



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

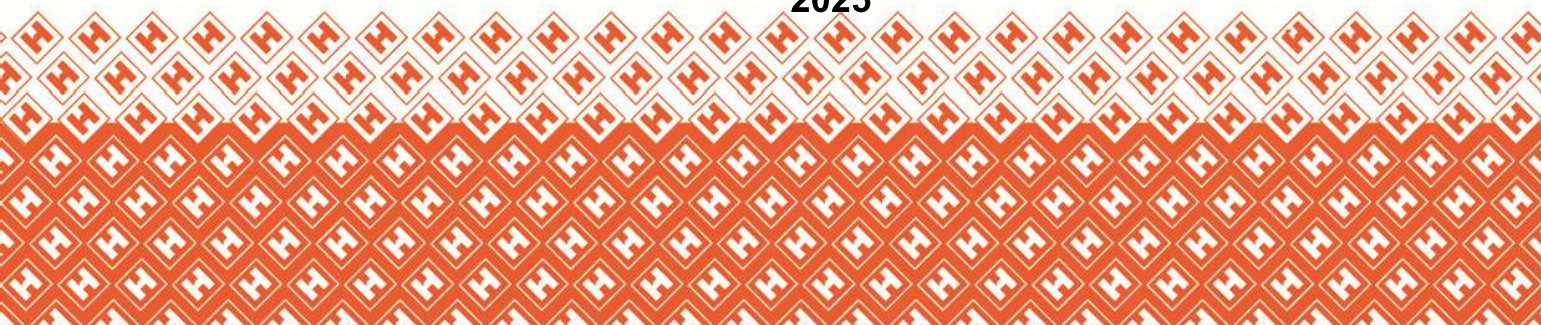
GABRIELLA OLIVEIRA FEITOSA

**O Afroindigenismo e a Descolonização Da
Escola:**

Caminhos Para Uma Educação Antirracista

UBERLÂNDIA/MG

2025



GABRIELLA OLIVEIRA FEITOSA

**O AFROINDIGENISMO E A DESCOLONIZAÇÃO DA ESCOLA:
Caminhos Para Uma Educação Antirracista**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de História - Curso Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal de Uberlândia-Campus Santa Mônica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

Orientador: Prof. Dra. Patrícia Emanuelle Nascimento

UBERLÂNDIA/MG

2025

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

F311
2025 Feitosa, Gabriella Oliveira, 1995-
 O Afroindigenismo e a Descolonização Da Escola: [recurso eletrônico] : Caminhos Para Uma Educação Antirracista / Gabriella Oliveira Feitosa. - 2025.

Orientadora: Patrícia Emanuelle Nascimento.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Mestrado Profissional em Ensino de História.

Modo de acesso: Internet.

DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.44>

Inclui bibliografia.

1. História. I. Nascimento, Patrícia Emanuelle ,1975-, (Orient.).
II. Universidade Federal de Uberlândia. Mestrado Profissional em
Ensino de História. III. Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091

Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, 2º piso, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902
Telefone: (34) 3239-4395 - profhistoria@inhis.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Ensino de História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Profissional, 37, PPGEH				
Data:	Onze de dezembro de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	09h00	Hora de encerramento:	11h30
Matrícula do Discente:	12312HRN004				
Nome do Discente:	Gabriella Oliveira Feitosa				
Título do Trabalho:	O AFROINDIGENISMO E A DESCOLONIZAÇÃO DA ESCOLA: Caminhos Para Uma Educação Antirracista				
Área de concentração:	Ensino de História				
Linha de pesquisa:	Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Tempo, interculturalidade e decolonialidade: histórias indígenas no Ensino de História				

Reuniu-se, por meio de webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Ensino de História, assim composta: Professoras Doutoras: Patrícia Emanuelle Nascimento - INHIS/UFU, orientadora da candidata; Ivete Batista da Silva Almeida - INHIS/UFU e Mara Regina do Nascimento - UFSM.

Iniciando os trabalhos, a presidente da mesa, Dra. Patrícia Emanuelle Nascimento, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir, a senhora presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, às examinadoras, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após o cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar, foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Patrícia Emanuelle Nascimento, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/12/2025, às 11:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mara Regina do Nascimento, Usuário Externo**, em 11/12/2025, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ivete Batista da Silva Almeida, Professor(a) do Magistério Superior**, em 11/12/2025, às 11:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6921786** e o código CRC **9537F847**.

FEITOSA, Gabriella Oliveira. **O Afroindigenismo e a Descolonização Da Escola: Caminhos Para Uma Educação Antirracista. Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) Universidade Federal de Uberlândia. 2025.**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas e todos os profissionais da educação que, em meio às incertezas, seguem acreditando que ensinar é um ato de resistência e esperança.

A vocês, que diariamente reinventam o sentido da escola, que enxergam nas salas de aula não apenas paredes e carteiras, mas territórios de encontro, de afeto e de transformação.

*Aos que se levantam contra o racismo, a desigualdade e o silêncio;
aos que fazem da palavra um instrumento de cura, do conhecimento um gesto político e da escuta um ato de amor.*

Esta dissertação é para vocês: educadores e educadoras que constroem um mundo mais justo, plural e humano, que descolonizam as mentes e libertam os corações, sem nunca deixarem de acreditar que a educação é o caminho mais bonito para mudar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me concedeu a oportunidade de ingressar neste programa de mestrado e me deu a força e perseverança necessária para concluí-lo. À minha família, que foi meu alicerce emocional e não desistiu de mim quando eu mesma já havia desistido. À minha mãe Maria Zilda, por ter guardado suas dores para cuidar das minhas. Ao meu pai Luiz, que não mediu esforços para me ajudar. E sobretudo à minha irmã Sheila, que abraçou todas as minhas lutas como se fossem suas. Ao meu filho Heitor, que mesmo sendo um bebê, foi o meu canal de cura e incentivo. À minha companheira de vida, Kabyanne, que conheceu o pior de mim e ainda assim, escolheu ficar e acolher. À minha avó Eliza (*in memoriam*) que me despertou o sentimento de reivindicação identitária e pertencimento, sem a qual essa pesquisa não existiria.

À minha orientadora Dra. Patrícia Emanuelle, que sempre acreditou em mim e no meu potencial como professora e pesquisadora. Às minhas professoras Dra. Mara Regina do Nascimento e Dra. Ivete Batista da Silva Almeida, por terem contribuído com este trabalho através de suas aulas e por me darem a honra de serem minhas arguidoras. Aos meus colegas do PROFHistória pelas ricas trocas de conhecimento e amizade; ao Rodrigo e Marcos Vinícius por tornarem as rotinas de aulas mais leves e sorridentes, ao Adriano que além de ser parceiro ofertou-me o transporte para todas as aulas presenciais, enfim, a todos os amigos que fiz ao longo do percurso.

Agradeço encarecidamente à equipe gestora do Colégio Damores do Amaral Medeiros, de Itumbiara - Goiás, em especial à diretora Cássia e coordenadoras Daniela e Chistiane, por terem sido rede de apoio e organizado meus horários de trabalho de forma que eu pudesse conciliá-los com minhas aulas presenciais. A todos que de alguma forma, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste sonho, meus sinceros votos de agradecimento.

[...]

Legalizam o genocídio

Chamam de pardos pra embranquecer

Enfraquecer e desestruturar você

Pra não saber de onde veio

E conta a história da bisa, da sua bisa que era índia

E não é branco, nem preto

Nem indígena o suficiente, pelos fiscais de ID

Ninguém é ilegal em terra roubada

Tô renascendo das cinzas do fogo

Em que queimaram meus ancestrais

Ainda resistimos em tantos tons e vivências

Canção Mãos Vermelhas, Kaê Guajajara

RESUMO

Esta dissertação, intitulada “*O Afroindigenismo e a Descolonização da Escola: Caminhos para uma Educação Antirracista*”, propõe uma reflexão sobre o ensino de História como espaço de reexistência e valorização das identidades afroindígenas. Parte-se da constatação de que as narrativas eurocentradas ainda predominam nas escolas, silenciando as vozes negras e indígenas e restringindo a compreensão das múltiplas matrizes que formam a cultura brasileira. A pesquisa fundamenta-se em autores como Paulo Freire, Catherine Walsh, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Walter Dignolo, dentre outros, evidenciando o afroindigenismo como uma epistemologia viva e insurgente, que integra saberes africanos e indígenas na formação histórica do Brasil. De natureza qualitativa e aplicada, o estudo adota os princípios da pesquisa-ação e da metodologia narrativa, articulando a trajetória docente e a ancestralidade Atikum da autora à prática pedagógica. O produto educacional resultante é um *eBook* composto por dez aulas temáticas que dialogam entre teoria, prática e interdisciplinaridade, propondo caminhos para uma educação antirracista e decolonial. Os resultados demonstram que práticas pedagógicas baseadas no diálogo intercultural, na oralidade e no reconhecimento das ancestralidades promovem a descolonização do ensino de História e fortalecem a identidade étnico-racial. Assim, o afroindigenismo emerge como caminho epistemológico, político e poético de transformação e reexistência.

Palavras-chave: Afroindigenismo. Ensino de História. Educação Antirracista. Descolonização. Interculturalidade

ABSTRACT

This dissertation, titled 'Afro-Indigenism and the Decolonization of the School: Paths to an Anti-Racist Education,' proposes a reflection on the teaching of History as a space for reexistence and valorização of Afro-Indigenous identities. It starts from the observation that Eurocentric narratives still predominate in schools, silencing Black and Indigenous voices and restricting the understanding of the multiple matrices that form Brazilian culture. The research is grounded in authors such as Paulo Freire, Catherine Walsh, Ailton Krenak, Daniel Munduruku, Walter Mignolo, among others, highlighting Afro-Indigenism as a living and insurgent epistemology that integrates African and Indigenous knowledges in Brazil's historical formation. Qualitative and applied in nature, the study adopts the principles of action research and narrative methodology, weaving together the author's teaching trajectory and Atikum ancestry with pedagogical practice. The resulting educational product is an eBook composed of ten thematic lessons that dialogically connect theory, practice, and interdisciplinarity, proposing paths toward an anti-racist and decolonial education. The results show that pedagogical practices based on intercultural dialogue, orality, and the recognition of ancestral histories promote the decolonization of History teaching and strengthen ethnic-racial identity. Thus, Afro-Indigenism emerges as an epistemological, political, and poetic path of transformation and reexistence.

Keywords: Afroindigenism. History Teaching. Antiracist Education. Decolonization. Interculturality.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1: CAMINHOS DE ANCESTRALIDADE E DOCÊNCIA: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....	19
1.1 As Memórias que me atravessam.....	19
1.2 A presença indígena na história do Brasil: silenciamentos, resistências e reexistências.....	33
1.3 História do Ensino de História indígena.....	43
CAPÍTULO 2: O AFROINDIGENISMO EM PERSPECTIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA: O TEMA EM DEBATE	49
2.1 Debate Teórico em Torno da Miscigenação.....	51
2.2 Afroindigenismo: Teorias e Conceitos.....	52
2.3 Decolonialidade e a discussão sobre o tema	55
2.4 Identidades Afroindígenas em outras perspectivas conceituais	59
2.5 Afroindigenismo e Ensino de História.....	66
2.6 Educação para as relações étnico raciais.....	68
CAPÍTULO 3: CONSTRUÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	73
3.1 A estrutura do material	74
3.2 A Primeira Parte do E-book: Material para Professores	78
3.3 Aula 01 “O que eu sei deste assunto?”	80
3.4 Aula 02 “O que este tema tem a ver comigo?”	82
3.5 Aula 04 “Como esse conhecimento irá me ajudar?”	84
3.6 Aula 05 “O que indígenas e negros tem a ver um com o outro?”	86
3.7 Aula 06 “O que é Afroindigenismo?”	92
3.8 Aula 07 “O que caracteriza o afroindigenismo?”	94
3.9 Aula 08 “O Afroindigenismo é algo distante de mim?”	99
3.10 Aula 09 “O Afroindigenismo resiste na contemporaneidade?”	101
3.11 Aula 10 “O que eu aprendi com este projeto?”	104
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
---------------------------------	-----

1 INTRODUÇÃO

Pensar o ensino de História no Brasil contemporâneo implica revisitar criticamente o modo como as narrativas sobre o passado foram construídas e legitimadas. A escola, enquanto espaço de formação da memória social, tem historicamente desempenhado o papel de reprodutora das versões hegemônicas da história nacional, fundadas em um olhar eurocêntrico que hierarquiza culturas e invisibiliza povos.

A lógica colonial não apenas impôs um modelo de dominação política e econômica, mas também estruturou um regime de conhecimento, no qual as vozes africanas e indígenas foram sistematicamente silenciadas (Quijano, 2005). Como lembra Achille Mbembe (2017), “a modernidade europeia é inseparável de seus fantasmas coloniais”, e essa herança persiste nas formas de ensinar, classificar e compreender o mundo.

É nesse contexto que o afroindigenismo emerge como uma categoria potente para o ensino de História. Mais do que um conceito, ele é uma prática de pensamento e existência que reconhece as interações, alianças e resistências históricas entre africanos e indígenas na formação do Brasil. Essa perspectiva rompe com a fragmentação epistemológica imposta pelo colonialismo e propõe uma leitura integrada das heranças culturais e políticas desses povos. Como observa Márcio Goldman (2015), o “devir afroindígena” é uma experiência de transformação contínua, uma reinvenção dos modos de ser e de pensar o mundo, que desafia as fronteiras entre identidades fixas e múltiplas.

A presente pesquisa insere-se, portanto, no campo do Ensino de História, com foco na descolonização da escola a partir da valorização das epistemologias afroindígenas. O estudo busca compreender de que maneira essas epistemologias enraizadas na oralidade, ancestralidade, circularidade e na coletividade que podem contribuir para novas práticas pedagógicas, voltadas à formação de sujeitos críticos e conscientes de sua pertença histórica. Tal perspectiva vai ao encontro do que propõe Bellhooks (2017), ao defender uma pedagogia que una corpo, emoção e razão, em um processo de ensino que liberte, e não apenas informe.

O interesse por essa temática nasce de uma inquietação pessoal e profissional: como professora de História, e como mulher descendente do povo Atikum, reconheço a necessidade de reconectar o ensino à memória ancestral, transformando a sala de aula em espaço de escuta e de reconstrução simbólica. Essa trajetória se traduz no propósito da dissertação: refletir sobre como a educação pode se tornar um ato de reexistência, conceito apontado a Denise Botelho (2018), para quem “educar é cultivar memórias insurgentes que resistem ao apagamento histórico e abrem caminhos para outras formas de viver e aprender”.

O problema central desta pesquisa pode ser formulado da seguinte maneira: *como o ensino de História pode contribuir para a descolonização da escola e para a valorização das epistemologias afroindígenas, promovendo uma prática educativa crítica e inclusiva?* Essa questão se desdobra na criação e análise de um produto educacional, o ebook *O Afroindigenismo e a Descolonização da Escola: Caminhos para uma Educação Antirracista*, que propõe percursos pedagógicos voltados à integração das temáticas afro-brasileiras e indígenas nos currículos da educação básica.

A relevância do estudo está ancorada na urgência de construir uma educação histórica comprometida com a pluralidade e com a justiça social. Apesar das conquistas representadas pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ainda é evidente a resistência à implementação efetiva dessas políticas. Como observa Nilma Lino Gomes (2017), o reconhecimento da diversidade cultural no currículo não é apenas um ato político, mas também epistemológico implica redefinir o que consideramos conhecimento válido e quem tem o direito de produzi-lo. Nesse sentido, o afroindigenismo aparece como proposta de reconstrução das bases do saber histórico, deslocando o eixo da racionalidade eurocêntrica e afirmando a multiplicidade dos modos de conhecer.

A justificativa da pesquisa se fundamenta em três dimensões: ética, pedagógica e identitária. A dimensão ética reside no compromisso com uma educação antirracista, capaz de enfrentar as estruturas simbólicas do racismo e da exclusão. A dimensão pedagógica se manifesta na necessidade de desenvolver práticas docentes que contemplem a diversidade cultural brasileira como elemento constitutivo do ensino de História. Já a dimensão identitária está no meu reconhecimento como indígena atikum,

cujas trajetórias pessoais atravessam a fronteira entre memória e resistência. Essa autopercepção reflete o que Lélia Gonzalez (1988) chamou de *afroindianidade*, a consciência de um pertencimento que integra as matrizes africanas e indígenas na constituição do sujeito e da nação.

A partir dessas bases, o objetivo geral da pesquisa é elaborar e analisar um material didático que promova a inserção da temática afroindígena no ensino de História, contribuindo para a formação de professores e estudantes em uma perspectiva crítica e decolonial.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, estruturando-se de forma a articular trajetória pessoal, fundamentação teórica e aplicação pedagógica por meio do produto educacional desenvolvido.

No Capítulo 1 – Caminhos de ancestralidade e docência: memórias, experiências e encontros com o ensino de História, são discutidos os percursos formativos e identitários que fizeram parte do meu processo de redescoberta pessoal e fundamentam a escolha do tema. O capítulo se inicia com uma reflexão autobiográfica, na qual a ancestralidade Atikum, as experiências familiares e o contato com práticas culturais e narrativas orais constituem o ponto de partida para compreender a relação entre memória, identidade e docência. Em seguida, problematiza-se a presença indígena na história do Brasil e os silenciamentos que marcaram sua representação na historiografia e no ensino, evidenciando resistências e reexistências. Por fim, apresenta-se um panorama sobre a história do ensino de História indígena no país, destacando desafios persistentes e a necessidade de descolonização curricular.

O Capítulo 2 – O afroindigenismo em perspectiva no ensino de História: o tema em debate concentra-se na fundamentação teórica do estudo. O capítulo revisita o debate sobre miscigenação e sua construção histórica no Brasil, criticando interpretações que invisibilizam as relações entre populações negras e indígenas. Em seguida, aprofunda o conceito de afroindigenismo, compreendendo-o como epistemologia insurgente que articula ancestralidades, memórias e cosmologias. O capítulo se desdobra ainda na discussão sobre decolonialidade, identidades afroindígenas e educação para as relações étnico-raciais, dialogando com autores

como Quijano, Walsh, Goldman, Krenak, Munduruku, Almeida, Moura e Nilma Lino Gomes. Por fim, examina-se como essas reflexões podem contribuir diretamente para a renovação do ensino de História.

O Capítulo 3 – Construção, fundamentação e análise do produto educacional apresenta o processo de elaboração do eBook *O Afroindigenismo e a Descolonização da Escola: Caminhos para uma Educação Antirracista*, produto proposto nesta pesquisa. São descritos os princípios metodológicos que orientaram a criação do material, seu diálogo com as epistemologias afroindígenas e as escolhas estéticas e pedagógicas que compõem o eBook. O capítulo analisa também as possibilidades de aplicação das aulas propostas, suas contribuições para a prática docente e sua pertinência diante das demandas da educação básica e das políticas públicas voltadas para a valorização das relações étnico-raciais.

Cada aula foi concebida como um espaço de diálogo entre saberes. Inspirado na pedagogia freiriana, o material propõe metodologias ativas e reflexivas, nas quais o aluno é sujeito da própria aprendizagem. As atividades envolvem rodas de conversa, leitura de textos literários afroindígenas, produção de narrativas, criação de painéis e dramatizações, aproximando o conteúdo histórico da experiência vivida. Essa proposta dialoga com Stuart Hall (2003), ao compreender a identidade cultural como processo, e não como essência; como movimento contínuo de tradução e negociação entre memórias e práticas.

O e-book também é, em si, um gesto político e estético. Sua linguagem visual, suas cores e grafismos evocam a estética afroindígena como forma de reparar simbolicamente a ausência dessas presenças na cultura escolar. A escolha do título, que opta por grafia não convencional, alude à ideia de ruptura com as normas da língua e do pensamento colonizador como observa Goldman (2015), a escrita é também um campo de disputa epistemológica. O livro digital, por sua natureza acessível e dinâmica, foi pensado como ferramenta inclusiva, que permite sua adaptação a diferentes faixas etárias, áreas do conhecimento e contextos educativos.

A pesquisa propõe, portanto, que o ensino de História deve transcender o relato dos fatos e se configurar como um campo de experiência, no qual os sujeitos possam se reconhecer, elaborar sentidos sobre si mesmos e se projetar no mundo. Nesse

horizonte, Walter Mignolo (2008) argumenta que a decolonização exige uma ruptura com os padrões de conhecimento hegemonicamente impostos, convocando a escola a tornar-se um espaço de reconhecimento e diálogo entre racionalidades diversas. Para o autor, desobedecer epistemicamente é afirmar a legitimidade de saberes historicamente marginalizados e reconstruir territórios educativos onde múltiplas epistemologias possam coexistir e florescer. Da mesma forma, Grada Kilomba (2019) lembra que “falar é um ato político”, e ensinar História a partir das vozes afroindígenas é devolver a palavra a quem dela foi privado por séculos.

Assim, esta dissertação não se limita à elaboração de um produto educacional, mas busca contribuir para o debate sobre a função social e política do ensino de História. Ao colocar em diálogo as memórias africanas e indígenas, pretende-se fortalecer uma pedagogia da escuta, da corporeidade e da ancestralidade, capaz de desafiar os paradigmas coloniais e construir novos horizontes de convivência. Trata-se, como afirma Krenak (2019), de “adiar o fim do mundo” adiar o esgotamento simbólico provocado pela modernidade colonial e reafirmar a vida como centro do processo educativo.

Por fim, nas Considerações Finais, apresentam-se as sínteses e contribuições do estudo, refletindo sobre a importância do afroindigenismo como horizonte epistemológico e pedagógico para a construção de uma educação antirracista e decolonial. Destacam-se ainda as potencialidades do produto educacional elaborado, suas implicações para o ensino de História e os caminhos futuros para novas pesquisas e práticas docentes.

O ProfHistória, ao propor a articulação entre pesquisa acadêmica e prática docente, oferece o espaço ideal para esse tipo de reflexão. A presente dissertação se alinha a esse propósito ao valorizar a produção de conhecimento situada, crítica e transformadora. O afroindigenismo, entendido aqui como pedagogia e como epistemologia, é o ponto de encontro entre história, arte e vida. Ele ensina que a escola pode ser território de cura um lugar onde o passado não se repete como ferida, mas se refaz como possibilidade.

Dessa forma, este trabalho não se encerra em si mesmo: ele se projeta como convite à continuidade, como abertura de caminhos para que professores e estudantes

sigam produzindo saberes de resistência e liberdade. O afroindigenismo, enquanto horizonte pedagógico, convida-nos a escutar as vozes que a história tentou calar e, a partir delas, reinventar a própria história.

CAPÍTULO 1: CAMINHOS DE ANCESTRALIDADE E DOCÊNCIA: MEMÓRIAS, EXPERIÊNCIAS E ENCONTROS COM O ENSINO DE HISTÓRIA

“Cada um de nós carrega um pedaço de História. Quando a contamos, fazemos o mundo lembrar que estamos vivos.”

Ailton Krenak

1.1 As Memórias que me atravessam

Meu percurso como professora de História é também um exercício de memória. Carrego as marcas da escola pública, das salas cheias e dos silêncios sobre as histórias dos povos indígenas. O reconhecimento da minha ancestralidade Atikum transformou minha forma de olhar a História, de compreender o tempo e de ensinar. Ao entender que minha história pessoal está entrelaçada à história coletiva, percebi que ensinar História é também um ato de reafirmação identitária.

“Menina fora do normal...” Foi assim que estranhamente me apelidaram os parentes e conhecidos, quando minha mãe orgulhosamente contava-lhes minhas façanhas de infância. Segundo ela, aos três meses me arrastava feito “lagarta” por todo o chão da casa, deitada em um colchãozinho que, de bruços, eu empurrava com os pés. Aos quatro pronunciei minha primeira palavra “tatai”, como uma tentativa de chamar de pai o meu avô materno, a quem neste contexto exercia este papel. Aos oito já falava qualquer palavrinha que me ensinassem e com nove já andava sozinha.

É fato que desde criança a minha aguçada curiosidade já se manifestava fortemente, bem como o imediatismo de querer tudo rápido. Minha mãe sempre deixou claro o quanto a impressionava a minha estranha autonomia, quer seja quando derrubava a mamadeira e, em vez de chorar para obter ajuda eu me movimentava e a pegava com os pezinhos; ou quando eu movia a boca para tentar imitar as palavras que alguém pronunciava a mim.

Fui criada num pequeno povoado chamado “Cereazu”, no interior do estado de Goiás, que pertence ao município de Nova Glória, uma micro-cidade que fica no Vale do São Patrício, que assim é chamado devido ao rio de mesmo nome, que corta a

região. Esse povoado tinha pouco menos de 500 habitantes, se contássemos com os sítios e fazendas ao redor e foi lá que vivi toda a minha infância e adolescência.

Minha mãe, que se chama Maria Zilda, mas que por discordância familiar na escolha dos nomes apelidaram de “Vanda”, sempre foi superprotetora. Foi ela que mesmo não tendo concluído o ensino médio me fez conhecer as primeiras letras e palavras através de seus métodos criativos, que exercitávamos todas as tardes em casa, como uma espécie de brincadeira. Isso me fez perceber deste muito cedo que o ensino, aprendizado e construção do conhecimento não se abstém a títulos, profissões ou ambientes formais. Tal como afirma Paulo Freire (1967) “As pessoas simples, sem a formação técnica dos professores, muitas vezes ensinam lições de humanidade, solidariedade e sabedoria que nenhuma escola poderia oferecer.” (Freire, 1967, p. 84). Desta forma, aos 5 anos de idade eu já lia pequenos textos e escrevia frases curtas.

Ingressei na escola nessa idade, e demonstrei muita rebeldia para com as atividades que eram realizadas na educação infantil, que na época era denominada de “prézinho”, achava que eram bobas e inferiores perto do que eu já sabia. Minha família ainda tentou ver a possibilidade de me matricular na primeira série, que era a fase posterior, porém apesar de eu possuir os critérios de conhecimento necessários isso não me foi permitido, porque segundo eles eu deveria ter a idade mínima de seis anos para estar na faixa etária permitida. Insistiram muito, mas sem sucesso. Tempos depois eu soube que permitiram o ingresso da filha de uma das funcionárias da escola, sob situação semelhante, sem quaisquer dificuldades. Assim, compreendi precocemente que as oportunidades não eram iguais para todos e que nem sempre a sociedade é justa.

Mesmo sendo criança eu já possuía um gênio muito forte, então me recusei a frequentar as aulas. Meus pais acolheram minha vontade, e por mais de seis meses permaneci em casa, me distraindo com uma coletânea de livrinhos infantis que ganhei de uma tia. Esta também me deu de presente de aniversário um pequeno quadro negro, com uma caixinha de giz colorido. A partir de então, meu maior passatempo era brincar de professora: eu adorava pegar meus livrinhos e reproduzir algumas palavras e frases no quadrinho, colocava uns óculos de brinquedo e articulava toda uma explicação de conteúdo para meus ursinhos (sempre odiei bonecas), que depois foram

substituídos pela minha irmã Sheila, três anos mais nova que eu.

É fato que “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. Mas é verdade também que há em nós, desde a infância, uma vocação para a curiosidade, para o diálogo e para o desejo de ensinar e aprender.” (Freire, 1992, p. 45). E isso eu tinha de sobra. Desde muito nova admirava a profissão de professora, porquê na minha cabeça eles tinham o super poder de mudar o mundo e transformar vidas. Em setembro completei seis anos e faltando poucos meses para encerrar o segundo semestre letivo eu quis novamente retornar à escola. Desta vez, com as habilidades e a idade “certa” consegui passar para o primeiro ano do ensino fundamental.

É interessante poder refletir sobre essas memórias e constatar que mesmo num contexto em que eu tinha muitos sonhos distintos a docência já era algo implícito em mim. Lembro-me que sempre tive facilidade para memorizar nomes, datas e quaisquer outros elementos de um determinado conteúdo, e por isso gostava de ajudar meus coleguinhas a estudar, elaborando minhas próprias explicações. “Muitas vezes, o desejo de ensinar nasce na infância, quando começamos a brincar de escola, a imitar os professores, a sentir prazer em partilhar o que sabemos. Esse é o germe da docência, uma vocação que se constrói muito antes da formação acadêmica e que se renova na experiência cotidiana.” (Nóvoa 2009, p. 22). A impressão que eu tinha era que parecia que eu aprendia ainda mais quando os ajudava.

Estudei numa mesma escola, desde a minha infância até a adolescência e meus professores sempre diziam o mesmo: “que menina fora do normal!” devido à facilidade que eu tinha de abstrair e memorizar informações, facilidade esta que já não era a mesma no quesito fazer amigos. Eu tinha altas notas e intensas solidões.

Apesar de ter crescido no interior de Goiás, numa vila pacata e considerada sossegada, minha mãe nunca me deixava sair para brincar na rua, raras as vezes com os vizinhos da frente, que aparentemente viviam sob a mesma condição. Eu nunca pude me divertir com brincadeiras típicas da época como: beto, pipa, elástico, escalar árvores, dentre outras, que eram sempre consideradas perigosas demais. Quando o problema não era a brincadeira em si eram as outras crianças que eram, como ela costumava dizer “soltas” e por não apresentarem padrões satisfatórios de

comportamento, vocabulário ou criação e não eram boas companhias para nós (eu e minha irmã).

Cresci então tendo os livros como meu principal meio de distração. Desde a infância, os livros foram meu abrigo e meu portal para o mundo. Quando as palavras me acolhiam, descobria que nelas cabiam todas as perguntas e possibilidades. Como afirma Rubem Alves (1994), “os livros são brinquedos feitos com letras. Ler é brincar com a imaginação” (Alves, 1994, p. 33). Assim, a leitura não era apenas um ato de aprender, mas de existir: um exercício de liberdade e criação que alimentou, desde cedo, minha vontade de ensinar. Entretanto, meus clássicos de infância não foram obras de Machado de Assis, Mário De Andrade, Clarice Lispector nem tampouco Monteiro Lobato. Meus pais guardavam “velharias”, coisas de suas épocas de adolescência e infância.

Eu adorava revirar todos aqueles itens, que muito me chamavam a atenção: monóculos caderninhos de poemas, lições de vida ou receitas, livros de romances e contos, cartas e até mesmo, pasmem, um pedaço do cordão umbilical meu e da minha irmã, que por alguma crença popular relacionada a doenças e males espirituais minha mãe colheu no momento em que nosso “umbigo caiu” e os guarda até hoje. Esse era somente um dos vários “mitos, superstições ou práticas ritualísticas que muitas vezes, mesmo não concordando, não nos atrevíamos a contestar. E me recordo de cada uma delas muito claramente.

Hoje compreendo que, como afirma Ecléa Bosi (1994, p.55), “a memória é o tecido da identidade”, constituindo-se como um elo entre o passado vivido e o presente em constante reconstrução. Nesse sentido, os mitos, as narrativas orais e as práticas rituais, tão presentes nas culturas indígenas, não são apenas formas de lembrar, mas modos de existir, perpetuando saberes e valores ancestrais que estruturam o imaginário coletivo.

Ailton Krenak (2019) reforça essa perspectiva ao afirmar que “os mitos são modos de lembrar o que somos”, apontando a importância de preservar os vínculos com os ancestrais e com a Terra. Assim, a ritualística e a ancestralidade não pertencem apenas ao passado, mas constituem uma pedagogia viva da memória, essencial à formação identitária dos povos e à construção de um ensino de História que valorize a

pluralidade das experiências humanas.

Todos esses itens antigos me chamavam a atenção, porém os meus preferidos eram os livros de cordel que meu pai guardava em uma caixa, a “sete chaves.” Depois de insistentes tentativas ele finalmente liberou meu acesso a elas. Segundo ele possuía um valor sentimental muito grande porque em sua infância um senhor, que também era seu padrinho, já no leito de morte lhe deu como herança sua coleção literária, que guardava desde quando morava no Nordeste. Eu viajava naquelas leituras... Nunca me peguei refletindo sobre Alice no País das Maravilhas, nem me perguntava se Capitu traiu Bentinho ou não, muito menos tinha algum fascínio pelos protagonistas do Sítio do Pica Pau Amarelo; mas me encantava e me emocionava com as histórias do Pavão Misterioso, as tramoias de Canção de Fogo e Pedro Malazarte, as aventuras do cangaceiro Lampião e seu sucessor Corisco, dentre tantos outros personagens que me acompanharam em muitas noites de insônia.

Tenho ascendência nordestina, tanto por parte de mãe quanto de pai, então essa cultura sempre esteve presente na minha vida. Muito me interessava ouvir as histórias de meus avós, tios e bisavô sobre as vivências de lá, bem como o que os fez parar justo ali, no interior do interior de Goiás. Todas elas vinham acompanhadas de muita emoção, orgulho, tristeza e claro, esperança. Com eles aprendi a ouvir as “cantorias” e repentes nordestinos, que não tinham melodias bonitas ou complexas, mas que falavam sobre a realidade do povo. Quando meu bisavô se foi, aos 99 anos, senti como se praticamente um século de história tivesse morrido ali, com ele. Uma História invisível como a de tantos outros.

Minha avó materna também adorava compartilhar suas histórias que envolviam muita dor, sofrimento, superação e força, características típicas do que uma mulher que nasceu nos anos 20 deve ter passado. Porém suas preferidas, e de longe as minhas também, eram as vivências da aldeia. Ela contava orgulhosa e inocente que sua mãe era uma índia “brava”, enfatizando quase que como forma de legitimar a veracidade de seu depoimento que ela tinha sido “pega no laço”. Acredito eu que ela não soubesse que esse termo se refere aos estupros e casamentos forçados a que as mulheres indígenas eram submetidas. Eu também não sabia, e durante algum tempo também reforcei tal expressão.

Ela sempre narrava essas histórias com uma nostalgia de quem nunca mais pôde ver seus entes queridos nem retornar para sua terra natal. Empolgada, contava sobre os partos que fazia, dos filhos (meus tios) que nasceram na aldeia, do cultivo da terra, as pinturas, os artesanatos, a vivência coletiva e principalmente das cerimônias religiosas. Enquanto relembrava do Toré, ela reproduzia para nós as danças que fazia na aldeia e entoava os cânticos tradicionais:

Meu Atikum, estamos alegres, Meu Atikum, estamos alegres, Em ver seus índios em cima da serra.[...] Lá no pé do Cruzeiro, Jurema, eu brinco com meu maracá na mão.”

Canto tradicional do povo Atikum (Registro oral, Serra do Umã – PE, s/d).

Enquanto entoava seus cânticos, fazia com a mão o movimento de toque do maracá, que não existia ali. Os olhos dela brilhavam pela saudade da história vivida; e os meus brilhavam pela ausência da história que não vivi. Esses versos expressam a vitalidade da memória e da espiritualidade que sustentam a identidade coletiva do grupo. Mesmo estando distante da sua aldeia há tanto tempo, era nítida a sua emoção. A alegria evocada pelo reencontro “em cima da serra” e a presença da *Jurema* (planta sagrada nas práticas ritualísticas nordestinas) reforçam a conexão entre território, ancestralidade e espiritualidade. O “maracá na mão” simboliza não apenas o ritmo da celebração, mas também a continuidade dos saberes e da força vital dos ancestrais que orientam a comunidade.

Como destaca Ailton Krenak (2019), “os mitos são modos de lembrar o que somos”, e nas comunidades indígenas, as músicas e cantos tradicionais atuam como narrativas vivas de pertencimento e resistência. Nesse sentido, o canto dos Atikum constitui um lugar de memória (Nora, 1993), em que o gesto de cantar torna-se uma pedagogia da ancestralidade, transmitindo valores, afetos e identidades através da oralidade e da ritualização.

