientação para o combate à discriminação racial e também no sentido de que identificam as potencialidades da escola para a formação de cidadãos que sejam de fato conscientes de suas raízes sociais e culturais.

Almeida (2020) lembra que o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas também está encarnado dentro das instituições. Assevera Silva e Rebolo (2017) que as diferenças culturais devem estar de fato dentro da escola como parte integrante das relações interpessoais e das práticas pedagógicas no âmbito do ambiente escolar e é nesse caminho que se deve pensar as ações educativas. Uma estratégia que se pode considerar como fundamental para lidar com estas questões voltadas para discutir o racismo e seus desdobramentos é a interdisciplinaridade.

Para Basílio (2016) a interdisciplinaridade pode ser compreendida como momentos de relações entre duas ou mais disciplinas e relações que interligam o conhecimento. Uma vez que a busca de ser interdisciplinar precisa ser bem pensada e articulada, respeitando sempre as particularidades das disciplinas.

Cabe ainda a compreensão de que a construção do processo de ensino aprendizagem não corre de modo instantâneo, mas se constrói a cada dia através de um processo

dinâmico que requer diálogo, pesquisa e descoberta de novos caminhos sendo este o itinerário de ensino que considere a perspectiva interdisciplinar. Jantsch e Bianchetti (2011) alertam a para os riscos que a fragmentação do conhecimento é capaz de provocar. Esse processo de fragmentação leva o homem a não ter domínio do próprio conhecimento produzido.

Essa fragmentação do conhecimento ou mesmo a especialização incorre no risco de ser assumido como sendo uma patologia. Jantsch e Bianchetti (2011) asseveram que é necessário o uso da interdisciplinaridade, não como método, mas como instrumento para produção e socialização do conhecimento no campo da educação e tantas outras searas.

A questão da interdisciplinaridade sob uma ótica fenomenológica surge como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir os diferentes saberes particulares de cada um dos campos científicos ou dos diferentes saberes em uma totalidade harmônica. [...] fica claro que a condição previa para o trabalho interdisciplinar, tanto na pesquisa quanto no ensino é urgente na realidade atual. (JANTSCH E BIANCHETTI, 2011.p. 48-49)

Ora, é notável que a adoção de práticas interdisciplinares não é tarefa fácil, mas é árdua, contudo, necessária. O educador, portanto, tem de buscar desenvolver estratégias que o façam capaz de estabelecer uma articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem. Nota-se assim que um dos problemas reais em nossas escolas não

é apenas reformar os currículos, mas a existências de profissionais que consigam lidar com estas práticas interdisciplinares. É preciso que o estudante como menciona Demo (2011), tenha um caderno que vá além de anotações de aula no sentido de repetição, mas que ele consiga desenvolver a partir do que lhe é ofertado uma percepção personalista da realidade que se coloca à sua frente.

O espaço escolar é terreno fértil para discutir o racismo, seja de uma forma direta, seja transversalmente, mas sobretudo, a estratégia metodológica mais eficaz, possivelmente é através de uma abordagem interdisciplinar, o que ocorre por razões óbvias. Causa espanto e mesmo estranheza perceber que apesar de todas as questões expostas é possível ainda encontrar educadores que apontam que não é tarefa da escola desenvolver ações antirracistas. Neste aspecto corrobora, Munanga (2005),

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. (MUNANGA, 2005. p. 146)

Certamente que esta realidade na atualidade se aplica a alguns poucos profissionais, contudo, ainda causa um

imenso mal a comunidade escolar e mesmo as ações promovidas pela escola na tentativa incessante de dissipar este mal social. Sobretudo quando compreendemos que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano não meramente de saberes na perspectiva cognitiva, mas que vai ainda muito além.

É evidente a necessidade de se ter o adequado entendimento conceitual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, o que certamente pode ajudar educadores a compreender a sua especificidade e auxiliar na identificação do que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola.

Para que isso seja de fato viável e mesmo possível é imprescindível que o espaço escolar traga em seu âmago discussões, leituras e outras possibilidades que possibilitem o estudo das africanidades brasileiras e ao usar este termo Munanga (2005), assevera que estamos nos referindo às raízes da cultura brasileira que têm origem africana. Assim há referência ao modo de ser, de viver, de organizar suas lutas, próprios dos negros brasileiros, e de outro lado, às marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte de seu cotidiano.

Evidenciou-se ao longo da execução do projeto que apesar de todas as conquistas, movimentos e ações sociais desenvolvidas no âmbito da sociedade em geral e mesmo da escola, não foram em si suficientes para uma mudança estrutural. No país há toda uma história de segregação, de preconceitos e outras mazelas que foram construídas e

fortalecidas por mais de três séculos. E como uma de suas extensões, a própria escravidão como menciona Gomes (2019), sempre existiu desde o início da história da humanidade até o século XX, nas sociedades mais primitivas e também nas mais avançadas. De tal modo, que possivelmente não existe hoje nenhum grupo de pessoas, cujos ancestrais nunca tenham sido em algum momento escravos ou donos de escravos. Neste aspecto Gomes (2019) cita o historiador Eric Willians, que usava a máxima de que a escravidão não nasceu do racismo, mas o racismo foi consequência da escravidão.

O que pensamos ser capaz de produzir efeito, a partir do estabelecimento de relação crítica entre as realidades do presente/presente, presente/passado bem como as expectativas de futuro é a educação intercultural. Tendo sempre de modo muito claro como menciona Munanga (2005), que a educação escolar deve estar comprometida com um projeto coletivo de mudanças sociais, independentemente da diversificação cultural dos vários grupos étnicos que compõem a sociedade considerando que as diferenças culturais e étnicas são enriquecedoras na conformação e organização do tecido social de toda a sociedade.

## **Desenvolvimento**

Para entendermos o campo interdisciplinar em que foi abordado no projeto didático pedagógico, optou-se por uma divisão em três pontos, a saber: I- Quais as disciplinas/áreas de conhecimento que foram trabalhadas, II- Como justifica-

tiva epistemológica dessas áreas do conhecimento. quais tiveram a maior relação ao tema do projeto de intervenção e III- Aspectos de transposição didática qual foi a abordagem interdisciplinar utilizada no desenvolvimento do projeto.

Pensando o ponto I, a presente proposta de intervenção foi realizada em momentos das aulas de NTPPS, uma vez que, essa trabalha diferentes temáticas, mais precisamente no primeiro ano, vivências e pesquisas com a temática, a escola e a família. Portanto, a proposta de intervenção que tem como o tema: Reconhecendo o racismo e suas implicações na EEM Policarpo em Canindé-Ce, apresenta-se como uma grande colaboração, uma vez que, o NTPPS no primeiro ano trabalha a escola e a família.

Ao aplicar a proposta de intervenção, além da disciplina de NTPPS (Núcleo de Trabalho Pesquisas e Práticas Sociais), contamos com a participação também de uma professora de Português, Redação e Artes que também é responsável pela sala de multimeios. Com significativa colaboração, dando como sugestão e instigando os alunos a realizar a leitura do quadrinho Jeremias Pele (quadrinho este de fácil compreensão), disponibilizado aos alunos em formato pdf. A partir desta obra, elaboramos questionamentos a ser aplicados em um dos momentos da nossa intervenção.

Entendendo que o racismo perpassa em todas as áreas, e todas as disciplinas necessitam realizar essa discussão e reflexão, convidamos o professor de História da escola a também contribuir para um diálogo sobre a temática, onde o mesmo ministrou um momento de palestra virtual com o tema Racismo: sua presença e como lidar, momento este que contou também com a participação de outros professores da

escola e de um coordenador. Foi um momento muito rico entre alunos e professores, promotor de um diálogo sobre uma temática tão relevante para o nosso contexto atual e social.

No ponto II, que se refere as áreas do conhecimento que tiveram a maior relação ao tema do projeto de intervenção, podemos citar a interdisciplinaridade obtida através da parceria entre as áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ao chegarmos no ponto III que se refere ao aspecto de transposição didática da abordagem interdisciplinar compreende-se

Instrumento através do qual transforma-se o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos. Segundo Maura Dallan, da Fundação Victor Civita, “significa analisar, selecionar e inter-relacionar o conhecimento científico, dando a ele uma relevância e um julgamento de valor, adequando-o às reais possibilidades cognitivas dos estudantes. (MENEZES, 2001)

Ao longo do percurso de desenvolvimento da proposta de intervenção, tomou-se por base a Lei n.º 10.639/03, sancionada em 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (Brasil, 2003). Considerando a ação de modificar os conhecimentos científicos, tornando-os passíveis de tornarem-se conhecimentos escolares a ser ensinados, contemplamos as contribuições históricas dessa etnia para a construção da sociedade brasileira.

Iniciamos nossa proposta aplicando um questionário subjetivo com duas perguntas: O que você compreende sobre racismo? Já viu ou vivenciou algumas situações envolvendo racismo? As perguntas foram enviadas via Google Forms. Titulado: levantamento sobre o racismo, elaborado em conjunto pelo trio que até vinha conduzindo o projeto levando em consideração o vídeo de Araújo (2019) titulado O que é racismo estrutural?

Em um terceiro momento, com base no quadrinho Jeremias pele (disponibilizado anteriormente via pdf como indicação de leitura através da professora dos multimeios), elaboramos um questionário intitulado Visão sobre o racismo composto por 1 pergunta subjetiva: após o vídeo e nossas discussões, qual sua compreensão sobre racismo? O forms foi acompanhado de um vídeo titulado Ninguém nasce racista, continue criança, vídeo este que foi disponível através da TV Globo (2016) onde possibilita boas reflexões. O quadro abaixo demonstra de modo mais detalhado como as ações foram executadas e o tempo médio de duração.

### Quadro I – Etapas de desenvolvimento do projeto

Ação	Duração média
Encontro com a direção da unidade escolar para expor o projeto	2h
Encontro com os docentes para colher sugestões e definir estratégias de ação.	3h
Encontro com discentes e aplicação de questionários de entrada	2h
Orientações de leitura do HQ “Jeremias, cor da pele”	2h
Roda de conversa com os discentes sobre as percepções da leitura	2h
Encontro com professor de história e estudantes para discussões sobre o racismo	2h
Apresentação do vídeo “Ninguém nasce racista” e discussões	2h
Conclusão das atividades com os discentes e aplicação do questionário de saída.	2h

Fonte: Elaborado pelo autor.

Levando em consideração esse período pandêmico e as contribuições das tecnologias, o presente projeto de intervenção foi pensado para ser realizado totalmente a distância, visto que, não sabemos quando o estado do Ceará e mais precisamente as aulas de Canindé retornariam no sentido presencial, assim, este projeto já foi formulado pensando no ensino a distância. Cabe aqui mencionar que este período de pandemia fez com que as aulas presenciais fossem canceladas ainda em março de 2020 e apenas nos últimos meses do ano de 2021, se iniciou um tímido processo de retorno as aulas presenciais. Pensando na realidade da escola no período de aplicação da proposta, utilizamos ferramentas digitais já utilizadas pela escola de escolha e conhecidas pelos alunos.

## Resultados

111

Durante a execução do projeto realizou-se aplicação de dois questionários, sendo que um foi inicialmente posto logo no primeiro momento com os alunos. Dado que a primeira ação do encontro foi justamente UMA conversa mais informal e a socialização do link para que os participantes da sala virtual tivessem a oportunidade de participar. Posteriormente foram feitas diversas ações/intervenções, tais como: rodas de conversa, exposição de vídeos, atividades de leitura entre outras ações, em vista de provocar uma mudança de paradigma acerca dos pensamentos instalados sobre a temática trabalhada.

Notou-se ainda durante as ações que embora possuíssem conhecimentos sobre o racismo não conheciam as

origens históricas, sociais e mesmo culturais. O que naturalmente os impedia de perceber a complexidade à qual a questão envolve. Durante as rodas de conversa, mesmo que virtuais foi possível realizar abordagens qualificadas, trazendo a problemática para a realidade do espaço escolar e geográfico o qual a escola está situada.

Usou-se enquanto instrumento didático a leitura e discussão da história em quadrinhos “Jeremias Pele”, a HQ, traz a história de um menino negro que sofre uma série de manifestações de racismo em função de sua cor, inclusive no espaço escolar.

Dentre os participantes, o professor de história, contribuiu ao trazer uma linha do tempo da realidade dos negros no país, trabalhando questões como o racismo estrutural, as manifestações de violência trazidas à tona pela mídia que possuem como elemento desencadeador sobretudo a cor da pele e a questão socioeconômica. De tal modo que foi possível favorecer reconhecimento bem como a valorização dos diversos grupos étnico-raciais presentes da comunidade escolar. Tais provocações foram potenciais desencadeadores de um pensamento mais crítico e reflexivo.

Notadamente, o tema do racismo, por alguns é visto ainda com certa indiferença, ou pode-se dizer, banalizado no sentido de o ter como algo normal no meio social e mesmo escolar. Seria, portanto, uma banalização do que é de fato sério e causa males a sociedade. Muitos discentes e mesmo docentes ainda possuem um conhecimento muito superficial sobre o assunto o que ficou perceptível no questionário inicial. O que a priori causou algumas dificuldades, contudo,

no decorrer da intervenção, foi de suma importância para romper esta superficialidade, o que possivelmente foi um ganho para o desenvolvimento educacional.

Um desafio que se mostra muito claro é a dificuldade de tornar-se de fato prática a letra da lei, temos uma legislação em torno do tema, sobretudo, na seara educacional, como se pode constar neste trabalho, contudo, ainda não é posta em prática de modo concreto, limitando-se em alguns momentos a meras “apresentações”, vivências que apenas vem à tona no mês de novembro, por força do dia consciência negra. O currículo, embora traga à tona o assunto, não o faz de forma incisiva. Evidenciou-se ao longo da execução da ação que há lacunas metodológicas, pedagógicas e didáticas no trato do assunto. Tais constatações, fortalecem a necessidade de trazer a cada dia mais este assunto para o espaço escolar, qualificar docentes, provocar discentes a fazer deste tema, uma vivência cotidiana, sempre de forma propositiva e instigante.

## Referências

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020. 264 p. ISBN 97885983497409. ARAUJO, P. **O que é racismo estrutural?** Desenhando. You Tube, 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=la3NrSoTSXk>>. Acesso 20 fev 2021.

BASILIO, A. **Como alcançar a interdisciplinaridade na escola?** Centro de referências em educação integral, 2016. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/>

como-alcancar- interdisciplinaridade-na-escola/>. Acesso 17 ago 2021. BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.

BESERRA, Bernadete de L. R; LAVERGNE, Rémi Fernand. **Racismo e Educação no Brasil**. Recife: Ed. UFPE, 2018. ISBN 978-85-415-1018-9. Disponível em: <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/191>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**., 2017. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: 10 jan. 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 20 ago de 2021. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC, 1998.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio científico e educativo**. 14ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. ISBN 9788524916854.

GOMES, L. **Escravidão: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. 1. ed. Rio de Janeiro – RJ: Globo Livros, 2019. v. I. ISBN 9786580634019.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (org). **Interdisciplinaridade: Para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. ISBN 9788532615367.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; VALA, Jorge. **As novas formas de expressão do preconceito e do racismo**. Estudos de Psicologia, Natal – RN, v. 9, n. 3, p. 401-4011, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/epsic/a/k7hJXVj7sSq-f4sPRpPv7QDy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MARQUES, Eugenia Portela Siqueira et al. **Os desafios epistemológicos e práticos para o enfrentamento racismo no contexto escolar**. Revista Práxis Educacional , Vitória da Conquista – Bahia, v. 16, ed. 39, p. 72-90, Abril-junho 2020. DOI <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6360>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6360/4693>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MENEZES, W. **O Preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. TRABALHOS PARA DISCUSSÃO. n. 147/2002. Agosto, 2002.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2º. ed. rev. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo\\_escola.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso em: 6 jan. 2022.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARA. **E o que é o NTPPS**. SEDUC. Disponível em: < <https://www.seduc.ce.gov.br/e-o-que-e-o-ntpps/>>. Acesso em 18 ago 2021.

SILVA, V; REBOLO, F. **A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor. Interações** – Revista Internacional de Desenvolvimento Local, Mato Grosso do Sul, v. 18, ed. 1, p. 179-190, jan./mar 2017. DOI [http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1\(14\)](http://dx.doi.org/10.20435/1984-042X-2017-v.18-n.1(14)). Disponível em: <<https://www.interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/1483>>. Acesso em: 18 ago. 2021.

TELES, Jorge Luiz; MENDONÇA, Patrícia Ramos. **Educação na diversidade: experiências de formação continuada de professores**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

TV GLOBO. **Ninguém Nasce Racista**. Continue criança. You Tube. 2016. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=qmYucZKoxQA&t=25s>>. Acesso 28 mai 2021.

# DESCOLONIZANDO O CURRÍCULO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ALFREDO MACHADO: TRABALHANDO A DIVERSIDADE CULTURAL NA SALA DE AULA

Antonia Karoline Leitão da Silva<sup>1</sup>

Evaldo Ribeiro Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente artigo apresenta compreensões acerca do relatório de intervenção pedagógica que visa à descolonização do currículo da EEM Alfredo Machado para adequação da história e da cultura afro-brasileira e indígena, fazendo valer a aplicação das Leis 10.639, de 2003 e 11.645 de 2008. Bem como o exercício prático. Trata-se de uma mudança necessária em que as instituições de ensino devem retratar e valorizar devidamente a formação histórica e cultural de seu povo descendente, buscando assim ressarcir perdas, valorizar a identidade, direitos e igualdades.

**Palavras Chave:** Descolonização, cultura, educação, currículo.

## Introdução

O presente artigo aborda a importância de compreender e discutir as concepções e propostas de descoloniza-

---

<sup>1</sup> Licenciada em Geografia pela UVA (2014), Licenciada em Pedagogia pela FATEC (2020), Especialista em Atendimento Educacional Especializado pela FATEC (2019) e Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio (2022).

E-mail: karolineleitao22@gmail.com

<sup>2</sup> Docente na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (CE), pertencente ao Instituto de Humanidades nos cursos de Pedagogia e Humanidades. E-mail: evaldo@unilab.edu.br

ção do currículo, no intuito de adotar práticas mais efetivas, apropriadas e significativas na sala de aula diante das diferenças encontradas em nosso cotidiano e introduzir a aplicação da Lei nº 10.639/03, posteriormente atualizada pela Lei nº 11.645/08 nos planos pedagógicos.