Só hoje entendo que o meu contato com a história se deu muito antes da História como disciplina no âmbito do currículo escolar. Meu interesse pela história se construiu a partir do momento em que a oralidade e as memórias ancestrais me traziam reflexões e sede de busca por tais conhecimentos. Compreendo hoje que a minha busca por identidade começou muito cedo, e que a minha família foi a base para toda essa

descoberta.

No entanto, apesar de acreditar fielmente nas histórias que minha avó contava, algo me chamava a atenção: Se meus avós eram indígenas, viveram toda a sua infância e adolescência na aldeia, e lá mesmo se casaram e tiveram filhos, por que meu avô era fenotipicamente negro e alguns dos meus tios também? Não só em tonalidade de pele, mas em traços físicos: nariz, boca, cabelos enrolados... Essa não era a “caracterização” correta para um indivíduo indígena, de acordo com o que eu conhecia. Essa dúvida sempre me causava incômodo.

Cresci ouvindo nas aulas de História que o “índio” era preguiçoso, e que por isso não serviu para ser escravizado pelos portugueses, pois não gostava de trabalhar. Estudei também que, como grupo distinto, o que os caracterizava era o cabelo liso, pele em tom avermelhado e a ausência de pêlos no corpo. Que praticavam canibalismo, possuíam religiões pagãs, eram todos irmãos e que na atualidade estavam praticamente extintos. Que os poucos que sobraram viviam às custas do governo ou mergulhados na criminalidade e em vícios. Então eu não consigo entender como a minha família poderia se encaixar nesta categoria.

Lembro-me que quando era aluna da educação básica sempre me questionava sobre qual era o sentido da história como disciplina para a vida prática, pois não conseguia entender sua relação com o presente. Estudei com muitos professores que sequer eram formados na área e ministravam suas aulas de maneira mecânica e conteudista. Tive muitas dificuldades de compreensão devido a isso, pois não conseguia enxergar sua utilidade crítica nem tampouco sua eficiência para o presente.

Depois de anos achando que a história era uma matéria chata e inútil, experimentei a oportunidade de ter uma professora que apesar de também não ser historiadora, e sim pedagoga, ensinava com um entusiasmo jamais visto; ficava claro que suas aulas eram realmente planejadas com um objetivo específico, e não só pela necessidade emergente de cumprir o calendário ou currículo. Me recordo que ela usava exemplos da atualidade para explicar algo sobre o passado, como também fugia do livro didático levando textos impressos, imagens que ela imprimia em sua casa (pois a escola não dispunha de recursos) jogos que ela mesma elaborava, filmes que eram passados em dvd e sobretudo explicava chamando os alunos por nome, como se

fôssemos nós os personagens daquela história, e de fato nos sentíamos assim.

Tal como destaca Paulo Freire (1987) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (Freire, 1987, p.68). Ele destaca que o papel do professor não se limita à transmissão de conteúdos, mas à criação de condições para que o aluno se torne sujeito do próprio conhecimento. O educador é, portanto, um mediador de consciência crítica e emancipação social, capaz de transformar a sala de aula em um espaço de diálogo e libertação.

Talvez ela não saiba do impacto que isso possa ter causado em mim ou em tantos outros alunos que passaram por ela no pouco tempo em que estive lá, mas a forma como ela despertou o meu encanto sobre o passado fez toda a diferença na minha vida, e a partir desse momento eu decidi que queria ser professora. Na minha concepção, minha existência só teria sentido se eu pudesse fazer a diferença de maneira positiva na vida de alguém, assim como fizeram comigo. Foi ali que percebi a grandiosidade e peso que tem o papel do professor na vida de um aluno, que pode incentivar tanto negativamente quanto positivamente. Escolhi a graduação em história, acreditando que através da minha profissão eu poderia mudar a história de alguém, proporcionando o pensamento crítico e a reflexão necessária que pudesse romper com os paradigmas.

Na época eu era uma membra assídua do protestantismo, que hoje acredito ter sido uma válvula de escape para as inúmeras crises que minha família enfrentava, tanto financeiras quanto conjugais entre meus pais, a doença crônica auto-imune recém-descoberta da minha mãe e irmã e minhas próprias crises existenciais. Na igreja aprendi a cantar, enquanto renunciei a uma parte de mim e da minha história.

Quaisquer outras visões de mundo ou culturas para além da religiosa eram postas como erradas, então enterrei minhas memórias e passei a ignorar minhas raízes indígenas, negras e nordestinas em prol do que, em minha mente adolescente e confusa, acreditava ser sinônimo de “salvação”. Por alguns anos permaneci absorta na rígida doutrina evangélica assembleiana, tentando me encaixar nos padrões físicos, sexuais e espirituais que eram impostos, lutando comigo mesma, até que entrei num quadro severo de depressão que quase me fez deixar de existir.

Costumo dizer que o ingresso na universidade foi o que me salvou, por que essa decisão provocou muitas mudanças na forma como eu enxergava e interagia com o mundo. A descendência indígena, outrora por mim renegada, passara a ser motivo de orgulho, e a ancestralidade que fora desprezada passa a ser a principal motivação para consolidação da minha identidade. Essa redescoberta de mundo me fez formular ideias e repensar muitas vezes as mesmas coisas, mas acima de tudo me fez ter uma originalidade de pensamento que não aquele imposto pela igreja. Tal como enfatiza Bell Hooks “O espaço acadêmico pode e deve ser um local de resistência, onde o pensamento crítico floresce e desafia as estruturas de poder que naturalizam desigualdades.” (Hooks, 2013, p.62). A universidade é, portanto, um território de insurgência do pensamento livre e inclusivo. E no meu caso, cumpriu com seu papel.

Durante toda a minha graduação sempre achei muito interessante aprender sobre as sociedades antigas, as questões epistemológicas, as distintas culturas e os diversos panoramas históricos e teóricos, porém nada me chamava mais a atenção do que a história no sentido presente, a história regional e local, mediante os usos públicos do passado. A ideia de conciliar a história com as distintas realidades e culturas ao mesmo tempo que se mostrava intrigante também se revelou extremamente desafiadora.

Primeiro porque a teoria e metodologia que se aprende na academia é estática e por mais que tente trazer um vislumbre didático não condiz totalmente com a questão prática, que depende não só de fatores internos como a infraestrutura da unidade de ensino, as ferramentas didáticas disponíveis; como principalmente fatores externos que incluem o contexto social, familiar e cultural em que os alunos estão inseridos. Segundo que a desenvoltura prática se aperfeiçoa, ou pelo menos se torna mais complexa e aprofundada, mediante o conhecimento da realidade com a qual se está lidando, sabendo que esta última também pode ser múltipla ou sofrer inúmeras metamorfoses.

A formação docente ultrapassa o espaço acadêmico e consolida-se na prática cotidiana, nas relações construídas com os alunos e nas experiências concretas que emergem da sala de aula. Embora o estudo teórico forneça fundamentos essenciais, é o exercício diário da docência que efetivamente ensina o professor a ser professor. Como afirma Donald Schön (1983, p. 15), “[...] é na reflexão sobre a ação que o

profissional desenvolve o saber prático que orienta suas decisões e constrói sua identidade”. Essa perspectiva dialoga com a trajetória de muitos docentes, especialmente aqueles que atuam em contextos desafiadores, como a escola pública, onde a realidade social, cultural e econômica exige do professor criatividade, empatia e reinvenção constante.

Selva Guimarães (2015) reforça essa compreensão ao afirmar que “ser professor é uma experiência que se constrói cotidianamente, entre o planejamento e o improviso, entre o conhecimento acadêmico e o saber da prática” (Guimarães, 2015, p.72). Nesse sentido, o ensino de História demanda um olhar sensível e flexível, que reconheça que cada turma é um universo singular, e que o processo de ensino-aprendizagem precisa dialogar com as vivências e identidades dos estudantes. Essa dimensão prática é também formadora, pois nela o docente aprende a negociar sentidos, a repensar estratégias e a refletir criticamente sobre o papel social do conhecimento histórico.

Ana Maria Monteiro (2014) complementa essa reflexão ao observar que “o professor de História aprende a ser professor na escola, no cotidiano da sala de aula, diante dos desafios concretos da realidade” (Monteiro, 2014, p.36). Assim, a docência não é apenas aplicação de metodologias, mas um processo de construção identitária e política, que se dá na interação entre o sujeito que ensina e o contexto em que ensina. Cada realidade escolar evoca um modo de fazer pedagógico distinto, exigindo do educador uma postura investigativa e dialógica, comprometida com a formação crítica e cidadã dos alunos. Desse modo, a prática pedagógica torna-se espaço de aprendizagem e de criação, onde teoria e experiência se entrelaçam.

Comecei a compreender tal questão logo nas aulas de estágio, onde percebi que a prática não era tão simples quanto parecia ser na teoria. Ao ter contato com o livro didático, principal base para a aplicação do currículo e execução das aulas, notei que o mesmo ainda trazia o mesmo discurso de quando eu era aluna da educação básica: o indígena como indivíduo caricato, estereotipado e quase que folclórico. A mesma descrição feita pelos europeus no contexto da invasão. Como se o indígena tivesse parado no tempo, como parte de um passado remoto.

Isso me trouxe de volta as inquietações em relação à temática e o resultado foi a minha monografia, onde analisei uma coletânea de livros de História específica do

ensino médio, que era amplamente utilizada na escola onde estagiei. Assim, pesquisei a cerca da representação do indígena no livro didático escolar.

No mesmo período, trabalhei como guia turística no Memorial Serra da Mesa, em Uruaçu, no norte do estado de Goiás, mesma cidade onde me formei. Esse local me trouxe experiências extremamente significativas para minha construção como pessoa e profissional. Trata-se de um museu a céu aberto, inspirado no Memorial do Serrado, localizado em Goiânia, Goiás. Um espaço que inicia com o surgimento do planeta, perpassando pela evolução da humanidade, a invasão dos portugueses, e a construção da comunidade local. Recebíamos visitantes diários, turmas de todas as faixas etárias, desde o primeiro ano do fundamental, até estudantes de mestrado e doutorado.

E era incrível como o mesmo espaço podia oferecer aprendizados distintos para cada um deles conforme o foco ou abordagem. Foi lá que durante eventos como a Semana Cultural ou a Semana dos Povos indígenas que tive contato com etnias indígenas distintas: Kayapós, Ava-Canoeiros, Tapirapés, Xavantes, Yawalapitis, Kalapalos, dentre outros.

Durante muito tempo, grande parte do que eu sabia sobre os povos indígenas (com exceção das histórias contadas por minha avó) vinha dos livros didáticos. Eram páginas que falavam sobre eles, mas nunca com eles. Foi somente quando ouvi, pela primeira vez, um indígena narrar sua própria história e a maneira como exergava o mundo, que compreendi o verdadeiro sentido da memória viva. Cada palavra que ecoava trazia não apenas fatos, mas sentimento, ritmo, terra, corpo e ancestralidade.

Ailton Krenak (2019) nos ensina que “ouvir é mais importante do que falar, porque é na escuta que se compartilha o mundo” (Krenak, 2019. p. 29). E foi na escuta que aprendi a ver o tempo de outro modo: não como uma linha, mas como um círculo onde passado, presente e futuro se encontram. As narrativas que ouvi romperam as fronteiras entre o que aprendi na escola e o que a vida me revelou: que a história não é feita apenas de datas e documentos, mas de vozes, memórias e silêncios.

Daniel Munduruku (2017) diz que “a oralidade é o lugar onde a sabedoria habita, e quem sabe ouvir aprende a compreender o invisível” (Munduruku, 2017. p. 68). Essa sabedoria me tocou profundamente. Cada relato carregava a força do território, o cheiro das matas, a lembrança dos ancestrais e a dignidade dos que resistem. O que antes

era lido como “passado” tornou-se presença viva, vibrante e sagrada.

Edson Kayapó (2021) afirma que contar as próprias histórias é um ato de resistência e de cura coletiva, um modo de “reconstruir o mundo a partir dos nossos próprios olhares” (Kayapó, 2021. p. 43). E foi exatamente isso que experimentei: a desconstrução de estereótipos eurocentrados e a reconstrução de um olhar mais humano, sensível e plural. A escuta das vozes indígenas me fez compreender que o conhecimento não habita apenas nas universidades, mas principalmente nas aldeias, nos corpos e nas memórias, lugares onde o tempo dança com o espírito e o saber nasce do encontro.

Ailton Krenak (2019) nos recorda ainda que “a ideia de humanidade construída pelo Ocidente é muito estreita para caber todo mundo”, e é justamente por isso que a escuta das narrativas indígenas amplia as fronteiras do que entendemos por História. Essa escuta descoloniza o olhar e abre caminho para reconhecer que há muitas histórias, muitas temporalidades e muitas formas de produzir conhecimento.

Enquanto o discurso eurocêntrico constrói o indígena como o “outro” da civilização, Daniel Munduruku (2017) propõe o inverso: olhar o mundo pela ótica da floresta, da coletividade e da espiritualidade. Para ele, “as histórias contadas pelos mais velhos não são apenas lembranças, são caminhos de sabedoria que ensinam a viver em harmonia com tudo o que existe”. Essa perspectiva rompe com a narrativa linear e propõe uma temporalidade circular, onde o passado não está morto, ele respira, se renova e orienta o presente. Assim, o encontro com as vozes indígenas me fez compreender que a História ensinada nas escolas ainda reflete a visão de um Brasil “descoberto”, e não o Brasil que se conta e se reconhece em sua pluralidade.

Se antes eu já estava decidida sobre seguir na carreira de docente, essas experiências só me fizeram reafirmar a certeza disso. Conclui a graduação em 2016, mesmo ano em que iniciei como professora de História no mesmo colégio rural ou estudei durante a minha infância e adolescência. Logo no início de 2017 comecei a especialização no ensino de História, na mesma universidade onde me formei, UEG campus Uruaçu-Goiás. Desta vez, ampliei a discussão da temática indígena, trazendo o conceito de “afroindigenismo”, que era totalmente novo na época e pouco explorado no campo da História.

Ao pesquisar sobre a origem da minha família, o povo Atikum, e suas características fenotípicas, culturais e sociais, percebi tanto elementos tradicionais indígenas quanto afrobrasileiros, e isso me levou a um segundo questionamento central. Por que o livro didático destaca o papel do colonizador português como base da miscigenação e consequente criação do povo brasileiro, mas não traz essa mesma discussão sobre a miscigenação entre negros e indígenas? Para exemplificar o legado dessa união na atualidade, utilizei o povo Atikum, como uma dentre as tantas comunidades ignorada pelos manuais de ensino tradicionais.

Essa inquietação se tornou o ponto de partida para a construção de uma reflexão mais ampla sobre a função social do ensino de História e sobre o papel do professor como mediador de memórias silenciadas. Ao revisitar as narrativas sobre a formação do povo brasileiro, percebi que os livros didáticos reproduzem, em grande parte, uma visão eurocentrada, na qual os sujeitos indígenas e africanos aparecem como coadjuvantes de um processo protagonizado pelo colonizador. Como destaca Bittencourt (2004) “[...] o ensino de História no Brasil tem servido, muitas vezes, para reafirmar uma identidade nacional homogeneizadora, apagando as diferenças e invisibilizando os sujeitos históricos que a compõem. (Bittencourt, 2004, p. 92).

Essa constatação reforçou minha necessidade de propor um novo olhar pedagógico, que valorize as múltiplas vozes e as interações entre matrizes culturais diversas. Nesse sentido, Selva Guimarães (2018) enfatiza que “a docência em História exige um compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender os conflitos e as permanências que estruturam o presente” (Guimarães, 2018, p.45).

Assim, minha trajetória pessoal e acadêmica passou a dialogar com a necessidade de um currículo que reconheça o afroindigenismo como expressão concreta da história viva do Brasil, rompendo com os paradigmas coloniais e valorizando a ancestralidade como categoria de conhecimento e de identidade coletiva.

Sempre procurei me aperfeiçoar em minha formação e cursar o mestrado sempre foi um grande sonho, porém diante de todas essas reflexões e questionamentos acerca da prática docente, optei por escolher o Mestrado Profissional em História, na expectativa de que essa formação pudesse me auxiliar a melhorar

minha prática em sala de aula. Tenho total consciência de que a relação ensino-aprendizagem se constrói a partir da interação com o aluno e da valorização de sua cultura e conhecimentos, assim como entendo que se trata de um processo contínuo, sensível e desafiador.

Todas essas vivências, trocas de experiências e sobretudo a formação universitária só me aproximou ainda mais da temática indígena. As inúmeras viagens, pesquisas de campo e eventos me colocaram em contato com espaços riquíssimos de interseccionalidade das culturas negras e indígenas. Quer seja nos encontros e festividades étnicas que pude experienciar nos eventos do Memorial Serra da Mesa, em Uruaçu, como voluntária e monitora, ou as rodas de tambor e conversas que participei com o grupo quilombola local de Uruaçu, dentre tantos outros momentos em que as trocas de saberes eram múltiplas e mistas. Quilombolas, indígenas, ciganos, foliões, alunos e professores; todos ali, num mesmo espaço, falando dos mesmos temas, numa junção cultural e transcendental.

Esse tipo de vivência me despertou para um tema que antes era pensado somente de forma distinta e isolada: a junção das culturas negras e indígenas, um assunto do qual não tive ciência enquanto estudante da educação básica, e que desafia o monopólio do eurocentrismo, trazendo uma versão transversal da História que achávamos conhecer.

Falar sobre afroindigenismo no contexto escolar é mais do que levantar uma bandeira temática; é reivindicar um lugar de memória, existência e ancestralidade que, por séculos, foi silenciado. Este trabalho nasceu, antes de tudo, da escuta profunda das vozes que habitam o meu corpo, da memória que pulsa nas histórias contadas pela minha avó, das ausências sentidas na escola, dos vazios deixados nos livros didáticos e dos silenciamentos impostos por uma educação que ainda se estrutura sob a lógica colonial. É também um gesto de retorno. Retorno às origens, às terras de onde minha família foi arrancada, aos saberes que me atravessam, mesmo quando não nomeados. Por isso, este trabalho não é apenas uma proposta ou resultado acadêmico, é sobretudo, um movimento de reencontro comigo mesma e com as muitas mulheres, negras e indígenas, que vieram antes de mim.

A história oficial do Brasil foi escrita a muitas mãos, mas quase nunca pelas

mãos de quem viveu os efeitos da colonização. Quando olhamos para os livros didáticos, percebemos que as representações da população negra e indígena são frequentemente restritas a capítulos isolados, moldadas por estereótipos ou limitadas a um passado distante e romantizado. Mas o que dizer daqueles que se reconhecem em ambas as ancestralidades? Onde estão os afroindígenas? Por que essa interseccionalidade de experiências, que historicamente construiu laços, resistências e cosmologias compartilhadas, segue invisibilizada no currículo escolar?

O estudo sobre o povo Atikum, somado à minha própria trajetória, fez emergir uma consciência de pertencimento e responsabilidade com as memórias que me antecedem. Como lembra Walter Benjamin (1987) “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele verdadeiramente foi’, mas apropriar-se de uma lembrança tal como ela relampeja no instante de um perigo” (Benjamin, 1987, p.223).

Nesse sentido, percebo que ensinar História é iluminar essas lembranças, torná-las presentes e politicamente vivas. A sala de aula torna-se, então, um espaço de resistência e criação, onde o saber acadêmico dialoga com as vozes do território, e onde o professor atua como mediador entre mundos, tempos e culturas. Essa consciência reafirmou em mim o compromisso com uma educação que reconhece a pluralidade dos sujeitos e valoriza o poder transformador da escuta, da memória e da ancestralidade.

1.2 A presença indígena na história do Brasil: silenciamentos, resistências e reexistências

Assim como observa Azanha (1991, p. 2), “desde sempre aprendemos que os índios são os primeiros habitantes de nossa terra. O pouco de tolerância e respeito que ainda lhes concedemos parece advir deste fato.” Essa constatação nos conduz a refletir sobre a forma como o indígena foi historicamente representado e tratado na produção do conhecimento histórico e escolar.

Desde os primeiros registros dos cronistas europeus, construiu-se uma imagem do indígena filtrada pelos valores, crenças e interesses coloniais. Essa narrativa eurocentrada reduziu os povos originários a figuras exóticas, primitivas ou em processo

de desaparecimento, negando-lhes agência histórica e cultural.

Ao longo dos séculos, esse imaginário se enraizou na historiografia tradicional e, posteriormente, nos livros didáticos, perpetuando estereótipos que ainda hoje influenciam o ensino de História. Como destaca Silva (2007), o currículo escolar brasileiro foi forjado sob uma lógica colonial que “hierarquiza saberes e silencia vozes subalternas” (Silva, 2007, p. 86), tornando a presença indígena invisível ou marginal. Nesse contexto, o indígena aparece como personagem do passado, congelado no tempo da colonização, sem espaço para o protagonismo ou para a contemporaneidade de suas lutas e saberes.

Descolonizar essa narrativa exige romper com a tradição que aprisiona o indígena ao “descobrimento” e reconhecer que sua história é também a história do Brasil, uma história de resistência, continuidade e reinvenção. Como afirma Munduruku (2017, p. 54), “os povos indígenas não estão presos ao passado; eles o carregam consigo, como parte viva de quem são”. Assim, repensar o lugar dos povos indígenas na história é um exercício de escuta e reescrita, capaz de restituir a eles o direito de narrar a si mesmos.

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por encontros, desencontros e resistências que atravessam cinco séculos de colonização e disputa por território, cultura e identidade. Durante muito tempo, a historiografia oficial relegou os indígenas a um papel marginal, muitas vezes apresentados como personagens do passado, ou como obstáculos ao “progresso” e à “civilização”. No entanto, pesquisas recentes têm revelado uma outra face dessa história, uma história contada a partir dos próprios sujeitos, suas cosmologias, memórias e lutas coletivas.

Como observa Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 11), “a história dos índios no Brasil não é apenas a história de sua destruição, mas também a história de sua resistência, de suas adaptações e de sua sobrevivência criativa”. É nesse sentido que revisitar o percurso histórico dos povos originários se torna fundamental: para desconstruir o olhar eurocêntrico que por séculos mediou a narrativa nacional e para reafirmar os indígenas como protagonistas da própria história.

A chegada dos portugueses em 1500 representou um dos momentos mais complexos e traumáticos da história indígena. Os relatos de viajantes e cronistas, como

Pero Vaz de Caminha, traduziram o espanto europeu diante da alteridade, mas também revelaram os primeiros sinais do olhar colonizador. Carneiro da Cunha (1992, p. 19) observa que, desde o início, “os índios foram classificados e hierarquizados de acordo com parâmetros europeus, sendo vistos ora como selvagens puros, ora como bárbaros degenerados”.

A alteridade indígena foi imediatamente enquadrada dentro de uma lógica de dominação e controle. Desde os primeiros dias de convivência, os portugueses buscaram “amansar” os indígenas, tratando-os como seres ingênuos, próximos da natureza e, portanto, passíveis de domesticação. Essa postura se evidencia no trecho em que Caminha descreve:

Bastará dizer-vos que até aqui, como quer que eles um pouco se amansassem, logo duma mão para outra se esquivavam, como pardais, do cevadoiro. Homem não lhes ousa falar de rijo para não se esquivarem mais; e tudo se passa como eles querem, para os bem amansar. (Caminha, 1500, s/p).

A escolha das palavras “amansar” e “pardais do cevadoiro” deixa explícita a intencionalidade. Elas expressam não apenas o espanto do colonizador diante do desconhecido, mas também o enquadramento dos indígenas em um campo simbólico de animalização e tutela. O indígena é visto como um ser a ser adestrado, cuja liberdade causa incômodo e deve ser contida pela persuasão e pela disciplina. O ato de “amansar” (expressão usada para animais) reflete a visão de que esses povos deveriam ser domesticados para se adequar à ordem cristã e europeia.

Essa classificação não foi neutra. Ela fundamentou as práticas de dominação e de catequese, legitimando a intervenção sobre corpos e territórios indígenas. A narrativa do “índio bom” e do “índio mau” serviu para justificar políticas distintas: o aldeamento e a catequese dos primeiros, e a guerra justa e a escravidão dos segundos. A alteridade indígena foi, desde então, submetida a um regime de representação que oscilava entre o exotismo e a desumanização.

John Manuel Monteiro (1994, p. 37) explica que, para os colonizadores, “o índio era simultaneamente um aliado e um inimigo, um corpo de trabalho e um obstáculo à expansão colonial”. Essa ambiguidade moldou a política indigenista durante os primeiros séculos da colonização e deixou marcas profundas na formação da sociedade brasileira.

Darcy Ribeiro (1996, p. 45) acrescenta que o “choque cultural entre a cultura do invasor e a dos nativos foi de tal ordem que desestruturou milênios de organização indígena”. A chegada dos europeus implicou não apenas a perda de vidas e territórios, mas também o início de um processo de deslegitimação epistemológica, o apagamento dos saberes indígenas como formas válidas de conhecimento.

A política de aldeamento e catequese implementada pelos missionários jesuítas a partir do século XVI foi um instrumento central do projeto colonial. Segundo Carneiro da Cunha (1992, p. 87), “os aldeamentos constituíram espaços ambíguos: ao mesmo tempo que protegiam os índios das violências dos colonos, impunham-lhes um regime de disciplina e vigilância que desarticulava suas formas de vida”.

Os missionários, como José de Anchieta e Manoel da Nóbrega, acreditavam na “salvação das almas indígenas” por meio da conversão e do trabalho. No entanto, essa missão religiosa estava intrinsecamente associada ao projeto político de colonização. A catequese serviu como instrumento de domesticação cultural, linguística e corporal. A imposição da língua portuguesa, a destruição das casas comunais e a proibição dos rituais sagrados fizeram parte de um processo sistemático de etnocídio.

Conforme observa Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 103), “a colonização não destruiu apenas corpos, mas cosmologias inteiras, modos de habitar o mundo, linguagens e relações com o tempo e o espaço”. O apagamento dessas cosmologias não foi total, mas fragmentado e resistido, sobrevivendo na oralidade, na memória e nas práticas comunitárias.

Os aldeamentos, muitas vezes, se transformaram em campos de confinamento e controle populacional. A estrutura colonial via nos indígenas uma fonte de mão de obra e um problema a ser administrado. Como enfatiza Monteiro (1994, p. 112), “a política indigenista oscilou entre a escravidão e a tutela, entre a aniquilação e a assimilação”. Assim, o “índio” passou a ser percebido como um sujeito transitório, destinado a desaparecer diante do avanço da civilização europeia.

No contexto das reformas iluministas implementadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, durante o reinado de D. José I (1750–1777), o Estado português empreendeu um conjunto de transformações que visavam reorganizar a estrutura econômica, administrativa e cultural da colônia. As medidas

pombalinas não se restringiram ao campo comercial e educacional, mas alcançaram de modo incisivo as populações indígenas, que passaram a ser alvo de uma nova política estatal de assimilação e controle.

O Diretório dos Índios, instituído em 1757, simboliza essa inflexão. Sob o discurso civilizador e modernizador, o documento pretendia “integrar” os indígenas à sociedade colonial, retirando-os da tutela missionária jesuítica e submetendo-os diretamente à administração da Coroa. O Marquês de Pombal, alinhado ao ideário ilustrado de racionalização do poder e centralização estatal, considerava que os jesuítas mantinham uma “nação dentro da nação”, e que era necessário dissolver esse poder paralelo para consolidar a soberania portuguesa sobre os territórios e suas populações.

Contudo, o chamado “projeto civilizador” encobria uma política violenta de aculturação e apagamento identitário. Como descreve Azanha (1991, p. 27):

Esse diretório, na realidade, era um violento roteiro de aculturação forçada dos índios, que começava pela proibição de os índios utilizarem suas próprias línguas [...] exigindo-se o português. Propunha combate aos costumes tribais, incentivando a miscigenação, abolia as distinções formais entre brancos e índios e transformava as aldeias missionárias em vilas e povoações coloniais portuguesas. Liberava a mão-de-obra, estabelecendo que os índios deviam cultivar em suas roças, principalmente para o comércio.

O Diretório dos Índios de Pombal também introduziu um novo regime de trabalho, abolindo formalmente a escravidão indígena, mas subordinando-os ao sistema colonial de produção. A retórica da “liberdade” escondia uma nova forma de coerção. Como explica John Manuel Monteiro (1994, p. 129), “a abolição da escravidão indígena não significou o fim da exploração, mas apenas sua reconfiguração em moldes legais e administrativos”. Os indígenas passaram a ser obrigados a cultivar para o comércio, sob a supervisão dos diretores coloniais, e a contribuir para a economia luso-brasileira em nome do “bem comum”.

Essa política, além de destruir as bases comunitárias e a autonomia das aldeias, buscava “criar um novo tipo de súdito colonial”, disciplinado, católico e produtivo. Nesse sentido, como observa Darcy Ribeiro (1996, p. 123), “a integração pombalina foi uma forma de genocídio cultural, travestido de progresso”. A ideia de “civilização”, para os indígenas, significou o início de uma profunda ruptura com suas práticas tradicionais,

sua organização social e seu modo de conceber o mundo.

Ao proibir o uso das línguas nativas e promover o português como idioma oficial, o Estado português instaurou uma política linguística de apagamento, que Eduardo Viveiros de Castro (2002, p. 108) identifica como “etnocídio simbólico”, uma destruição das formas de pensamento e de expressão. A língua, elemento constitutivo da identidade e da visão de mundo, foi substituída por um idioma imposto, que carregava consigo o peso da religião e da racionalidade europeia.

Por outro lado, a historiadora Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p. 44) lembra que “os povos indígenas, mesmo diante das imposições pombalinas, reinventaram estratégias de sobrevivência, incorporando seletivamente elementos da cultura colonial e preservando, de forma disfarçada, suas tradições”. Essa resistência cotidiana, expressa nas práticas agrícolas, nas festas e nas redes de parentesco, impediu que o projeto pombalino atingisse completamente seu objetivo de apagamento total.

A vinda da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, marcou uma nova fase na ocupação e exploração do território colonial. A abertura dos portos e a reorganização administrativa intensificaram a expansão para o interior, e, nesse contexto, as entradas e bandeiras (expedições organizadas desde o século XVII para capturar indígenas, buscar metais preciosos e ampliar as fronteiras) voltaram a ganhar força e legitimidade política.

Os indígenas, antes vistos como inimigos ou obstáculos, passaram a ser também instrumentalizados como guias, intérpretes e trabalhadores forçados, conhecedores das rotas e dos recursos naturais. Essa relação ambígua, de cooptação e violência, expressava a continuidade do projeto colonial de exploração e controle, em que o saber indígena era utilizado estrategicamente, mas suas culturas e direitos permaneciam negados (Monteiro, 1994; Almeida, 2010),

Com a Independência, em 1822, o discurso sobre os povos indígenas foi reformulado, mas manteve sua essência colonial. O Império brasileiro consolidou a ideia de “integração”, isto é, de que os indígenas deveriam ser gradualmente incorporados à sociedade nacional. Segundo Carneiro da Cunha (1992, p. 204), “o Estado imperial substituiu o projeto de catequese pelo projeto de civilização, mantendo,

porém, a mesma lógica tutelar e excludente”.

Neste cenário de intensa (e quase forçada) colonização, a Lei de terras estabelecida em setembro de 1850 provocou grandes mudanças aos nativos, posto que a partir de então só podia-se possuir terras mediante compras, o que deu suporte para que os colonos expurgassem os índios de suas terras e as vendessem leilões. Ao negar o direito consuetudinário indígena ao território, o Estado iniciou um processo de espoliação que perdura até os dias atuais.

Sem terras e consequentemente, sem moradias, alguns índios viam-se obrigados a se adaptarem em meio a civilização, outros sem meios de subsistência acabavam morrendo de fome, e havia ainda os que morriam de tristeza e desgosto. Os conflitos e revoltas perduravam, posto que o genocídio era intenso e constante.

Darcy Ribeiro (1996, p. 112) sintetiza essa ideologia ao afirmar que “a nação brasileira construiu-se sobre o genocídio dos povos indígenas e sobre o mito de sua incorporação pacífica”. A “integração” funcionou como narrativa legitimadora de políticas de apagamento cultural, mascarando as violências sofridas.

Durante o século XIX, consolidou-se também o pensamento racial e evolucionista, que situava os indígenas nos estágios inferiores da humanidade. A ciência positivista contribuiu para naturalizar a ideia de que o “índio” era um ser primitivo, fadado ao desaparecimento. Carneiro da Cunha (1992, p. 218) destaca que “a imagem do índio degenerado justificava sua exclusão dos projetos de modernização e cidadania”.

O advento do período republicano no Brasil trouxe consigo a necessidade de redefinir a identidade nacional e de consolidar uma narrativa própria, desvinculada da herança colonial portuguesa. Nesse processo de reconstrução simbólica, a literatura exerceu papel central, tornando-se instrumento de elaboração de uma memória coletiva e de um imaginário nacional.

O movimento romântico, que se difundiu no Brasil a partir da primeira metade do século XIX, foi o principal veículo dessa tentativa de “invenção da nação”, ao propor uma visão idealizada do passado e uma valorização do elemento nativo como representação da origem do povo brasileiro (Candido, 2000).

Inspirado pelas transformações culturais europeias e, sobretudo, pelo

pensamento de Jean-Jacques Rousseau, o romantismo brasileiro reinterpretou a noção de natureza e de pureza humana. Em seu *Discurso sobre as Ciências e as Artes*, Rousseau (1999, p. 6) afirmava que “é sob a vestimenta rústica de um lavrador, e não sob os dourados do cortesão que se encontrarão a força e o vigor do corpo”, propondo o retorno simbólico ao estado natural do homem e criticando os vícios da civilização. Essa concepção do “bom selvagem”, concebido como puro e virtuoso, influenciou fortemente os intelectuais brasileiros, que, em busca de um passado genuinamente nacional, encontraram no indígena a figura idealizada da inocência original.

Como observa Alfredo Bosi (1992, p. 147), o romantismo no Brasil “não se limitou a imitar modelos europeus, mas procurou transfigurá-los, adaptando o mito do bom selvagem à realidade tropical e ao projeto de construção de uma identidade nacional”. Assim, o indígena passou a ser incorporado como símbolo de brasilidade, representando a origem mítica da nação e o elo entre natureza e cultura. Esse movimento resultou na formação do Indianismo literário, corrente que elevou o “índio ideal” ao posto de herói nacional, ao mesmo tempo em que invisibilizou o indígena real, histórico e contemporâneo.

Entre os escritores que mais contribuíram para essa construção simbólica, destaca-se José de Alencar, considerado o principal representante do romantismo nacionalista. Em obras como *O Guarani* (1857), *Iracema* (1865) e *Ubirajara* (1874), Alencar desenvolveu uma trilogia na qual o indígena é retratado como o fundador mítico da nação, protagonista de narrativas heroicas que associam bravura, pureza e sacrifício. Para o autor, a figura indígena condensava o ideal de nacionalidade, uma vez que, em suas palavras, “o índio é o nosso primeiro brasileiro, aquele que nos deu a terra e o sangue” (Alencar, 1988, p. 52).

No entanto, esse indígena alencariano não correspondia à realidade dos povos originários que resistiam às margens do processo de colonização. Tratava-se de uma criação simbólica, moldada pela sensibilidade romântica e pelos anseios políticos da elite intelectual da época. Como analisa Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 230), “o índio do romantismo é um ser literário, despido de etnicidade e historicidade, transformado em alegoria da pátria nascente”. Essa operação estética implicou uma nova forma de apagamento: ao mesmo tempo em que o indígena era enaltecido como

herói nacional, sua existência concreta era negada, confinada ao passado e ao mito.