Nesse sentido, desenvolvemos essa temática com o intuito de propiciar o resgate de conhecimentos omitidos e excluídos na comunidade escolar, com o objetivo de torná-los presentes. Tendo em vista, que ao abordar conteúdos sob uma perspectiva decolonial contribuiria cada vez mais com a formação sócio crítica do aluno presente na instituição. Uma vez que, o principal objetivo é promover a interrelação entre os diferentes tipos de conhecimento de forma igualitária, a fim de auxiliar na construção de uma sociedade justa e democrática.

Na Escola de ensino médio Alfredo Machado, aplicamos algumas metodologias interculturais na área de Ciências Humanas, especificamente nas disciplinas de Sociologia, Geografia e História. Metodologias essas que foram aplicadas dentro das aulas, associadas ao currículo proposto pela instituição de ensino. As práticas foram as seguintes, aulas de campo, aulas teóricas em sala de aula, dentre elas estava, visita ao museu (acervo que preserva a cultura local), abordagens temáticas sobre religiões de matrizes africanas, populações indígenas, entre outras. As quais possibilitam conhecimentos aos educandos para que possam viver em uma sociedade mais justa e antirracista.

Desenvolvemos discussões sobre saberes africanos e afro-brasileiros, movimento negro e indígena, e a luta en-

frentada por eles para resistir em uma sociedade racista. Nesse sentido, vemos que, a Educação intercultural é uma necessidade na sociedade atual, sendo que, traz a tona seu caráter multicultural e onde “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” (CANDAU, 2011, p.241), incluindo a escola.

Com isso enfatizamos ainda mais a importância de se encarar o currículo e a formação profissional, como os principais desafios e campo de batalha a serem enfrentados no campo educacional. Como vimos não basta ter uma lei se permanecermos aplicando em sala de aula práticas isoladas que enfatizam e recriam o imaginário racista. Mesmo que tratando diretamente disciplinas e temáticas das relações raciais, percebemos uma hierarquização entre os saberes considerados tradicionais e o saber africano e ou afro-brasileiro, onde os dois últimos encontram-se marginalizados, inferiorizados e até mesmo excluídos.

## **O currículo e a lei: diálogos sobre os avanços**

Na sociedade brasileira predomina a ideia de mérito étnico-racial que propicia superioridade a população branca e conseqüentemente impõe subordinação sobre a população negra e indígena. Quando falamos de raízes, as raças europeias predominam, desvalorizando e até mesmo desconhecendo as demais. Esta concepção parte do princípio da meritocracia, definida por Lorenzo Fischer (1998, p. 747), como sendo:

Por meritocracia se entende o poder da inteligência que, nas sociedades industriais, estaria substituindo o poder baseado no nascimento ou na riqueza, em virtude da função exercida pela escola. De acordo com esta definição, os méritos dos indivíduos, decorrentes principalmente das aptidões intelectuais que são confirmadas no sistema escolar mediante diplomas e títulos, viriam a constituir a base indispensável.

Nesse sentido, entendemos que, a meritocracia, provoca estereótipos, e conseqüentemente, leva à formulação de julgamentos e preconceitos. Diante disso, é fácil perceber que convivemos com ideologias, desigualdades e rotulações racistas, transparecendo que a cultura e o molde estético negro, africano e indígena coexistem no nosso país, de maneira lamentável com base nesse padrão estético-cultural. Felizmente, mudanças vêm sendo feitas, apesar de serem poucas e em longo prazo, mas nos últimos anos vivenciamos um momento em que o ensino básico no Brasil busca dar ênfase necessária à história e à cultura de seu povo sem privilégios de cor.

As Lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08 que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas diversas modalidades de ensino, constitui um importante marco para uma prática de ensino-aprendizagem que reconheça a diversidade étnico-racial formadora da sociedade brasileira.

Desde suas promulgações, as instituições que implementam essas temáticas no seu projeto curricular o fazem, na maior parte dos casos que se tem conhecimento, em da-

tas específicas, como o Dia do Índio ou da Consciência Negra, tornando a educação para as relações étnico-raciais ineficiente em termos de processos críticos de reflexão. Nesse sentido, percebemos a necessidade de uma atualização curricular, tendo em vista que, a Lei supracitada estabelece à inclusão nos currículos escolares e a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena, nas instituições de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, públicos e privados. O texto legal determina:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Porém, percebemos que não integra o currículo de forma explícita. Diversas práticas metodológicas podem ser utilizadas para que haja essa abordagem histórica e cultural no cotidiano da sala de aula.

Percebemos que com a descolonização do currículo, o ambiente escolar vem se tornando mais plural e democrático. Descolonizar, no sentido de valorizar a interculturalidade, abrindo espaços para a inclusão dos diferentes tipos de saberes.

É preciso que a gente pense em estratégias e políticas públicas que garantam que a Lei 10.639/03 se concretize, tanto no espaço universitário, quanto na educação básica. Uma das questões que coloco é: ninguém pode ensinar o que não sabe. [...]. Já falávamos da importância da História da África para os currículos escolares. Posto que o professor que não estudou a cultura negra e faz a associação entre negro e escravidão. Ele não pode ensinar o que não sabe. (GONÇALVES; MACHADO, 2013, p. 195).

Os limites e as possibilidades que marcam a complexa relação entre currículo e interculturalidade nos fizeram pensar, refletir e analisar temáticas que são importantes em nosso cotidiano. A priori compreender e reconhecer que o racismo é um problema estrutural do Brasil, desmistificando a ideia de que vivemos uma democracia racial, em que brancos, negros e indígenas têm as mesmas oportunidades. Esse reconhecimento é fundamental, pois torna óbvio que todos têm responsabilidade de combater a discriminação e as desigualdades existentes. Pois, conforme destaca Oliveira (2021, p. 28) “descolonizar implica romper com a lógica que cria relações entre dominadores e dominados, opressores e oprimidos, brancos e negros, homens e mulheres, centro e periferia, entre outros”. Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2012, p.98) afirma que:

A descolonização dos currículos precisa ser compreendida como um ganho na construção de uma democracia, que promova de fato a igualdade de oportunidades para os diferentes segmentos étnico-raciais e sociais. Essas mudanças só se tornam possíveis se

educadores, gestores, pais e alunos compreenderem que os conhecimentos dos povos de origem africana e indígenas não são mais um conteúdo a ser ensinado, mas representam uma mudança epistêmica e estrutural.

Assim, vemos que o currículo deve ser pensado de maneira coletiva, é interessante que a escola esteja em constante contato com representantes dos movimentos culturais da comunidade escolar, para que possam compartilhar experiências e pensar caminhos de inclusão das questões étnico-raciais no projeto político pedagógico da escola.

## O saber, as relações e o currículo

Ao longo do artigo buscamos discutir sobre a formação do currículo, enfatizando-o como mais desafiador campo ser tratado por educadores. Superficialmente concebemos o currículo como uma ferramenta prescritiva, que tem como função organizar o ensino-aprendizagem docente e selecionar os conteúdos e saberes que devem compor este. Justamente nessa seleção de conteúdos e saberes, que ocorre o que já abordamos razoavelmente ao longo deste ensaio, a hierarquização, inferiorização e exclusão entre os saberes.

Não cabe apenas discutir o que selecionar, quais critérios utilizar nessa seleção, mas efetuar a crítica do conhecimento produzido e dos seus modos de produção, ao mesmo tempo que problematizam por que determinados conhecimentos são selecionados, e outros, não. (MACEDO; LOPES, 2011, p. 77).

Buscamos mecanismos para desenvolver na Escola Alfredo Machado, uma educação mais pautada na diversidade e igualdade étnicas racial. Tendo em vista, que embora a lei 10639/2003 assegure a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, observamos que especificamente no Ensino Médio, ainda caminha longe de praticar a equidade.

Mesmo com leis que asseguram a inclusão de forma igualitária para todos, temos currículos e aulas que não são apresentadas em versões diferenciadas sobre o papel da cultura Afro na construção social, política, cultural e econômica. Dessa forma, faz-se necessária uma prática intercultural transversal para a renovação do ensino e a exigência de um trabalho desejando inovação.

Assim, aplicamos algumas metodologias interculturais na área de Ciências Humanas, especificamente nas disciplinas de Sociologia, Geografia e História. As metodologias desenvolvidas se deram de acordo com as seguintes práticas:

**Prática 01** – A metodologia foi uma roda de conversa virtual, desenvolvida em um circuito ao longo dos turnos (manhã, tarde e noite), contemplando o tempo de 4h/a. Estávamos abordando a semana do município, e desenvolvemos uma semana voltada a temáticas que retratassem assuntos locais. Contamos com o auxílio de convidados que são líderes de manifestações culturais no município de Madalena-CE, que interagiram conosco no decorrer do dia. Dentre os colaboradores estavam: líderes religiosos, escritores da literatura local, integrantes de grupos juninos, grupos de

reizado, entre outros. O objetivo principal foi reconhecer a representação espacial da escola, sua história e o seu papel na comunidade, bem como a tradição local. A prática desenvolvida ocorreu na seguinte ordem:

**1º Momento** – Abertura da roda de conversa, com a definição dos seguintes conceitos:

- Conceito de cultura;
- Cultura popular (principais manifestações populares presentes no município);

**2º Momento:** fala aos convidados onde explanaram um pouco sobre a manifestação popular a qual estavam representando (essa explanação se deu por meio de slides e vídeos. Com recortes das apresentações em outros momentos no município). Nesse momento cada participante convidado deixava um espaço para dúvidas e curiosidades dos alunos.