A literatura, portanto, cumpriu uma função ambígua: enquanto exaltava o indígena idealizado, reforçava a marginalização dos povos indígenas vivos, que permaneciam alheios ao projeto nacional. Essa contradição se estendeu ao campo político e jurídico. A Constituição de 1891, primeira do regime republicano, ignorou completamente a presença indígena, refletindo a visão assimilacionista e eurocêntrica predominante entre as elites. Como ressalta Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p. 57), “a nação que se afirmava moderna e civilizada não reconhecia em seus povos originários sujeitos históricos, mas resquícios de um passado a ser superado”. Como sintetiza Bosi (1992, p. 159), “o romantismo inventou o índio para que o Brasil pudesse inventar-se a si mesmo”. Infelizmente esse paradoxo ecoa até os dias atuais, nas representações escolares e no imaginário coletivo.

O século XX marca um ponto de inflexão na história dos povos indígenas. Ainda que as violências persistissem, os indígenas reorganizaram-se politicamente e encontraram novas formas de resistência. A criação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) em 1910, sob a direção de Cândido Rondon, representou um momento ambíguo. Rondon propunha uma política de “proteção e pacificação”, baseada no lema “morrer se preciso for, matar nunca”.

Entretanto, como observa Carneiro da Cunha (1992, p. 301), “o SPI, embora tenha representado um avanço humanitário em relação às caçadas e massacres anteriores, manteve uma concepção paternalista, que via o índio como um menor incapaz de gerir sua própria vida”. O órgão foi marcado por contradições e denúncias de abusos, o que culminou em sua extinção na década de 1960 e na criação da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), em 1967.

A FUNAI, sob o argumento de promover o atendimento às necessidades das comunidades indígenas, instituiu uma política que permitia a exploração econômica dos recursos naturais presentes nas terras indígenas. Essa iniciativa resultou na criação do que se denominava “renda indígena”, um fundo administrado pelo próprio órgão, destinado, em tese, a custear ações voltadas ao bem-estar dos povos originários.

No entanto, essa prática configurava uma forma de gestão tutelar, na medida em que os próprios indígenas não tinham autonomia sobre a utilização desses recursos.

Embora parte das comunidades tenha aceitado a proposta, muitos manifestaram resistência, defendendo o direito de participar da distribuição dos lucros obtidos, uma vez que tais recursos provinham de seus territórios e de suas riquezas naturais.

Durante a ditadura militar (1964–1985), os povos indígenas enfrentaram um novo ciclo de violência. Grandes obras de infraestrutura como a Transamazônica e as hidrelétricas avançaram sobre seus territórios.

O governo, através da FUNAI, demarcou várias áreas indígenas entre 1975 e 1970 e depois entre 1984 e 1985. Esses dois “surto demarcatórios” aconteceram não tanto em função da Lei 6 001 ou da pressão dos índios, mas sobretudo porque o governo, pressionado pelos interesses dos novos empresários da Amazônia, precisava ter claro qual a quantidade de terras públicas (quer dizer, da União) que poderia dispor para seus planos de desenvolvimento da Amazônia. (Azanha, 1991. p. 57).

Carneiro da Cunha (1992, p. 315) afirma que “o projeto desenvolvimentista via os índios como obstáculos ao progresso, sendo necessária sua remoção ou assimilação”. Ao mesmo tempo, surgiram os primeiros movimentos de articulação indígena, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e as assembleias nacionais dos povos indígenas, que reivindicavam autonomia e autodeterminação. Ailton Krenak foi um dos principais expoentes desse movimento, denunciando as políticas de extermínio e reivindicando o direito à diferença: “não queremos ser integrados, queremos continuar sendo o que somos, com nossas formas próprias de viver e pensar” (Krenak, 1987, p. 18).

A Constituição Federal de 1988 representa um marco histórico para os povos indígenas no Brasil. Pela primeira vez, o Estado reconheceu explicitamente a diversidade cultural e os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas. O artigo 231 afirma: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Esse reconhecimento resultou da intensa mobilização indígena durante a Assembleia Constituinte. Como lembra Krenak (2019, p. 54), “quando subimos à tribuna e dissemos que nossos povos não estavam extintos, foi como se o Brasil precisasse acordar para o fato de que ainda existimos”.

No entanto, o avanço legal não eliminou os conflitos. A demarcação de terras

continua sendo alvo de pressões políticas e econômicas, e a violência contra os povos indígenas permanece alarmante. Ainda assim, os movimentos contemporâneos demonstram uma força notável na defesa de seus direitos e na produção de conhecimento.

Daniel Munduruku (2017, p. 45) afirma que “ser indígena hoje é continuar sendo resistência. É viver em dois mundos, sem deixar de pertencer ao primeiro”. Essa dupla pertença traduz a complexidade de uma identidade que, longe de ser estática, é continuamente reconstruída. Eduardo Viveiros de Castro (2015, p. 22) reforça que “os povos indígenas oferecem ao Brasil uma lição de humanidade radical, ao mostrar que é possível habitar o mundo de outros modos”. O desafio contemporâneo, portanto, é fazer com que essa lição se traduza em práticas políticas, pedagógicas e epistemológicas que rompam definitivamente com o colonialismo persistente.

1.3 História do Ensino de História indígena

Quando os portugueses chegaram ao território que hoje conhecemos como Brasil, em 1500, estima-se que havia entre 1.000 e 1.500 povos indígenas distintos, somando uma população que variava entre 2 e 5 milhões de pessoas (Cunha, 1992). Esses grupos ocupavam praticamente todo o território, falavam centenas de línguas e possuíam modos de vida, sistemas políticos, cosmologias e formas de organização social profundamente diversos.

No entanto, o processo de colonização, marcado por guerras, epidemias, escravidão, deslocamentos forçados e políticas de assimilação cultural, provocou uma drástica redução tanto da população quanto da diversidade étnica. De acordo com dados recentes da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), atualmente existem cerca de 305 povos indígenas reconhecidos, que falam aproximadamente 274 línguas e somam pouco mais de 1,6 milhão de pessoas.

Durante séculos, o imaginário social brasileiro foi alimentado pela ideia equivocada de que os povos indígenas estavam fadados ao desaparecimento, um mito construído e reforçado pela historiografia eurocêntrica e pelos discursos oficiais que

legitimavam o projeto colonial de assimilação cultural. Essa narrativa do “índio em extinção” serviu como instrumento político para justificar o esbulho territorial, a negação de direitos e a tentativa de apagamento das identidades originárias. No entanto, os dados contemporâneos desmentem essa visão: o número de pessoas que se autodeclararam indígenas no Brasil cresceu significativamente nas últimas décadas, passando de cerca de 817 mil no Censo de 2010 para mais de 1,6 milhão no Censo de 2022 (IBGE, 2022).

Esse aumento expressivo não reflete apenas um crescimento demográfico, mas sobretudo um renascimento identitário e político, resultado da retomada de territórios, da valorização das línguas e tradições e do fortalecimento dos movimentos indígenas. Como afirma Ailton Krenak (2019, p. 47), “não desaparecemos, apenas fomos silenciados, e agora voltamos a falar com a força da terra que nunca deixou de nos ouvir.”

A história indígena no Brasil tem sido, por séculos, narrada a partir do olhar colonial e eurocêntrico, que reduziu povos originários a personagens secundários ou meros coadjuvantes do processo de formação nacional. O discurso histórico tradicional, alicerçado em uma visão positivista e evolucionista, conferiu aos indígenas o papel de “primitivos” e “atrasados”, apagando suas epistemologias, modos de vida e cosmologias. Como observa Maria Regina Celestino de Almeida (2010), “o indígena foi por muito tempo descrito como um ser sem história, apenas reativo, e não como sujeito ativo das transformações de seu tempo” (Almeida, 2010, p. 25).

Tal invisibilização é também resultado de uma herança curricular e pedagógica. Selva Guimarães (2003) destaca que, ao longo do século XX, o ensino de História nas escolas brasileiras privilegiou uma narrativa homogênea e nacionalista, voltada à formação de uma identidade única, na qual a pluralidade étnica e cultural foi frequentemente negligenciada. Nesse sentido, o livro didático se tornou um espaço reprodutor de ausências: o indígena aparecia como figura do passado, cristalizado em imagens do “descobrimento”, do “índio genérico”, sem voz, sem território e sem contemporaneidade.

Essa perspectiva foi, contudo, progressivamente questionada por movimentos sociais e intelectuais indígenas, que vêm construindo novas formas de contar suas

histórias. Ailton Krenak (2019) afirma que “adiar o fim do mundo é reconhecer a urgência de repensar nossas formas de existir e conviver com o outro”, propondo uma ética do pertencimento e da diversidade que desafia as bases da história oficial. Da mesma forma, Antônio Bispo dos Santos (2015), ao discutir o conceito de “contra-colonialidade”, convida-nos a compreender que os povos indígenas sempre resistiram à imposição do modelo ocidental, produzindo saberes, práticas e pedagogias próprias, muitas vezes invisíveis à historiografia dominante.

O ensino da História indígena demanda um debate epistemológico profundo, pois implica a revisão dos fundamentos do conhecimento histórico. Durante séculos, a historiografia ocidental sustentou uma temporalidade linear, centrada no progresso e na racionalidade europeia. Essa matriz conceitual excluiu outras formas de produzir e transmitir saberes. Como enfatiza Linda Tuhiwai Smith (2018, p. 29), os processos coloniais instituíram formas de conhecimento que classificaram e hierarquizaram os saberes, reduzindo as epistemologias indígenas e não ocidentais a posições marginais ou inexistentes dentro dos sistemas formais de produção científica.

As epistemologias indígenas, ao contrário, baseiam-se em temporalidades circulares e em vínculos entre memória, corpo e território. Ailton Krenak (2019, p. 32) ressalta que “os povos indígenas não separam o tempo do espaço, o corpo da terra, nem o conhecimento da experiência”. Essa compreensão contrasta com a visão positivista que predominou no ensino de História, estruturada em cronologias e fatos desvinculados da vivência. Assim, repensar a história indígena na educação brasileira exige deslocar o foco do “ensinar sobre” para o “ensinar com”, reconhecendo os saberes orais, os mitos e as cosmologias como formas legítimas de conhecimento.

Daniel Munduruku (2017, p. 68) reforça essa crítica ao afirmar que “a história contada pelos livros não é a mesma que os mais velhos nos contam”, e que é na oralidade que “a sabedoria habita”. Essa noção amplia o conceito de fonte histórica, incorporando o testemunho, o canto, o ritual e a memória coletiva como documentos vivos. Edson Kayapó (2021, p. 43) complementa: “contar as próprias histórias é um ato de resistência e de cura coletiva”, sublinhando o caráter político e emancipador da narrativa indígena.

Do ponto de vista pedagógico, Selva Guimarães (2018, p. 45) argumenta que “o

ensino de História deve ser compreendido como prática social e cultural, comprometida com a formação crítica e cidadã dos estudantes”. Essa concepção alinha-se à perspectiva de Ana Maria Monteiro (2014, p. 36), para quem “o professor de História aprende a ser professor na escola, no enfrentamento das realidades concretas”. Assim, o desafio de ensinar história indígena não reside apenas no conteúdo, mas na capacidade de promover um diálogo intercultural entre diferentes racionalidades.

A dimensão epistemológica desse debate é também política. Catherine Walsh (2009, p. 37) afirma que a interculturalidade decolonial “não busca a inclusão no sistema, mas a reexistência a partir dos próprios modos de ser e conhecer”. Nesse sentido, a inclusão da temática indígena nos currículos escolares precisa superar o caráter superficial e celebrar a presença viva desses povos como sujeitos históricos contemporâneos, produtores de ciência, arte e filosofia.

Desde os primeiros relatos de contato, como a Carta de Pero Vaz de Caminha, formou-se um repertório de imagens que situava os indígenas como “outro”, ora o “bom selvagem”, ora o “selvagem” a ser domado, imagens que foram recicladas ao longo da historiografia e que desembocaram em representações simplificadas nos livros didáticos. Essa construção contribuiu para que, por séculos, os povos indígenas aparecessem no currículo quase exclusivamente como fato inicial da colonização, sem desdobramentos para as continuidades históricas, as resistências cotidianas ou a diversidade cultural interna aos povos. Manuela Carneiro da Cunha e outros autores mostram que esse imaginário perdura e precisa ser problematizado.

A história do ensino indígena não se desvincula das políticas indigenistas: a atuação missionária, os aldeamentos jesuíticos, o Diretório Pombalino, a SPI (Serviço de Proteção aos Índios) e a posterior FUNAI moldaram não apenas a vida dos povos, mas também o repertório de ensino, muitas vezes vinculado a discursos civilizatórios e paternalistas que instrumentalizavam saberes indígenas para fins administrativos e econômicos. Documentos e análises históricas indicam que instrumentos legais e organizações estatais frequentemente instrumentalizaram a educação como meio de integração ou controle, condicionando o conteúdo que chegava (ou não chegava) às escolas.

No século XIX, o processo de construção de uma identidade nacional incorporou

o “índio” como símbolo literário (o indianismo), ao mesmo tempo em que a política pública e a legislação mantiveram posturas excludentes. Assim, nas escolas a imagem do indígena tornou-se muitas vezes mitificada: herói literário e personagem de passado, sem reconhecimento dos sujeitos indígenas em sua presença contínua na sociedade nacional. Estudos sobre o século XIX e o romantismo esclarecem essa ambivalência entre iconização cultural e invisibilidade política.

A partir das décadas finais do século XX, a antropologia e a história revisaram narrativas, incorporando a voz indígena e reconhecendo estratégias diversas de resistência e reorganização étnica. Pesquisas etno-históricas (por exemplo, estudos sobre os Kayapó) demonstraram que as comunidades conjugaram atores e práticas próprias para sobreviver e persistir, o que problematiza a ideia de “extinção” e abre possibilidades para um ensino que reconheça atores indígenas como sujeitos históricos. Esse movimento acadêmico foi decisivo para abastecer materiais didáticos e formações docentes com perspectivas mais complexas.

A partir da Constituição de 1988 e, especialmente, com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, iniciou-se um movimento de reconfiguração curricular. Circe Bittencourt (2008) observa que esse marco legal abriu novas possibilidades para a construção de um ensino de História que valorize as diferenças e promova uma educação intercultural e decolonial.

No entanto, ainda que a legislação represente um avanço, sua efetivação depende da formação docente e da criação de materiais didáticos comprometidos com uma abordagem crítica, lacuna que esta pesquisa não busca preencher, pois tenho ciência de que ainda há muito a ser produzido, mas que busca pelo menos amenizar, com a elaboração de um manual paradidático sobre afroindigenismo.

No campo da historiografia, autores como Manuela Carneiro da Cunha (2009) e João Pacheco de Oliveira (2016) têm mostrado que as populações indígenas não desapareceram, mas se reinventaram em múltiplos contextos, afirmando identidades e territorialidades dinâmicas. Essas análises desconstruem a ideia de um “índio do passado”, revelando processos contínuos de negociação cultural, resistência e ressignificação.

Essa reinterpretação também repercute na docência. Paulo Freire (1996) nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Assim, o ensino de História deve abrir espaço para o diálogo de saberes, valorizando a ancestralidade e a experiência viva dos sujeitos. No contexto indígena, isso significa compreender que o conhecimento é inseparável da oralidade, da memória e da relação com o território.

Ana Maria Monteiro (2007) complementa essa reflexão ao destacar que a função do ensino de História é favorecer o entendimento das experiências humanas em sua pluralidade, rompendo com a linearidade e o eurocentrismo. O currículo, portanto, deve ser entendido como um campo de disputa e de significação, espaço onde se travam embates simbólicos e epistemológicos sobre o que é considerado “histórico”.

Como professora e pesquisadora inserida nesse debate, minha trajetória também se entrelaça com esse processo. Ao lecionar História na rede pública, percebo diariamente os efeitos desse silenciamento histórico: alunos indígenas e afrodescendentes raramente se reconhecem nos conteúdos escolares. Essa ausência de representatividade reforça a importância de se pensar um ensino que não apenas informe, mas também forme identidades e consciências críticas. Selva Guimarães (2003) salienta que “ensinar História é formar sujeitos históricos, capazes de interpretar o mundo e agir sobre ele” (Guimarães, 2003, p. 18).

Portanto, discutir a história indígena hoje é também falar sobre o papel do professor como mediador de memórias e promotor de justiça histórica. Como afirma Catherine Walsh (2009), o pensamento decolonial propõe uma pedagogia que reconhece o “outro” não como objeto de estudo, mas como produtor legítimo de conhecimento. Essa perspectiva orienta o presente trabalho, que busca integrar o afroindigenismo ao campo do ensino de História, articulando teoria, prática e ancestralidade.

CAPÍTULO 2: O AFROINDIGENISMO EM PERSPECTIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA: O TEMA EM DEBATE

A narrativa da mestiçagem, amplamente difundida na historiografia oficial e nos livros didáticos escolares, foi historicamente mobilizada como instrumento ideológico para a construção de uma identidade nacional homogênea, apagando as violências coloniais e silenciando as especificidades das populações negras e indígenas. Conforme alerta Kabengele Munanga (2005), o discurso da mestiçagem no Brasil serviu para sustentar o mito da democracia racial, enquanto mascarava as desigualdades estruturais e a exclusão de grupos racializados.

Nos materiais escolares, essa abordagem ainda se manifesta por meio da representação superficial da diversidade étnico-racial, marcada por estereótipos, omissões e pelo silenciamento quase total da perspectiva afroindígena. A noção de afroindigenismo entendida como a afirmação de identidades interseccionadas entre ancestralidades africanas e indígenas, permanece invisibilizada no currículo formal, refletindo uma lógica colonial de classificação que fragmenta as experiências de pertencimento e resistência.

A intersecção pode ser compreendida como o ponto de encontro ou de convergência entre diferentes dimensões, grupos ou categorias sociais, culturais e identitárias. No campo das ciências humanas e sociais, o termo é amplamente utilizado para descrever o cruzamento entre múltiplos marcadores de identidade, como etnia, gênero, classe, religião e território que, juntos, produzem experiências singulares de existência e de poder. De acordo com Kimberlé Crenshaw (1989), que cunhou o termo *interseccionalidade*, a intersecção evidencia que as desigualdades não atuam de forma isolada, mas se sobrepõem e se entrelaçam, criando sistemas complexos de opressão e resistência.

Aplicada ao contexto histórico e educacional, a ideia de intersecção permite compreender que as identidades como a negra, indígena e a afroindígena não são categorias estanques, mas campos de diálogo e hibridização, onde se constroem novas formas de pertencimento e representação. Assim, pensar em termos de intersecção é reconhecer a multiplicidade que compõe a experiência humana e a necessidade de

abordagens que rompam com visões fragmentadas da realidade social.

Partindo disso, como observa Nilma Lino Gomes (2017), “o livro didático ainda é um dos espaços onde se perpetua a negação da multiplicidade das identidades negras, indígenas e suas intersecções” (p. 58). Diante disso, torna-se urgente repensar o ensino de História com base em epistemologias decoloniais, que valorizem os saberes híbridos, os processos de etnogênese e as memórias plurais que compõem a sociedade brasileira, especialmente no que tange aos povos que vivenciam a afroindigeneidade como marca identitária, como é o caso do grupo cultural Umbandaum, os Tupinanbás de Olivença, os Atikuns, dentre tantos outros.

O conceito de etnogênese refere-se ao processo histórico e social de formação, transformação ou reconfiguração das identidades étnicas, especialmente em contextos marcados por contato, resistência e reinvenção cultural. Diferentemente de uma ideia fixa de “origem” ou de uma identidade essencial e imutável, a etnogênese evidencia que os grupos humanos constroem e ressignificam continuamente seus pertencimentos, em resposta às dinâmicas políticas, territoriais e simbólicas que atravessam suas trajetórias. Como explica João Pacheco de Oliveira (1999), a etnogênese é resultado das interações entre sociedades indígenas e o Estado, em que os povos reafirmam suas identidades e reivindicam reconhecimento social e territorial. Nesse sentido, Manuela Carneiro da Cunha (1992) reforça que as identidades indígenas são processos vivos de reconstrução da memória coletiva, que articulam tradição e contemporaneidade.

Desta forma, compreender os conceitos de etnogênese e interseccionalidade é fundamental para entender o afroindigenismo como um campo de resistência, identidade e reconstrução histórica. A etnogênese revela que as identidades não são fixas, mas se transformam ao longo do tempo, moldadas por contextos de contato, conflito e reinvenção cultural. Já a interseccionalidade permite compreender como diferentes dimensões se cruzam, produzindo experiências únicas de pertencimento e exclusão. Ao unir essas perspectivas, torna-se possível romper com as visões homogêneas e coloniais que ainda dominam o ensino e a escrita da História, reconhecendo a força das identidades híbridas e o papel ativo dos sujeitos na construção de suas memórias e modos de existir.

2.1 Debate Teórico em Torno da Miscigenação

A mestiçagem no contexto de formação do Brasil foi bastante discutida por inúmeros “homens de ciência” na transição do século XIX para o século XX, conforme Lillian Schwarcz e Kabengele Munanga. Entretanto, é possível observar em grande maioria duas questões principais: existe uma grande generalização no que remete às culturas indígenas e africanas, como também um direcionamento para o campo físico e biológico, ressaltando a miscigenação a partir desse contexto, o que para os autores apresentados Schwarcz e Munanga traria grandes prejuízos tanto à cultura quanto à formação da identidade do brasileiro.

Darcy Ribeiro (1995) ao discutir a formação e o sentido do Brasil problematiza a ideia de que a mestiçagem não foi pacífica, mas sim pautada pela dominação e soberania europeia. A repressão e a escravidão serviram de base para o surgimento da nação brasileira, que se originou a partir da mistura das três raças principais, e que apresenta aspectos culturais das mesmas. Ele reforça ainda que a partir daí ocorre...

O surgimento de uma etnia brasileira, inclusiva, que possa envolver e acolher agente variada que aqui se juntou, passa tanto pela anulação de identificações étnicas de índios, africanos e europeus, como pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem, como os mulatos (negros com brancos), caboclos (brancos com índios), ou curibocas (negros com índios). (Ribeiro, 1995. p. 193.)

Neste sentido, portanto, a identidade nacional corresponderia à representatividade de todas essas raças a partir de uma pluralização homogeneizada. A qual criou diversas categorias identitárias tais como os caboclos, os curibocas e os mulatos.

A mestiçagem, conceito central na formação da identidade brasileira, tem sido vista como a grande marca da nossa sociedade desde a publicação de *Casa-grande & senzala* (1933), de Gilberto Freyre. Ele, ao defender a ideia de uma "harmonia racial", sugere que o Brasil seria um exemplo único de convivência pacífica entre diferentes etnias. Porém, muitos estudiosos apontam para o lado oculto dessa narrativa.

Munanga (2004), por exemplo, nos alerta de que essa visão sobre a mestiçagem não reflete a realidade, mas sim um projeto político que máscaras desigualdades

raciais. Para ele, a mestiçagem no Brasil é uma maneira de promover o “embranquecimento” das populações negras e indígenas, apagando suas identidades e suas histórias. Como ele mesmo coloca: “A mestiçagem no Brasil é um processo de embranquecimento que nega as identidades negras e indígenas” (Munanga, 2004, p. 34). Essa ideia de uma sociedade miscigenada, que parece suave e conciliatória, acaba ocultando a persistência do racismo e da exclusão social.

Para Munanga (1999) o processo de miscigenação no Brasil se desenvolveu a partir de um viés ideológico eurocêntrico que pretendia fazer um “branqueamento” do povo brasileiro e que ao mesmo tempo não permitiu às minorias sociais o direito de fala e de representar-se a si mesmos.

O negro era o componente de uma raça inferior. Na tríade da mestiçagem, o português, apesar de demonstrar que já era mestiço, não deixa de ser a raça superior, aristocrática. O próprio índio que ele ressaltava não tinha a capacidade de se afeiçoar às mais simples concepções de um mundo mental superior. Quanto ao africano, não há esforços que consigam aproximá-lo sequer do nível intelectual do indo-europeu. (Munanga, 1999. p. 59).

Nessa concepção, ele faz uma crítica à maneira como o processo histórico de construção nacional consolidou-se sob o viés de intelectuais que reforçavam e defendiam a ideia da pirâmide das raças. Compreender essas construções históricas é essencial para revelar as bases racistas que moldaram o imaginário brasileiro e para reafirmar a importância das epistemologias negras e indígenas na reconstrução de uma história mais plural, crítica e descolonizada.

2.2 Afroindigenismo: Teorias e Conceitos

É notório que apesar de existirem amplas discussões a respeito do “mito das três raças” e a eventual e significativa contribuição de cada uma delas para a construção da identidade nacional ser alvo de inúmeros estudos e discussões, é sabido que uma delas sempre se sobrepôs às outras. Embora seja evidenciado o quanto as tradições africanas e indígenas foram pilares de consolidação da cultura brasileira, é certo concluir que as mesmas foram reescritas e classificadas com categorias que nos foram impostas, das quais nenhum dos povos teve participação.

Neste aspecto, criou-se um pilar onde a teoria e o saber acadêmico ganhou mais

notoriedade e propriedade do que a experiência propriamente dita, em que as tradições foram sendo recontadas sob viés externos, e assumindo assim, algumas distorções em suas características ou até mesmo definições e conceitos que sequer haviam sido estipulados.

Os avanços dos estudos de decolonialidade, bem como o crescente fortalecimento dos movimentos afro-brasileiros e indígenas têm provocado maiores discussões no campo das minorias e maior visibilidade para as diferenças culturais, entretanto, concomitantemente, corroboram para um alargamento ainda maior no âmbito da interseccionalidade afro e indígena, sobretudo no ambiente escolar.

Embora seja alvo de muita curiosidade e ainda careça de muitos estudos e pesquisas na área, o afroindigenismo se mostrou, nas últimas décadas, um tema bastante relevante e necessário, “[...] porque as conexões que se pretende estabelecer não são nem horizontais, nem verticais, mas transversais.” (Goldman, 2014. p.218).

A ideia de mestiçagem, durante décadas tratada como um símbolo da harmonia racial brasileira, é uma construção ideológica que opera, sobretudo, como um dispositivo de apagamento e hierarquização das experiências de grupos racializados. O discurso da miscigenação, reiterado pelo mito das três raças (indígena, africana e europeia) favoreceu a consolidação de uma identidade nacional fundada na lógica do branqueamento, conforme já apontado por pensadores como Kabengele Munanga e retomado por Goldman (2014). Nesse processo, a relação afroindígena foi submetida, conforme alerta Goldman, à subordinação do olhar branco, dominante, estatal:

[...] o encontro e a relação afroindígena, devidamente submetidos à sociedade dos brancos, foram pensadas com base naquilo que se convencionou chamar mito das três raças. Relato que elabora, justamente, a ‘contribuição’ de cada uma dessas ‘raças’ para a constituição da ‘nação brasileira’ em um processo evidentemente encabeçado pelos brancos. (Goldman, 2014, p. 215).

Esse tipo de narrativa é amplamente reproduzido nos livros didáticos escolares, que tendem a cristalizar os indígenas e os negros em imagens estáticas e descontextualizadas, excluindo por completo as experiências interseccionais e as reelaborações identitárias que não se enquadram nos modelos classificatórios coloniais. A perspectiva afroindígena, nesse contexto, constitui uma chave crítica e política para repensar os limites da identidade e da historiografia oficial.

Contrariando as estruturas normativas da língua portuguesa, tal como propõe Goldman (2014) o termo nessa abordagem é escrito sem a presença do hífen, pois o mesmo já remeteria a uma junção dos dois grupos, porém sendo entendidos como identificações individuais de identidade, e não como algo novo e desprendido de categorização.

Ao estudar o grupo Umbandaum, no extremo sul baiano, Cecília Mello (2014) propõe uma leitura inovadora sobre o conceito de afroindígena, rejeitando sua compreensão como identidade estável ou essência:

Afroindígena não é tampouco algo da ordem da identidade, nem mesmo do pertencimento. O conceito de afroindígena seria da ordem do devir, funcionando, por um lado, como um meio, um intercessor por onde passam ideias, ações políticas, obras de arte e seres do cosmos, e, por outro lado, como um produto inacabado ou efeito provisório de encontros singulares que envolveriam fluxos de história e memória, pessoas e técnicas; uma relação de aliança entre antepassados africanos e indígenas (Mello, 2014, p. 223).

Essa concepção escapa às abordagens tradicionais que classificam os sujeitos a partir de categorias rígidas e binárias (ou é negro, ou é indígena), oferecendo uma leitura dinâmica e insurgente da experiência histórica brasileira. Ao mesmo tempo, essa ausência do afroindigenismo no currículo escolar reflete o que Cecília Mello denomina como a naturalização das fronteiras étnico-raciais e a recusa em reconhecer os atravessamentos históricos vividos por sujeitos híbridos.

Em sua análise, o grupo por ela estudado não reivindica o termo *afroindígena* como categoria étnica essencialista, mas como um modo de expressão e linguagem:

Como afirma Dó Galdino, ‘afroindígena é uma linguagem’, um meio para se expressar algo, uma forma de manifestação nos múltiplos sentidos embutidos neste termo: manifestação enquanto expressão ou revelação de um pensamento, de uma ideia, de uma criação artística; manifestação enquanto ato político de se fazer reconhecer em público; e manifestação como incorporação, meio pelo qual uma entidade espiritual se dá a conhecer no mundo sensível (Mello, 2014, p. 227).

Essa concepção rompe com a lógica identitária do livro didático, que ainda prioriza versões lineares e redutoras da história nacional, desconsiderando os sujeitos que se posicionam na encruzilhada entre o ser negro e o ser indígena. O desafio, portanto, é incorporar no ensino de História aquilo que Goldman (2014, p. 217) descreve como “a riqueza com a qual a relação afroindígena vem sendo pensada pelos

coletivos nela interessados”, uma riqueza que, nas palavras do autor, “não encontra nenhum paralelo digno na reflexão acadêmica” e, tampouco, nos conteúdos escolares.

Nesse sentido, a escola, e especialmente o livro didático, torna-se um espaço estratégico de disputa de narrativas, onde a introdução do afroindigenismo pode representar uma ruptura epistemológica com o paradigma eurocentrado da educação. A partir dessa perspectiva, o ensino de História precisa não apenas denunciar o mito da mestiçagem como harmonia racial, mas também propor outras formas de narrar e ensinar a experiência afroindígena como realidade concreta, criativa e transformadora da memória coletiva brasileira.

2.3 Decolonialidade e a discussão sobre o tema

Muito se discutiu até aqui a respeito de como nossa história foi concebida pela visão do colonizador, negando aos povos indígenas e africanos o direito de existir e falarem por si mesmos. Compreender essa história é também entender a formação identitária do Brasil em sua construção social.

Neste sentido se torna cada vez mais emergente a necessidade de abordar a história africana e indígena a partir de uma perspectiva própria, dando voz aos próprios indivíduos mediante a valorização de conhecimentos e experiências locais, desconstruindo as visões eurocêntricas neocolonialistas e buscando fornecer uma narrativa mais autêntica e inclusiva destes povos. Partindo deste viés, é necessário que haja, portanto, desobediência epistêmica e uma abordagem sob perspectiva decolonial.

Pode-se inferir que a decolonialidade é um campo de estudo que propõe um enfoque crítico, que busca desafiar as estruturas de poder e conhecimento estabelecidas durante o período colonial. Enquanto a colonização impôs sistemas hierárquicos e dominantes, a decolonialidade procura desconstruir essas estruturas e promover perspectivas alternativas e plurais.

[...] é possível afirmarmos que o pós-colonialismo como termo originou-se nas discussões sobre a decolonização de colônias africanas e asiáticas depois da Segunda Guerra Mundial (Coronil, 2008), tendo sido produzido, principalmente, por intelectuais do Terceiro Mundo que estavam radicados nos departamentos de estudos culturais, de língua inglesa, antropologia das universidades inglesas e posteriormente das universidades norte-americanas. (Costa; Grosfoguel,

2016, p.15).

Nesta categoria os autores também destacam que a América Latina, em contrapartida, está bastante atrasada em relação aos estudos decoloniais, e não possui sequer um teórico que seja considerado uma referência na área. Isso reforça a necessidade de aprofundarmos os estudos étnicos, uma vez que os discursos criam representações e é necessário desconstruí-las através da pluralidade de teorias e fontes.

No campo da história, um desafio que ainda permanece é a necessidade de descolonizar o conhecimento histórico, sobretudo aquele que é produzido e propagado no espaço escolar, questionando as narrativas dominantes que negligenciam ou distorcem a história das culturas afro-brasileiras e indígenas. Isso implica em dar voz aos protagonistas e reconhecer suas contribuições, além de revelar as violências sofridas e as resistências enfrentadas ao longo do tempo.

Outro desafio é a revisão e reconstrução da história, incorporando perspectivas etnocentradas e valorizando os saberes ancestrais. Isso requer a adoção de uma abordagem interseccional, que considere não apenas a experiência isolada de negros e indígenas, mas também suas interações com outras comunidades, analisando como essas relações influenciaram a construção das identidades e das práticas culturais.

É importante também fortalecer as discussões sobre as lutas sociais e políticas, pois as mobilizações e conquistas ao longo da história contribuem para uma compreensão mais completa das dinâmicas sociais e das transformações necessárias para a construção de uma sociedade mais justa. É fato que:

[...] a maioria das pessoas está culturalmente integrada na sociedade eurocêntrica- o que não dizer dos povos indígenas, onde as barreiras ideológicas e práticas que se colocam sobre os mesmos, além de sua dimensão mais especificamente física, igualmente incorporam aspectos reportados às identidades culturais ancestrais. (Ahyass Sis, 2010. p.10).

No ensino de história há uma emergente preocupação em desconstruir esses estereótipos e parâmetros históricos baseados na concepção eurocêntrica. Daí surge a necessidade de discutir a mestiçagem no Brasil sob um viés que não adote o europeu colonizador como o protagonista, mas sim que valorize a interseccionalidade cultural e étnica dos povos colonizados mediante a compreensão e estudo das comunidades

afroindígenas.

Para compreender melhor essa discussão, podemos olhar para o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Aníbal Quijano (2005), que sugere que, mesmo após a independência dos países latino-americanos, as estruturas coloniais continuam presentes, de forma sutil, nas nossas sociedades.

Quijano argumenta que a mestiçagem no serve como uma forma de perpetuar o domínio colonial, criando uma falsa sensação de igualdade enquanto as desigualdades seguem estruturadas. Ele afirma que “a colonialidade não desaparece com a independência; ela persiste nas relações de poder e na organização social” (Quijano, 2005, p. 119). No Brasil, essa colonialidade se manifesta ao promover uma identidade nacional construída com base no apagamento das diferenças raciais, deixando pouco espaço para que negros e indígenas possam se afirmar como tais.

Para que possamos compreender, com maior sensibilidade e profundidade, os mecanismos que sustentam o silenciamento histórico das populações negras, indígenas e afroindígenas no Brasil, é necessário lançar um olhar crítico para a noção de *colonialidade do poder*, desenvolvida por Aníbal Quijano (2005). Essa concepção nos convida a enxergar que os efeitos do colonialismo não se encerraram com os processos formais de independência política das nações latino-americanas. Pelo contrário, suas estruturas se internalizaram de maneira sutil, porém persistente, nos modos como organizamos as relações sociais, o saber, a economia, a cultura e até mesmo as formas pelas quais nos percebemos como sujeitos históricos.

Como afirma Quijano, “a colonialidade não desaparece com a independência; ela persiste nas relações de poder e na organização social” (Quijano, 2005, p. 119). Trata-se de um sistema que hierarquiza corpos e saberes, instituindo uma lógica em que o ser branco, ocidental e europeu é tomado como medida de humanidade plena, enquanto todos os outros são colocados na condição de diferença, de ausência ou de atraso.