**3º momento:** Encerramento do circuito virtual, com momento aberto para fala dos alunos expondo suas reflexões sobre o momento.

Foi um momento bem prazeroso, teve uma troca mútua de conhecimento. Além, de apresentar para os alunos a cultura popular presente em nosso meio, que muitas vezes se torna desconhecida por alguns.

**Prática 2** – Seminário sobre a formação do Brasil. Estávamos desenvolvendo atividades que contemplavam as componentes curriculares de Geografia, dialogando com

História, Sociologia e Artes, falamos um pouco sobre a formação do território brasileiro. O objetivo principal foi identificar as diferentes culturas existentes em nosso território, reconhecer a importância de cada uma na formação de um sentimento coletivo de identidade. Essa temática foi desenvolvida em 4h/a, onde inicialmente trabalhamos a música: “País Tropical” – Jorge Bem Jor e fizemos umas discussões acerca dos elementos culturais presentes na canção. Em seguida, sugerimos uma lista de questões a respeito do assunto que fomentaram no desenvolvimento de apresentação lúdica.

**Prática 3** – aula de campo (visita ao museu do sertão) vê-se a empolgação dos alunos na visita ao Museu, que está localizado na zona rural do município de Madalena- CE, o qual contém um acervo cultural riquíssimo. A aula de campo contemplou a temática sobre a cultura local, dando ênfase em instrumentos que foram utilizados por nossos antepassados. O objetivo principal era apresentar aos alunos registros danossa história, linguagens e culturas os levando a compreender a importância do museu como local de proteção da memória coletiva. Essa temática foi desenvolvida em um tempo de 4h/a, sendo 2h/a em sala de aula, com exposição teórica do tema, desenvolvido em uma roda de conversa e 2h/a aula de campo com a visita ao espaço cultural (museu).

**Prática 4** – semana alusiva a semana da Consciência Negra. Onde desenvolvemos em dois momentos, pri-

meio momento foi desenvolvido na quadra esportiva, na qual abortamos o processo histórico da capoeira no Brasil e como se pratica. Em um segundo momento no pátio da escola discutimos sobre a importância desses momentos para nossa comunidade escolar. A temática desenvolvida tinha o intuito de conscientizar nossos alunos a respeito do contexto histórico e social ao qual determinou a comemoração do dia da Consciência Negra. Propomos um momento voltado para apresentação da capoeira, momento este desenvolvido pelos próprios alunos que fazem parte de um grupo chamado Negaça. Dando destaque para o contexto cultural e a importância dessa prática para nós brasileiros, tendo em vista que faz parte da nossa cultura. Essa prática metodológica foi desenvolvida em 4h/a, contemplando dois turnos (manhã e tarde).

Nas práticas expostas acima apresentamos a componente curricular e as metodologias utilizadas. Elaboradas a partir da realidade da comunidade escolar, possibilitando diálogos entre diversos componentes curriculares em associação através da interculturalidade.

Visto que, a interculturalidade estando associada ao currículo propicia possibilidades de abordar temáticas que enriquecem a forma de trabalhar em sala de aula. Bem como, a promoção de reflexões acerca da pluralidade cultural existente em nossa comunidade escolar. Tendo em vista, que a não promoção de práticas interculturais na sala de aula poderão contribuir para que haja cada vez mais a construção de estereótipos.

## Considerações finais

Adotar práticas interculturais no processo de ensino-aprendizagem requer pensar conteúdos e abordagens de maneiras diferenciadas, que assumam atitudes plurais de reconhecimento cultural, incluindo em seus currículos e conteúdos assuntos que sejam reflexo da realidade na qual os alunos estão inseridos. O reconhecimento da identidade cultural dos sujeitos sem discriminações ou exclusões de grupos distintos entre si configura-se como ponto de partida para o estabelecimento do diálogo entre os diversos atores escolares.

A partir do momento em que a escola inclui práticas interculturais em seu cotidiano, as atividades da sala de aula ganham novas concepções e é possível observar a participação ativa dos alunos. Sabemos o quão desafiador é desenvolver novos olhares sobre os diferentes conceitos e abordagens que surgirão de uma perspectiva intercultural, pois a construção epistemológica que advém dos saberes partilhados de acordo com a vivência que cada aluno traz, torna-os ativos e dinâmicos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma educação intercultural pode contribuir para conscientização sobre a essência das identidades dos sujeitos, sobre o modo como estão representados socialmente e como podem ser agentes de mudança dentro dos contextos sociais nos quais estão inseridos, em direção a uma democracia que forme cidadãos críticos no pleno exercício de seus direitos em sociedade.

O desenvolvimento dessas ações na escola contribuiu

para a formação docente, pois esse componente curricular permite identificar, conhecer e interpretar os desafios e perspectivas da educação apresentados na instituição de ensino ao qual foi desenvolvido. Vemos o quão se faz necessária uma fundamentação teórica e prática. As atividades que foram desenvolvidas permitiram ampliar o debate sobre os papéis centrais de sujeitos na construção de um espaço democrático. Onde a construção desse espaço democrático depende da participação, da solidariedade e das responsabilidades compartilhadas entre todos os segmentos sociais e políticos que fazem parte de um determinado sistema educativo, inclusive das políticas nacionais de ensino.

O final dessa etapa corresponde à soma de experiências, abordagens teórico- práticas com a socialização de conhecimento por meio de relatos e experiências vividas nas práticas desenvolvidas ao longo do ano.

Em conclusão, pode-se dizer que chegou-se a definição do tema “Descolonizando o currículo da Escola de Ensino Médio Alfredo Machado: trabalhando a diversidade cultural na sala de aula”, pois ao longo do tempo, em que pese à existência de previsão legal no que tange a obrigatoriedade de abordagem da cultura africana e indígena em sala de aula, bem como no projeto político pedagógico- PPP restou observado que os livros didáticos não trazem essa abordagem, tratando quase que exclusivamente da meritocracia branca, enaltecendo especialmente a cultura europeia.

Diante disso, acredita-se que um planejamento pedagógico baseado em práticas metodológicas interculturais, a exemplo de abordagens temáticas que não constam nos

livros didáticos e que enalteçam a cultura brasileira, como: músicas, danças, artefatos, vestimentas, culinárias dentre outras, facilitem a democratização e inserção de todos os atores envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

Nesse sentido, conhecendo a realidade plural dos alunos da Escola de Ensino Médio Alfredo Machado, e percebendo que o currículo escolar não contempla essa pluralidade, percebeu-se a necessidade de desenvolver metodologias que permitisse a concretização da proposta centrada na visão intercultural, pois facilita a organização dos assuntos, de forma ampla e abrangente, a problematização e o encaideamento lógico dos conteúdos e a abordagem selecionada para a análise e/ou descrição dos temas.

Portanto, o desenvolvimento dessas metodologias propiciou o aprimoramento de práticas interculturais, introduzidas no currículo da escola e desenvolvidas na sala de aula, através da abordagem de temáticas as quais fazem parte do cotidiano dos alunos, fazendo com que fossem/ sejam reconhecidas e resgatadas a cultura do nosso povo. Assim, todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem estudaram assuntos que remetem ao seu contexto histórico-social que os levaram a reflexão e ação para com o mundo de forma geral, levando em seu íntimo a empatia relacionada à nossas origens e nossa diversidade.

## Referências

AGUADO. Tereza. **Pedagogia Intercultural**. Mc grill. 2003.

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. A Inclusão da História e

da Cultura Afro brasileiro e Indígena nos Currículos da Educação Básica. **Revista Mestrado em História**, v. 12, n. 1, jan./jun. Vassouras: 2010, p.71-84. In: [http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A\\_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf](http://www.uss.br/pages/revistas/revistaMestradoHistoria/v12n12010/pdf/05A_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases para a Educação brasileira**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. CAN-DAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

FISCHER, Lorenzo. Meritocracia. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola;

JESUS, Adriana Regina de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. In. Educere. Curitiba: PCUPR, 2008. p. 2638-2651.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Descolonizando os currículos e educando as relações étnico- raciais: pesquisas e práticas educativas de raízes africanas. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 13, n. 37, p. 18-41, ago. 2021.

PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Car-

men C, Varriale et ai. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade e Currículo**. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, SandraDenise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007 a.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras**, v.12, n1, p.98-109: 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acessado em: 20 de Novembro de 2020.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012. 280 p.

# A LEITURA DE TEXTOS LITERÁRIOS COMO FERRAMENTA DE RESSIGNIFICAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA E DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Lidiane N. Gomes<sup>1</sup>  
Evaldo Ribeiro Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho é resultado de um projeto de intervenção didático-pedagógica realizado durante o Curso de Especialização em Metodologias Interculturais e Interdisciplinares para o Ensino Fundamental e Médio que foi elaborado com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas interculturais a partir da leitura de textos literários de autores afro-brasileiros nas aulas de Língua Portuguesa em uma turma do 9º ano da E.E.F Fernando Cavalcante Mota. A metodologia utilizada foi uma pesquisa de campo de caráter qualitativo que se deu a partir da aplicação de questionários e propostas de atividades pedagógicas nas aulas de língua portuguesa. As práticas pedagógicas contribuíram para aplicabilidade da Lei 10.639/03 e assim, ressignificar os conhecimentos relacionados à história e a cultura dos povos africanos e afrodescendentes.

**Palavras-chave:** Literatura; Lei 10.639/03; Ressignificação; Cultura Afro-brasileira.

- <sup>1</sup> Professora de Geografia da Rede Estadual do Ceará e de Português da Rede Municipal de Capistrano. Pós-graduada em Gestão Escolar-Udesc, Coordenação Pedagógica-UFC e Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ens. Fund e Médio-UNILAB. E-mail: lidi\_cng@hotmail.com.
- <sup>2</sup> Professor Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Coord. de Direit. Humanos e Ações Afirmativas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. E-mail: evaldo@unilab.edu.br

## Introdução

A lei 10.639/03 altera a lei nº 9.394/96 e insere a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira nos currículos escolares em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileira. Essa lei marca um grande avanço no campo educacional na medida em que oportuniza reflexões a respeito da valorização das diversidades culturais e busca romper com um currículo escolar rígido e colonialista que partem de uma concepção de superioridade e inferioridade em relação às culturas.

Em se tratando do ensino de literatura, os conteúdos que trazem uma abordagem da história e da cultura africana devem perpassar todo o currículo e acontecer de forma contínua e não em apenas momentos pontuais. A literatura tem um papel primordial. Segundo Cândido (1972) a literatura tem uma força humanizadora, pois atua na própria formação do ser humano. O ensino de literatura envolve uma grande dimensão de construção social, histórica e política influenciando diretamente, os conhecimentos e, as vivências na sala de aula e na sociedade.

Petit (2009) enfatiza a importância da literatura e sua contribuição enquanto ato de resistência para os marginalizados, a mesma possibilita a superação e a quebra de barreiras na sociedade.

Assim, entende-se que a abordagem da literatura, além de estimular o gosto pela leitura e as manifestações literárias a partir de um olhar crítico e reflexivo, dará oportunidade de construir práticas antirracistas promovendo

um processo de reconexão com a identidade dos povos africanos que vise o respeito às diversidades culturais e o reconhecimento dos seus direitos.

Diante do que foi exposto o presente trabalho justifica-se pela necessidade de se promover práticas pedagógicas interculturais que rompam com um currículo engessado com uma visão europeizada e colonizadora. O mesmo tem como objetivo geral propor atividades pedagógicas interculturais no ensino de literatura, a partir da leitura de textos literários de autores afro-brasileiros que oportunize o conhecimento e reflexões a respeito da história e da cultura afro-brasileira, e assim contribuir para implementação da lei 10.639/03 no currículo escolar.

A presente pesquisa se desenvolveu durante o Curso de Especialização em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio realizado pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira.

## **Fundamentação teórica e metodológica**

A história da população africana e afro-brasileira no Brasil é marcada pela exploração, opressão e dominação, resultado do processo de colonização realizado pelos povos europeus nos séculos XVI ao XIX, mas também é uma história deluta e resistência em defesa de seus direitos e respeito a sua cultura. O processo de colonização foi preponderante para a construção de uma visão preconceituosa e discriminatória em relação aos povos e a cultura africana e afro-bra-

sileira. Esse fato contribuiu para a perpetuação do racismo estrutural que tem amarras profundas na sociedade brasileira. Como podemos perceber nas palavras de Munanga (1998):

Vive-se o preconceito cotidianamente. Conjunto de condutas, de reflexos adquiridos desde a primeira infância, valorizado pela educação, incorporou-se o racismo colonial tão naturalmente aos gestos, às palavras, mesmo as mais banais, que ele parece constituir uma das mais sólidas estruturas da personalidade colonialista. (MUNANGA, 1998, p.12)

Houve, ao longo da história, toda uma construção negativa e estereotipada em relação a cultura africana e a tudo que estar relacionado ao negro com o objetivo de enfraquecer as suas lutas e torná-los subalternos e submissos aos povos dominadores. O espaço escolar não é diferente dessa realidade social, ele é permeado de preconceitos, racismo, estereótipos e visões etnocêntricas que colocam a cultura europeia como superior.

O ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no Brasil veio ganhar notoriedade com a lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade desse ensino na Educação Básica. Essa lei tem o propósito de oferecer respostas na área da educação às demandas da população afrodescendente oferecendo políticas de ações afirmativas, de reconhecimento e valorização da sua história e cultura.

A Lei 10639 e, posteriormente, a Lei 11645, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não

são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também Leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2004, p.4)

Com a aprovação da lei 10.639/03, os conhecimentos devem perpassar todo o currículo escolar tanto nas áreas das ciências humanas, como nas artes, na literatura e histórias brasileiras. A mesma destaca “§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras” (BRASIL, 2003).

Sendo assim, entendemos que para romper com essa visão estereotipada em relação à cultura afro-brasileira e africana se faz necessário propor práticas pedagógicas interculturais que promovam uma educação democrática e antirracista. O trabalho docente nas escolas numa perspectiva intercultural é algo bastante significativo, pois essa perspectiva defende um diálogo entre as diferentes culturas com o objetivo de fazer com que seja identificada uma horizontalidade entre as mesmas. Como afirma Candau:

A dimensão cultural é intrínseca aos processos pedagógicos, “está no chão da escola” e potência processos de aprendizagem mais significativos e produtivos, na medida em que reconhece e valoriza a cada um dos sujeitos neles implicados, combate todas as

formas de silenciamento, invisibilização e/ou inferiorização de determinados sujeitos socioculturais, favorecendo a construção de identidades culturais abertas e de sujeitos de direito, assim como a valorização do outro, do diferente, e o diálogo intercultural. (CANDAUI, 2011, p. 253).

Torna-se relevante uma ampla reflexão a respeito da construção de currículos e práticas pedagógicas que atenda as atuais demandas da sociedade, uma escola pensada para todos os sujeitos.

Entendemos que todas as disciplinas são importantes para a construção do respeito às diversidades culturais. No entanto iremos destacar as contribuições da literatura na construção de uma perspectiva intercultural. O uso da literatura pelo professor como ferramenta pedagógica é algo bastante significativo para o processo ensino-aprendizagem, pois a mesma abre um leque de possibilidades por meio de reflexões, ludicidade, imaginação, emoção e fantasia.

Assim, a literatura tem uma importância primordial tanto na vida pessoal quanto social e cultural do estudante. Percebemos isso na abordagem de Abrahão & Ulisses Infante citando Cândido:

Tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia

e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 175 apud ABRAHÃO & ULISSES).

Com a obrigatoriedade de inserir no currículo escolar conteúdos relacionados ao ensino da história e da cultura afro-brasileira, o ensino de literatura também vem passando por mudanças e transformações na medida em que visando cumprir esse novo papel, terá que trilhar novos caminhos dando uma maior visibilidade à escrita negra.

A valorização dos autores e autoras afro-brasileiros e também de suas obras é uma forma de reparação e reconhecimento da relevância dos povos africanos para a construção da nossa identidade e assim desconstruir injustiças e paradigmas etnocêntricos. Sendo assim, é crucial que o espaço escolar possibilite o contato dos educandos com a literatura afro-brasileira e promova também práticas pedagógicas interculturais, multiculturais e pluriétnicas que oportunizem vivências no currículo escolar de valorização da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana.

A metodologia dessa pesquisa está embasada em Gil (2002) que define a pesquisa como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo buscar informações a respeito de um problema. A presente pesquisa é de natureza básica, pois propôs fazer uma análise aprofundada do tema investigado. Ela enquadra-se quanto aos objetivos em pesquisa descritivo- exploratória, e sua forma de abordagem foi qualitativa e quantitativa. Ela é uma pesquisa de campo, pois foram coletados os dados sobre o problema investigado por meio de um projeto de intervenção com a

realização de práticas pedagógicas e análise dos mesmos através de questionários e registros.

## **Práticas pedagógicas: a literatura afro-brasileira na sala de aula**

O projeto de intervenção didática-pedagógica foi desenvolvido na turma de 9º ano A da E.E.F Fernando Cavalcante Mota localizada no município de Capistrano-Ce no período de 29 de novembro a 27 de dezembro de 2021 com uma carga horária de 16 h/a.

Inicialmente ocorreu uma conversa com a turma explicando a proposta do projeto. No primeiro momento foi aplicado um questionário diagnóstico com o objetivo de identificar a percepção dos alunos relacionados às temáticas que seriam discutidas ao longo das aulas.

As atividades desenvolvidas durante o projeto foram: leitura, a apresentação da lei 10.639/03, leitura do poema Vozes Mulheres da escritora Conceição Evaristo, leitura e análise do conto Olhos d'água com predição, apreciação e análise; palestra, pesquisa e apresentação de atividades em grupos.

As atividades tiveram como objetivo realizar leitura de textos literários de maneira prazerosa e reflexiva, promover debate acerca dos mesmos e discutir as temáticas abordadas nos textos relacionando-os com a história e cultura afro-brasileira, proporcionando ainda, o conhecimento da vida da escritora Conceição Evaristo e suas produções literárias. Além disso, as ações desenvolvidas promoveram

reflexões acerca do papel da mulher negra na produção de conhecimento, mais especificamente, como autoras e autores de textos literários.