No caso brasileiro, essa lógica se manifesta de forma especialmente insidiosa através da ideologia da mestiçagem, um dos pilares do que se convencionou chamar de “mito das três raças”. À primeira vista, esse mito parece celebrar a diversidade e a suposta convivência harmoniosa entre indígenas, africanos e europeus. No entanto, ao

analisar com cuidado as bases dessa narrativa, é possível perceber que ela atua como uma forma de apagamento, diluindo as especificidades culturais e históricas dos povos negros e indígenas em uma ideia abstrata de nação miscigenada.

Como observa Sueli Carneiro (2003, p. 117), a ideologia da mestiçagem “funciona como uma armadilha simbólica, ao mesmo tempo que oculta e legitima o racismo estrutural”. Em outras palavras, ao invés de reconhecer a pluralidade de experiências e a persistência da violência colonial, o discurso da mestiçagem constrói uma ilusão de igualdade racial, que desmobiliza as lutas por reconhecimento e justiça.

Essa operação simbólica tem efeitos concretos, especialmente no campo educacional. Os livros didáticos, que deveriam ser instrumentos de acesso ao conhecimento crítico e à memória social, acabam muitas vezes reforçando a lógica da colonialidade. Ao privilegiarem uma narrativa eurocêntrica da História do Brasil, marcada pela centralidade do branco como sujeito civilizador, esses materiais silenciam ou estereotipam as trajetórias dos povos originários e das populações negras.

Como aponta Nilma Lino Gomes (2017, p. 52), “a escola, muitas vezes, ensina o negro e o indígena apenas como parte do passado, negando-lhes o direito de serem sujeitos do presente e construtores do futuro”. Essa negação é ainda mais aguda no caso dos sujeitos que não se encaixam nos binarismos identitários impostos pelo Estado-nação, como é o caso dos afroindígenas, que vivem e pensam a partir de uma encruzilhada ancestral e existencial.

A esse respeito, os estudos decoloniais nos oferecem ferramentas para repensar radicalmente o papel da escola e dos currículos. Walter D. Mignolo (2008) propõe a ideia de “epistemologias outras”, saberes que emergem das margens e que desafiam a lógica monocultural do Ocidente. Para ele, “a colonialidade do saber está diretamente ligada ao controle epistêmico do conhecimento” (Mignolo, 2008, p. 248), o que significa que romper com a colonialidade implica também romper com a ideia de que só há uma forma legítima de produzir e ensinar a História.

Nesse sentido, abrir espaço para o afroindigenismo nos livros didáticos é mais do que uma correção de rota: é um gesto político de reexistência, que restitui a complexidade das experiências de sujeitos historicamente silenciados e que possibilita a construção de uma pedagogia verdadeiramente antirracista, plural e emancipadora.

Assim, ao reconhecermos que a mestiçagem, longe de ser um símbolo de inclusão, funcionou como uma tecnologia sofisticada de apagamento, somos convocados a reavaliar criticamente os alicerces do projeto de nação que aprendemos nas escolas.

2.4 Identidades Afroindígenas em outras perspectivas conceituais

O filósofo Frantz Fanon (2008) também reflete sobre a experiência das pessoas mestiças, que, ao viverem entre duas identidades, acabam sem um pertencimento completo a nenhuma delas. Para ele, o mestiço vive num constante dilema existencial, como se fosse “um reflexo do que o colonizador determina como o seu ser” (Fanon, 2008, p. 111). Esse conflito interno surge justamente porque, embora a mestiçagem seja vendida como uma solução para as divisões raciais, ela, na prática, mantém as pessoas em um limbo, nunca sendo totalmente aceitas pelas sociedades branca ou negra.

Essa complexidade das identidades mestiças pode ser melhor compreendida através da teoria da interseccionalidade, que foi proposta por Kimberlé Crenshaw (1989). Ela nos ajuda a perceber que as identidades não podem ser entendidas como partes isoladas de uma pessoa. Pelo contrário, elas se entrecruzam, e as experiências de opressão se somam e semultiplicam.

Crenshaw diz que “as opressões não são separadas; elas se combinam e se influenciam mutuamente” (Crenshaw, 1989, p. 141). No caso dos sujeitos afro-indígenas, isso significa que suas vidas são atravessadas simultaneamente por múltiplos sistemas de opressão: o racismo, o sexismo, e a marginalização das culturas indígenas, que se entrelaçam de formas que não podem ser tratadas como problemas distintos.

Lélia Gonzalez (1988) já alertava para o fato de que as identidades afro-indígenas são frequentemente esquecidas ou minimizadas na história brasileira. Ela critica a maneira como a mestiçagem foi utilizada para invisibilizar as lutas e as histórias dos povos negros e indígenas, dizendo que ela não promove uma integração harmoniosa, mas sim apaga as diferenças e impõe um modelo de identidade

homogênea. Gonzalez (1988) propôs o conceito de "amefricanidade", que nos ajuda a compreender como as culturas africanas e indígenas se entrelaçam e se influenciam, criando formas de identidade.

Para ela, o Brasil tem uma história marcada pela violência das relações coloniais, e a mestiçagem deve ser vista como a imposição de uma identidade que não leva em consideração as complexas realidades vividas pelos povos indígenas e negros.

Além disso, Manuela Carneiro da Cunha (2009) nos faz refletir sobre a exigência de "pureza" que ainda é imposta aos povos indígenas, tanto pelo Estado quanto pela sociedade. Ela argumenta que essa exigência de autenticidade cultural serve, na verdade, para manter uma narrativa colonial de que apenas as culturas "puras" seriam reconhecidas. Carneiro daCunha (2009) afirma que "o reconhecimento da identidade indígena não pode ser condicionado à pureza cultural, pois isso é uma invenção colonial que deslegitima as formas híbridas de existência" (Cunha, 2009, p. 47). Nesse sentido, a mestiçagem histórica e as formas de resistência das populações afro-indígenas devem ser vistas como expressões legítimas de identidade, e não como desvios.

Patricia Hill Collins (2019), ao estudar as desigualdades, propõe o conceito de matriz de dominação, que nos permite entender como diferentes formas de opressão, como o racismo, o sexismo e a exploração econômica se entrelaçam e afetam a vida dos sujeitos de maneira profunda. Collins (2019) afirma que essas opressões não atuam isoladamente, mas se reforçam mutuamente: "Racismo, sexismo, classe social e outras formas de dominação criam uma rede de desigualdades que molda as experiências de vida dos sujeitos" (Collins, 2019, p. 88).

Ao observarmos as mulheres afro-indígenas, é possível perceber como suas experiências são atravessadas por várias camadas de exclusão, e como, muitas vezes, suas lutas e resistências escapam das narrativas dominantes. Por fim, a reemergência das identidades afro-indígenas, especialmente nas últimas décadas, nos mostra que, mesmo diante de um histórico de silenciamento e invisibilização, esses grupos têm encontrado maneiras de afirmar suas identidades e resistir.

Achille Mbembe (2018) chama essa resistência de "necropolítica", um conceito que se refere à forma como os sistemas de poder controlam as vidas e as mortes das

populações marginalizadas. Para ele, resistir é afirmar a vida em meio a um sistema que tenta apagá-la. Mbembe (2018) coloca que: “A capacidade de afirmar a vida em um contexto de morte e exclusão é uma forma radical de resistência” (Mbembe, 2018, p. 113). Dessa forma, a mestiçagem deixa de ser vista apenas como um processo de homogeneização, passando a ser entendida como uma forma de reexistência e de afirmação das diversas identidades no Brasil.

Assim, pensar no processo de colonização brasileira é o mesmo que refletir sobre uma construção nacional pautada na miscigenação. A concepção da nação brasileira como multifacetada, que apresenta mesclas de culturas distintas só foi possível a partir da mistura entre europeus, indígenas e africanos. Essa compreensão, por sua vez, foi resultado de um longo processo histórico de dominação, resistência e marginalização da cultura afro e indígena, o que consequentemente corrobora à disparidade social.

Essa reflexão nos leva novamente a pensar sobre o livro didático. Para muitos alunos da educação básica, especialmente aqueles pertencentes às camadas populares e aos territórios periféricos, esse material representa a principal, e muitas vezes a única, fonte estruturada de informação escolar acessível. No entanto, como adverte Nilma Lino Gomes (2017, p. 59), “o livro didático também educa para o não-dito, para o silenciado, para o invisível”, ou seja, sua aparente objetividade frequentemente esconde intencionalidades que refletem os valores de grupos dominantes e os limites do currículo oficial.

Além de sua função pedagógica, o livro didático também é uma mercadoria, fruto de um processo de produção regulado por critérios políticos, mercadológicos e ideológicos. Como bem observa Circe Bittencourt (2011, p. 27), “o livro didático é atravessado por relações de poder que definem o que pode e deve ser ensinado, legitimando determinadas narrativas em detrimento de outras”. Em outras palavras, trata-se de um artefato cultural produzido a partir de escolhas conscientes sobre o que merece ou não ser lembrado, narrado ou valorizado. E essas escolhas quase sempre se dão a partir da perspectiva de uma elite cultural, que tende a silenciar vozes dissidentes, não brancas, não eurocêntricas.

Essa dinâmica torna-se ainda mais preocupante quando pensamos nas

identidades que são sistematicamente apagadas ou reduzidas a estereótipos nas páginas desses materiais. O silenciamento da perspectiva afroindígena, por exemplo, não é casual nem circunstancial. Ela revela a permanência de uma lógica colonial de conhecimento, que recusa a existência de sujeitos que habitam fronteiras identitárias, culturais e históricas. Como afirma Edson Lopes Cardoso (2018, p. 66), “a negação da presença negra e indígena no presente é um projeto político de silenciamento, que impede a escola de assumir seu papel como espaço de pluralidade e de resistência”.

Diante dessa realidade, o papel do professor de História assume uma dimensão essencialmente transformadora e crítica. Longe de ser um mero transmissor de conteúdos, o docente é um intelectual reflexivo, um mediador entre o saber institucionalizado e os saberes da experiência (Tardif, 2002). É ele quem tem o poder de romper com as narrativas hegemônicas e promover a emergência de novos olhares sobre o passado.

Para Paulo Freire (1996), ensinar é um ato de libertação, pois o conhecimento só tem sentido quando contribui para a emancipação do sujeito e para sua capacidade de intervir no mundo. Assim, o professor é chamado a desenvolver uma consciência histórica crítica, capaz de compreender as contradições do presente e de questionar as estruturas de poder que se perpetuam por meio do currículo e dos materiais didáticos.

Essa postura de resistência pedagógica requer que o professor se aproprie de novas epistemologias, especialmente aquelas vinculadas às perspectivas decoloniais e interculturais, que valorizam a pluralidade dos saberes e das narrativas. Romper com o padrão significa reconhecer a legitimidade dos saberes subalternos, inserindo-os como parte integrante da produção de conhecimento histórico e da prática docente.

Além disso, o professor precisa compreender que o ensino de História não pode limitar-se à memorização de fatos ou à repetição de narrativas oficiais, mas deve ser um espaço de diálogo entre diferentes temporalidades, culturas e experiências. A construção de um ensino mais dinâmico e significativo requer a utilização de novos materiais pedagógicos, como relatos orais, fontes visuais, músicas, artefatos culturais e testemunhos locais.

Como afirma Ana Maria Monteiro (2010), o ensino de História deve “favorecer a problematização e o questionamento”, despertando nos alunos a curiosidade e o desejo

de compreender os processos históricos a partir de múltiplos pontos de vista. Essa prática rompe com a lógica bancária criticada por Freire (1987), segundo a qual o professor deposita informações no aluno, transformando-o em um sujeito passivo.

O desafio do professor contemporâneo, portanto, é romper com os silêncios históricos e transformar a sala de aula em um espaço de escuta, diálogo e reconstrução da memória coletiva. Isso implica revisitar os conteúdos do livro didático com olhar crítico, reescrevendo as narrativas de forma mais plural e incluyente. Helenice Rocha (2011) destaca que o ensino de História deve promover o “encontro de diferentes memórias sociais”, permitindo que o estudante se reconheça como sujeito histórico inserido em uma sociedade marcada pela diversidade. Assim, o professor torna-se um agente de reencantamento da História, alguém que devolve vida e voz aos grupos marginalizados e que, ao fazê-lo, contribui para a formação de cidadãos conscientes e empáticos.

Dessa forma, o ensino de História só cumpre sua função emancipatória quando o professor assume sua tarefa como um ato político e ético, comprometido com a transformação social e com a valorização da pluralidade de experiências humanas. O rompimento com os paradigmas e estereótipos impostos pelos livros didáticos não significa negar seu uso, mas resignificá-los a partir de uma postura crítica e reflexiva. O professor é, portanto, o mediador entre o passado e o presente, o articulador entre o saber escolar e o saber comunitário, o sujeito que conduz seus alunos ao encontro de uma História mais justa, diversa e humana.

Por isso, repensar o livro didático não é apenas uma questão de revisão de conteúdo, mas de compromisso ético com a diversidade humana e com o direito de todos os sujeitos à memória, à voz e à existência. Como bem lembra Muniz Sodré (2019, p. 45), “a comunicação escolar é também um campo de disputa simbólica, em que se joga o direito de ser e de representar a si mesmo no espaço público da linguagem”. Tornar visíveis as histórias, culturas e resistências dos povos afroindígenas é uma tarefa urgente e inadiável se desejamos uma educação que não apenas informe, mas também emancipe e repare.

Se analisarmos os conteúdos pertinentes à história brasileira com ênfase no período que versa entre a colonização e emancipação republicana, é possível perceber

que de modo geral os livros didáticos trabalham as temáticas indígenas e afro-brasileiras de modo isolado, em esferas separadas e distintas. A escrita da história indígena e das diásporas africanas em contexto colonial versou, quase sempre de modo individual, pela temática da religiosidade ou do mundo do trabalho e suas diferentes atividades. Igualmente mergulhou nas relações de poder e nas formas de resistência agenciadas por essas populações que deram existência e movência às fronteiras coloniais (Pacheco, 2010. p. 198).

Quando trabalhada a questão da junção dos dois povos é sempre a partir de um viés biológico e étnico, e não cultural, evidenciando a figura do cafuzo como fruto da miscigenação de ambos para reforçar a ideia do Brasil enquanto país que mesclou raças distintas e criou uma nação difusa. Entretanto, é válido ressaltar que:

Nos fluxos e lutas para persistir com memórias de seus saberes e tradições, índios, negros e seus descendentes, em condições adversas de vida, misturaram seus corpos, almas, sentimentos e culturas, forjando uma nova identidade cambiante em territórios da “diferença colonial. (Mignolo, 2003, p. 109).

Desta forma a proximidade cultural e dogmática entre afro-brasileiros e indígenas teria resultado não somente em um indivíduo que apresente uma mistura de características fisiológicas de ambos, mas sim em comunidades que evidenciam traços culturais específicos, que possuem uma cosmovisão que implique tradição, costumes e crenças afroindígenas como um todo, para além do aspecto biológico.

Já fazalgum tempo que surgem pesquisas voltadas ao estudo de como as comunidades indígenas e africanas estabeleceram proximidades e diálogos no seu processo de construção histórica, e:

[...] em todas essas situações, ocasiões e instâncias, o objetivo sempre foi colocar em diálogo produções etnográficas e reflexões teóricas oriundas de dois domínios tradicionalmente separados da antropologia, a chamada etnologia dos índios sul-americanos e a antropologia dos coletivos afro-brasileiros ou afro-americanos, na esperança de que, por meio desse diálogo, fosse possível trazer à luz novas conexões – e novas distinções – entre esses campos. (Goldman, 2014. p. 203).

A partir desses estudos que buscavam comparar, analisar influências e equiparar culturas africanas e indígenas, surgiram concepções que não mais se fundamentavam na ótica de tais grupos étnicos em esferas totalmente separadas, sem nenhum tipo de

interligação.

O conceito propriamente dito só foi apresentado à comunidade acadêmica através da defesa de mestrado em antropologia social de Cecília Mello (2014) que desenvolveu um estudo sobre comunidades do extremo sul baiano que se auto intitulavam como “afroindígenas” segundo suas próprias concepções de práticas culturais. E não se tratava somente de um termo utilizado como caracterização de seus aspectos físicos ou culturais, mas também partia de intensas e complexas reflexões envolvendo essa autodenominação. Neste sentido:

[...] o conceito de afroindígena não seria um modelo, a partir do qual seria possível identificar uma etnia ou reconhecer um grupo em uma base natural de identificação. Afroindígena não é tampouco algo da ordem da identidade, nem mesmo do pertencimento. O conceito de afroindígena seria da ordem do devir, funcionando, por um lado, como um meio, um intercessor por onde passam ideias, ações políticas, obras de arte e seres do cosmos, e, por outro lado, como um produto inacabado ou efeito provisório de encontros singulares que envolveriam fluxos de “história” e “memória”; pessoas e técnicas; uma relação de aliança entre antepassados africanos e indígenas e a criação de esculturas, aqui entendida como um processo automodelador de subjetividades. (Mello, 2014. p. 1).

O termo afroindígena possui origem na junção entre as palavras afromanifestações da cultura africana e indígena relativo à ou população autóctone de um país ou que neste se estabeleceu anteriormente a um processo colonizador. Designa, portanto, uma comunidade que apresente traços culturais indígenas e africanos, mas para além destes determina também uma cosmovisão que envolve arte, culinária, sincretismo religioso e todos os aspectos que fomentam uma comunidade, envolvendo características da cultura material e imaterial.

A pesquisa de Mello (2014) é essencial, pois apresenta uma nova visibilidade no âmbito do contexto antropológico e social. A partir de então, o conceito começou ser utilizado no estudo de outras comunidades brasileiras, tal como os marajoaras na Amazônia, a fim de identificar e analisar as características afroindígenas que as compõem. Ainda assim, trata-se de um conceito pouco conhecido e utilizado, não só pela comunidade acadêmica, mas, sobretudo no meio social como um todo, principalmente nas discussões em sala de aula. Reafirma-se, portanto, a evidente necessidade da abordagem afroindígena no ensino de História.

2.5 Afroindigenismo e Ensino de História

Discutir o afroindigenismo no ensino de História é questionar, de forma direta, os alicerces de uma narrativa histórica nacional que se pretende unificadora, harmônica e racialmente "miscigenada". Essa narrativa, ainda amplamente reproduzida nos livros didáticos e nas salas de aula brasileiras, tem servido para mascarar as profundas desigualdades étnico-raciais e para invisibilizar os sujeitos que não se encaixam nas categorias fixas de "negro" ou "indígena". O afroindígena, enquanto existência viva e histórica, segue marginalizado no discurso oficial e curricular.

O conceito de afroindígena desafia os modelos convencionais de identidade, que exigem pureza, fixidez e uma suposta origem única. Cecília Mello (2014) propõe, a partir de sua etnografia com o grupo Umbandaum, que o afroindígena deve ser compreendido não como identidade rígida, mas como movimento, travessia e devir.

Essa concepção amplia o horizonte epistemológico do ensino de História, ao reconhecer os sujeitos como portadores de memórias múltiplas, trajetórias entrelaçadas e experiências híbridas. Ao invés de reforçar a visão de passado como algo linear e homogêneo, o afroindigenismo convoca a escola a se tornar um espaço de escuta das margens, das travessias e das encruzilhadas.

No entanto, a escola brasileira, historicamente, tem operado como agente da colonialidade do saber. Essa colonialidade, conforme argumenta a crítica pós-colonial, não se limita ao período da colonização, mas se perpetua nas formas de produção e validação do conhecimento. Marcio Goldman (2014) denuncia que até mesmo os estudos acadêmicos sobre as relações entre negros e indígenas foram moldados por uma lógica branca, nacionalista e eurocentrada, reproduzindo o apagamento dessas alianças históricas:

O encontro e a relação afroindígena, devidamente submetidos à sociedade dos brancos, foram pensadas com base naquilo que se convencionou chamar mito das três raças. Relato que elabora, justamente, a 'contribuição' de cada uma dessas 'raças' para a constituição da 'nação brasileira' em um processo evidentemente encabeçado pelos brancos (Goldman, 2014, p. 215).

Esse "mito das três raças" atua, portanto, como uma narrativa fundacional que tolera a diferença apenas quando domesticada e estetizada, impedindo a afirmação

plena de identidades como a afroindígena, que recusam ser simplificadas ou encaixadas em classificações unívocas. O resultado é a ausência dessas experiências nos materiais escolares, nos currículos e nas formações docentes.

A crítica a esse apagamento encontra eco nos testemunhos de professores e educadores indígenas e afroindígenas, que relatam o estranhamento causado por uma escola que não escuta, não dialoga e não reconhece seus saberes. Em pesquisa com educadoras da Amazônia paraense, Conrado e Barros (2022) registram o relato de uma professora Baré sobre sua alfabetização: “O pior era copiar. O pior era não saber nada daquilo que estava copiando. Nós éramos crianças monolíngues em guarani, copiando palavras inúteis” (Conrado; Barros, 2022, p. 230).

Esse relato revela não apenas a inadequação dos métodos escolares, mas a violência simbólica de uma pedagogia que impõe um único idioma, um único tempo, um único saber. Diante disso, o ensino de História precisa ser repensado como campo de disputa entre epistemologias: aquelas que narram a história a partir dos vencedores e aquelas que resistem, em silêncio, nas aldeias, terreiros e comunidades.

É nesse contexto que o afroindigenismo deve ser compreendido como prática de desobediência epistêmica. Como define Pacheco (2017), trata-se de um movimento que desafia os limites impostos pela colonialidade e afirma a possibilidade de pensar, viver e ensinar a partir da mistura, da troca e da invenção: “Trata-se de uma prática de desobediência epistêmica que resiste às tentativas de cristalização das identidades e que celebra a interculturalidade dos encontros em territórios da diferença colonial” (Pacheco, 2017, p. 4).

Para que isso seja possível, é preciso que a escola valorize não apenas os conteúdos, mas também os modos de transmissão de saber: a oralidade, o corpo, a memória, o território. A mestra Libertina Seixas Ferro, da etnia Xakriabá, descreve sua casa de barro como espaço de ensino intergeracional e de respeito ao tempo: “A casa de barro tem tempo. Ela precisa se desfazer entre quatro e seis anos para que eu possa continuar ensinando os meus filhos e os meus netos. Porque ela não pode ser velha, senão a gente vira velho dentro dela” (Carnevalli, 2022, p. 73).

Esse saber poético, ancestral, ecológico, raramente encontra lugar na escola formal. Contudo, como nos lembra Ailton Krenak, descolonizar o conhecimento não

significa negar outras ciências, mas preservar a própria: “Quando formos para o mundo e nos depararmos com outra ciência, poderemos manter a nossa ciência. Não estamos negando nenhuma ciência. Queremos manter a nossa também” (Carnevalli, 2022, p. 75).

Portanto, incorporar o afroindigenismo no ensino de História é um gesto político e pedagógico que visa não apenas corrigir uma omissão, mas reconstruir os próprios fundamentos da educação. Significa permitir que crianças afroindígenas se vejam nos livros, nas aulas, nas vozes dos professores e que todos os estudantes, independentemente de origem, possam aprender a partir de uma perspectiva verdadeiramente plural, sensível e descolonizada.

2.6 Educação para as relações étnico raciais

Falar de Educação para as Relações Étnico-Raciais no Brasil é reconhecer que a escola foi, por séculos, parte ativa do projeto de branqueamento, apagamento e subalternização das histórias e culturas de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. A estrutura escolar moderna nasceu profundamente enraizada em uma matriz eurocêntrica de conhecimento e de civilização, que por muito tempo impôs um silenciamento deliberado sobre as contribuições negras e indígenas para a formação da sociedade brasileira. A ruptura com esse modelo começa a ser gestada com mais vigor a partir das lutas históricas do movimento negro organizado, das lideranças indígenas e da crítica acadêmica engajada.

Nesse percurso, a Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas, e a Lei nº 11.645/2008, que estende essa obrigatoriedade aos conteúdos indígenas, representam marcos importantes, não apenas legais, mas civilizatórios. Elas propõem uma reorientação do currículo, não como concessão, mas como ato reparatório e como possibilidade de reconstrução de identidades e memórias.

Segundo Andrews e De La Fuente (2021), essa legislação emergiu “em resposta direta às demandas do crescente movimento negro”, e seu impacto não se restringe ao campo jurídico ou escolar, mas alcança a esfera cultural e simbólica:

Em janeiro de 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira em todas as escolas públicas e privadas [...]. Em 2008, a Lei 11.645 ampliou a legislação educacional multicultural, incluindo a história e a cultura indígenas (Andrews; De La Fuente, 2021, p. 196).

A implementação dessas leis, no entanto, revela tensões profundas entre o texto legal e a prática pedagógica cotidiana. Em muitas escolas, há resistência institucional, despreparo docente, ausência de materiais adequados e, sobretudo, uma indisposição em lidar com o racismo como estrutura. Como alertam os autores, “as ideologias nacionais de inclusão racial podem restringir a cidadania ao contrastar ideais com indicadores sociais que demonstram a contínua desigualdade” (Andrews; De La Fuente, 2021, p. 350).

Essa análise nos conduz à constatação de que o compromisso com uma educação antirracista não pode se limitar à mera inserção de datas comemorativas ou conteúdos pontuais sobre África e culturas indígenas. Ele exige uma reconfiguração epistemológica, um novo modo de entender o conhecimento, de formar professores, de construir relações em sala de aula. Em outras palavras, é necessário descolonizar o currículo.

Essa tarefa passa, necessariamente, pela escuta das vozes historicamente silenciadas. Como afirmam Conrado e Barros (2022), ao tratarem da presença afroindígena na Amazônia paraense, a mudança curricular exige que se problematize “os essencialismos étnicos e visões estereotipadas que orientam os sistematizadores arbitrários de classificação das populações brasileiras”. Isso significa questionar não apenas o que se ensina, mas também como se ensina e quem ensina.

A educação para as relações étnico-raciais, portanto, é um projeto de formação integral. Ela pretende não apenas ensinar sobre culturas afro-brasileiras e indígenas, mas promover a empatia, o respeito e o reconhecimento da pluralidade como valor. Para isso, como destacam Brodwyn Fischer, Keila Grinberg e Hebe Mattos (2021), é necessário ultrapassar o mito da democracia racial, que ainda estrutura muito da resistência à efetivação das leis:

No início dos anos 1990, cientistas sociais brasileiros e estrangeiros já haviam produzido evidências esmagadoras da existência de discriminação historicamente enraizada no emprego, na educação, nas ações policiais e nas interações sociais cotidianas; tais evidências deslegitimaram definitivamente o

argumento de que a cordialidade ou o silêncio racial fossem capazes de produzir justiça racial (Fischer; Grinberg; Mattos, 2021, p. 181).

A desnaturalização do racismo exige que estudantes aprendam a reconhecer e nomear o privilégio branco, a desigualdade social racializada e as formas sutis de exclusão presentes no cotidiano. A escola não pode mais ensinar apenas a história dos vencedores. Precisa ensinar também e sobretudo a história da resistência.

É nesse sentido que a educação antirracista se articula com o projeto de formação cidadã. Ela não é um conteúdo adicional, mas um eixo estruturante da formação ética, política e humanizadora dos sujeitos. Para que isso aconteça, é preciso formar professores preparados para lidar com a complexidade das relações raciais no Brasil. Como propõem Abreu e Mattos (2008), “a tarefa de implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais é também uma convocação à escuta, à leitura crítica dos silêncios e das ausências históricas”.

A construção dessa escuta crítica, entretanto, não pode se dar sem afeto e sem compromisso com a transformação. É preciso reconhecer que, por trás de cada dado de desigualdade, há histórias interrompidas, subjetividades feridas e comunidades inteiras que carregam o peso do apagamento. Como nos lembra o texto da antologia *Terra*, organizado por Felipe Carnevali et al. (2022), a educação é também lugar de “reexistência”, e o currículo precisa se abrir para as vozes que foram negadas, mas nunca caladas: “Quando formos para o mundo e nos depararmos com outra ciência, poderemos manter a nossa ciência. Não estamos negando nenhuma ciência. Queremos manter a nossa também” (Krenak apud Carnevali et al., 2022, p. 75)

Em 9 de janeiro de 2003, a promulgação da Lei 10.639/03 marcou um marco histórico ao tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileiras nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas. Cinco anos depois, a Lei 11.645/08 ampliou esse compromisso, incluindo a obrigatoriedade da História e Cultura Indígena, criando, assim, um arcabouço legal fundamental para a Educação para as Relações Étnico-raciais. Esses instrumentos não surgiram do vazio: são fruto das lutas históricas de movimentos negros e indígenas que reivindicam o direito à existência simbólica e curricular, escrevendo-se, assim, no imaginário escolar e político brasileiro.

Entretanto, quase 20 anos depois, embora exista a legislação, ainda persiste um

abismo entre texto e prática. Como constataram Andrews e de La Fuente (2021, p. 196), trata-se de "resposta direta às demandas do crescente movimento negro", mas que ainda enfrenta barreiras no ambiente escolar por conta de "resistências institucionais, falta de formação docente e escassez de materiais pedagógicos adequados". Esse descompasso implica que o simples cumprimento legal seja insuficiente para produzir transformações efetivas na educação.

Pesquisas sistemáticas, como a de Liana Barcelos Porto et al. (2023), conduzida em redes do Rio Grande do Sul, identificam a persistência do racismo estrutural da branquitude hegemônica justamente nos espaços que deveriam ser antirracistas por força de lei. As autoras afirmam que “a promoção da diversidade e consciência racial depende não apenas da legislação, mas também de uma formação docente robusta e contínua”. De maneira semelhante, Marques (2023) aponta que a implementação das leis requer “outros paradigmas para pensar a diferença e desconstruir relações de poder herdadas do colonialismo”.

O desafio é ainda maior quando se trata de formação docente. Danielle Conceição et al. (2019), em relato de experiência no Recife, atribuem à falta de preparo profissional a fragilidade na incorporação efetiva das legislações: “o déficit na formação inicial e continuada é o maior entrave para dar vida à Lei 11.645/08 em sala de aula”. Ainda reforçando isso, Sousa et al. (2024) constataram que, mesmo após duas décadas, há “silenciamento acadêmico da prática antirracista”, indicando que a lei ainda enfrenta obstáculos institucionais persistentes.

Mas há esperanças. Estudo de estratégias formativas (Camilloto; Diniz, 2024) destaca que ações focadas na dimensão subjetiva como oficinas, mentorias e reflexões críticas sobre identidade dos professores têm se revelado mais eficazes para que a “lei não seja reduzida a conteúdo, mas encarne uma prática pedagógica transformadora”. Já Guilherme Bertolin e Nájela Ujiie (2022) ressaltam que, embora incipiente, há uma produção acadêmica crescente que busca visibilizar implementações bem-sucedidas da Lei 10.639/03. Por fim, devemos lembrar que a escola é um espaço de disputa simbólica. Ampliar os currículos significa permitir que crianças e jovens vivenciem narrativas plurais, afrodescendentes, indígenas e interseccionais.

Conforme discutido por Abreu e Mattos (2008), as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08,

em articulação com o Parecer CNE/CP 03/2004 e o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2009), constituem um importante conjunto normativo que visa reorientar o currículo escolar brasileiro a partir do reconhecimento da diversidade étnico-racial.

Esses dispositivos legais não apenas obrigam a inclusão dos conteúdos referentes às histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, mas também propõem uma mudança estrutural na concepção de educação, ao afirmarem a pluralidade cultural como eixo fundamental da formação cidadã. Como afirmam as autoras, “trata-se de incorporar, no cotidiano escolar, conteúdos, práticas pedagógicas e políticas curriculares que rompam com a lógica eurocêntrica e colonialista que ainda estrutura a escola brasileira” (Abreu; mattos, 2008, p. 6).

O ensino de história deve ser pautado pela valorização das contribuições afroindígenas como elemento estruturante da identidade nacional. Isso implica uma transformação epistemológica profunda, que contemple saberes orais, memórias de comunidades, territorialidades e espiritualidades.

Portanto, a educação para as relações étnico-raciais deve ultrapassar o mero cumprimento formal das legislações. Ela precisa consolidar-se como projeto político-pedagógico comprometido com a reparação histórica e a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados. A visibilidade das experiências afroindígenas nos livros didáticos e nas salas de aula não é apenas uma exigência legal, mas um imperativo ético para a construção de uma educação verdadeiramente decolonial, antirracista e plural.

CAPÍTULO 3: CONSTRUÇÃO, FUNDAMENTAÇÃO E ANÁLISE DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo é o resultado da junção de uma trajetória de vida e busca pela ancestralidade com a vontade contribuir com o ensino de história para um aprendizado mais transversal e emancipador. Se por um lado as fases iniciais do meu encontro com a temática abordaram os silêncios, estereótipos, lacunas e distanciamentos ao analisar o livro didático e suas defasagens como material pedagógico; nesta fase, concluindo o mestrado, o que se propõe são caminhos para superar estes paradigmas.

Como parte da conclusão deste curso e como um grito de resistência, o produto educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa consiste num ebook intitulado: *O Afroindigenismo e a Descolonização da Escola*, que nasce de uma necessidade já evidenciada nos capítulos anteriores: enfrentar a persistente invisibilidade das populações indígenas, negras e afroindígenas no ensino de História. Sua elaboração constitui uma resposta direta tanto às vivências pessoais que atravessam esta dissertação quanto às discussões teóricas sobre colonialidade, apagamento e educação crítica. O material foi planejado como ferramenta pedagógica capaz de tensionar práticas escolares cristalizadas e, ao mesmo tempo, oferecer caminhos concretos para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

O e-book parte da compreensão de que descolonizar a escola não consiste em inserir novos conteúdos dentro de um currículo que permanece epistemicamente europeu, mas em deslocar o próprio modo de pensar, narrar e ensinar História. Nesse sentido, a perspectiva decolonial assumida orienta tanto as escolhas teóricas quanto metodológicas. Inspirada em autores como Mignolo, Walsh, Fanon, Bispo dos Santos, Krenak e Mano, a construção do material busca superar a “história única” denunciada por Adichie e romper com o que Santos (2007) identifica como “monocultura do saber”. Tal ruptura exige dar centralidade a epistemologias que historicamente foram subordinadas pelo projeto colonial, recuperando narrativas indígenas e afrodescendentes como formas legítimas de conhecimento.

Mais do que selecionar conteúdos, a elaboração do e-book implicou assumir uma epistemologia situada: aquela que emerge das memórias familiares, da ancestralidade

Atikum, das experiências escolares e profissionais da autora e do diálogo constante com vozes indígenas contemporâneas. Assim, o material não é apenas um conjunto de aulas, mas uma intervenção política e pedagógica que reivindica a presença de saberes marginalizados e sua circulação no espaço escolar. Essa escolha dialoga diretamente com o entendimento de que o ensino de História é prática social, crítica e transformadora, como defendem Bittencourt, Monteiro e Selva Guimarães.

A construção do e-book estruturou-se a partir de um conjunto de leituras que integram história indígena, história afro-brasileira, estudos afroindígenas e teorias decoloniais. Esse arcabouço teórico foi articulado com base também na minha própria experiência docente, a partir de diagnósticos realizados nas várias escolas onde já trabalhei: análise de livros didáticos, observação de práticas docentes e levantamento das representações que os estudantes possuem sobre indígenas e negros.

Ficou evidente que, embora a legislação imponha a obrigatoriedade dos temas, as práticas ainda reproduzem visões estereotipadas, além de ignorar identidades e experiências que estão presentes no cotidiano dos alunos. Esse diagnóstico foi decisivo para definir que o material deveria partir da experiência concreta dos estudantes, valorizando seus repertórios culturais e seus modos de perceber o mundo.