Convidamos ainda o professor historiador, Amadeu Cardoso Nascimento<sup>3</sup>, para ministrar uma palestra com o tema: A luta antirracista é nossa. A condução do momento se deu de forma rica e interativa. Foi trabalhado o vídeo com a música: “A carne”, da cantora Elza Soares; slides com imagens de pessoas negras ocupando diferentes profissões; e ainda foi proposto algumas reflexões sobre frases, palavras e expressões com significados racistas. A atividade teve os seguintes objetivos: desconstruir estereótipos e preconceitos em relação à identidade negra, discutir sobre o racismo e suas consequências na sociedade brasileira.

O projeto deu sequência com a realização de atividades em equipes com as temáticas: religiões de matrizes africanas, personalidades negras, danças afro-brasileiras, culinária afro-brasileira. Os alunos pesquisaram e apresentaram as temáticas através de slides e cartazes. Os objetivos da atividade foram: conhecer e valorizar a cultura afro-brasileira e desconstruir estereótipos preconceituosos e racistas em relação a cultura e as religiões de matrizes africanas.

E por fim, com o intuito de avaliar as contribuições do projeto aplicou-se um questionário pelo google formulário com perguntas abertas e fechadas.

---

<sup>3</sup> Professor da rede Municipal de Capistrano, Coordenador Pedagógico da E.E.F. Fernando Cavalcante Mota, Mestrando em Antrpologia do Programa de Pós-graduação do Mestrado Associado em Antropologia PPGA UFC/ UNILAB.

## **Análise e reflexão das práticas pedagógicas**

O questionário diagnóstico possibilitou verificar o conhecimento dos alunos relacionado às temáticas que seriam trabalhadas ao longo do projeto. O mesmo foi realizado com vinte alunos que estavam presentes na sala de aula. Perguntamos aos alunos se eles conheciam autores negros da literatura brasileira e indagamos se eles leram livros ou textos de escritores negros da literatura brasileira. Ainda perguntamos se os mesmos conheciam personagens negros da nossa literatura brasileira.

Dos que responderam o questionário, 13 alunos disseram que não conheciam, 4 disseram que conheciam e 3 alunos responderam que não lembravam. 14 alunos responderam que nunca leram autores negros e os 6 alunos responderam que sim e citaram o nome do autor Machado de Assis. 5 alunos citaram os personagens Saci e tia Anastácia, do Sítio do Pica-pau Amarelo do autor Monteiro Lobato. Questionamos se os mesmos conheciam ou leram obras da escritora Conceição Evaristo e todos disseram que não.

Diante das respostas apresentadas percebemos que grande parte dos alunos desconhecia autores negros e também suas obras. Com relação aos personagens negros, os docentes também demonstraram desconhecimento em relação a eles, pois só conseguiram citar dois personagens da literatura infantil. Diante dessa realidade, percebemos que ao longo do ensino fundamental os alunos tiveram pouco contato com a literatura afro-brasileira impedindo que ampliasse seus conhecimentos em relação a essa literatura e suas representatividades.

Indagamos aos discentes se eles consideravam importante estudar a história e a cultura do povo africano e afro-brasileiro. Todos os alunos consideraram que sim, mas apenas dois alunos justificaram as respostas. Assim, entendemos que os alunos têm consciência da relevância de estudar essa temática, mas não conseguem argumentar pela falta de conhecimento.

Questionamos para os alunos o que era racismo na concepção deles. Todos responderam, no entanto trouxemos apenas algumas delas para análise.

Aluno A: “É a não aceitação do outro por ser de uma cor diferente da sua, no caso, negro”. Aluno B: “É tratar as pessoas negras como seres inferiores e falar mal delas”. Aluno C: “Discriminar a pessoa pela cor da pele”. Aluno D: “Não respeitar a cor e a cultura de alguém”. Aluno E: “preconceito e discriminação por parte de um indivíduo”.

Diante das respostas apresentadas identificamos que os alunos conseguem expressar as suas percepções sobre o conceito de racismo trazendo fundamentos nas respostas. Eles relacionam o racismo com preconceito, discriminação e inferioridade considerando a cor da pele e também a cultura. Mas quando indagamos se eles já sofreram racismo na escola ou se já praticaram o racismo, todos responderam que não. As respostas nos leva a considerar que os alunos só conseguem perceber o racismo quando ele ocorre de forma mais direta, por meio de agressão verbal e física ou por meio de discriminação, exclusão. No entanto, o racismo se faz presente de forma estrutural na sociedade impedindo que muitas pessoas tenham acesso aos direitos estabelecidos na nossa Constituição Federal.

As atividades realizadas com a leitura do poema *Vozes Mulheres* e do conto *Olhos d'água* da escritora Conceição Evaristo oportunizou discutir a respeito do apagamento da história dos povos afrodescendente e do papel da mulher negra na construção dessa história. Destacamos algumas falas dos alunos: Aluno E: “O poema fala sobre as mulheres negras, tem a bisavó, a avó, a mãe e a filha”. Aluno F: “A bisavó representa as mulheres que foram escravizadas e vieram da África nos navios”.

Em relação ao conto *Olhos d'água* os alunos disseram: Aluno A: “Agora eu percebo que parte da história dela foi apagada da memória, talvez pelo sofrimento que ela passou”. Aluno B: “Quando esquecemos nossa história, não sabemos que somos”. Aluno C: “Ela queria se encontrar com as suas origens”.

Ficou claro para os alunos que tanto o poema quanto o conto nos ajudam a pensar sobre a história da escravidão dos povos negros e que os mesmos representam nossas raízes, nossas ancestralidades. O poema traz um eu lírico que resgata sua história em um contexto sócio-histórico de repressão e opressão, mas mostra também as lutas e esperança de um futuro libertador.

Como podemos identificar nos versos do poema “*Vozes Mulheres*” da escritora Conceição Evaristo: “A voz de minha bisavó/ ecoou criança/ nos porões do navio/ Ecoou lamentos/ de uma infância perdida” (1.1-5). “Na voz de minha filha/ se fará ouvir a ressonância/ O eco da vida-liberdade.” (6.5-7).

Assim, a autora Conceição Evaristo traz em seu poema essas vozes que foram silenciadas, mas que continuaram e continuam lutando por direitos na sociedade brasileira.

E por fim, aplicamos um questionário online pelo Google formulário para avaliar a percepção dos alunos em relação ao projeto e a relevância da prática pedagógica. Uma das indagações foi: Você considera importante ler autores africanos e afro-brasileiros? Justifique. O aluno A: “Sim, pois assim conhecemos a sua história de vida e o quão é importante isso para nós”. Aluno B: “Sim. Se não fosse pela luta deles, muitas conquistas não teriam sido alcançadas”.

Perguntamos: Qual foi a contribuição do Projeto de intervenção para a sua formação pessoal e estudantil? Aluno F: “Me mostrou importantes nomes da cultura afro-brasileira, além de vários pontos importantes sobre o tema abordado no projeto de intervenção”. Aluno G: “Me fez valorizar a cultura do meu país e reconhecer as lutas de povos negros por seus direitos”.

As respostas dos alunos demonstram que os mesmos consideraram as atividades significativas e enriquecedoras. Elas contribuíram para refletir a respeito de várias questões que permeiam a nossa sociedade e também o espaço escolar. Elas instigaram novos conhecimentos, novas descobertas contribuindo para a ressignificação dos saberes adquiridos ao longo da vida em relação aos povos africanos e afrodescendentes.

## **Considerações finais**

As atividades desenvolvidas no projeto de intervenção possibilitaram reflexões preponderantes em relação à história e a cultura africana e afro-brasileira contribuindo para ressignificar conhecimentos em relação aos estereótipos e

preconceitos existentes. No entanto, sabemos que se faz necessário o aprofundamento dos mesmos e que tudo isso exige amadurecimento e estudo para que os alunos possam ampliar suas visões em relação a tudo que foi abordado durante essas aulas.

O desenvolvimento desse trabalho contribuiu também para a aplicabilidade da lei 10.639/03 que traz a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana no ensino fundamental e no ensino médio.

Sendo assim, o mesmo contribuiu para romper com os currículos colonizadores e europeizados que valorizam uma única cultura perpetuando assim, o racismo estrutural. As práticas proporcionaram reflexões a respeito da valorização da diversidade cultural, do racismo, do respeito a história e a cultura afro-brasileira e principalmente em relação a autoafirmação da identidade negra.

## Referências bibliográficas

ABRAHÃO, Thiago Henrique de Camargo & INFANTE, Ulisses. A literatura, a liberdade e a humanização do homem. **Vere-das: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas**, n. 25, tp. 05–20, jan./jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.639/03**, de 9 de janeiro de 2003. Disponível <[https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf)>. Acesso em: 19 de maio 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-**

**-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.** Disponível em <[http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes\\_curric\\_educ\\_etnicoraciais.p df](http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf)> Acesso em 14 de outubro de 2021.

CANDAU, V. M. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CANDIDO, A.: A Literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**. São Paulo, vol.4, n.9, PP. 803-809, set/1972.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas S.A, 2002, 4º edição.

MENDES, Ana Cláudia Duarte. **Eco e Memória**: Vozes-Mulheres, de Conceição Evaristo. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/literaafro/29-critica-de-autores-feminios/201-eco-e-memoria-vozes-mulheres-de-conceicao-evaristo-critica>.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Ed. Ática. 2º ed. 1988.

PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. Tradução: Artur Bruenoe Camila Boldrini. Editora 34, 2009.

# JOGOS INDÍGENAS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Mirna Araújo Duarte<sup>1</sup>  
Luís Carlos Ferreira<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho é voltado ao ensino dos Jogos Indígenas nas aulas de Educação Física Escolar, objetivando proporcionar o conhecimento dos diferentes jogos dos povos indígenas brasileiros nas aulas de Educação Física entre as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, do município de Iguatu-CE. O mesmo contou com uma carga horária de 16 horas/aulas, seguindo uma metodologia de aulas expositivas e demonstrativas, no formato de ensino remoto, devido ao estado de pandemia vivenciado decorrente da covid-19. Nas aulas, foram apresentados os aspectos da historicidade dos jogos e da rica cultura dos povos indígenas brasileiros, explicando como cada um é compreendido e realizado, além da elaboração, construção e vivências de alguns jogos indígenas (arco e flecha, jogo da onça, peteca, pião, briga de galo, cabo de força e corrida do saci). Em suma os estudantes tiveram vivências prazerosas, divertidas, apresentando atenção, criatividade, boa aprendizagem e participação nas atividades desenvolvidas, contando com o auxílio da professora e da família.

**Palavras-Chave:** Educação Física Escolar. Ensino. Jogos Indígenas.

<sup>1</sup> Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

<sup>2</sup> Professor Dr. da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

## Introdução

O povo brasileiro em sua formação tem origem em diferentes povos do mundo, nos quais podemos destacar os europeus, os africanos e os indígenas nativos do Brasil, no qual constituem a grande riqueza da cultura brasileira. Desse modo, a cultura indígena apresenta-se como parte da diversidade e da riqueza de conhecimentos amplos a serem trabalhados nas escolas indígenas e não-indígenas, fundamentais à aprendizagem e formação da identidade nacional (KUNH, 2014).

Destarte, a instrução da cultura indígena nas instituições escolares, encontra-se amparada pela Lei nº 11.645/08, no qual estabelece no Art. 26 a obrigatoriedade do ensino da temática história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas públicas e privadas, no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2008). Nesse sentido, o projeto de intervenção no âmbito didático-pedagógico intitulado “*Jogos Indígenas: uma proposta de intervenção para as aulas de Educação Física Escolar*”, vem abordar o conteúdo “jogo” na perspectiva histórica e cultural dos povos indígenas, elencando as áreas do currículo escolar: Educação Física e História.

Embora não seja de origem indígena, a escolha da temática deu-se por ser professora de Educação Física e reconhecer que o jogo carrega em seu conteúdo algo instigante, muito atrativo para os estudantes, e na perspectiva indígena, por fazer relação a outra cultura, com diferentes crenças e costumes.

Nessa perspectiva, a proposta de intervenção didático-pedagógica no projeto, tem como objetivo geral pro-

porcionar o conhecimento dos diferentes jogos dos povos indígenas brasileiros nas aulas de Educação Física entre as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de ensino, do município de Iguatu-CE. E como objetivos específicos identificar as características dos jogos e das principais tribos indígenas do Brasil; analisar a reação das crianças em conhecer a historicidade e a cultura dos jogos vivenciados entre os povos indígenas e experimentar exemplos de jogos indígenas.

## **Desenvolvimento**

O referido projeto didático-pedagógico contou com uma carga horária de 16 horas/aulas, desenvolvidas com a turma do 5º ano (Ensino Fundamental I), com cerca de 19 estudantes, da Escola Joaquim de Souza Pinto, às quintas-feiras, no período matutino.

O planejamento e a elaboração dos assuntos da intervenção deram-se por meio de várias pesquisas realizadas na internet, leitura de artigos, blogs, sites, bem como vídeos na plataforma do youtube. Logo, a partir dessas pesquisas e leituras, foi possível selecionar várias temáticas dentro da proposta do projeto para trabalhar com os estudantes.

As aulas seguiram o formato de ensino remoto (com aulas gravadas e disponibilizadas aos estudantes através de links), em decorrência ao estado de pandemia vivenciado, referente a Covid-19, bem como, a indisponibilidade integral de acesso dos estudantes no uso dos equipamentos eletrônicos conectados à internet.

Os encontros semanais contaram com uma metodologia de aulas expositivas e demonstrativas, de maneira, que os estudantes pudessem ter acesso aos conteúdos, tivessem espaço para apresentarem questionamentos sobre a temática abordada e vivenciassem a construção e o desenvolvimento de jogos indígenas.

Nas aulas foram abordados assuntos como o significado de etnia, principais grupos étnicos e tribos indígenas do Brasil; características dos índios brasileiros e cearenses em especial os Quixelôs e Cariris; conceito de jogo, jogo indígena; origem; jogos/brincadeiras indígenas mais populares; jogos indígenas no aspecto esportivo, edições nacionais, como foram idealizadas, modalidades (arco e flecha, canoagem, corrida de 100m, lutas corporais, corrida com tora, cabo de força, arremesso de lança, zarabatana, futebol, futebol de cabeça, natação e rônkrâ), onde ocorrem, quem são os campeões, momentos dos jogos; além da construção de instrumentos e vivências de jogos indígenas.

Ademais, as aulas voltadas para a confecção e desenvolvimento de alguns jogos indígenas, contaram com um vídeo explicativo, no qual foi exposto o conteúdo, incluindo o passo-a-passo para que os estudantes pudessem construir e realizar o jogo, seja com o pai, a mãe, irmão(ã), ou outro(a) familiar. Nestas os estudantes elaboraram fotografias, vídeos que demonstraram o seu momento de vivência com os jogos indígenas compartilhando-os com os colegas e com a professora.

Dentre os jogos indígenas trabalhados estão:

## Arco e Flecha

O arco e flecha é um instrumento muito utilizado pelos indígenas tanto na caça de animais para sua alimentação como meio de proteção contra algum animal feroz. Compreende uma modalidade presente nos jogos indígenas, sendo fabricado pelos próprios índios a partir de materiais encontrados na natureza e tem como objetivo acertar o alvo.

Conforme Reis (2020, p. 56) os povos indígenas realizam uso e manejo da natureza, assim, a elaboração e o desenvolvimento dos seus jogos, brinquedos e brincadeiras com elementos naturais é mais uma forma de intensificar o modo como esses povos habitam o meio natural, fundando a ideia de “viver bem”.

**Figura 1** – Arco e Flecha à base de palito de churrasco



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

**Figura 2** – Arco e Flecha à base de madeira



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

Em análise as figuras 1 e 2 e aos vídeos encaminhados, denota-se que os estudantes capricharam na construção do jogo arco e flecha, mostraram zelo, assim como vivenciaram a prática com entusiasmo, desenvolvendo habilidade de atenção, apresentando a sua pontaria e a potência do seu equipamento.

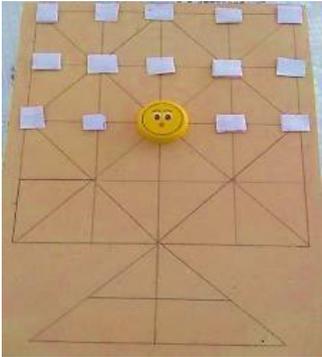
Contudo, apesar dos bons resultados, a presença dos estudantes em geral não ocorreu como se pretendia nesta atividade. Foi consistida de pouca participação, o que levou a deduzir que o presente acontecimento poderia ter decorrido do formato de aulas remotas por consequência da pandemia da Covid19.

Além disso, não se pode desconsiderar que, em muitos casos, a secundarização da Educação Física como componente curricular sofre efeitos dos pais que acabam atribuindo mais importância aos conteúdos das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo.

### **Jogo da Onça**

É um jogo de tabuleiro de origem indígena, no qual o tabuleiro é feito no chão e são utilizadas pedras como peças, 14 iguais para serem os cachorros e 01 diferente para ser a onça. É um jogo de estratégia, cuja o objetivo da onça é comer cinco cachorros e o dos cachorros é encurralar a onça para que ela fique sem saída. O mesmo acontece como num jogo de damas, todavia, somente a onça pode comer as peças, enquanto os cachorros devem impedi-la.

**Figura 3** – Jogo da Onça



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021

**Figura 4** – Jogo da Onça



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

Consoante Vinha (2010), os jogos de tabuleiro são atividades lúdicas que possibilitam a formulação de estratégias, o desenvolvimento de relações sociais, sendo um meio significativo de integrar todas as idades, tanto em ações educativas como de lazer, além de fortalecer as identidades étnicas.

A partir das observações feitas destacou-se que a vivência do jogo da onça foi divertida, os discentes realizaram sua prática com familiares (pai, mãe e irmão), amigos, pessoas próximas; desenvolvendo habilidades de atenção e situações estratégicas para as suas jogadas. Dessa maneira, o referido jogo foi uma boa proposta para ter conhecimento acerca da realidade dos jogos presentes na cultura indígena, se divertir e socializar com a família e amigos.

### **Peteca**

É um jogo que surgiu da prática recreativa dos povos indígenas no qual utilizavam um instrumento também cha-

mado peteca para o realizá-lo, sendo este confeccionado de maneira artesanal com penas de aves, palha de milho e pequenas pedras. Já quanto a sua prática, este pode ser popularmente desenvolvido em dupla e em equipe, cuja objetivo é bater a peteca para o alto com a palma da mão, sem deixá-la cair.