3.1 A estrutura do material

Vivemos em uma era em que a tecnologia atravessa todos os aspectos da vida humana, do modo como nos comunicamos ao modo como sonhamos. As novas gerações não apenas utilizam a tecnologia: elas a habitam. Nascem imersas em telas, conectadas a redes de informação, que moldam suas percepções e afetos a partir de um universo digital em constante movimento. Diante dessa realidade, o ensino não pode permanecer estático, preso a modelos analógicos que já não dialogam com o modo de ser e aprender de nossos estudantes. É preciso compreender que o mundo digital não é um “outro lugar”, mas o próprio espaço onde a vida se desenrola.

Trazer a tecnologia para o centro do processo educativo não significa substituir o humano pelo técnico, mas reconhecer que o humano hoje também se expressa através do digital. É nesse encontro entre sensibilidade e inovação que o aprendizado pode

ganhar novas cores e sentidos. Kenski (2012, p. 89) afirma que “as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprender e ensinar, redefinindo os espaços e tempos escolares”, e é exatamente isso que se propõe: repensar o ensino para além da sala de aula, permitindo que ele se expanda para o mundo, para o cotidiano, e para as vivências que o estudante carrega consigo.

A escolha do formato e-book como produto educacional está diretamente relacionada à sua natureza acessível, dinâmica e coerente com os princípios da educação descolonizadora e da prática docente contemporânea. O livro digital permite a integração de diferentes linguagens que versam entre texto, imagem, som e hiperlinks, dentre outros, favorecendo a construção de um conhecimento multimodal e interativo.

Além disso, sua difusão gratuita e rápida rompe com as barreiras impostas pelo formato impresso tradicional, democratizando o acesso ao conteúdo e potencializando o diálogo entre escola e comunidade, o que evidencia o potencial do e-book como ferramenta de formação crítica e inclusiva. Assim, o formato foi escolhido não apenas por sua praticidade técnica, mas como ato político e pedagógico, alinhado à proposta de descolonizar os processos de ensino-aprendizagem e de promover o protagonismo de sujeitos historicamente marginalizados no campo educacional.

Este material não nasceu para caber em moldes, nem para ser lido apenas por um tipo de professor ou dentro de uma única área do conhecimento. Ele foi pensado como um material livre, um convite aberto à criação, ao diálogo e à construção conjunta. Não há aqui fronteiras rígidas entre disciplinas, faixas etárias ou modalidades de ensino. O que há é um território fértil de possibilidades, onde cada educador pode caminhar com autonomia, reinventando as aulas, ajustando percursos e ressignificando sentidos conforme as necessidades e os propósitos de seu trabalho.

As aulas que compõem este material não são receitas nem modelos acabados, pelo contrário: são pistas, trilhas, pontos de partida. Cada proposta é apenas um convite para o professor seguir adiante, transformar, enriquecer, reconstruir. O e-book não foi feito para entregar respostas prontas, mas para provocar perguntas, acender inquietações e abrir caminhos para o pensamento crítico e a sensibilidade

Essa abertura é o que o torna vivo e pulsante: ele não pertence apenas aos

professores de História, Geografia ou Ciências Humanas, mas a todos aqueles que acreditam na educação como prática de liberdade. Afinal, as questões étnico-raciais não se encerram em um campo do saber, elas atravessam todos os espaços da escola, todas as áreas, todas as pessoas. Falar sobre isso é falar de humanidade, de respeito, de reconhecimento e de justiça.

Este trabalho foi sonhado como um ponto de partida e não como um destino. Ele é um convite ao movimento, à escuta, ao diálogo com o tempo presente e com as vozes que ecoam nas salas de aula e fora delas. É um material que deve ser tocado, transformado e recriado, porque só assim ele cumpre o seu papel: ser caminho e nunca fim.

Cada aspecto visual do e-book foi cuidadosamente planejado para dialogar com a proposta pedagógica e temática. As cores, margens e tonalidades foram escolhidas de forma estratégica para tornar a leitura mais atraente, dinâmica e instigante, rompendo com o modelo visual tradicional dos materiais didáticos. O título, ao trazer a palavra “afroindígena” escrito sem o hífen, é considerado incorreto e inculto perante as normas da língua portuguesa, entretanto isso expressa uma escolha intencional e simbólica.

O título escrito de tal forma foi inspirado nas reflexões de Marcio Goldman (2015), onde compreende-se que a escrita dita “correta” muitas vezes reforça processos de fragmentação e hierarquização cultural, distanciando o saber acadêmico dos saberes populares. Assim, a decisão de “escrever errado” no título é assumida como um ato político e reflexivo, uma escolha consciente que busca desestabilizar a rigidez da norma e abrir espaço para outras formas de expressão.

No texto “Devir afroindígena”, Goldman (2015, p. 26) argumenta que “a escrita, ao fixar, tende a separar e a congelar o movimento, enquanto o devir supõe justamente a mistura e o atravessamento”. Nessa perspectiva, a grafia escolhida para o termo “afroindígena”, de maneira contínua, sem hífen ou separação, reflete o entendimento de que as identidades negra e indígena não são partes isoladas, mas fluxos que se cruzam, se influenciam e se recriam mutuamente. O título, portanto, não é apenas uma denominação, mas um gesto simbólico que reforça a unidade e a potência desses encontros históricos e culturais.

A capa foi concebida para traduzir a atmosfera afroindígena que permeia o conteúdo, utilizando cores terrosas, elementos gráficos e texturas que evocam a ancestralidade, a terra e as identidades que fundamentam a discussão proposta. Além disso, a maior parte das imagens, esquemas e mapas mentais é autoral, elaborada especialmente para este material, garantindo coerência entre forma e conteúdo. Cada detalhe visual deste e-book foi pensado não apenas para ornamentar, mas para ampliar o sentido pedagógico do material, tornando-o mais significativo, sensível e coerente com a proposta de uma educação crítica e descolonizadora.

O e-book apresenta uma sequência de dez aulas organizadas de modo progressivo, partindo do reconhecimento dos saberes prévios dos estudantes até a construção de um conceito mais complexo de afroindigenismo. A proposta metodológica se inspira na pedagogia freireana e em princípios da aprendizagem significativa, buscando sempre partir das perguntas que os próprios estudantes possam formular.

As aulas inicializam-se com atividades de sensibilização, imagens, músicas ou questões disparadoras, seguidas de debates guiados, análises de fontes históricas diversas, reflexões individuais e coletivas e momentos de síntese. A ideia central é criar um percurso que permita ao estudante compreender que os encontros entre povos indígenas e africanos fazem parte da história do Brasil desde a colonialidade, produzindo identidades, culturas e territorialidades que persistem até hoje.

No desenvolvimento das aulas, optou-se por abordar diferentes dimensões do afroindigenismo: seus fundamentos históricos, suas expressões culturais, sua presença no território brasileiro e seu patrimônio imaterial. A escolha por imagens, mapas invertidos, vídeos, músicas e textos buscou romper com a centralidade da escrita alfabética e valorizar também fontes orais, cosmológicas e estéticas, como defendem Krenak e Munduruku. Esse caráter multissemiótico do material se alinha à prática decolonial de ampliar o que se considera conhecimento histórico.

Cada aula possui função específica dentro do percurso. As primeiras trabalham identidade, pertencimento e legislação, conectando o tema à realidade dos estudantes. As aulas intermediárias aprofundam as relações históricas entre indígenas e negros, mobilizando autores como Mano (2015), Reis e Gomes (2012) e os textos sobre os

sertões das Minas, que evidenciam contatos, alianças e resistências compartilhadas. Já as aulas finais exploram culturas afroindígenas contemporâneas, territórios, práticas religiosas, expressões artísticas e dimensões de patrimônio.

Ao longo de todo o material, buscou-se manter coerência entre a fundamentação teórica e a prática pedagógica. Assim, as atividades propostas não reforçam narrativas vitimizadoras ou folclorizantes, mas projetam povos afroindígenas como agentes históricos, produtores de cultura e protagonistas de suas histórias. Essa postura pedagógica se articula diretamente ao combate ao racismo estrutural e à promoção de uma educação antirracista, em consonância com Munanga, Gomes e Albino.

O e-book também se propõe a ser replicável em várias modalidades de escolas, apresentando atividades claras, contextualizações acessíveis e sugestões de materiais complementares. Sua construção buscou sempre equilibrar densidade teórica e viabilidade prática, de modo que professores de diferentes redes possam utilizá-lo como proposta ou inspiração.

Como evidenciado anteriormente, este material não se limita a cumprir exigências normativas; ele propõe uma mudança de paradigma na abordagem da história indígena e afro-brasileira. Ao articular teoria, prática e ancestralidade, o ebook reafirma a necessidade de repensar currículos e metodologias, valorizando sujeitos historicamente silenciados. Ele se apresenta não apenas como sequência didática, mas como convite à descolonização do olhar e à construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade que constitui o Brasil.

3.2 A Primeira Parte do E-book: Material para Professores

A primeira parte do ebook, intitulada *Material para Professores*, configura-se como uma das seções mais relevantes da proposta, pois foi cuidadosamente elaborada para oferecer ao docente não apenas um guia metodológico, mas também um instrumento de formação crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. Diferentemente de manuais convencionais, que se limitam a apresentar conteúdos prontos ou sequências didáticas rígidas, esta seção cumpre a função de mediação epistemológica entre teoria e prática, articulando o fazer docente cotidiano aos fundamentos da

educação descolonizadora.

Optou-se por estruturar essa parte com riqueza de detalhes conceituais, de modo a proporcionar ao leitor uma imersão nas bases teóricas que sustentam o afroindigenismo, a descolonização do saber e as discussões étnico-raciais no contexto escolar. Essa escolha se justifica pela intenção de que o e-book seja um material de acesso amplo, capaz de dialogar tanto com professores experientes quanto com aqueles que estão em formação, além de estudantes, gestores e outros profissionais interessados nas temáticas abordadas.

A linguagem, embora conceitualmente rigorosa, foi elaborada de forma fluida, acessível e interpretativa, de modo a permitir que mesmo os leitores de outras áreas consigam compreender, abstrair e aplicar os conceitos apresentados. Essa decisão dialoga diretamente com o pensamento de Freire (1996, p. 68), ao afirmar que “ensinar exige a apreensão crítica da realidade e a disponibilidade para aprender com o outro”.

Desta forma o material para professores foi elaborado como um convite ao diálogo, e não como um discurso de autoridade. Cada conceito é apresentado de forma a se articular com a vivência docente, promovendo aquilo que o autor denomina de ato de escuta pedagógica, em que o professor se reconhece como sujeito de conhecimento e reinterpreta sua prática a partir de novas lentes teóricas.

Além de sua função formativa, essa seção cumpre um papel fundamental no processo de descolonização do ensino. Ao tratar de noções como afroindigenismo, identidade, cultura e ancestralidade, o texto busca romper com a tradição eurocêntrica que, historicamente, orientou a educação brasileira. Nesse sentido, Nunes (2011, p. 41) destaca que “a escola precisa ser um espaço de reconhecimento das identidades afrodescendentes e de ressignificação dos saberes de base africana”.

A ênfase na explicação detalhada dos conceitos busca fortalecer a autonomia intelectual do professor, reafirmando seu papel como sujeito crítico e criador. Nessa perspectiva, hooks (2017, p. 43) ressalta que “ensinar é um ato de resistência quando o professor assume o compromisso de transformar a consciência, e não apenas de transmitir informações”. Ao detalhar conceitos como decolonialidade, epistemicídio, africanidades e interculturalidade, o material oferece subsídios teóricos para que o docente repense sua prática pedagógica e atue como agente transformador, e não

como mero executor de diretrizes curriculares.

Outro aspecto relevante é o caráter dialógico e integrador dessa primeira parte, que atua como uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar. Inspirada em uma perspectiva freireana, a proposta reconhece que a teoria só se torna significativa quando dialoga com o contexto dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Por isso, os conceitos são acompanhados de reflexões interpretativas, exemplos concretos e relações diretas com o cotidiano docente, permitindo que o leitor estabeleça conexões entre a teoria e sua experiência prática.

A escolha por oferecer esse nível de aprofundamento conceitual também representa uma estratégia de democratização do conhecimento, uma vez que o ebook foi concebido como material digital e de livre acesso. A tecnologia, nesse caso, amplia o alcance formativo, permitindo que educadores em diferentes contextos tenham acesso ao conteúdo e se apropriem das discussões de maneira autônoma. De acordo com Kenski (2012, p. 89), “as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprender e ensinar, redefinindo os espaços e tempos escolares”. Dessa forma, o formato digital fortalece o compromisso do material com a inclusão e a acessibilidade.

3.3 Aula 01 “O que eu sei deste assunto?”

A Primeira Aula foi concebida como um momento de sondagem e diagnóstico inicial dos conhecimentos prévios dos estudantes. Sua principal função é identificar o que os alunos já sabem, pensam ou sentem sobre as temáticas afroindígenas, a fim de que o professor possa planejar o processo de ensino-aprendizagem a partir dessas percepções. Essa etapa inicial é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, pois, conforme afirma Freire (1996, p. 30), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A aula foi organizada para favorecer a escuta ativa e o diálogo com as experiências dos alunos, valorizando suas narrativas, saberes e vivências. Esse ponto de partida rompe com a lógica bancária do ensino e assume uma postura investigativa, na qual o conhecimento é entendido como construção coletiva. A proposta

metodológica convida o professor a ouvir, registrar e interpretar as falas dos estudantes, de modo que o percurso das aulas seguintes seja delineado com base nas compreensões e lacunas diagnosticadas. A sondagem, portanto, possui caráter formativo e político, pois reconhece o aluno como sujeito de saber, produtor de significados e participante ativo no processo educativo.

Essa concepção se alinha à teoria sociointeracionista de Vygotsky (1998), segundo a qual a aprendizagem tem início nas interações sociais e nos saberes prévios que o sujeito traz consigo. De acordo com o autor, “o aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento que só operam quando o indivíduo interage com o outro” (Vygotsky, 1998, p. 75). Assim, o diagnóstico inicial não se limita a um levantamento de informações, mas constitui uma etapa fundamental para o planejamento de intervenções pedagógicas coerentes, contextualizadas e socialmente significativas, respeitando o ponto de partida real dos estudantes.

Ao abordar temas como ancestralidade, identidade e pertencimento, a primeira aula busca compreender o que os estudantes sabem ou acreditam sobre os povos africanos e indígenas e de que forma essas percepções foram moldadas por uma educação eurocentrada. A sondagem, nesse contexto, não tem a função de avaliar o aluno, mas de revelar os silenciamentos e distorções históricas que estruturam o currículo e a memória coletiva.

Para Nunes (2011, p. 40), “a ausência de trabalhos que valorizem a memória coletiva e a identidade dos alunos afrodescendentes tem contribuído para índices de evasão e fracasso escolar”. A aula, portanto, atua como um dispositivo de diagnóstico e de reconstrução pedagógica, permitindo identificar as lacunas produzidas pelo apagamento histórico e construir novas leituras de mundo a partir delas.

A atividade de sondagem proposta também se fundamenta na pedagogia crítica e afetiva defendida por bellhooks (2017). Para a autora, “ensinar é um ato de coragem, porque exige do professor a disposição de ouvir o outro e de reconhecer-se nesse encontro” (Hooks, 2017, p. 65).

A primeira aula, ao propor o diálogo como metodologia, concretiza esse princípio ao valorizar as experiências dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento. Dessa forma, o professor deixa de ser o transmissor do conteúdo e

passa a ser o mediador de um processo em que o saber emerge do encontro entre diferentes vozes, histórias e perspectivas.

No plano metodológico, a aula propõe estratégias dialógicas e investigativas, como rodas de conversa, análise de imagens, palavras-chave e escrita espontânea. Tais recursos funcionam como gatilhos para que o estudante manifeste suas concepções iniciais sobre o tema, enquanto o professor assume o papel de mediador e observador, registrando as percepções e utilizando-as como base para reorganizar o trabalho didático. A escuta ativa e o registro reflexivo permitem que o planejamento avance em direção à zona de desenvolvimento proximal, conceito vygotskyano que representa o espaço entre o que o aluno já domina e aquilo que pode aprender com o apoio de mediações adequadas (Vygotsky, 1998).

3.4 Aula 02 “O que este tema tem a ver comigo?”

A Segunda tem como objetivo evidenciar o papel estruturante das culturas negra e indígena na formação da sociedade e da identidade brasileira. Após o diagnóstico inicial dos conhecimentos prévios dos alunos, realizado na primeira aula, esta etapa propõe o aprofundamento das discussões sobre o reconhecimento das matrizes culturais que compõem o Brasil, buscando romper com a narrativa eurocêntrica que, historicamente, marginalizou as contribuições africanas e indígenas no processo de construção da nação.

O planejamento desta aula parte do princípio de que compreender o Brasil em sua totalidade exige revisitar a história a partir de outras epistemologias e memórias, capazes de reconhecer os sujeitos historicamente silenciados. Como destaca Freire (1996, p. 67), “a leitura crítica do mundo precede a leitura da palavra”, e é exatamente essa leitura que se busca nesta etapa: uma reinterpretação da formação social brasileira sob o olhar daqueles que a construíram, mas foram apagados dos registros oficiais.

A metodologia da aula propõe a articulação entre conteúdos históricos, manifestações culturais e experiências simbólicas. Por meio da análise de músicas, obras de arte, relatos orais e produções literárias, os estudantes são convidados a

compreender que a cultura brasileira é resultado do encontro, muitas vezes conflituoso, mas também criativo, entre as matrizes africanas, indígenas e europeias. Esse reconhecimento é essencial para que os alunos compreendam que a identidade nacional é plural e dinâmica. Segundo Nunes (2011, p. 40), “a cultura de base africana se constitui como uma das mais marcantes heranças da formação do povo brasileiro, estando presente nos modos de ser, viver e aprender”.

A mesma perspectiva se aplica à valorização das culturas indígenas, cuja presença se manifesta na língua, na alimentação, nas expressões artísticas e nas formas de relação com a natureza. Goldman (2015, p. 28) ressalta que “o devir afroindígena não é uma fusão de identidades, mas um campo de atravessamentos e reinvenções permanentes”. Assim, ao destacar as contribuições desses povos, a aula evita tratá-los como elementos folclóricos ou estáticos, reconhecendo-os como agentes históricos e culturais em constante movimento.

Do ponto de vista pedagógico, a aula incentiva o aluno a perceber que a história do Brasil não pode ser contada sem os povos africanos e indígenas, não como sujeitos passivos, mas como protagonistas de processos de resistência, criação e transmissão de saberes. Ao discutir práticas religiosas, artísticas e linguísticas, a proposta busca evidenciar como esses povos recriaram o Brasil a partir de suas cosmologias, ética e modos de vida. Como afirma Nunes (2011, p. 41), a escola precisa ser “um espaço de valorização das identidades afrodescendentes e de ressignificação dos saberes de base africana”, e o mesmo se aplica aos saberes indígenas, igualmente marginalizados na tradição curricular.

A Segunda Aula também tem a intenção de provocar um reposicionamento epistemológico. Ao convidar o aluno a reconhecer as culturas africanas e indígenas como parte de sua própria história, o e-book propõe um deslocamento do olhar: de uma visão centrada na herança europeia para uma leitura intercultural e descolonizadora. Essa perspectiva encontra respaldo na pedagogia crítica de Freire (1996), para quem o conhecimento deve emergir do diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, possibilitando ao estudante “compreender-se como sujeito histórico e transformador de sua realidade” (p. 69).

Do ponto de vista metodológico, a aula propõe a análise de produções culturais

diversas, associadas a momentos de debate e reflexão coletiva. Essa combinação favorece a compreensão da dimensão viva da cultura, permitindo ao aluno reconhecer como a arte, a música, a culinária e as tradições populares carregam memórias de resistência e de afirmação identitária.

De acordo com Hooks (2017, p. 55), “ensinar é um ato de libertação quando possibilita que os sujeitos se reconheçam nos conteúdos e se apropriem do conhecimento como expressão de si”. Essa concepção atravessa toda a estrutura da aula, que busca aproximar o conteúdo histórico das experiências cotidianas dos estudantes.

Além disso, a aula assume um papel importante na formação cidadã e ética, ao promover a reflexão sobre as desigualdades raciais e culturais que ainda persistem na sociedade brasileira. Ao reconhecer as contribuições negras e indígenas para a formação nacional, o aluno é levado a compreender que o combate ao racismo e à invisibilização cultural passa também pela revisão das narrativas escolares. Essa é uma dimensão essencial de uma educação comprometida com os direitos humanos e com a justiça social.

3.5 Aula 04 “Como esse conhecimento irá me ajudar?”

A Quarta Aula tem como principal objetivo romper com as barreiras do pensamento eurocêntrico e contribuir para a desconstrução de paradigmas e estereótipos historicamente associados às populações negras e indígenas. Nessa etapa, o estudante é convidado a desenvolver uma postura crítica diante das representações e discursos que estruturam a história e a cultura brasileira, questionando as bases epistemológicas que sustentam a exclusão e a hierarquização dos saberes.

A abordagem proposta parte do reconhecimento de que o eurocentrismo é mais do que uma orientação geográfica; trata-se de um projeto epistemológico e político que definiu o que é considerado conhecimento legítimo e quem tem autoridade para produzi-lo. De acordo com Santos (2007, p. 23), “a modernidade ocidental construiu uma linha abissal que separa os que produzem conhecimento dos que apenas o

vivem”. Essa constatação orienta a aula, que busca atravessar essa linha e recuperar as vozes historicamente marginalizadas pelas narrativas dominantes.

Por meio da análise de imagens, textos e expressões culturais, os alunos são estimulados a reconhecer como os estereótipos sobre povos africanos e indígenas foram produzidos e naturalizados ao longo do tempo. Essa leitura crítica visa não apenas denunciar os mecanismos de opressão, mas também valorizar as epistemologias que emergem desses povos, reconhecendo nelas outras formas de racionalidade, sensibilidade e humanidade. Para Nilma Lino Gomes (2012, p. 45), “o processo educativo precisa romper com o mito da neutralidade e assumir que o conhecimento também é um campo de disputa política e cultural”.

Ao propor esse movimento de desconstrução, a aula atua na formação de uma consciência histórica e ética, que ultrapassa o simples aprendizado de conteúdos e alcança a reflexão sobre o lugar que cada sujeito ocupa no mundo. Essa dimensão ética se revela especialmente importante diante da necessidade de enfrentar os efeitos duradouros do racismo epistêmico e cultural. Segundo Munanga (2005, p. 19), “a descolonização do pensamento exige uma revisão profunda das categorias herdadas do pensamento ocidental e de suas representações sobre o outro”. Assim, conhecer as culturas afroindígenas sob suas próprias perspectivas torna-se um gesto de resistência e de reumanização.

Essa abordagem se articula com o pensamento de Hall (2003, p. 28), para quem “a identidade é um processo em constante formação, sempre em relação com as posições de poder que a tentam fixar”. Assim, ao romper com visões essencialistas e estereotipadas, a aula estimula o reconhecimento das identidades como construções dinâmicas, múltiplas e em diálogo com o outro.

Outro aspecto relevante da quarta aula é sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica, entendida como aquela que vai além da mera convivência entre diferenças e busca promover o confronto de ideias e a valorização da pluralidade epistêmica. Essa perspectiva está presente na obra de Santos (2010), quando defende a necessidade de uma “ecologia de saberes” que permita a coexistência entre diferentes racionalidades e modos de conhecer o mundo. A aula concretiza esse princípio ao apresentar as culturas africanas e indígenas como

fontes legítimas de conhecimento, rompendo com a lógica da monocultura do saber ocidental.

No campo da formação subjetiva, o processo de desconstrução de estereótipos proposto pela aula também está vinculado à necessidade de reconhecer a violência simbólica e epistêmica a que as populações afroindígenas foram submetidas. Achille Mbembe (2018, p. 35) observa que “a colonização não apenas dominou territórios, mas também colonizou o imaginário e a linguagem”.

Ao trazer essa discussão para a sala de aula, o e-book busca promover a descolonização do olhar e do pensamento, possibilitando que os alunos compreendam como as ideias de superioridade racial e cultural foram construídas e como continuam a operar nas práticas cotidianas.

Essa aula cumpre um papel fundamental na formação de uma consciência crítica descolonizadora. Ao questionar as narrativas hegemônicas e os estereótipos cristalizados sobre as culturas africanas e indígenas, ela estimula os estudantes a reconhecer a diversidade como potência e não como diferença inferiorizada. Essa postura pedagógica amplia o horizonte de compreensão dos alunos, promovendo não apenas o conhecimento histórico, mas também uma transformação ética e sensível diante da alteridade.

3.6 Aula 05 “O que indígenas e negros tem a ver um com o outro?”

A quinta aula tem como propósito evidenciar a interseccionalidade entre as trajetórias dos povos negros e indígenas na formação da sociedade e da cultura brasileiras, demonstrando que suas histórias se cruzaram de maneira constante e profunda, desde o período colonial até a contemporaneidade. Essa aula propõe que o estudante compreenda o afroindigenismo não apenas como um conceito teórico, mas como um processo histórico de convivência, resistência e reinvenção cultural.

Desde o início da colonização, africanos e indígenas foram submetidos a sistemas de dominação semelhantes, marcados pela escravização, pela catequese forçada e pela tentativa de destruição de suas cosmologias e identidades. Contudo, esses povos também partilharam formas de resistência, construindo, nos interstícios do

poder colonial, espaços de solidariedade e de vida comum. Como observa Sueli Carneiro (2005, p. 18), “a resistência é a herança mais potente das populações oprimidas, pois é nela que se preserva a dignidade e se reinventa a humanidade sob o peso da violência”.

É nesse contexto que a aula propõe a análise dos aldeamentos coloniais, especialmente os Aldeamentos do Rio das Velhas e das Pedras, localizados na capitania das Minas Gerais, estudados por Mano (2015). Criados sob o discurso da evangelização e da pacificação, esses aldeamentos tinham o intuito de fixar os indígenas, integrando-os à lógica do trabalho colonial e à administração da Coroa. Entretanto, a documentação histórica revela que eles se tornaram espaços de intensa interação entre indígenas, negros escravizados e libertos, formando comunidades multiétnicas e pluriculturais.

De acordo com Mano (2015, p. 522), “os aldeamentos situados no Rio das Velhas e nas Pedras constituíram pontos de encontro e de tensão, em que a convivência cotidiana entre africanos e indígenas produziu novas identidades sociais e culturais, para além das classificações coloniais”. Essas comunidades revelam uma dinâmica complexa, onde a dominação e a resistência coexistiam: ao mesmo tempo em que eram instrumentos de controle, tornavam-se locais de negociação, adaptação e sincretismo.

Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 112) acrescenta que “os aldeamentos foram laboratórios sociais da mestiçagem, lugares de invenção de novas formas de vida, em que o contato e o conflito deram origem a sociabilidades inéditas”. Essa leitura permite compreender que, mesmo dentro de um sistema opressivo, indígenas e africanos construíram redes de apoio e reciprocidade, trocando técnicas agrícolas, práticas curativas, crenças e modos de organização familiar.

Os aldeamentos coloniais constituíram uma das formas mais marcantes de organização e controle da população indígena e, em certos casos, também de africanos e seus descendentes, durante o período colonial brasileiro. Criados com o propósito de catequizar, disciplinar e integrar os indígenas à economia e à religião católica, esses espaços se tornaram, ao longo do tempo, territórios de convivência entre diferentes grupos subalternizados. Neles, as fronteiras étnicas se diluíam, e surgiam novas

práticas culturais e modos de vida resultantes da interação entre povos africanos, indígenas e mestiços.

O Aldeamento do Rio das Velhas

O Aldeamento do Rio das Velhas, localizado na região central de Minas Gerais, é um dos exemplos mais expressivos dessa convivência. Fundado no século XVIII, teve papel relevante no contexto da expansão da mineração e na tentativa da Coroa de controlar as populações indígenas que circulavam pela região. Segundo Mano (2015, p. 520), “os aldeamentos do Rio das Velhas tornaram-se centros de contato entre indígenas de diferentes etnias e escravizados africanos, servindo tanto aos interesses coloniais quanto à constituição de sociabilidades próprias”.

A convivência cotidiana entre indígenas, africanos e mestiços resultou em processos de mestiçagem cultural e na formação de redes de solidariedade. Em muitos casos, indígenas acolhiam negros fugidos, compartilhando técnicas de sobrevivência, conhecimentos sobre a terra e práticas espirituais. Esses contatos revelam que, apesar da violência do sistema, os aldeamentos puderam ser reapropriados como espaços de resistência silenciosa e de reinvenção das identidades.

O Aldeamento das Pedras

O Aldeamento das Pedras, também situado em Minas Gerais, é frequentemente mencionado junto ao do Rio das Velhas, formando uma rede de núcleos que articulava o sertão mineiro à administração colonial. Fundado com a supervisão de missionários, o aldeamento reunia diferentes grupos indígenas deslocados de seus territórios originais. Mano (2015, p. 533) observa que “a presença africana, direta ou indireta, era constante nos aldeamentos, seja pelo trabalho escravo, seja pelas relações sociais e familiares estabelecidas com os indígenas”.

Com o tempo, o Aldeamento das Pedras tornou-se um espaço híbrido, marcado por trocas culturais e religiosas. Práticas como a cura com ervas, o uso ritualístico do tambor e a celebração coletiva da colheita revelavam a fusão simbólica entre tradições africanas e indígenas. Essas expressões, frequentemente reprimidas pela Igreja, indicam o surgimento de uma religiosidade popular que unia diferentes cosmologias em torno da resistência à colonização.

O Aldeamento de Itambacuri

O Aldeamento de Itambacuri, fundado no século XIX no nordeste de Minas Gerais, é um exemplo tardio da política indigenista que visava à fixação territorial e à catequese. De acordo com Almeida (2010, p. 91), “Itambacuri foi criado como tentativa de pacificar as populações botocudas, mas acabou se tornando um espaço de intenso contato interétnico e de circulação de africanos libertos e mestiços”.

A composição heterogênea do aldeamento produziu formas complexas de convivência e hibridização cultural, com casamentos interétnicos e compartilhamento de técnicas agrícolas e construtivas. Além disso, a presença de africanos e descendentes de escravizados contribuiu para a formação de uma cultura mestiça, marcada por símbolos de resistência, solidariedade e pertença coletiva.

Os aldeamentos do Vale do Paraíba

No Vale do Paraíba, região que abrange parte de São Paulo e do Rio de Janeiro, os aldeamentos também tiveram papel estratégico na colonização. Monteiro (1994, p. 147) destaca que “os aldeamentos do sudeste não foram apenas espaços de evangelização, mas verdadeiros núcleos econômicos, onde o trabalho indígena e africano era fundamental para a manutenção das fazendas e da economia regional”.

Nesses locais, o contato cotidiano entre africanos e indígenas resultou na formação de comunidades mistas, muitas das quais deram origem a povoados e quilombos próximos. O Vale do Paraíba, portanto, ilustra como a convivência forçada gerou, com o tempo, novos modos de vida compartilhada, em que os saberes tradicionais se misturavam e se fortaleciam.

Os aldeamentos do Maranhão, da Bahia e do Pará

No norte e no nordeste do país, especialmente no Maranhão, na Bahia e no Pará, os aldeamentos também se configuraram como territórios de encontro afroindígena. No Maranhão, indígenas e africanos fugidos das fazendas jesuíticas e das missões encontravam refúgio mútuo. Na Bahia, comunidades próximas ao Recôncavo se tornaram polos de resistência, articulando aldeias e quilombos. Já no Pará, conforme relata Celestino de Almeida (2010, p. 87), “os aldeamentos amazônicos eram lugares de trânsito, onde os limites entre a imposição colonial e a autonomia local eram

constantemente negociados”.

Esses aldeamentos do norte e nordeste guardam em comum a condição de territórios ambíguos, criados para a dominação, mas capazes de abrigar práticas de reexistência, trocas culturais e redes de solidariedade entre negros, indígenas e mestiços. Em muitos casos, a geografia isolada desses espaços favoreceu a preservação de tradições ancestrais, que sobreviveram ao controle das autoridades coloniais.

Em conjunto, estes aldeamentos revelam que a história do Brasil colonial foi marcada por encontros e alianças invisibilizadas. Longe de serem apenas instrumentos de dominação, eles se tornaram lugares de resistência simbólica e cultural, nos quais os povos africanos e indígenas encontraram maneiras de compartilhar a vida, reconstruir identidades e manter viva a esperança de liberdade. Como sintetiza Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 115), “nos interstícios do poder, os povos oprimidos inventaram formas de existir que desafiaram as fronteiras impostas pela colonização”.

O caso dos aldeamentos mineiros é paradigmático, mas não isolado. Situações semelhantes ocorreram em outras regiões do Brasil. No Maranhão, no Pará e na Bahia, há registros de aldeamentos em que negros fugitivos encontraram refúgio entre grupos indígenas, estabelecendo laços de parentesco e de cooperação. John Monteiro (1994, p. 143), ao estudar a presença indígena na economia colonial paulista, observa que “as fronteiras étnicas eram constantemente cruzadas, e as alianças entre negros e índios se tornaram estratégias recorrentes de resistência à escravidão e ao poder metropolitano”.

No mesmo sentido, Maria Regina Celestino de Almeida (2010, p. 87) demonstra que “os aldeamentos, embora criados como instrumentos de dominação, foram reapropriados por seus habitantes, tornando-se espaços de negociação cultural e de ressignificação da vida coletiva”. Essa perspectiva é essencial para compreender que os aldeamentos não devem ser vistos apenas como instrumentos coloniais de controle, mas também como territórios de reinvenção identitária, onde o encontro entre africanos e indígenas produziu formas híbridas de existência, permeadas por práticas de solidariedade e resistência.

Em muitos desses espaços, africanos introduziram instrumentos agrícolas e técnicas de metalurgia, enquanto os indígenas transmitiram conhecimentos sobre o uso das plantas, a caça e o manejo do território. Essa troca material e simbólica contribuiu para a formação de uma cultura afroindígena viva e dinâmica, que sobreviveu mesmo sob intensa repressão colonial.

Laura de Mello e Souza (2001, p. 217) reforça que “o cotidiano colonial foi tecido pela mistura, pela improvisação e pela convivência entre grupos de origens diversas, em que o convívio forçado muitas vezes se transformava em aprendizado e reinvenção”. Essa observação é particularmente importante para a compreensão de que o encontro afroindígena não se deu apenas em circunstâncias excepcionais, mas estruturou o próprio processo de formação social do Brasil.

Do ponto de vista didático, a aula propõe a análise desses aldeamentos como microuniversos históricos, nos quais se manifesta a complexidade da experiência colonial. Os estudantes são convidados a ler documentos, mapas e relatos de época, para identificar os múltiplos sentidos desses espaços: o controle religioso e político, mas também a resistência, a convivência e o nascimento de novas formas de cultura. Essa metodologia favorece uma leitura crítica da história, baseada no reconhecimento das agências afroindígenas, e não apenas em narrativas de vitimização.

A discussão dos aldeamentos é articulada à noção de amefricanidade, formulada por Lélia Gonzalez (1988), segundo a qual as experiências negras e indígenas nas Américas constituem uma trama de influências recíprocas que desafiam as fronteiras impostas pelo colonizador. A autora argumenta que “a amefricanidade expressa a unidade na diversidade, revelando que nossas raízes são múltiplas e que nossas identidades se constroem na encruzilhada dos mundos africano e ameríndio” (Gonzalez, 1988, p. 74). A partir dessa perspectiva, a aula propõe uma releitura do afroindigenismo como expressão viva dessa amefricanidade, que se concretizou historicamente em aldeamentos, quilombos, arraiais e comunidades tradicionais.

Ailton Krenak (2019, p. 42) complementa essa compreensão ao afirmar que “a convivência é uma forma de insurgência, porque resiste à lógica do isolamento e da fragmentação imposta pela modernidade”. Os aldeamentos, ao reunirem povos de diferentes origens em torno da sobrevivência comum, tornaram-se símbolos dessa

convivência insurgente, mostrando que a solidariedade entre negros e indígenas não é apenas herança do passado, mas um legado ético e político para o presente.