**Figura 5** – Peteca de sacola



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

**Figura 6** – Peteca de meia com penas de ave



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

Na vivência prática da peteca tiveram estudantes que desenvolveram com a participação do irmão e outros embora sozinhos, mas com animação e batendo a peteca para cima várias vezes deixando a peteca no alto. Dessa forma, a prática contou com uma boa participação dos estudantes e resultou lindas petecas, como mostram as figuras 5 e 6.

Segundo Kishimoto (2009) para que o jogo apresente caráter de aprendizagem a participação não deve ser vista

como uma obrigação e o sujeito deve estabelecer se quer brincar ou não. Assim, o jogo pode expressar prazer, acertos, erros, bem como ações capazes de levar o sujeito a se superar.

### **Pião**

O pião usado pelos indígenas é feito artesanalmente, geralmente, utilizando uma pequena cabaça. Depois de pronto, é só puxar a corda sem deixar que ele entorte para os lados, pois este deve girar em pé na superfície lançada.

**Figura 7** – Pião de palito com tampinha



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

**Figura 8** – Pião de lápis com tampinha



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

Durante a vivência desse jogo foi possível visualizar que os estudantes demonstraram entusiasmo, alegria e habilidade para colocar o pião para girar. Desse modo, a atividade tornou-se uma prática criativa, divertida e de conhecimento acerca do pião indígena.

Assim, conforme o exposto por Tenório; Silva (2014) é importante ressaltar que os jogos e brincadeiras indígenas nas aulas de Educação Física Escolar colaboram para que os discentes não indígenas tenham contato e conhecimento acerca desta cultura, de modo a compreender os povos indígenas a partir das suas particularidades, estabelecendo uma relação cultural dentre estes e os outros grupos sociais.

### **Briga de Galo**

É um jogo/brincadeira indígena no qual consiste em desequilibrar o oponente, colocando-o para fora do círculo. Para isso, é necessário três participantes: dois serão os galos e estes devem posicionar-se sobre um pé só, um de frente para o outro, dentro de um círculo demarcado no chão e segurar no ombro do adversário; o terceiro será uma espécie de juiz e ficará atento para verificar o jogador que sair primeiro para fora da região marcada.

**Figura 9** – Briga de galo



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

Na prática, foi possível perceber a alegria e a aceitação da estudante e de sua amiga pela atividade produzida em casa, assim como a equiparação na disputa em que as duas crianças se mantiveram firmes por um bom tempo, até que a estudante conseguiu desequilibrar a sua adversária e ficou mais tempo em equilíbrio. Contudo, apesar do ar de competição existente na atividade, esta foi realizada pela vivência prazerosa e divertida.

### **Cabo de força**

Também conhecido como cabo de guerra é uma brincadeira indígena que se tornou uma modalidade nos Jogos dos Povos Indígenas, além de ser aceita pelos índios é muito conhecida por crianças, jovens e adultos de outras etnias. A atividade pode ser realizada em dupla ou em equipe com a utilização de uma corda.

**Figura 10** – Cabo de força



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

Durante a prática, observou-se que alguns explicaram como se dava a realização do cabo de força, antes de desenvolver tal prática. Para tanto, percebeu-se que os estudantes compreenderam como a atividade é realizada e puderam vivenciar com seus familiares, em um momento divertido de aprendizado e manifestação corporal.

Dessa forma, cabe destacar que as brincadeiras nas comunidades indígenas transpassam aprendizados úteis para toda a vida, são práticas corporais ricas em sentidos e significados que levam as crianças indígenas a desenvolverem diferentes habilidades que serão fundamentais ao longo da vida tanto na comunidade como na vida adulta (TENÓRIO; SILVA, 2014). Nesse sentido, proporcionar estas práticas entre as crianças não-indígenas podem fortalecer e aprimorar as suas vivências motoras, afetivas, cognitivas e sociais, além da contribuição do brincar na perspectiva de uma educação intercultural.

### **Corrida do saci**

É um jogo/brincadeira indígena de resistência e velocidade. Para que esta aconteça deverão ser marcadas duas linhas (uma de largada e outra de chegada), onde os participantes devem se posicionar na horizontal ao longo da linha de largada. Dado o sinal de partida, devem percorrer o percurso pulando em um pé só, igual o personagem do folclore o “Saci Pererê”. Dessa forma, quem chegar primeiro na marca de chegada vence.

**Figura 11** – Corrida do Saci



Fonte: Elaborada pelo aluno, 2021.

Na realização da prática visualizou-se que tanto o aluno como a irmã estavam empolgados com a atividade e que estes percorreram todo o percurso, mas que a criança da turma foi mais rápida do que a sua irmã, pois este apresentou maior distância nos pulos e mais velocidade. Apesar da competição intrínseca na atividade, esta foi uma prática corporal de movimento, lúdica, empolgante e bastante ativa.

Cabe enfatizar que a competição não é a essência nas práticas corporais indígenas, mas sim os aspectos lúdicos, as interações sociais entre as pessoas (SILVA, 2014) as vivências como um todo são o que constituem valores importantes para esses povos. Assim sendo relevante abordar a competição em tal perspectiva de forma didática nas aulas de Educação Física Escolar.

## RESULTADOS

Os resultados deste estudo, foram obtidos a partir de uma análise do conteúdo contido nas imagens e vídeos produzidos pelos estudantes, consoante Alves (2001, p.55) as visões contidas nas imagens para o autor (a) pode ser diferente daquelas observadas por outras pessoas, como para quem vai ler este trabalho por exemplo. Isso porque toda a análise estará dentro da rede de conhecimento da autora, todavia deverá contar com a viabilidade de “estabelecer relações, formar redes, com os significados que aquele/aquela que for ler”, este texto, apresentem.

Nessa perspectiva, as imagens e os vídeos observados puderam demonstrar que os estudantes tiveram conhecimento e contato com vários jogos/brincadeiras indígenas (arco e flecha, jogo da onça, peteca, pião, briga de galo, cabo de força e corrida do saci), desde o momento introdutório/contextualizado, confecção/construção/adaptação do jogo até o desenvolvimento de sua prática propriamente dita.

E as intervenções apesar de não ter contado com um grande número de estudantes, por ter sido realizadas no formato de ensino remoto, estas ainda apresentaram uma participação significativa de alunos para a situação vivenciada, assim como a parceria da família. Conforme Oliveira; Peres; Azevedo (2021, p.75), a família tem papel importante na formação dos alunos e o ensino remoto, deixou cada vez mais evidente “a necessidade de participação da família na promoção das atividades junto com seus filhos”.

## Considerações finais

Considera-se que o projeto trouxe um tema pertinente no qual foi possível abordá-lo dentro da perspectiva intercultural (Jogos Indígenas) e interdisciplinar (Educação Física e História), fazendo relação com a proposta trabalhada no curso de Especialização “Metodologias Interdisciplinares e Interculturais para o Ensino Fundamental e Médio” ofertado pela UNILAB.

Embora a comunicação no desenvolvimento do projeto tenha sido de maneira virtual, as intervenções foram satisfatórias, puderam possibilitar aos alunos aprendizagens acerca dos jogos indígenas e aprofundar conhecimentos da história e cultura desses povos, proporcionando maior visibilidade dos grupos étnicos brasileiros.

Para tanto, foi gratificante ver o empenho dos estudantes que, em meio as dificuldades, fotografaram, filmaram, mostraram criatividade e atenção aos passos orientados nas aulas, bem como com o fomento e auxílio dos pais/familiares desenvolveram e participaram das atividades com êxito.

## Referências

ALVES, Nilda. Imagens das Escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**. Curitiba, n.17, p. 53-62, 2001.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 2008.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. Cortez, São Paulo, 2009.

KUNH, Elaine Teresinha. **Os Jogos e Brincadeiras Indígenas nas Aulas de Educação Física**. Cadernos PDE. V. 1. Produção Didática Pedagógica. Secretaria de Estado de Educação. Paraná, 2014.

OLIVEIRA, Cláudia Patrícia de; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier de. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID-19. **Revista de Estudos em Educação**. Goiás, v. 7, n. 1, p.70-86, 2021.

REIS, Patrícia Rossi dos. **Interculturalidade e Sustentabilidade: jogos e brincadeiras indígenas na Educação Física Escolar**. 2020. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais, como requisito para obtenção do título de mestre em Ciências Ambientais. Manaus, 2020. 113 f.

SILVA, Barbara Karoline Antunes da. **Jogos tradicionais no curso de formação de nível médio de professores guarani Kaiowá: turma de 2010**. 2014. Artigo apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, junto à Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, 2014. 14 f.

TENÓRIO, Jederson Garbin; SILVA, Cinthia Lopes. As práticas corporais indígenas como conteúdo da Educação Física Escolar. **Revista Teoria e Prática da Educação**. v.17, n. 1, p. 81-91, 2014.

\_\_\_\_\_. Experiência pedagógica com jogos indígenas em aulas de educação física de uma escola pública do estado de Mato Grosso. **Instrumento:**

**R. Est. Pesq. Educ.** v. 16, n. 2, p. 279-286, Juiz de Fora, 2014.

VINHA, Marina. Jogos de tabuleiro como prática educativa intercultural. *In*: GRANDO, Beleni Saléte (org.). **Jogos e Culturas Indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. EDUFMT. Cuiabá, p. 21-34, 2010.