Além da discussão sobre os aldeamentos, a aula 5 também propõe outras reflexões que aprofundam a compreensão da interseccionalidade entre negros e indígenas na formação do Brasil. São exploradas as alianças políticas e culturais estabelecidas em diferentes momentos históricos, como nas lutas quilombolas, nas comunidades rurais tradicionais e nas manifestações religiosas que mesclam elementos africanos e ameríndios. As atividades sugeridas convidam os estudantes a identificar permanências e rupturas na relação entre esses povos, analisando músicas, obras de arte e narrativas orais que expressam a resistência compartilhada.

A aula, assim, consolida-se como um exercício de leitura crítica da história e de valorização da diversidade, mostrando que as experiências afroindígenas continuam vivas, dinâmicas e fundamentais para compreender o Brasil contemporâneo.

3.7 Aula 06 “O que é Afroindigenismo?”

A aula 06 cumpre um papel central dentro da proposta pedagógica da obra: consolidar o entendimento conceitual do termo *afroindigenismo*, articulando as experiências históricas e culturais dos povos negros e indígenas no Brasil. Essa aula parte da culminância das discussões anteriores e, metodologicamente, propõe que os alunos apresentem suas pesquisas sobre os encontros entre culturas afro e indígenas, transformando o espaço escolar em um lugar de escuta, troca e construção coletiva de sentidos.

A abordagem é significativa porque o conceito é introduzido de forma sensível e concreta, a partir de elementos culturais como a música com as canções *Tambor*, de Netto Galdino e o grupo Umbandaum, e *Afroindígena*, da Quilombocada, que expressam de modo artístico e simbólico o entrelaçamento de identidades. Tal estratégia é coerente com o pensamento de Paulo Freire (1996), para quem a aprendizagem crítica nasce da experiência vivida e do diálogo com a cultura e o cotidiano dos educandos. Assim, o aluno não é mero receptor de informações, mas sujeito ativo na construção do conhecimento.

O texto também explicita a dimensão política e epistemológica do afroindigenismo, ao apresentá-lo como um movimento de valorização das conexões históricas e culturais entre negros e indígenas, e como uma crítica à colonialidade do saber. Nesse ponto, dialoga com Aníbal Quijano (2000) e Walter Mignolo (2003), que demonstram como o colonialismo impôs hierarquias epistêmicas que marginalizaram os saberes africanos e indígenas.

A proposta de discutir o termo “afroindigenismo” com a grafia não convencional, sem hífen reforça, como explica Márcio Goldman (2014), a ideia de que a palavra em si expressa um “devir”, um processo em constante formação e transformação, e não uma categoria estática. Essa escolha linguística é, portanto, um gesto de resistência simbólica e epistemológica, que subverte a norma culta para afirmar a potência das identidades em fluxo.

Além disso, a aula propõe uma reflexão crítica sobre a linguagem, a arte e a ancestralidade como instrumentos de conhecimento e resistência. O uso de expressões culturais afroindígenas em sala de aula, como os cantos, os tambores e os maracás, alinha-se às perspectivas de Catherine Walsh (2009), que defende a interculturalidade como prática viva e decolonial, e de Muniz Sodré (2017), ao compreender a educação como espaço de disputa simbólica e reapropriação cultural.

A reflexão proposta na aula 6, ao discutir o conceito de afroindigenismo como experiência viva e não apenas como categoria teórica, ganha densidade quando observada em práticas culturais e comunidades que mantêm, no presente, a força dessa fusão ancestral. O afroindigenismo manifesta-se na arte, na espiritualidade e nas territorialidades que entrelaçam as memórias africanas e indígenas como fios de uma mesma rede.

É o que se vê, por exemplo, nas composições do grupo Umbandaum, cuja música Afroindígena traduz, em ritmo e palavra, a convivência entre o tambor africano e o maracá indígena, ecoando o encontro de cosmologias distintas que se reconhecem na harmonia. Do mesmo modo, a arte dos Marajoaras na Amazônia, com seus grafismos, cerâmicas e danças, revela a continuidade de uma estética e de uma filosofia que resiste à fragmentação colonial e dialoga com o corpo e o território como extensão do sagrado.

No Nordeste, manifestações como a Festa dos Lambe-Sujos e Caboclinhos, em Laranjeiras, Sergipe, atualizam esse mesmo espírito de mestiçagem simbólica e de resistência histórica: um ritual em que se encena o conflito entre senhores e escravizados, mas onde o gesto teatral se transforma em afirmação da memória coletiva e da união entre o negro e o indígena na luta pela liberdade.

Já os Atikum, povo indígena do sertão pernambucano, expressam, em sua trajetória de sobrevivência e reorganização identitária, o caráter político e existencial do afroindigenismo. Misturando influências africanas, indígenas e sertanejas, os Atikum reconstruíram sua identidade a partir da oralidade, da agricultura e da fé, tornando-se símbolo da reexistência que nasce do encontro de mundos.

3.8 Aula 07 “O que caracteriza o afroindigenismo?”

A aula 07 aprofunda o diálogo entre teoria e prática pedagógica, consolidando o percurso de aprendizagem construído ao longo das aulas anteriores. Seu objetivo central é levar o estudante a reconhecer o afroindigenismo não apenas como um conceito histórico ou sociocultural, mas como uma forma de reexistência isto é, como prática cotidiana de afirmação identitária, epistemológica e política. A proposta metodológica da aula assume a escuta e o diálogo como princípios formativos, aproximando-se da pedagogia libertadora freiriana, em que o conhecimento nasce da experiência e do encontro com o outro.

Pedagogicamente, essa aula assume um caráter reflexivo e participativo, permitindo que os alunos articulem os saberes construídos anteriormente com suas próprias realidades e percepções. O foco está em compreender o afroindigenismo como uma postura diante do mundo, que envolve reconhecer a pluralidade das origens, o valor das memórias e a legitimidade de outros modos de pensar e sentir. Nesse sentido, a proposta dialoga com o que Paulo Freire (1996, p. 78) defende como o princípio ético da educação: “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”, ou seja, o professor deve criar espaços para que o aluno se veja como sujeito histórico, capaz de interpretar criticamente sua própria existência.

O eixo pedagógico da aula 07 baseia-se, portanto, na aprendizagem como

experiência de descolonização. O ato de aprender é compreendido como movimento de reaproximação com as ancestralidades que foram negadas pelo processo colonial. Ao propor atividades em que os estudantes refletem sobre o significado do afroindigenismo e o representam por meio de produções artísticas, escritas e orais, a aula estimula uma prática educativa estética e política, em que o conhecimento se faz corpo e linguagem.

Bell hooks (2017, p. 33), ao discutir o ensino como ato de liberdade, afirma que “ensinar é um ato erótico, no sentido de que envolve paixão, desejo de libertação e compromisso com o crescimento do outro”. Essa concepção de educação como encontro de afetos e saberes é evidente na estrutura desta aula, em que o diálogo é mais importante do que a transmissão.

Do ponto de vista conceitual, a aula 07 retoma e aprofunda a discussão sobre o que caracteriza o afroindigenismo. O termo é apresentado como um campo de atravessamentos culturais e históricos, que une as lutas, cosmologias e epistemologias de povos africanos e indígenas no contexto brasileiro. Ele não se refere apenas a uma identidade híbrida, mas a uma relação de pertencimento e reciprocidade, que reconhece a interdependência entre os mundos. Como explica Márcio Goldman (2014, p. 27), o *devir afroindígena* é um processo que “rompe com a ideia de pureza e estabilidade identitária, afirmando a potência da mistura como forma de resistência e invenção de si”.

A aula traduz essa noção ao trabalhar o conceito de afroindigenismo como movimento, não como essência um modo de caminhar, de construir o mundo e de pensar a educação a partir da diversidade. Além disso, a discussão proposta pela aula revela que o afroindigenismo está enraizado em uma ética do cuidado e da coletividade. Ele se manifesta nas formas de organização comunitária, nas expressões artísticas e nos modos de transmissão de conhecimento baseados na oralidade, na circularidade e no respeito à natureza.

Tais princípios dialogam diretamente com o pensamento de Catherine Walsh (2009), que entende a interculturalidade crítica como uma prática política e pedagógica de enfrentamento à colonialidade, na qual o saber não é imposto, mas compartilhado. Ao convidar os alunos a reconhecerem a presença dessas dimensões em suas próprias vivências, a aula 07 atua como um exercício de autorreflexão identitária o aluno é

levado a compreender-se como parte de um processo histórico mais amplo, onde sua existência é também expressão do afroindigenismo.

A abordagem da aula também rompe com a lógica do ensino eurocentrado, que frequentemente reduz a história e a cultura brasileiras a uma herança única e homogênea. Ao propor a escuta das vozes afroindígenas e o reconhecimento de suas contribuições para a formação do país, a aula afirma que a educação é um território de disputa de narrativas. Conforme afirma Nilma Lino Gomes (2017, p. 21), “reconhecer o outro como produtor de conhecimento é um ato político de enfrentamento ao racismo epistêmico”. Nesse sentido, a aula 07 se alinha à perspectiva de uma educação decolonial, em que o ato de ensinar é também o ato de reescrever a história a partir das margens.

O afroindigenismo, enquanto pensamento, vivência e categoria de interpretação do Brasil, ultrapassa a fronteira do conceito. Ele é prática, corpo e território e memória viva que pulsa nas comunidades, nas festas, nas músicas e nas histórias que o tempo não conseguiu silenciar. Essa fusão entre as heranças africanas e indígenas revela-se nas expressões cotidianas de povos e grupos culturais que mantêm, em suas trajetórias, os rastros da colonização e as sementes da reexistência. Em todo o país, diferentes experiências demonstram como o afroindigenismo não é um fenômeno pontual, mas uma trama contínua de encontros, partilhas e resistências que atravessa séculos e geografias.

Entre essas experiências, os Tupinambás de Olivença, no sul da Bahia, constituem um exemplo emblemático de resiliência e de reconstrução identitária. Situados entre o litoral e as fazendas de cacau, foram, desde o início da colonização, alvos de catequese, escravização e expropriação. Ainda assim, permaneceram. Reorganizaram-se ao longo dos séculos em redes familiares, mantendo viva uma ancestralidade que resiste no canto, na dança e na espiritualidade.

Conforme observa Almeida (2010, p. 142), “os Tupinambás de Olivença reinventaram sua identidade a partir do entrelaçamento de memórias africanas, indígenas e europeias, num processo que foi tanto adaptação quanto resistência”. A convivência histórica entre Tupinambás e africanos escravizados nas fazendas baianas gerou laços de solidariedade e uma cultura partilhada, em que o tambor africano

dialoga com o maracá indígena e o corpo dançante se torna o espaço da cura e da memória.

Na região amazônica, os Marajoaras simbolizam a persistência das civilizações ameríndias e sua sabedoria estética e espiritual. Os grafismos marajoaras, esculpidos em cerâmicas milenares, expressam uma filosofia visual em que o tempo não é linear, mas circular. Cada espiral, cada traço, representa o movimento eterno da vida, o mesmo princípio que orienta a cosmovisão africana do axé, da energia que flui e renasce.

Essa proximidade simbólica entre o pensamento amazônico e o pensamento africano faz da arte marajoara uma manifestação ancestral do afroindigenismo. Como lembra Krenak (2019, p. 38), “a arte é o que nos mantém vivos, porque é a forma de continuar conversando com a terra”. Ao reinterpretarem seus grafismos, artistas e mestres marajoaras contemporâneos afirmam o legado ancestral como ferramenta de resistência frente ao extrativismo e ao esquecimento.

No Nordeste, a Festa dos Lambe-Sujos e Caboclinhos, realizada em Laranjeiras, Sergipe, constitui uma das expressões mais poderosas da união entre heranças africanas e indígenas. O cortejo teatralizado, que encena a luta entre senhores, escravizados e caboclos, transforma o sofrimento da história em memória ritualizada. O corpo pintado de preto, o som dos tambores, os cantos de guerra e a dança coletiva produzem uma pedagogia simbólica de resistência e pertencimento. Como afirma Lélia Gonzalez (1988, p. 75), “a amefricanidade se realiza quando o corpo se torna o espaço de enunciação da história, quando o movimento é a palavra e o tambor é o texto”. Na festa sergipana, o corpo afroindígena se inscreve como o verdadeiro livro da história nacional, um livro vivo, escrito com suor, ritmo e fé.

O grupo Umbandaum, em suas composições, traduz esse mesmo gesto de reexistência pela arte. Suas músicas, como *Afroindígena* e *Tambor*, misturam ritmos de matriz africana com cantos e sonoridades indígenas, produzindo uma estética sonora que une o terreiro e a floresta, o sagrado e o político. A canção se torna um meio de ensinar e lembrar, uma pedagogia musical da ancestralidade. O som do tambor e do maracá simboliza o diálogo entre dois mundos que, embora historicamente violentados, encontraram na música uma forma de continuar vivos. Como ressalta Sodré (2006, p.

58), “a oralidade é o espaço onde a memória se corporifica; é o lugar da resistência, onde o saber não se acumula, mas se compartilha”. Assim, o Umbandaum expressa o afroindigenismo em forma de canto, uma celebração das vozes que a modernidade tentou calar, mas que seguem ecoando.

Contudo, é nos Atikum, povo indígena do sertão pernambucano, que o afroindigenismo encontra uma de suas expressões mais complexas, simbólicas e, aqui, também afetivas. Localizados na Serra do Umã, no município de Carnaubeira da Penha, os Atikum representam a resistência de um povo que reconstruiu sua existência em meio ao esquecimento e à dureza do semiárido. Sua história é a prova de que o sertão, tão frequentemente associado à escassez, é também território de abundância simbólica e espiritual.

Os Atikum são herdeiros de múltiplas matrizes: indígena, africana e sertanejauma convergência que se consolidou nas relações históricas entre grupos nativos e comunidades negras libertas, fugidas ou remanescentes de quilombos.

Segundo João Pacheco de Oliveira (1998, p. 203), “os povos indígenas do Nordeste se constituíram por meio de um processo de recomposição, em que a etnicidade foi sendo rearticulada em torno da memória, da oralidade e da territorialidade”. No caso dos Atikum, esse processo é exemplar. A oralidade, transmitida pelos mais velhos, é a principal guardiã da história coletiva. O plantio comunitário, o respeito ao ritmo da terra e as práticas curativas com ervas são expressões de um conhecimento ancestral que combina a sabedoria indígena e africana, resultando em um modo de vida que recusa a lógica do esquecimento.

Os rituais dos Atikum, as danças circulares, os cantos entoados à noite, o uso das maracas e tambores não são apenas manifestações espirituais, mas também atos políticos de resistência simbólica. Em suas celebrações, o som é memória e o corpo é território. A agricultura, a espiritualidade e a educação se fundem numa mesma ética do pertencimento. Essa sabedoria, transmitida de geração em geração, não apenas preserva uma identidade, mas renova continuamente o pacto com os ancestrais. Ailton Krenak (2019, p. 46) afirma que “resistir é continuar sonhando; é não deixar o sonho morrer quando a terra parece árida”. É esse sonho que move os Atikum: o de continuar existindo, mesmo quando o mundo insiste em negar sua presença.

A presença dos Atikum nesta pesquisa tem também um valor simbólico e pessoal. Reconhecer-me descendente desse povo é, ao mesmo tempo, ato de memória e de cura. É compreender que o conhecimento não vem apenas dos livros, mas do sangue, da terra e da história que habita o corpo. O pertencimento aos Atikum torna-se, portanto, um gesto de descolonização de si, uma retomada do lugar de fala e do direito à ancestralidade. Como afirma Evaristo (2003, p. 27), “escrever é também lembrar; é fazer da palavra uma forma de continuar existindo”.

Em síntese, as trajetórias dos Tupinambás, dos Marajoaras, dos festeiros de Laranjeiras, dos músicos do Umbandaum e, sobretudo, dos Atikum, revelam que o afroindigenismo não é apenas um conceito, mas uma forma de continuidade da vida, uma filosofia que une o humano à terra e a história à memória. São expressões distintas de uma mesma herança, que resistiu à violência colonial e ainda hoje educa, inspira e transforma. Cada tambor, cada canto e cada gesto reafirma que o Brasil é feito das vozes que se encontraram na travessia e que continuam, em cada território e em cada corpo, a reinventar o sentido de existir.

3.9 Aula 08 “O Afroindigenismo é algo distante de mim?”

A aula 08 propõe uma etapa de maturação conceitual e vivencial dentro do percurso formativo do material, cujo propósito central é levar os alunos a reconhecer que o afroindigenismo não é uma herança distante, mas uma realidade viva no cotidiano brasileiro. A proposta pedagógica convida os educandos a olhar para seus espaços: a casa, a escola, o bairro, as manifestações culturais e religiosas como territórios nos quais a presença afroindígena se faz sentir, mesmo que muitas vezes invisibilizada. Essa percepção amplia o horizonte interpretativo dos alunos, levando-os a compreender que a história não é apenas passado, mas continuidade de práticas, gestos e valores que moldam a vida coletiva.

A aula se organiza a partir de dinâmicas investigativas e reflexivas, nas quais os estudantes são estimulados a identificar marcas da cultura afroindígena em seu entorno. Entre as propostas estão a observação de elementos da culinária, das expressões linguísticas, das danças, das crenças, da musicalidade e das relações

comunitárias que revelam essa ancestralidade presente.

A dinâmica da observação cotidiana se transforma em um exercício de leitura de mundo conceito caro a Freinet (1979), que via na experiência concreta do aluno a base para toda aprendizagem significativa. Ao investigar o próprio território, o estudante se torna pesquisador da sua realidade e reconstrói o conhecimento a partir da vivência, transformando o cotidiano em espaço de descoberta e valorização cultural.

Essa abordagem dialoga profundamente com os estudos de Marcel Mano (2020), que, em suas pesquisas sobre o Triângulo Mineiro, demonstra como os processos de mestiçagem e convivência entre comunidades negras, indígenas e sertanejas resultaram em identidades híbridas, expressas nas práticas culturais locais, na oralidade, na religiosidade, na arquitetura popular e nas formas de sociabilidade.

Mano destaca que o afroindigenismo, mais do que uma categoria teórica, é um fenômeno histórico e social que estrutura a vida no interior do Brasil. Em suas palavras, “o cotidiano das comunidades do Triângulo é o testemunho da fusão entre mundos que se encontraram para sobreviver e criar novos modos de existir” (Mano, 2020, p. 89). Essa perspectiva encontra ressonância na proposta da aula 08, que convida os alunos a reconhecer essas fusões como parte da própria história local e pessoal.

Do ponto de vista pedagógico, as dinâmicas da aula foram elaboradas para que o estudante perceba a ancestralidade como algo incorporado à vida. A metodologia se fundamenta na escuta, na oralidade e na observação participativa estratégias que rompem com a rigidez do ensino tradicional e valorizam o aprendizado construído na convivência. Como afirma Macedo (2019, p. 44), a educação decolonial “exige deslocamento de olhar e abertura para o sensível, pois aprender é também lembrar o que o corpo já sabe”.

Nesse sentido, as atividades da aula 08 rodas de conversa, entrevistas com familiares e registro das manifestações culturais do entorno permitem que o conhecimento se articule entre o afetivo e o intelectual, entre o individual e o coletivo. Outro aspecto relevante é a ênfase dada à territorialidade e à memória coletiva como categorias pedagógicas. Ao propor que os alunos investiguem como o afroindigenismo se manifesta nos rituais, na culinária, na linguagem e nas formas de organização comunitária, a aula coloca o território como fonte de saber e não apenas como cenário.

Essa concepção dialoga com Milton Santos (2000, p. 122), para quem “o espaço é uma instância viva da sociedade, onde se projetam as práticas e as heranças que estruturam o cotidiano”. Desse modo, o reconhecimento do afroindigenismo passa também por compreender o espaço vivido como repositório de ancestralidade e identidade.

As dinâmicas propostas também possuem uma dimensão estética e sensorial, mobilizando a arte como meio de elaboração do conhecimento. A pintura, a música, o teatro e a escrita criativa são utilizadas como linguagens pedagógicas que favorecem a expressão e a reflexão crítica. Inspiradas em princípios da Educação Popular e das Pedagogias do Corpo, essas atividades estimulam os alunos a perceber que o afroindigenismo se manifesta nos gestos, nas expressões e nos símbolos cotidianos, desde o preparo de um alimento até o toque de um instrumento ou o modo de falar. Noguera (2015) destaca que o ato educativo é também ato poético, pois “a arte abre caminhos para a escuta das vozes silenciadas, transformando o cotidiano em espaço de reinvenção do ser”.

Essa proposta de leitura e de escuta sensível permite que o afroindigenismo seja compreendido não como um conteúdo, mas como uma ética de existência. Ele se manifesta nos laços de solidariedade, na reciprocidade e no respeito à diversidade, valores essenciais para a reconstrução de uma educação humanizadora. Como explica Silvia Rivera Cusicanqui (2018, p. 56), “a descolonização não é uma teoria, mas uma prática que começa no cotidiano; é a maneira como tratamos o outro e o mundo à nossa volta”.

3.10 Aula 09 “O Afroindigenismo resiste na contemporaneidade?”

A aula 09 do e-book tem como principal objetivo apresentar aos estudantes as manifestações afroindígenas na contemporaneidade, destacando personalidades, movimentos, expressões artísticas e práticas sociais que mantêm vivas as heranças ancestrais africanas e indígenas no Brasil atual. Ao fazer isso, a aula reafirma o princípio que norteia toda a proposta pedagógica do material: a ancestralidade não é passado, mas presença ativa. Trata-se de compreender o afroindigenismo como uma

epistemologia do agora, que continua se reinventando por meio da arte, da política, da educação e das práticas comunitárias.

Pedagogicamente, a aula busca promover um olhar crítico e afetivo sobre a realidade, levando os alunos a compreender que o afroindigenismo não é algo distante nem restrito ao passado remoto, mas um componente vivo que atravessa o cotidiano, a linguagem, as relações e os territórios. A metodologia adotada baseada em discussões coletivas, produções textuais e análise de figuras públicas afroindígenas, estimula o protagonismo estudantil e a reflexão acerca do papel de cada sujeito na continuidade dessas memórias e pertencimentos.

Essa perspectiva aproxima-se do que Catherine Walsh (2007) denomina “interculturalidade crítica”, entendida como um projeto político-epistemológico que reconhece a coexistência de múltiplos saberes e busca construir relações horizontais entre eles. Para a autora, a escola deve ser um espaço de diálogo insurgente, no qual conhecimentos historicamente marginalizados possam emergir, confrontar as narrativas hegemônicas e gerar novas formas de pensar, sentir e existir no mundo.

Entre as referências trabalhadas na aula, destaca-se Ailton Krenak, liderança indígena e pensador contemporâneo, cuja obra expressa a espiritualidade como forma de resistência. Em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), Krenak propõe uma crítica à lógica ocidental do progresso e reafirma a necessidade de reconexão entre humanidade e natureza. Na perspectiva afroindígena, o pensamento de Krenak simboliza o reencontro com o que foi fragmentado pela colonização, a harmonia entre o corpo, a terra e o espírito. Ao incluir sua voz, a aula mostra aos alunos que o saber indígena é também filosofia, ética e poesia.

Outra presença importante é a de Davi Kopenawa Yanomami, cuja obra *A queda do céu* (2015) revela a profundidade da cosmologia yanomami e a crítica ao extrativismo e à destruição ambiental. A leitura de fragmentos de Kopenawa na aula funciona como convite à escuta de outras epistemologias, em que o conhecimento é inseparável da vida e da terra. Através desse diálogo, o estudante é levado a perceber que o afroindigenismo também é ecologia do ser, ou seja, um modo de compreender o mundo pela interdependência entre o humano e o natural, uma visão partilhada tanto pelas tradições africanas quanto pelas indígenas.

No campo da literatura, a aula apresenta Eliane Potiguara e Conceição Evaristo como referências afroindígenas de escrita e resistência. Potiguara, em obras como *Metade cara, metade máscara* (2004), denuncia a violência histórica contra os povos originários e reivindica a voz feminina indígena na literatura brasileira. Já Evaristo, com sua *escrevivência*, faz da palavra uma forma de inscrever as memórias negras e femininas na história nacional. Ambas se tornam exemplos potentes de como o afroindigenismo se traduz na literatura como ato político de autorrepresentação, a palavra que cura, reconstrói e descoloniza.

A aula também evoca nomes como Sueli Carneiro e Sônia Guajajara, que representam a continuidade da luta política afroindígena no campo dos direitos humanos, da educação e da sustentabilidade. Sueli Carneiro (2005), em sua crítica ao racismo estrutural, defende a reconfiguração do pensamento educacional a partir das epistemologias negras e feministas, enquanto Sônia Guajajara, liderança Guajajara e atual Ministra dos Povos Indígenas, simboliza o protagonismo político e a representatividade feminina indígena no Brasil contemporâneo. Ao trazer essas figuras para o contexto escolar, a aula cumpre uma função essencial: mostrar aos alunos que a descolonização não é uma utopia distante, mas um movimento vivo, protagonizado por pessoas que transformam a sociedade com suas vozes e ações.

Além dessas personalidades, a aula 09 explora expressões culturais que traduzem a presença afroindígena no cotidiano, como o Maracatu, o Jongo, o Toré, o Tambor de Crioula, o Candomblé e a Umbanda. Essas manifestações, mais do que expressões artísticas, são pedagogias ancestrais: nelas, a música, o corpo e a espiritualidade se unem como formas de transmitir conhecimento e fortalecer identidades coletivas. Essa perspectiva dialoga com Kabengele Munanga (2005), que ressalta que “as práticas culturais de matriz africana e indígena são instrumentos de resistência simbólica, capazes de manter viva a memória histórica e a dignidade dos povos subalternizados”.

A dimensão pedagógica da aula é construída sobre o reconhecimento da arte como espaço de aprendizagem e de resistência. Por isso, os alunos são incentivados a produzir registros visuais e narrativos, identificando nos meios de comunicação, na música popular e nas redes sociais as influências afroindígenas presentes hoje nas

letras de artistas como Emicida, BaianaSystem, DjúenaTikuna, Kariri-Xocó e Rita Bento, que incorporam ancestralidade em suas obras. Essa leitura da cultura contemporânea como continuidade da ancestralidade aproxima o estudante da própria realidade, permitindo que ele perceba que as raízes afroindígenas estão na base daquilo que vivemos, cantamos e acreditamos.

Assim, a aula 09 se consolida como uma síntese da proposta do e-book: ela mostra que o afroindigenismo não pertence a um tempo remoto, mas se manifesta nas lutas políticas, nas produções culturais e nas subjetividades que compõem o Brasil atual. Ao reconhecer essas presenças e dar-lhes voz, a educação se torna um ato de descolonização da percepção, uma forma de reaprender a ver o mundo a partir da diversidade e da reciprocidade. Como afirma Marcel Mano (2020, p. 112), “o afroindigenismo é a presença da ancestralidade no agora; é o movimento contínuo de corpos, memórias e territórios que se afirmam contra o esquecimento”.

3.11 Aula 10 “O que eu aprendi com este projeto?”

A aula 10 do e-book foi concebida como um momento de síntese, escuta e reflexão coletiva, encerrando o percurso formativo proposto nas aulas anteriores. Seu principal objetivo é promover um retorno crítico à caminhada, levando os estudantes a reconhecerem o conhecimento construído, as transformações vividas e as percepções que emergiram ao longo das atividades. Mais do que um simples fechamento, a Aula 10 simboliza a continuidade, um ponto de chegada que, ao mesmo tempo, abre novos caminhos de reexistência e aprendizado.

Pedagogicamente, essa aula propõe um espaço de memória, diálogo e autorreflexão. A metodologia adotada parte de dinâmicas circulares de partilha, nas quais os alunos são convidados a expressar, oralmente ou por meio de produções artísticas e escritas, o que compreenderam sobre o afroindigenismo e como esse tema ressoa em suas vidas. Essa prática reflete o princípio da pedagogia da escuta, tão defendida por autores como Carlos Rodrigues Brandão (2002), que entende a educação como processo de construção coletiva de sentido. Para Brandão, “ensinar é também aprender a ouvir o mundo” (p. 64), e é justamente essa escuta que estrutura a

experiência da aula: o ouvir o outro, o ouvir a si mesmo e o ouvir os ecos da ancestralidade.

A aula 10 busca despertar no aluno a consciência de que o afroindigenismo não se limita às discussões teóricas ou históricas, mas é um modo de estar no mundo. Trata-se de compreender que as relações de solidariedade, de respeito à natureza, de valorização da oralidade e de reconhecimento do outro são manifestações contemporâneas desse legado ancestral. O propósito pedagógico, portanto, é que o aluno perceba que a descolonização não termina com a aula, mas continua na vida em cada gesto, escolha e relação cotidiana.

A proposta também orienta o professor a conduzir uma roda de diálogo em que os estudantes revisitem suas produções e reflexões anteriores, criando uma espécie de “linha do tempo afetiva” do aprendizado. Essa atividade está em sintonia com a concepção de experiência formativa de Jorge Larrosa (2002, p. 26), para quem “a experiência é o que nos acontece, o que nos toca e o que nos transforma”. Assim, o encerramento não é um simples fechamento de conteúdo, mas uma passagem simbólica, em que o conhecimento se torna experiência e a experiência, sabedoria.

A dimensão estética da aula é igualmente relevante. Ao sugerir produções criativas como painéis, poemas, dramatizações ou narrativas pessoais, a proposta reafirma a arte como linguagem da ancestralidade. O uso do corpo, da palavra e da emoção faz com que o saber deixe de ser abstrato e se torne sensível, vivenciado. Essa concepção dialoga com Denise Botelho (2018), que argumenta que “as pedagogias afroindígenas são práticas estéticas e éticas, em que o aprender é também sentir e se afetar pelo mundo”. A arte, nesse contexto, não é um complemento da aprendizagem, mas sua própria forma de realização.

Além disso, a aula final estimula uma reflexão metacognitiva, incentivando os alunos a analisarem como mudaram suas percepções ao longo do percurso. O convite para refletir sobre “o que aprendemos e o que ainda precisamos aprender” reforça o caráter inacabado da educação o que Paulo Freire (1996, p. 58) chama de inconclusão do ser humano, princípio que dá sentido ao ato educativo como processo permanente. Nesse fechamento, a educação afroindígena é apresentada como um modo contínuo de aprender com o outro e com a vida, em que o saber é movimento, e não

acumulação.

Do ponto de vista teórico, a aula 10 reafirma o afroindigenismo como categoria de prática e de esperança. Ao longo das dez aulas, o conceito se desdobra de ideia à vivência, de conteúdo à consciência. Aqui, ele se revela como projeto de humanidade, um chamado para a convivência e para a cura das feridas coloniais que ainda estruturam as relações sociais e educacionais. Ailton Krenak (2019, p. 46) sintetiza essa ideia ao afirmar que “precisamos voltar a sonhar o mundo, porque sem sonho a vida seca”. Essa é a mensagem final da proposta: sonhar o mundo com outros olhos, com o olhar da terra, do tambor e da palavra.

A culminância da aula 10, portanto, não é apenas um encerramento, mas um rito de passagem pedagógico, no qual cada estudante se reconhece como parte de uma história maior, herdada e compartilhada. A roda que se fecha é a mesma que se abre novamente em cada gesto de respeito, em cada prática de escuta, em cada ato de resistência. O afroindigenismo, aqui, é compreendido como princípio educativo de vida, que ensina que descolonizar é reaprender a existir em comunhão com o outro e com o mundo.

Desta forma, representa a culminância de todo o percurso pedagógico do ebook. Ela transforma o conhecimento em consciência, o conteúdo em experiência e a teoria em prática viva. Ao propor o reencontro com a ancestralidade e a partilha coletiva dos saberes, o encerramento reafirma que o afroindigenismo não é apenas tema de estudo, mas projeto de humanidade e de esperança, uma pedagogia do reencontro, da memória e da continuidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta dissertação é, ao mesmo tempo, concluir e recomeçar. O percurso trilhado ao longo desta pesquisa revelou que o ensino de História, quando orientado por uma perspectiva decolonial e antirracista, pode tornar-se um espaço fecundo para o florescimento de novas formas de pensar, sentir e existir no mundo. Ao propor o *eBook O Afroindigenismo e a Descolonização da Escola*, buscou-se não apenas criar um material didático, mas construir um instrumento de reexistência, capaz de ressignificar o cotidiano escolar e devolver voz às memórias silenciadas da história brasileira.

As reflexões aqui desenvolvidas partiram da constatação de que a escola ainda é um espaço tensionado por heranças coloniais, em que o conhecimento eurocentrado se apresenta como verdade universal, marginalizando as epistemologias negras e indígenas. Entretanto, como demonstram autores como Freire (1996), Walsh (2009), Krenak (2019) e Fanon (2008), a educação é também o lugar da esperança, da libertação e da insurgência. Ensinar História, sob essa ótica, é convocar o passado para dialogar com o presente e abrir caminhos para um futuro mais justo e plural.

Ao longo da pesquisa, compreendeu-se que o afroindigenismo vai além de uma categoria identitária. Ele se configura como uma filosofia de vida, uma epistemologia de resistência e uma poética de encontro, na qual os saberes africanos e indígenas se entrelaçam para reconstruir a ideia de humanidade fragmentada pela colonização. O afroindigenismo propõe o retorno à terra, à ancestralidade e à circularidade, valores que, quando inseridos no ensino de História, ampliam o horizonte da educação e a transformam em um ato de cura coletiva.

O desenvolvimento do *eBook* como produto educacional possibilitou materializar esses princípios em uma proposta concreta e acessível, estruturada em dez aulas que articulam teoria, prática e sensibilidade. O processo de criação foi também um exercício de autoconhecimento e reconstrução identitária, no qual a autora, enquanto mulher Atikum, professora e pesquisadora, reconhece-se como parte viva das histórias que busca narrar. O *eBook* foi pensado para ser um instrumento livre e adaptável, aberto a todas as áreas do conhecimento e a diferentes faixas etárias, reafirmando que a

educação antirracista é responsabilidade de toda a comunidade escolar.

A análise das práticas e reflexões geradas a partir desse material evidenciou que, quando os estudantes se veem representados nos conteúdos e nas imagens que estudam, ocorre um deslocamento profundo: o aprendizado deixa de ser mera transmissão e se transforma em experiência de pertencimento. O afroindigenismo, nesse contexto, emerge como práxis pedagógica, uma maneira de ensinar que valoriza a ancestralidade, a oralidade e a coletividade como pilares do saber. Ao reconhecer que há múltiplas formas de pensar e conhecer, a escola se converte em um território de diálogo intercultural, onde cada voz pode ecoar com dignidade.

Os resultados alcançados confirmam a relevância de práticas pedagógicas que problematizam as narrativas históricas tradicionais e introduzem perspectivas outras, em que as identidades afroindígenas são reconhecidas como fundantes do Brasil. As experiências relatadas demonstram que a decolonização do ensino não se resume à revisão de conteúdos, mas implica repensar os modos de ensinar, de avaliar e, sobretudo, de se relacionar. Nesse sentido, o professor é convocado a tornar-se um mediador de saberes, um agente de transformação e um sujeito que também aprende ao ensinar.

Este trabalho, portanto, não se encerra em si. Ele representa um convite: que outras pesquisas, práticas e materiais possam dar continuidade a esse movimento de reexistência e reconstrução. Que a escola se reconheça como território de vida, e não apenas de instrução; que os currículos abracem as vozes plurais que nos constituem; e que cada educador possa compreender-se como parte de um processo coletivo de descolonização da mente e do coração.

Como afirma Krenak (2019), “adiar o fim do mundo” é um gesto diário de resistência e imaginação. Da mesma forma, ensinar História é adiar o fim da esperança, é reacender o fogo ancestral que arde nas mãos de quem acredita que a educação pode renascer das cinzas, como a fênix, sempre mais forte, mais consciente e mais livre.

Assim, esta dissertação se encerra como começou: com o compromisso de fazer da educação um ato de amor e de luta. Que o afroindigenismo continue sendo o caminho, o canto e o voo, o horizonte de uma escola que, ao descolonizar-se, renasce

para o mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: **Companhia das Letras**, 2019.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). História da vida privada no Brasil: Império. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1997.

ALENCAR, José de. Iracema. São Paulo: **Ática**, 2009.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na história do Brasil. Rio de Janeiro: **FGV**, 2010.

ALVES, Rubem. O que é religião? São Paulo: Loyola, 1994.

ANDREWS, George Reid; DE LA FUENTE, Alejandro. A construção da raça e da nação na América Latina. Rio de Janeiro: **Zahar**, 2021.

AZANHA, José Mario Pires. Educação: temas polêmicos. São Paulo: **Martins Fontes**, 1991.

BARROS, José D'Assunção. A história e suas linguagens: uma introdução à história cultural. Petrópolis: **Vozes**, 2020.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: **Brasiliense**, 1987.

BISPO DOS SANTOS, Antônio. Colonialismo, quilombos e epistemologias outras. Brasília: **Fundação Cultural Palmares**, 2015.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: **Cortez**, 2008.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Parecer CNE/CP 003/2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Brasília: MEC/CNE**, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: **Edusp**, 2008.

CANDIDO, Antonio. Formação da literatura brasileira: momentos decisivos. 6. ed. Belo Horizonte: **Itatiaia**, 2000.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: **Cosac Naify**, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. História dos índios no Brasil. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1992.

CARNEVALLI, Felipe et al. Afroindigenismo: diálogos entre identidades e ancestralidades. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2022.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia. São Paulo: **Cosac Naify**, 2002.

CECÍLIA MELLO. O ensino de história e a formação da consciência histórica. Campinas: **Autores Associados**, 2014.

COLLINS, Patricia Hill. Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: **Boitempo**, 2019.

CONRADO, Thiago; BARROS, Carla. Educação e decolonialidade: práticas e saberes insurgentes. São Paulo: **Cortez**, 2022.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na prática: raça e gênero nos tribunais e no ativismo. In: HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle; et al. (orgs.). Gênero e interseccionalidade. São Paulo: **Boitempo**, 2019.

DARCY RIBEIRO. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: **Companhia das Letras**, 1995.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: **EDUFBA**, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 54. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2019 [1970].

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 35. ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987.

GOLDMAN, Marcio. Razão e diferença: afetividade, racionalidade e relativismo no pensamento ocidental. Rio de Janeiro: **7Letras**, 2014.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: **Vozes**, 2017.

GRUNEWALD, Alexandre. Etnicidade e identidade social: povos indígenas e antropologia. **Brasília: UnB**, 2002.

GUIMARÃES, Selva. Didática e prática de ensino de história. Campinas: **Papirus**, 2003.

HELENICE ROCHA; REIS, José Carlos; GOMES, Flávio dos Santos (orgs.). Nova história da historiografia brasileira. Rio de Janeiro: **FGV**, 2011.

KAYAPÓ, Edson. Educação e resistência: o pensamento dos povos originários na escola. São Paulo: **Pallas**, 2021.

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

LÉLIA GONZALEZ. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. São Paulo: **Zahar**, 2020 [1988].

MANO, Edson. E-book afroindígena: práticas pedagógicas descolonizadoras. Uberlândia: **UFU**, 2015.

MARQUES, Amanda. Educação e ancestralidade afroindígena: experiências decoloniais. Belo Horizonte: **Autêntica**, 2023.

MBEMBE, Achille. Crítica da razão negra. Tradução de Marta Lança. Lisboa: **Antígona**, 2018.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: retórica da modernidade, lógica da colonialidade e gramática da descolonialidade. Buenos Aires: **Ediciones del Signo**, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: desafios e perspectivas. Rio de Janeiro: **Mauad X**, 2014.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro: experiências e lições. São Paulo: **Paulinas**, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: **Vozes**, 2004.

NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: **Porto Editora**, 2009.

OLIVEIRA, João Pacheco de. O nascimento do Brasil e outros ensaios: pacificação, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: **Contra Capa**, 2016.

PACHECO, José; GOMES, Maria. História e cultura afro-brasileira e indígena na escola. Salvador: **EDUFBA**, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: **CLACSO**, 2005.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: **Artmed**, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: **Vozes**, 2007.

SOUSA et al. Educação e diversidade étnico-racial: práticas pedagógicas para a escola do século XXI. Recife: **UFPE**, 2024.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: **Vozes**, 2002.

UBIRAJARA, Pedro. A tradição e o mito nas narrativas indígenas brasileiras. Recife: **UFPE**, 2010.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: **Cosac Naify**, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: **Abya-Yala**, 2009.

WALTER MIGNOLO. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: **UFMG**, 2003.

Gabriella Oliveira Feitosa

O AFROINDIGENISMO E A DESCOLONIZAÇÃO DA ESCOLA



MANUAL DIDÁTICO PARA PROFESSORES

Itumbiara
2025

APRESENTAÇÃO

O MANUAL “O AFROINDIGENISMO E A DESCOLONIZAÇÃO DA ESCOLA”, NASCE DA NECESSIDADE DE REPENSARMOS O ESPAÇO ESCOLAR COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES, MEMÓRIAS E SABERES PLURAIS. EM UM PAÍS MARCADO PELA PRESENÇA HISTÓRICA E CULTURAL DOS POVOS AFRICANOS E INDÍGENAS, A ESCOLA NÃO PODE SE ABSTER DO COMPROMISSO DE VALORIZAR, RECONHECER E INTEGRAR ESSES LEGADOS QUE MOLDARAM A NOSSA SOCIEDADE.

ESTE MATERIAL FOI CONCEBIDO COMO UM INSTRUMENTO DE APOIO PEDAGÓGICO AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, OFERECENDO NÃO APENAS REFLEXÕES TEÓRICAS, MAS TAMBÉM PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS CONCRETAS QUE POSSAM ORIENTAR PRÁTICAS EM SALA DE AULA. A INTENÇÃO NÃO É APRESENTAR RECEITAS PRONTAS, MAS SIM ABRIR CAMINHOS PARA A CONSTRUÇÃO DE ABORDAGENS QUE CONCENTREM A INTERCULTURALIDADE COMO EIXO DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA.

A PARTIR DA PERSPECTIVA DO AFROINDIGENISMO, ESTE MANUAL BUSCA EVIDENCIAR A INTERSECIONALIDADE ENTRE AS CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS NO BRASIL, MOSTRANDO COMO SUAS HISTÓRIAS E CULTURAS FORAM PILARES ESSENCIAIS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE BRASILEIRA. PARA TANTO, ESTE MANUAL PROPÕE:

- SUGESTÕES DIDÁTICAS PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA,
- COM ATIVIDADES, DEBATES E PROJETOS QUE VALORIZAM O PROTAGONISMO DOS POVOS AFROINDÍGENAS;
- INSTRUMENTOS DE ANÁLISE CRÍTICA, PARA QUE O
- PROFESSOR SE TORNE MEDIADOR DE UM ENSINO QUE PROMOVA A JUSTIÇA SOCIAL, A EQUIDADE E RESPEITO À DIVERSIDADE;

MAIS DO QUE UM MATERIAL DE CONSULTA, ESTE MANUAL É UM CONVITE À TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA, À REINVENÇÃO NO ENSINO E A PROPOSTA DE UMA EDUCAÇÃO QUE SEJA VERDADEIRAMENTE DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA E DECOLONIAL.



O AFROINDIGENISMO E A DESCOLONIZAÇÃO DA ESCOLA

*“Eles combinaram de nos matar,
mas nós combinamos de não morrer.”*

Conceição Evaristo



PREFÁCIO

CAROS EDUCADORES,

SEJAM BEM-VINDOS A ESTE EBOOK SOBRE AFROINDIGENISMO, PENSADO ESPECIALMENTE PARA QUE A DIVERSIDADE DE SABERES, MEMÓRIAS E IDENTIDADES QUE MARCAM O BRASIL POSSAM ENTRAR EM SALA DE AULA DE MANEIRA VIVA, CRIATIVA E SIGNIFICATIVA. ESTE MATERIAL NÃO FOI CONCEBIDO COMO UM ROTEIRO RÍGIDO, AO CONTRÁRIO: TRATA-SE DE UMA CAIXA DE IDEIAS, UM MAPA DE POSSIBILIDADES QUE VOCÊ, PROFESSOR, PODERÁ ADAPTAR CONFORME SUA TURMA, FAIXA ETÁRIA, CICLO E CONTEXTO SOCIAL. QUER ESTEJA ATUANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL OU MÉDIO; QUER TRABALHE HISTÓRIA OU OUTRAS DISCIPLINAS, ESTE EBOOK FOI FEITO PARA VOCÊ.

AQUI, VOCÊ ENCONTRARÁ SUGESTÕES DE ATIVIDADES, REFLEXÕES DE BASE TEÓRICA, TEMAS DE MÚSICA, AUTORES, ESCRITORES, ILUSTRAÇÕES, QR CODES COM LINKS E RECURSOS VISUAIS QUE CONECTAM A HISTÓRIA, A CULTURA E A ANCESTRALIDADE INDÍGENA E NEGRA NO BRASIL, EM ESPECIAL NA INTERFACE AFROINDÍGENA, TÃO PRESENTE QUANTO INVISIBILIZADA NOS LIVROS DIDÁTICOS CONVENCIONAIS. NO ENTANTO, SINTA-SE TOTALMENTE LIVRE PARA MODIFICAR, REORGANIZAR, COMBINAR OU REINVENTAR: MUDE O RITMO DAS AULAS, ELIMINE OU INCLUA ETAPAS, PROPONHA SEU PRÓPRIO EIXO TEMÁTICO OU PRATIQUE PARCERIAS ENTRE DISCIPLINAS. ENFIM, FAÇA DESTE MATERIAL O SEU, DO JEITO QUE MELHOR DIALOGUE COM SEUS ESTUDANTES E COM A REALIDADE ESCOLAR EM QUE VOCÊ ATUA.

ESTE EBOOK NÃO É SOBRE FÓRMULAS PRONTAS, MAS SIM SOBRE INICIAR CAMINHOS, ABRIR PORTAS, ESTIMULAR OLHARES E CONSTRUIR COLETIVAMENTE UMA COMPREENSÃO MAIS AMPLA DA HISTÓRIA, MEMÓRIAS E IDENTIDADES. É TAMBÉM UM CONVITE À ESCUTA, À VALORIZAÇÃO E AO RECONHECIMENTO DESSE BRASIL QUE É MÚLTIPLO E PULSANTE NA ANCESTRALIDADE INDÍGENA E NEGRA.

MERGULHE NAS PÁGINAS COM CURIOSIDADE, ABRA-SE À TRANSFORMAÇÃO, E VEJA COMO ESTE MATERIAL PODE TORNAR-SE UM INSTRUMENTO DINÂMICO DE APRENDIZAGEM, REFLEXÃO E PARTICIPAÇÃO. DESEJO QUE ESTE EBOOK INSPIRE VOCÊ A CRIAR EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DIVERSAS, PROFUNDAS E CONECTADAS COM A VIDA DOS ESTUDANTES, PORQUE A EDUCAÇÃO QUE TRANSFORMA COMEÇA QUANDO DAMOS VOZ AOS QUE SEMPRE ESTIVERAM PRESENTES.

DESEJO BOA LEITURA, EXCELENTE AULAS E UMA JORNADA INSPIRADORA!

Gabriella Oliveira Feitosa

MATERIAL DE APOIO AO PROFESSORES

ESTE MATERIAL DIDÁTICO FOI CRIADO, PRIMEIRAMENTE, COM O OBJETIVO AUXILIAR O PROFESSOR E AO MESMO TEMPO, PROPOR UMA ABORDAGEM MAIS DINAMISTA DE DETERMINADOS CONCEITOS QUE, EM MUITAS CIRCUNSTÂNCIAS, ESTÃO SEMPRE ENRIJECIDOS EM APARATOS TEÓRICOS. PARA TANTO, É NECESSÁRIO TOMAR CONHECIMENTO DE ALGUNS CONCEITOS BASE PARA A DISCUSSÃO EM SALA DE AULA.

DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE

QUANDO FALAMOS EM DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE, ESTAMOS TRATANDO DE ALGO MUITO MAIOR DO QUE PALAVRAS COMPLICADAS. ESTAMOS FALANDO DOS OLHOS COM OS QUAIS OLHAMOS O MUNDO, A HISTÓRIA, A CULTURA E ATÉ A NÓS MESMOS.

DURANTE SÉCULOS, FOMOS ENSINADOS A ENXERGAR O BRASIL E O MUNDO QUASE SEMPRE A PARTIR DE UMA MESMA LENTE: A LENTE EUROPEIA, QUE DIZIA O QUE ERA CERTO, O QUE ERA CONHECIMENTO, O QUE ERA CULTURA “DE VERDADE”. ESSA LENTE NOS FEZ ACREDITAR, POR MUITO TEMPO, QUE SÓ EXISTIA CIÊNCIA NAS UNIVERSIDADES DA EUROPA, QUE SÓ HAVIA FILOSOFIA NA GRÉCIA E QUE OS POVOS AFRICANOS E INDÍGENAS NÃO TINHAM HISTÓRIA – APENAS LENDAS E COSTUMES “EXÓTICOS”.

A DESCOLONIZAÇÃO É O PROCESSO DE QUEBRAR ESSE TIPO DE OLHAR LIMITADO, RETIRANDO O PESO DA COLONIZAÇÃO QUE AINDA MARCA A FORMA COMO ESTUDAMOS E ENSINAMOS. É COMO SE FOSSE UM DESCONGELAR: SAIR DO MOLDE IMPOSTO, ABRIR ESPAÇO PARA OUTRAS VOZES.

JÁ A DECOLONIALIDADE VAI UM POUCO ALÉM: ELA É A PRÁTICA COTIDIANA DE PENSAR E VIVER DE OUTRO JEITO, RECONHECENDO QUE EXISTEM MUITAS FORMAS DE SABER E DE ESTAR NO MUNDO. É VALORIZAR OS CONHECIMENTOS INDÍGENAS SOBRE A NATUREZA, A FILOSOFIA AFRICANA SOBRE COMUNIDADE E ESPIRITUALIDADE, E PERCEBER QUE ELES SÃO TÃO LEGÍTIMOS QUANTO QUALQUER TEORIA EUROPEIA.

UM EXEMPLO PARA UMA MELHOR COMPREENSÃO.

VAMOS PENSAR NA ESCOLA. QUANTAS VEZES O CURRÍCULO FALA DE SÓCRATES, PLATÃO, DESCARTES? E QUANTAS VEZES FALA DE AILTON KRENAK, DAVI KOPENAWA OU MUNIZ SODRÉ? A DESCOLONIZAÇÃO É RECONHECER ESSE DESEQUILÍBRIO. A DECOLONIALIDADE É COLOCAR ESSES AUTORES LADO A LADO, PERMITINDO QUE OS ESTUDANTES CONHEÇAM E COMPAREM DIFERENTES FORMAS DE PENSAR O MUNDO.

COMO ISSO TOCA A SALA DE AULA?

- **É ENTENDER QUE A HISTÓRIA DO BRASIL NÃO COMEÇA EM 1500, MAS MILHARES DE ANOS ANTES, COM OS POVOS ORIGINÁRIOS.**
- **É VALORIZAR QUE AS CRIANÇAS NEGRAS E INDÍGENAS SE RECONHEÇAM NOS LIVROS, NAS MÚSICAS, NAS ARTES.**
- **É DAR ESPAÇO PARA DEBATES ONDE CADA ESTUDANTE POSSA CONTAR SUAS PRÓPRIAS REFERÊNCIAS, MEMÓRIAS E RAÍZES.**

👉 UMA REFLEXÃO PARA INSTIGAR SEUS ALUNOS

PERGUNTE A ELES:

“SE SÓ EXISTISSE UMA FORMA DE VER O MUNDO, SERÁ QUE ELE SERIA TÃO COLORIDO, TÃO MÚLTIPLO, TÃO CHEIO DE SONS E SABORES COMO CONHECEMOS HOJE?”

ESSA PERGUNTA SIMPLES ABRE CAMINHO PARA QUE PERCEBAM QUE DESCOLONIZAR NÃO É APAGAR O QUE JÁ EXISTE, MAS SOMAR, EQUILIBRAR E DAR LUGAR A VOZES QUE FORAM SILENCIADAS.

QUANDO E COMO SURTIU O CONCEITO DE DESCOLONIZAÇÃO?

O TERMO DESCOLONIZAÇÃO GANHOU FORÇA NO SÉCULO XX, PRINCIPALMENTE APÓS A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL (1939–1945), QUANDO TEVE INÍCIO UM GRANDE MOVIMENTO DE INDEPENDÊNCIA POLÍTICA NA ÁFRICA E NA ÁSIA. PAÍSES QUE POR SÉCULOS HAVIAM SIDO COLÔNIAS DE IMPÉRIOS EUROPEUS COMEÇARAM A LUTAR PARA SE TORNAREM NAÇÕES SOBERANAS.

👉 EXEMPLOS IMPORTANTES:

- **ÍNDIA CONQUISTANDO SUA INDEPENDÊNCIA DO DOMÍNIO BRITÂNICO EM 1947 (NEHRU, 1947).**
- **MOVIMENTOS DE INDEPENDÊNCIA NA ÁFRICA ENTRE AS DÉCADAS DE 1950 E 1970, COMO GANA (1957), ARGÉLIA (1962), ANGOLA E MOÇAMBIQUE (1975).**

NESSE PRIMEIRO MOMENTO, DESCOLONIZAÇÃO SIGNIFICAVA LITERALMENTE O PROCESSO POLÍTICO DE DEIXAR DE SER COLÔNIA.

MAS LOGO INTELLECTUAIS AFRICANOS E CARIBENHOS, COMO FRANTZ FANON (1961, OS CONDENADOS DA TERRA) E AIMÉ CÉSAIRE (1950, DISCURSO SOBRE O COLONIALISMO), CHAMARAM ATENÇÃO PARA ALGO MAIS PROFUNDO: MESMO APÓS A INDEPENDÊNCIA, OS PAÍSES SEGUIAM PRESOS A ESTRUTURAS CULTURAIS E MENTAIS HERDADAS DO COLONIALISMO.

ASSIM, O CONCEITO SE AMPLIOU, PASSANDO A SIGNIFICAR TAMBÉM A LIBERTAÇÃO DAS MENTES, DOS CURRÍCULOS E DAS FORMAS DE PENSAR, NÃO APENAS DOS TERRITÓRIOS.

📌 E O CONCEITO DE DECOLONIALIDADE?

JÁ A DECOLONIALIDADE SURTIU ALGUMAS DÉCADAS DEPOIS, NOS ANOS 1980 E 1990, NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO. FOI DESENVOLVIDA POR INTELLECTUAIS QUE INTEGRAM O CHAMADO GRUPO MODERNIDADE/COLONIALIDADE, ENTRE ELAS:

- **ANÍBAL QUIJANO (2000, "COLONIALIDADE DO PODER, EUROCENTRISMO E AMÉRICA LATINA")**
- **WALTER MIGNOLO (2003, HISTÓRIAS LOCAIS, PROJETOS GLOBAIS)**
- **CATHERINE WALSH (2009, INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD)**
- **ENRIQUE DUSSEL (1993, 1492: O ENCOBRIMENTO DO OUTRO).**

📌 ELAS PERCEBERAM QUE, MESMO APÓS A INDEPENDÊNCIA, O COLONIALISMO NÃO DESAPARECEU. ELE SE TRANSFORMOU EM UMA LÓGICA INVISÍVEL, QUE ORGANIZA O MUNDO ATÉ HOJE.

- **COLONIALIDADE DO PODER (QUIJANO): HIERARQUIAS RACIAIS E SOCIAIS QUE MANTÊM A DESIGUALDADE.**
- **COLONIALIDADE DO SABER (MIGNOLO): VALORIZAÇÃO EXCLUSIVA DOS CONHECIMENTOS EUROPEUS, MARGINALIZANDO SABERES INDÍGENAS, AFRICANOS E POPULARES.**
- **COLONIALIDADE DO SER (DUSSEL E MALDONADO-TORRES): FORMAS DE VIDA E IDENTIDADES CONSIDERADAS "INFERIORES" PELA LÓGICA COLONIAL.**

A DECOLONIALIDADE, PORTANTO, É UM PROJETO CONTÍNUO DE RESISTÊNCIA E CRIAÇÃO DE ALTERNATIVAS. ELA BUSCA VALORIZAR E LEGITIMAR OS SABERES, PRÁTICAS E VISÕES DE MUNDO DOS POVOS HISTORICAMENTE SILENCIADOS.



LEITURAS PARA APROFUNDAR O CONHECIMENTO SOBRE O TEMA

- **CÉSAIRE, AIMÉ. DISCURSO SOBRE O COLONIALISMO. 1950.**
- **FANON, FRANTZ. OS CONDENADOS DA TERRA. RIO DE JANEIRO: CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA, 1961.**
- **FREIRE, PAULO. PEDAGOGIA DO OPRIMIDO. RIO DE JANEIRO: PAZ E TERRA, 1968.**
- **QUIJANO, ANÍBAL. "COLONIALIDADE DO PODER, EUROCENTRISMO E AMÉRICA LATINA". REVISTA INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS SOCIAIS, N. 168, 2000.**
- **MIGNOLO, WALTER. HISTÓRIAS LOCAIS, PROJETOS GLOBAIS. BELO HORIZONTE: UFMG, 2003.**
- **WALSH, CATHERINE. INTERCULTURALIDAD, ESTADO, SOCIEDAD. QUITO: ABYA-YALA, 2009.**
- **DUSSEL, ENRIQUE. 1492: O ENCOBRIMENTO DO OUTRO. PETRÓPOLIS: VOZES, 1993.**
- **MALDONADO-TORRES, NELSON. AGAINST WAR: VIEWS FROM THE UNDERSIDE OF MODERNITY. DURHAM: DUKE UNIVERSITY PRESS, 2008.**
- **KRENAK, AILTON. IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2019.**
- **KOPENAWA, DAVI; ALBERT, BRUCE. A QUEDA DO CÉU: PALAVRAS DE UM XAMÃ YANOMAMI. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2015.**
- **SODRÉ, MUNIZ. PENSAR NAGÔ. PETRÓPOLIS: VOZES, 2017.**
- **GONZALEZ, LÉLIA. POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO. RIO DE JANEIRO: ZAHAR, 2020.**
- **SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. A GRAMÁTICA DO TEMPO: PARA UMA NOVA CULTURA POLÍTICA. SÃO PAULO: CORTEZ, 2006.**

- **CANDAU, VERA MARIA. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: AS TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, V. 13, N. 37, 2008.**
- **HOOKS, BELL. ENSINANDO A TRANSGREDIR: A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2013.**

FILMES E DOCUMENTÁRIOS

- **QUANTO VALE OU É POR QUILO? – DEBATE SOBRE ESCRAVIDÃO E RACISMO ESTRUTURAL.**
- **BESOIRO – CAPOEIRA COMO RESISTÊNCIA E HERÓIS NEGROS INVISIBILIZADOS.**
- **AMISTAD – TRÁFICO NEGREIRO E LUTAS AFRICANAS PELA LIBERDADE.**
- **XINGU – RESISTÊNCIA INDÍGENA FRENTE À INVASÃO DE TERRITÓRIOS.**
- **AMAZÔNIA SOCIEDADE ANÔNIMA – CONFLITOS ATUAIS NA EXPLORAÇÃO DA FLORESTA.**
- **EX-PAJÉ – CHOQUE CULTURAL E RESISTÊNCIA ESPIRITUAL INDÍGENA.**
- **ATLÂNTICO – DIÁSPORA AFRICANA E DESIGUALDADES COLONIAIS GLOBAIS.**

MÚSICAS E RECURSOS SONOROS

- **SINHÁ (CHICO BUARQUE E JOÃO BOSCO) – MEMÓRIAS DA ESCRAVIDÃO.**
- **A CARNE (ELZA SOARES) – RACISMO ESTRUTURAL E DESIGUALDADE.**
- **RACIONAIS MC'S – RESISTÊNCIA E JUVENTUDE PERIFÉRICA.**
- **CANTIGAS DE CAPOEIRA – VIVÊNCIA DA MÚSICA COMO RESISTÊNCIA CULTURAL.**
- **CANTIGAS INDÍGENAS – ORALIDADE E ESPIRITUALIDADE ORIGINÁRIA.**

ARTES VISUAIS E FOTOGRAFIA

- **CARYBÉ E HEITOR DOS PRAZERES – REPRESENTAÇÕES AFRO-BRASILEIRAS NA ARTE.**
- **JAIDER ESBELL E DAIARA TUKANO – ARTE INDÍGENA CONTEMPORÂNEA CONTRA ESTEREÓTIPOS.**
- **PIERRE VERGER – FOTOGRAFIA SOBRE DIÁSPORA E RELIGIOSIDADE AFRO.**
- **HISTÓRIAS AFRO-ATLÂNTICAS (MASP) – ARTE E RESISTÊNCIA AFRO-ATLÂNTICA (VISITA VIRTUAL).**

SITES E PLATAFORMAS DIGITAIS

- **FUNDAÇÃO PALMARES – ACERVO DE PERSONALIDADES E CULTURA NEGRA.**
- **INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA) – MAPAS E REPORTAGENS SOBRE POVOS INDÍGENAS.**
- **SLAVE VOYAGES – MAPAS INTERATIVOS DO TRÁFICO NEGREIRO.**
- **MUSEU AFRO BRASIL – VISITA VIRTUAL SOBRE AFRO-BRASILIDADE**

SÉRIES E CURTAS

- **CIDADE INVISÍVEL (NETFLIX) – FOLCLORE AFROINDÍGENA NO PRESENTE.**
- **GUERRAS DO BRASIL.DOC (NETFLIX) – QUILOMBO DOS PALMARES COMO RESISTÊNCIA.**
- **MOSTRA DE CINEMA INDÍGENA (YOUTUBE) – NARRATIVAS PRODUZIDAS POR INDÍGENAS.**

LITERATURA INFANTOJUVENIL

- **OMO-OBA: HISTÓRIAS DE PRINCESAS (KIUSAM DE OLIVEIRA) – EMPODERAMENTO FEMININO NEGRO.**
- **MEU AVÔ AFRICANO (NELSON CRUZ) – ANCESTRALIDADE AFRICANA.**
- **HISTÓRIAS DA PRETA (HELOISA PIRES LIMA) – NARRATIVAS AFRO-BRASILEIRAS ACESSÍVEIS.**
- **O SACI VERDADEIRO (ANDRÉ NEVES) – RESIGNIFICAÇÃO AFROINDÍGENA DO FOLCLORE.**

O QUE SERIA “DESCOLONIZAR A ESCOLA?”

“DESCOLONIZAR A ESCOLA” SIGNIFICA OLHAR PARA A EDUCAÇÃO E PERCEBER QUE, MUITAS VEZES, ELA AINDA CARREGA MARCAS DO COLONIALISMO: UMA VISÃO DE MUNDO QUE COLOCA A EUROPA E SEUS VALORES COMO CENTRO, E RELEGA AO “SEGUNDO PLANO” OS SABERES AFRICANOS, INDÍGENAS E DE OUTROS POVOS QUE TAMBÉM FORMAM A NOSSA IDENTIDADE.

QUANDO FALAMOS EM DESCOLONIZAR, ESTAMOS PROPONDO ROMPER COM ESSA LÓGICA DE SILENCIAMENTO E HIERARQUIZAÇÃO DOS SABERES, ABRINDO ESPAÇO PARA QUE DIFERENTES CULTURAS, HISTÓRIAS E FORMAS DE CONHECIMENTO SEJAM RECONHECIDAS E VALORIZADAS.

NA PRÁTICA, DESCOLONIZAR A ESCOLA É:

- **RECONTAR A HISTÓRIA: INCLUIR O PROTAGONISMO INDÍGENA E AFRICANO NA FORMAÇÃO DO BRASIL, MOSTRANDO NÃO SÓ AS VIOLÊNCIAS SOFRIDAS, MAS TAMBÉM AS RESISTÊNCIAS, AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS, POLÍTICAS E SOCIAIS.**
- **DIVERSIFICAR AS FONTES DE CONHECIMENTO: USAR LIVROS, FILMES, MÚSICAS, MITOS, ARTE, DANÇAS E SABERES ORAIS DE DIFERENTES MATRIZES CULTURAIS, E NÃO APENAS O MANUAL EUROPEU.**
- **VALORIZAR A PLURALIDADE: RECONHECER QUE NOSSOS ALUNOS TÊM DIFERENTES ORIGENS E EXPERIÊNCIAS, E QUE TODAS MERECEM RESPEITO E ESPAÇO.**

- **MUDAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: SAIR DA IDEIA DE QUE SÓ EXISTE UMA FORMA "CERTA" DE APRENDER, ABRINDO ESPAÇO PARA METODOLOGIAS QUE INCLUAM NARRATIVAS ORAIS, TRABALHOS COLETIVOS, PROJETOS, RODAS DE CONVERSA E ATÉ PRÁTICAS CORPORAIS (DANÇA, CAPOEIRA, PINTURA).**
- **COMBATER PRECONCEITOS: USAR O CURRÍCULO E A SALA DE AULA PARA DESCONSTRUIR ESTEREÓTIPOS RACIAIS E CULTURAIS, PROMOVENDO A IGUALDADE E A JUSTIÇA SOCIAL.**



O QUE É DESCOLONIZAR A ESCOLA?

- Recontar a história
 - Diversificar as fontes de conhecimento
 - Valorizar a pluralidade
 - Mudar práticas pedagógicas
- 
- 

A PRESENÇA INDÍGENA E AFRICANA NA HISTÓRIA DO BRASIL

A HISTÓRIA DO TERRITÓRIO HOJE CONHECIDO COMO BRASIL NÃO SE LIMITA À CHEGADA DOS COLONIZADORES EUROPEUS, MAS SE CONSTRÓI A PARTIR DE MILÊNIOS DE OCUPAÇÃO E COMPLEXIDADE CULTURAL PROTAGONIZADOS PELOS POVOS INDÍGENAS. ANTES DE 1500, ESSES POVOS HABITAVAM AMPLAMENTE O TERRITÓRIO, DESENVOLVENDO MAIS DE MIL LÍNGUAS, SISTEMAS SOCIAIS DISTINTOS E CONHECIMENTOS SOFISTICADOS SOBRE O AMBIENTE. DOMINAVAM TÉCNICAS AGRÍCOLAS, CULTIVANDO MANDIOCA, MILHO E BATATA-DOCE; PRATICAVAM PESCA E CAÇA DE MANEIRA SUSTENTÁVEL; PRODUZIAM ARTESANATO E UTILIZAVAM MEDICAMENTOS NATURAIS DERIVADOS DA BIODIVERSIDADE LOCAL.

SUAS SOCIEDADES ERAM ORGANIZADAS COLETIVAMENTE, COM RITOS, LENDAS E COSMOLOGIAS QUE MOLDAVAM A VIDA COTIDIANA, ARTICULANDO ESPIRITUALIDADE, ECONOMIA E SOCIABILIDADE.

COM A CHEGADA DOS PORTUGUESES NO SÉCULO XVI, OS POVOS INDÍGENAS FORAM OS PRIMEIROS A SOFRER OS IMPACTOS DA COLONIZAÇÃO: FORAM ESCRAVIZADOS, PERDERAM TERRITÓRIOS E AUTONOMIA, FORAM EXPOSTOS A DOENÇAS DESCONHECIDAS E SOFRERAM IMPOSIÇÃO CULTURAL. ENTRETANTO, NÃO SE PODE ENTENDER ESSE PERÍODO APENAS COMO DOMINAÇÃO; A RESISTÊNCIA INDÍGENA MANIFESTOU-SE DE DIVERSAS FORMAS, SEJA POR MEIO DE FUGAS, GUERRILHAS OU PELA PRESERVAÇÃO DE SUAS TRADIÇÕES, GARANTINDO A TRANSMISSÃO DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS QUE, AINDA HOJE, INFLUENCIAM A SOCIEDADE BRASILEIRA.

ENTRE SUAS CONTRIBUIÇÕES DURADOURAS ESTÃO A AGRICULTURA (COMO O CULTIVO DA MANDIOCA E DE FRUTAS TROPICAIS), A INCORPORAÇÃO DE TERMOS DE ORIGEM TUPI À LÍNGUA PORTUGUESA (COMO “PIPOCA”, “ABACAXI” E “TATU”) E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS QUE INSPIRARAM FORMAS COLETIVAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL.

PARALELAMENTE, O PERÍODO COLONIAL ASSISTIU À INTENSIFICAÇÃO DO TRÁFICO TRANSATLÂNTICO DE AFRICANOS, ESPECIALMENTE APÓS A PROIBIÇÃO PARCIAL DA ESCRAVIZAÇÃO INDÍGENA PELA IGREJA. ENTRE OS SÉCULOS XVI E XIX, ESTIMA-SE QUE MAIS DE 4,8 MILHÕES DE AFRICANOS FORAM FORÇADOS A SE DESLOCAR PARA O BRASIL, CONSTITUINDO O MAIOR CONTINGENTE DE PESSOAS ESCRAVIZADAS NAS AMÉRICAS. NO CATIVEIRO, FORAM SUBMETIDOS A TRABALHO COMPULSÓRIO EM ENGENHOS DE AÇÚCAR, MINAS, FAZENDAS E, POSTERIORMENTE, EM ÁREAS URBANAS.

COM A INVASÃO DOS PORTUGUESES NO SÉCULO XVI, OS POVOS INDÍGENAS FORAM OS PRIMEIROS A SOFRER OS IMPACTOS DA COLONIZAÇÃO: FORAM ESCRAVIZADOS, PERDERAM TERRITÓRIOS E AUTONOMIA, FORAM EXPOSTOS A DOENÇAS DESCONHECIDAS E SOFRERAM IMPOSIÇÃO CULTURAL. ENTRETANTO, NÃO SE PODE ENTENDER ESSE PERÍODO APENAS COMO DOMINAÇÃO; A RESISTÊNCIA INDÍGENA MANIFESTOU-SE DE DIVERSAS FORMAS, SEJA POR MEIO DE FUGAS, GUERRILHAS OU PELA PRESERVAÇÃO DE SUAS TRADIÇÕES, GARANTINDO A TRANSMISSÃO DE SABERES E PRÁTICAS CULTURAIS QUE, AINDA HOJE, INFLUENCIAM A SOCIEDADE BRASILEIRA. ENTRE SUAS CONTRIBUIÇÕES DURADOURAS ESTÃO A AGRICULTURA (COMO O CULTIVO DA MANDIOCA E DE FRUTAS TROPICAIS),

A INCORPORAÇÃO DE TERMOS DE ORIGEM TUPI À LÍNGUA PORTUGUESA (COMO “PIPOCA”, “ABACAXI” E “TATU”) E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS QUE INSPIRARAM FORMAS COLETIVAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL.

PARALELAMENTE, O PERÍODO COLONIAL ASSISTIU À INTENSIFICAÇÃO DO TRÁFICO TRANSATLÂNTICO DE AFRICANOS, ESPECIALMENTE APÓS A PROIBIÇÃO PARCIAL DA ESCRAVIZAÇÃO INDÍGENA PELA IGREJA. ENTRE OS SÉCULOS XVI E XIX, ESTIMA-SE QUE MAIS DE 4,8 MILHÕES DE AFRICANOS FORAM FORÇADOS A SE DESLOCAR PARA O BRASIL, CONSTITUINDO O MAIOR CONTINGENTE DE PESSOAS ESCRAVIZADAS NAS AMÉRICAS. NO CATIVEIRO, FORAM SUBMETIDOS A TRABALHO COMPULSÓRIO EM ENGENHOS DE AÇÚCAR, MINAS, FAZENDAS E, POSTERIORMENTE, EM ÁREAS URBANAS.

ENTRETANTO, ASSIM COMO OS INDÍGENAS, OS AFRICANOS RESISTIRAM À OPRESSÃO POR MEIO DE REVOLTAS, QUILOMBOS (COMO O DE PALMARES), RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS (CANDOMBLÉ, UMBANDA) E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS, COMO A CAPOEIRA E O SAMBA. SUAS CONTRIBUIÇÕES À CULTURA BRASILEIRA SÃO PROFUNDAS: DA CULINÁRIA (FEIJOADA, ACARAJÉ, VATAPÁ) À MÚSICA E DANÇA (SAMBA, MARACATU, CONGADA), DA RELIGIOSIDADE E ESPIRITUALIDADE (CULTO AOS ORIXÁS E SINCRETISMO RELIGIOSO) À LÍNGUA PORTUGUESA, ENRIQUECIDA COM TERMOS COMO “QUILOMBO”, “CAÇULA” E “MOLEQUE”.

O ENCONTRO ENTRE INDÍGENAS, AFRICANOS E EUROPEUS, EMBORA MARCADO POR VIOLÊNCIA, IMPOSIÇÃO E EXPLORAÇÃO, TORNOU-SE A BASE DA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA. ESSA INTERAÇÃO GEROU UM PROCESSO DE MESTIÇAGEM, SINCRETISMO CULTURAL E DIVERSIDADE QUE CARACTERIZA O PAÍS ATÉ HOJE. NA ECONOMIA, OS SABERES INDÍGENAS E AFRICANOS INFLUENCIARAM PRÁTICAS AGRÍCOLAS, ARTESANAIS E COMERCIAIS; NA CULTURA, CONTRIBUÍRAM COM MÚSICA, FESTAS, CULINÁRIA E RELIGIOSIDADE; NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL, MOLDARAM MODOS DE VIVER E PERCEBER O MUNDO.

LINHA DO TEMPO

Intersecção entre Indígenas e Africanos no Brasil

SÉCULO XVI



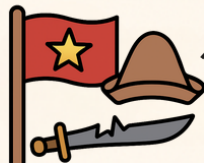
o Brasil
e primeiros contatos

SÉCULO XVII



1605-1694
Quilombo dos
Palmares

SÉCULO XVIII



1710-1790
Conflitos e
Revoltas
Coloniais



Expansão dos
quilombos no
Brasil Central
e Nordeste

SÉCULO XIX



1800-1888
Lutas sociais e
crise do
sistema
colonial e
escravocrata



Agricultura
de subsistência
e fronteiras rurais

SÉCULO XX



Movimentos
quilombolas
e indígenas
contemporâneos



Resistência Cultura

ESTUDOS DE INTERSECÇÕES ENTRE NEGROS E INDÍGENAS

A HISTÓRIA DO BRASIL NÃO PODE SER COMPREENDIDA SEM CONSIDERAR AS PROFUNDAS INTERSECÇÕES ENTRE AS POPULAÇÕES INDÍGENAS E AFRICANAS. ANTES DA CHEGADA DOS COLONIZADORES EUROPEUS, OS POVOS INDÍGENAS OCUPAVAM O TERRITÓRIO BRASILEIRO HÁ MILHARES DE ANOS, COM UMA DIVERSIDADE IMENSA DE LÍNGUAS, CULTURAS, COSMOLOGIAS E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL. COM A COLONIZAÇÃO PORTUGUESA, INICIADA EM 1500, OS INDÍGENAS FORAM SUBMETIDOS A PROCESSOS DE VIOLÊNCIA, DESLOCAMENTO FORÇADO E ESCRAVIZAÇÃO. A PARTIR DO SÉCULO XVI, TAMBÉM CHEGARAM AO BRASIL AFRICANOS, TRAZIDOS À FORÇA PARA SUPRIR A MÃO DE OBRA NAS PLANTAÇÕES E MINAS, FORMANDO UMA NOVA CAMADA DA POPULAÇÃO OPRIMIDA. DESDE OS PRIMEIROS CONTATOS, SURTIRAM RELAÇÕES COMPLEXAS DE CONVIVÊNCIA, RESISTÊNCIA, ALIANÇAS E INTERCÂMBIOS CULTURAIS ENTRE NEGROS E INDÍGENAS.

NO PERÍODO COLONIAL, OS QUILOMBOS E MOCAMBOS SÃO EXEMPLOS EMBLEMÁTICOS DESSAS INTERAÇÕES. O QUILOMBO DOS PALMARES, LOCALIZADO NA REGIÃO DE ALAGOAS, CONSTITUI TALVEZ O EXEMPLO MAIS CONHECIDO DE ENCONTRO AFRO-INDÍGENA. NELE, AFRICANOS FUGITIVOS DA ESCRAVIDÃO SE UNIAM A INDÍGENAS E A PESSOAS DE ORIGEM MISTA, ORGANIZANDO UM SISTEMA DE RESISTÊNCIA MILITAR, SOCIAL E CULTURAL CONTRA A COLONIZAÇÃO. PARA TRABALHOS DIDÁTICOS, ESSE EPISÓDIO PODE SER EXPLORADO POR MEIO DE MAPAS HISTÓRICOS, DRAMATIZAÇÕES E DEBATES SOBRE RESISTÊNCIA E LIBERDADE, INCENTIVANDO OS ALUNOS A COMPREENDEREM O QUILOMBO NÃO APENAS COMO UM REFÚGIO FÍSICO, MAS TAMBÉM COMO UM ESPAÇO DE INTERCÂMBIO CULTURAL, POLÍTICO E SOCIAL.

DURANTE O SÉCULO XX, OS ESTUDOS SOBRE ESSAS INTERSECÇÕES GANHARAM NOVAS DIMENSÕES. A ANTROPOLOGIA E A HISTÓRIA SOCIAL COMEÇARAM A OLHAR PARA OS AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS DE MANEIRA MAIS CRÍTICA, RECONHECENDO AS COMPLEXIDADES DE SUAS INTERAÇÕES. PESQUISADORES COMO FLORESTAN FERNANDES, GILBERTO FREYRE E ORLANDO VILLAS BÔAS ANALISARAM

A MISCIGENAÇÃO, OS PROCESSOS DE RESISTÊNCIA E AS CULTURAS AFRO-INDÍGENAS, EMBORA MUITOS DESSOS ESTUDOS INICIAIS AINDA FOSSEM PERMEADOS POR VISÕES EUROCÊNTRICAS E HIERÁRQUICAS. PARA O ENSINO, É POSSÍVEL PROPOR ANÁLISES COMPARATIVAS DE TEXTOS HISTÓRICOS, INCENTIVANDO OS ALUNOS A IDENTIFICAR COMO O OLHAR DO PESQUISADOR INFLUENCIA A INTERPRETAÇÃO SOBRE NEGROS E INDÍGENAS, PROMOVENDO DEBATES SOBRE HISTORIOGRAFIA E PERSPECTIVA CRÍTICA.

NAS ÚLTIMAS DÉCADAS, SURGE UM CAMPO MAIS ESTRUTURADO, CONHECIDO COMO AFROINDIGENISMO, QUE BUSCA ARTICULAR A PRESENÇA HISTÓRICA E CULTURAL DE NEGROS E INDÍGENAS DE FORMA CONJUNTA. ESSA ABORDAGEM CRÍTICA VISA SUPERAR NARRATIVAS QUE MARGINALIZAM AMBOS OS GRUPOS E DESTACAR A INTERSECÇÃO DE SUAS EXPERIÊNCIAS FRENTE AO COLONIALISMO, AO RACISMO E ÀS DESIGUALDADES SOCIAIS. PESQUISADORES COMO KABENGELE MUNANGA, BEATRIZ NASCIMENTO E CARLOS HASENBALG ESTUDAM O IMPACTO DA COLONIZAÇÃO E DA ESCRAVIDÃO, AS FORMAS DE RESISTÊNCIA CULTURAL E SOCIAL, E A IMPORTÂNCIA DA MEMÓRIA HISTÓRICA.

EM SALA DE AULA, OS PROFESSORES PODEM TRABALHAR ESTUDOS DE CASO DE COMUNIDADES CONTEMPORÂNEAS, EXPLORAR TESTEMUNHOS ORAIS E INCENTIVAR PROJETOS DE PESQUISA LOCAL QUE IDENTIFIQUEM VESTÍGIOS E PRÁTICAS CULTURAIS AFRO-INDÍGENAS NA PRÓPRIA REGIÃO DOS ALUNOS.

A HISTÓRIA DAS INTERSECÇÕES TAMBÉM SE MANIFESTA EM ELEMENTOS CULTURAIS, COMO FESTAS POPULARES, RELIGIOSIDADE SINCRÉTICA, CULINÁRIA E EXPRESSÕES ARTÍSTICAS. O BUMBA-MEU-BOI, POR EXEMPLO, NO NORTE E NORDESTE, REVELA CLARAMENTE INFLUÊNCIAS AFRO-INDÍGENAS, SENDO UMA EXCELENTE OPORTUNIDADE DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR COM ARTES, HISTÓRIA E MÚSICA. ATIVIDADES DIDÁTICAS PODEM INCLUIR OFICINAS DE PRODUÇÃO ARTÍSTICA, ANÁLISES DE DANÇAS E MÚSICAS TRADICIONAIS, E DISCUSSÕES SOBRE SINCRETISMO RELIGIOSO E CULTURAL, PROMOVENDO MAIOR ENGAJAMENTO E COMPREENSÃO DAS MÚLTIPLAS CAMADAS DA FORMAÇÃO CULTURAL BRASILEIRA.

OUTRO ASPECTO FUNDAMENTAL É O ESTUDO DAS RELAÇÕES DE RESISTÊNCIA. QUILOMBOS, ALDEIAS INDÍGENAS E COMUNIDADES MISTAS EXEMPLIFICAM ESTRATÉGIAS COLETIVAS DE SOBREVIVÊNCIA, PRESERVAÇÃO CULTURAL E CONTESTAÇÃO ÀS ESTRUTURAS DE PODER COLONIAL. PROFESSORES PODEM DESENVOLVER SIMULAÇÕES DE TOMADA DE DECISÕES HISTÓRICAS, DEBATES SOBRE JUSTIÇA SOCIAL E TERRITORIALIDADE, E PRODUÇÕES TEXTUAIS, COMO REDAÇÕES OU RELATOS FICTÍCIOS DE PERSONAGENS AFRO-INDÍGENAS, INCENTIVANDO A EMPATIA HISTÓRICA E A REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O PASSADO E O PRESENTE.

POR FIM, É ESSENCIAL RECONHECER OS DESAFIOS ATUAIS NA PESQUISA E ENSINO DESSAS INTERSECÇÕES. A INVISIBILIDADE HISTÓRICA DE COMUNIDADES HÍBRIDAS, A FALTA DE DOCUMENTAÇÃO FORMAL E OS PRECONCEITOS PERSISTENTES TORNAM O ESTUDO DO AFROINDIGENISMO AINDA MAIS NECESSÁRIO. NESSE CONTEXTO, A EDUCAÇÃO DESEMPENHA PAPEL CENTRAL AO INSERIR CONTEÚDOS AFRO-INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS ESCOLARES, FOMENTAR A DESCOLONIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E PROMOVER UMA VISÃO PLURAL DA HISTÓRIA DO BRASIL.

ATIVIDADES DIDÁTICAS SUGERIDAS INCLUEM LINHAS DO TEMPO INTERATIVAS, PAINÉIS DE PESQUISA COLABORATIVA, DOCUMENTÁRIOS E ENTREVISTAS, E PROJETOS DE MEMÓRIA COMUNITÁRIA, FORTALECENDO O APRENDIZADO E A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CRÍTICA.

EM SÍNTESE, OS ESTUDOS SOBRE AS INTERSECÇÕES ENTRE NEGROS E INDÍGENAS REVELAM QUE A FORMAÇÃO DO BRASIL É MARCADA POR ENCONTROS, CONFLITOS, RESISTÊNCIAS E TROCAS CULTURAIS. ATRAVÉS DO AFROINDIGENISMO, TORNA-SE POSSÍVEL COMPREENDER A HISTÓRIA NACIONAL DE FORMA MAIS AMPLA, CRÍTICA E INCLUSIVA, VALORIZANDO A DIVERSIDADE E A RESISTÊNCIA DAS POPULAÇÕES QUE AJUDARAM A CONSTRUIR O PAÍS. INSERIR ESSE CONHECIMENTO EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTRIBUI PARA FORMAR ALUNOS CONSCIENTES DE SUA PRÓPRIA HISTÓRIA E DO LEGADO CULTURAL AFRO-INDÍGENA, PROMOVENDO UM ENSINO CRÍTICO, ENGAJADO E DESCOLONIZADO.

LEIS 10.639/2003 E 11.645/2008: HISTÓRIA, ORIGEM E IMPORTÂNCIA NAS ESCOLAS

A HISTÓRIA DO BRASIL NÃO PODE SER COMPREENDIDA SEM CONSIDERAR AS PROFUNDAS CONTRIBUIÇÕES E A PRESENÇA CONTÍNUA DOS POVOS AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS. POR SÉCULOS, ESSES GRUPOS TIVERAM SUA PARTICIPAÇÃO SOCIAL, CULTURAL E POLÍTICA INVISIBILIZADA NOS REGISTROS HISTÓRICOS E NOS CURRÍCULOS ESCOLARES, SENDO FREQUENTEMENTE TRATADOS DE FORMA MARGINAL OU SECUNDÁRIA. A LUTA PARA RECONHECER ESSAS CONTRIBUIÇÕES DEU ORIGEM A LEGISLAÇÕES ESPECÍFICAS QUE OBRIGAM O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA NAS ESCOLAS: A LEI 10.639/2003 E A LEI 11.645/2008.

A LEI Nº 10.639/2003 FOI SANCIONADA EM 9 DE JANEIRO DE 2003, ALTERANDO A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/96). ELA TORNOU OBRIGATÓRIO O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM TODAS AS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO. ESSA LEI SURTIU A PARTIR DE DÉCADAS DE MOBILIZAÇÃO DE MOVIMENTOS NEGROS, ACADÊMICOS E ORGANIZAÇÕES DA SOCIEDADE CIVIL, QUE REIVINDICAVAM A VALORIZAÇÃO DA HERANÇA AFRICANA E A CORREÇÃO DA INVISIBILIDADE HISTÓRICA DOS AFRODESCENDENTES.

PESQUISADORES COMO KABENGELE MUNANGA E BEATRIZ NASCIMENTO CONTRIBUÍRAM PARA EVIDENCIAR COMO A ESCRAVIDÃO, O RACISMO E A EXCLUSÃO SOCIAL MARCARAM A HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E REFORÇARAM A NECESSIDADE DE INCLUSÃO DESSES CONTEÚDOS NA EDUCAÇÃO (MUNANGA, 2004; NASCIMENTO, 1985).

A LEI ABRANGE O ENSINO DA HISTÓRIA DA ÁFRICA E DOS AFRICANOS QUE CHEGARAM AO BRASIL, DA ESCRAVIDÃO E DA RESISTÊNCIA DOS AFRODESCENDENTES, ALÉM DAS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS EM MÚSICA, DANÇA, CULINÁRIA, LITERATURA, RELIGIÃO E CIÊNCIA (GOMES, 2003; FREYRE, 1933). SUA IMPORTÂNCIA NAS ESCOLAS É MÚLTIPLA: PERMITE O RECONHECIMENTO HISTÓRICO DOS AFRODESCENDENTES, PROMOVE O COMBATE AO RACISMO ESTRUTURAL, VALORIZA A DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA E FORNECE BASE PARA TRABALHOS INTERDISCIPLINARES QUE CONECTAM HISTÓRIA, ARTES, LITERATURA E EDUCAÇÃO CÍVICA (OLIVEIRA, 2025).

CINCO ANOS DEPOIS, A LEI Nº 11.645/2008, SANCIONADA EM 10 DE MARÇO DE 2008, AMPLIOU A LDB PARA INCLUIR O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA. ELA INCORPOROU EXPLICITAMENTE A DIMENSÃO INDÍGENA AO CURRÍCULO, GARANTINDO QUE OS POVOS ORIGINÁRIOS TIVESSEM VISIBILIDADE E RECONHECIMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR. ESSA LEI DECORREU DO FORTALECIMENTO DOS MOVIMENTOS INDÍGENAS, ACADÊMICOS E ORGANIZAÇÕES DE DIREITOS HUMANOS, QUE REIVINDICAVAM O RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL E À PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA INDÍGENA (CABRAL, 2017; CARNEIRO, 2012).

O CONTEÚDO EXIGIDO PELA LEI 11.645/2008 INCLUI A HISTÓRIA DOS POVOS INDÍGENAS ANTES E APÓS A COLONIZAÇÃO, SUAS CULTURAS, LÍNGUAS, TRADIÇÕES E MODOS DE VIDA, BEM COMO OS IMPACTOS DO COLONIALISMO E DA LUTA POR DIREITOS TERRITORIAIS E SOCIAIS (SCHWARTZ, 2010). ASSIM COMO A LEI 10.639/2003, ESSA LEGISLAÇÃO TEM UM PAPEL PEDAGÓGICO CENTRAL: PROMOVE A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL, A EDUCAÇÃO CRÍTICA SOBRE COLONIALISMO E RACISMO, A INTERCULTURALIDADE E FAVORECE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES CONECTANDO HISTÓRIA, GEOGRAFIA, CIÊNCIAS E ARTES (OLIVEIRA, 2025; MUNANGA, 2004).

AMBAS AS LEIS SÃO ESSENCIAIS PARA A DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR, AMPLIANDO A VISÃO DOS ALUNOS PARA ALÉM DE UMA NARRATIVA EUROCÊNTRICA E RECONHECENDO AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS COMO PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA E CULTURA BRASILEIRAS. ELAS CONTRIBUEM PARA CONSCIENTIZAR OS ALUNOS SOBRE RACISMO E DESIGUALDADES HISTÓRICAS, FORTALECER A AUTOESTIMA DE ALUNOS NEGROS E INDÍGENAS, E ABRIR CAMINHO PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS, COMO DEBATES, OFICINAS CULTURAIS, VISITAS A MUSEUS, PRODUÇÃO DE MATERIAIS E PROJETOS DE PESQUISA SOBRE COMUNIDADES LOCAIS (NASCIMENTO, 1985; REIS, 1993; OLIVEIRA, 2025).

O QUE É “AFROINDIGENISMO”?

QUANDO PENSAMOS NA HISTÓRIA DO BRASIL E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL, É COMUM OUVIR FALAR NO CHAMADO “MITO DAS TRÊS RAÇAS” – A IDEIA DE QUE INDÍGENAS, AFRICANOS E EUROPEUS TERIAM CONTRIBUÍDO DE FORMA EQUILIBRADA PARA A FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA. ENTRETANTO, SABEMOS QUE ESSA NARRATIVA NUNCA FOI NEUTRA. NA PRÁTICA, OS POVOS INDÍGENAS E AFRICANOS TIVERAM SUAS CULTURAS E TRADIÇÕES APROPRIADAS, REESCRITAS E CLASSIFICADAS POR CATEGORIAS IMPOSTAS DE FORA, SEM QUE ELES PARTICIPASSEM DESSAS DEFINIÇÕES (MUNANGA, 2004; GOLDMAN, 2014).

ISSO SIGNIFICA QUE GRANDE PARTE DO QUE CONHECEMOS COMO “CULTURA AFRO-BRASILEIRA” OU “CULTURA INDÍGENA” FOI ESTUDADA E REINTERPRETADA ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA ACADÊMICA E EUROCÊNTRICA, MUITAS VEZES DESCONSIDERANDO A EXPERIÊNCIA VIVA DESSES GRUPOS. EM SALA DE AULA, É FUNDAMENTAL QUE O PROFESSOR COMPREENDA QUE O CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE ESSES POVOS NÃO SUBSTITUI A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E CULTURAL DIRETA DELES, MAS PODE SER USADO COMO FERRAMENTA CRÍTICA PARA ANALISAR COMO ESSAS NARRATIVAS FORAM CONSTRUÍDAS.

NOS ÚLTIMOS ANOS, OS ESTUDOS DE DECOLONIALIDADE, SOMADOS AO FORTALECIMENTO DE MOVIMENTOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS, TROUXERAM MAIOR VISIBILIDADE ÀS DIFERENÇAS CULTURAIS E AOS CRUZAMENTOS ENTRE ESSES GRUPOS (OLIVEIRA, 2025; GOLDMAN, 2014). ESSE CAMPO DE ESTUDOS, CONHECIDO COMO AFROINDIGENISMO, INVESTIGA JUSTAMENTE A INTERSEÇÃO ENTRE NEGROS E INDÍGENAS, MOSTRANDO QUE ESSAS CONEXÕES NÃO SÃO SIMPLES OU LINEARES, MAS ATRAVESSAM TEMPOS, LUGARES E EXPERIÊNCIAS DE FORMA TRANSVERSAL.

UM PONTO IMPORTANTE PARA O PROFESSOR CONSIDERAR É QUE A IDEIA DE MESTIÇAGEM, TRADICIONALMENTE TRATADA COMO SÍMBOLO DE HARMONIA RACIAL, FUNCIONA COMO UM MECANISMO DE APAGAMENTO DAS DESIGUALDADES E HIERARQUIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS DE GRUPOS RACIALIZADOS. O MITO DAS TRÊS RAÇAS, CONSOLIDADO POR DISCURSOS NACIONALISTAS E LIVROS DIDÁTICOS, REFORÇOU A LÓGICA DO BRANQUEAMENTO E SUBORDINOU A HISTÓRIA AFRO-INDÍGENA A UMA NARRATIVA CONTROLADA PELOS BRANCOS (MUNANGA, 2004; GOLDMAN, 2014).

NOS LIVROS ESCOLARES, INDÍGENAS E NEGROS APARECEM MUITAS VEZES DE FORMA ESTÁTICA, SEM CONTEXTO HISTÓRICO REAL OU DINÂMICA SOCIAL, EXCLUINDO AS EXPERIÊNCIAS HÍBRIDAS E INTERSECCIONAIS. PARA O PROFESSOR, ISSO SIGNIFICA QUE O ENSINO DA HISTÓRIA PRECISA IR ALÉM DESSAS REPRESENTAÇÕES CRISTALIZADAS, INCORPORANDO PERSPECTIVAS CRÍTICAS QUE VALORIZEM A COMPLEXIDADE DO ENCONTRO AFRO-INDÍGENA.

AUTORES COMO GOLDMAN (2014) E CECÍLIA MELLO (2014) SUGEREM QUE O TERMO AFROINDÍGENA DEVE SER COMPREENDIDO DE FORMA DINÂMICA, SEM HÍFEN, PARA INDICAR NÃO UMA NOVA CATEGORIA, MAS UMA EXPERIÊNCIA DE INTERSEÇÃO ENTRE CULTURAS, MEMÓRIAS E SABERES. NO CASO DO GRUPO UMBANDAUM, ESTUDADO POR MELLO, O CONCEITO DE AFROINDÍGENA APARECE COMO UM DEVER, UM PROCESSO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO, FRUTO DE ENCONTROS HISTÓRICOS, FLUXOS DE MEMÓRIA, AÇÕES POLÍTICAS E PRÁTICAS CULTURAIS (MELLO, 2014).

NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, ISSO PODE SER TRADUZIDO POR ATIVIDADES QUE PERMITAM AOS ALUNOS:

· IDENTIFICAR E ANALISAR ENCONTROS CULTURAIS ENTRE NEGROS E INDÍGENAS EM DIFERENTES PERÍODOS HISTÓRICOS.

- EXPLORAR EXPRESSÕES CULTURAIS HÍBRIDAS, COMO FESTAS, DANÇAS, RELIGIÕES E CULINÁRIA, COMPREENDENDO-AS COMO RESULTADOS DE PROCESSOS HISTÓRICOS DE INTERAÇÃO.**

· REFLETIR SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS RACIAIS, QUESTIONANDO VISÕES SIMPLIFICADAS OU ESSENCIALISTAS DA HISTÓRIA.

ALÉM DISSO, A ABORDAGEM AFROINDÍGENISTA ENTENDE A EXPERIÊNCIA HISTÓRICA COMO EXPRESSÃO E LINGUAGEM, NÃO APENAS COMO IDENTIDADE FIXA. PARA O PROFESSOR, ISSO SIGNIFICA TRABALHAR CONTEÚDOS QUE VALORIZEM NARRATIVAS PLURAIS, TESTEMUNHOS ORAIS, REGISTROS ARTÍSTICOS E PRÁTICAS COMUNITÁRIAS COMO FONTES HISTÓRICAS LEGÍTIMAS, PROMOVENDO REFLEXÃO CRÍTICA E EMPATIA ENTRE OS ALUNOS (MELLO, 2014).

O DESAFIO CENTRAL DO ENSINO DE AFROINDIGENISMO É MOSTRAR AOS ALUNOS QUE A HISTÓRIA DO BRASIL É FEITA DE ENCONTROS COMPLEXOS, RESISTÊNCIAS E TROCAS CULTURAIS, MUITAS VEZES INVISIBILIZADAS NOS LIVROS DIDÁTICOS. É UM CONVITE PARA ROMPER COM A LÓGICA LINEAR DA HISTORIOGRAFIA TRADICIONAL E INCORPORAR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS, COMO:

- DEBATES SOBRE RACISMO E COLONIALISMO.**
- OFICINAS DE EXPRESSÃO CULTURAL AFRO-INDÍGENA.**
- PESQUISAS SOBRE COMUNIDADES LOCAIS E TRADIÇÕES INTERSECCIONAIS.**
- ANÁLISES CRÍTICAS DE LIVROS DIDÁTICOS E MATERIAIS ESCOLARES.**

EM RESUMO, O PROFESSOR DEVE COMPREENDER O AFROINDIGENISMO COMO UMA LENTE CRÍTICA PARA RECONTAR A HISTÓRIA DO BRASIL, VALORIZANDO A PLURALIDADE CULTURAL E HISTÓRICA, ROMPENDO COM ESTEREÓTIPOS E ESTIMULANDO OS ALUNOS A REFLETIREM SOBRE A REALIDADE CONTEMPORÂNEA A PARTIR DA MEMÓRIA E DA EXPERIÊNCIA DOS POVOS AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS. AO FAZER ISSO, A ESCOLA SE TORNA UM ESPAÇO ESTRATÉGICO DE CONSTRUÇÃO DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, RESPEITO À DIVERSIDADE E PROMOÇÃO DE JUSTIÇA SOCIAL (GOLDMAN, 2014; MELLO, 2014; OLIVEIRA, 2025).

O "AFROINDÍGENA" VAI CONTRA O PORTUGUÊS

A HISTÓRIA DO BRASIL É MARCADA POR ENCONTROS, CHOQUES, RESISTÊNCIAS E INVISIBILIZAÇÕES. QUANDO FALAMOS DE NEGROS E INDÍGENAS, NÃO ESTAMOS TRATANDO DE CAPÍTULOS SEPARADOS, MAS DE HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM E SE ENTRELAÇAM DE FORMA PROFUNDA. POR MUITO TEMPO, A ESCOLA NOS ENSINOU QUE A MISTIÇAGEM ERA UMA ESPÉCIE DE SOLUÇÃO MÁGICA PARA O RACISMO E OS CONFLITOS CULTURAIS. MAS, COMO ALERTAVA FRANTZ FANON,

A MISTIÇAGEM, APRESENTADA COMO HARMONIA, NA VERDADE, PODE COLOCAR SUJEITOS EM UM ESPAÇO DE NÃO PERTENCIMENTO. O MESTIÇO MUITAS VEZES NÃO É ACEITO NEM PELO MUNDO INDÍGENA, NEM PELO MUNDO NEGRO, NEM PELO MUNDO BRANCO, FICANDO NUM LUGAR DE FRONTEIRA, DE CONFLITO E DE BUSCA CONSTANTE POR RECONHECIMENTO.

AQUI ENTRA UMA PROVOCAÇÃO IMPORTANTE PARA A SALA DE AULA: SERÁ QUE OS ALUNOS JÁ PERCEBERAM COMO A IDEIA DE "MISTURA" É MOSTRADA NA MÍDIA, NOS LIVROS E ATÉ EM FESTAS NACIONAIS COMO O 13 DE MAIO OU O 19 DE ABRIL? A PROPOSTA É FAZER COM QUE ELES QUESTIONEM: ESSA MISTURA FOI MESMO HARMONIOSA OU ELA ESCONDEU VIOLÊNCIAS, APAGAMENTOS E RESISTÊNCIAS? O CONCEITO DE INTERSECCIONALIDADE, ELABORADO POR KIMBERLÉ CRENSHAW, AJUDA A PENSAR NISSO. ELE MOSTRA QUE NINGUÉM VIVE APENAS UMA IDENTIDADE ISOLADA. UMA PESSOA AFROINDÍGENA PODE SOFRER RACISMO, SEXISMO E PRECONCEITO CULTURAL AO MESMO TEMPO, E ESSAS OPRESSÕES NÃO SE SOMAM APENAS, MAS SE ENTRELAÇAM DE FORMA DOLOROSA E CONCRETA NO COTIDIANO. QUE TAL PROPOR QUE OS ALUNOS FAÇAM UM MAPA DESSAS OPRESSÕES, MOSTRANDO COMO ELAS SE CRUZAM EM DIFERENTES SITUAÇÕES DA VIDA SOCIAL?

A CRÍTICA DE LÉLIA GONZALEZ AO MITO DA MISTIÇAGEM É OUTRO PONTO POTENTE PARA O DEBATE. ELA DIZIA QUE O BRASIL NÃO CONSTRUÍU UMA IDENTIDADE INCLUSIVA, MAS SIM UM MODELO QUE UNIFORMIZA, QUE DILUI AS DIFERENÇAS E INVISIBILIZA OS POVOS NEGROS E INDÍGENAS.

PARA ENFRENTAR ESSE APAGAMENTO, GONZALEZ PROPÕS A NOÇÃO DE AMEFRICANIDADE, QUE DESTACA A MISTURA VIVA, CRIATIVA E RESISTENTE DAS CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS NAS AMÉRICAS. ESSA IDEIA PODE GANHAR VIDA EM SALA COM MÚSICAS, FESTAS, RITUAIS E TRADIÇÕES: MARACATU, CONGADA, JONGO, PAJELANÇA. O DESAFIO PARA OS ALUNOS É PERCEBER: ONDE ESTÁ O TRAÇO AFRICANO? ONDE ESTÁ O TRAÇO INDÍGENA? E COMO ELES SE ENCONTRAM?

É FUNDAMENTAL TAMBÉM DESCONSTRUIR A NOÇÃO DE PUREZA CULTURAL. COMO LEMBRA MANUELA CARNEIRO DA CUNHA, NENHUMA CULTURA É PURA, TODAS ESTÃO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO E DIÁLOGO. ESSA CONSTATAÇÃO PODE SER EXPLORADA DE MANEIRA PROVOCATIVA COM A PERGUNTA: EXISTE CULTURA PURA? OS ALUNOS PROVAVELMENTE VÃO CITAR COMIDAS, MÚSICAS OU HÁBITOS QUE JÁ NASCERAM DE ENCONTROS CULTURAIS – E ISSO OS AJUDA A ENTENDER QUE NEGAR AS IDENTIDADES HÍBRIDAS É NEGAR A PRÓPRIA HISTÓRIA.

NO CASO DAS MULHERES AFROINDÍGENAS, A ANÁLISE DE PATRICIA HILL COLLINS SOBRE A MATRIZ DE DOMINAÇÃO É ESSENCIAL: ESSAS MULHERES ENFRENTAM CAMADAS SOBREPOSTAS DE EXCLUSÃO – POR SEREM MULHERES, NEGRAS, INDÍGENAS, POBRES. MAS TAMBÉM SÃO PROTAGONISTAS DE HISTÓRIAS DE LUTA. CONTAR BIOGRAFIAS DE GUERREIRAS, LÍDERES COMUNITÁRIAS E ARTISTAS AFROINDÍGENAS É UMA FORMA DE DEVOLVER A ELAS A VISIBILIDADE QUE O COLONIALISMO TENTOU APAGAR.

E AQUI CHEGAMOS A UM PONTO AINDA MAIS PROVOCATIVO: ACHILLE MBEMBE FALA EM NECROPOLÍTICA PARA EXPLICAR COMO O PODER DECIDE QUEM PODE VIVER E QUEM DEVE MORRER. OS POVOS AFROINDÍGENAS CONHECEM BEM ESSA REALIDADE, DESDE O GENOCÍDIO COLONIAL ATÉ AS VIOLÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS. MAS RESISTEM. A RESISTÊNCIA É UM ATO DE VIDA CONTRA A LÓGICA DA MORTE. ISSO PODE SER TRABALHADO EM SALA TRAZENDO NOTÍCIAS RECENTES SOBRE DEMARCAÇÕES DE TERRA, VIOLÊNCIA POLICIAL OU DESTRUIÇÃO AMBIENTAL, CONVIDANDO OS ALUNOS A REFLETIREM: COMO ESSES TEMAS CONTINUAM ATUALIZANDO A LUTA HISTÓRICA DE NEGROS E INDÍGENAS?

O PROFESSOR PRECISA TER EM MENTE QUE ATÉ MESMO OS LIVROS DIDÁTICOS FAZEM PARTE DESSE JOGO DE PODER. COMO LEMBRAM NILMA LINO GOMES E CIRCE BITTENCOURT, O QUE O LIVRO ENSINA É IMPORTANTE, MAS O QUE ELE SILENCIA TAMBÉM EDUCA. E, MUITAS VEZES, O SILÊNCIO SOBRE OS AFROINDÍGENAS É ENSURDECEDOR. POR ISSO, ANALISAR LIVROS DIDÁTICOS COM OS ALUNOS É UMA ESTRATÉGIA PODEROSA: COMO APARECEM OS INDÍGENAS? COMO APARECEM OS NEGROS? E OS AFROINDÍGENAS, APARECEM? SE NÃO, POR QUE SERÁ?

TUDO ISSO NOS MOSTRA QUE O AFROINDIGENISMO NÃO É APENAS UMA IDENTIDADE FIXA, MAS UM PROCESSO EM CONSTANTE MOVIMENTO, UMA TRAVESSIA, COMO DEFENDEM MARCIO GOLDMAN E CECÍLIA MELLO. É UMA FORMA DE EXISTIR NO ENTREMEIO, DE CRIAR NARRATIVAS PLURAIS E DESCOLONIZAR O MODO COMO PENSAMOS A HISTÓRIA. ENSINAR AFROINDIGENISMO É DAR LUGAR PARA VOZES MÚLTIPLAS, É QUEBRAR ESTEREÓTIPOS E TRANSFORMAR A SALA DE AULA EM ESPAÇO DE MEMÓRIA E DE CRIAÇÃO. É PROPOR, POR EXEMPLO, QUE OS ALUNOS FAÇAM UM “MAPA DA MEMÓRIA AFROINDÍGENA” DA PRÓPRIA REGIÃO, RECOLHENDO HISTÓRIAS DE QUILOMBOS, ALDEIAS, FESTAS E TRADIÇÕES LOCAIS.

MAIS DO QUE CONTEÚDO, ISSO É POSTURA PEDAGÓGICA. É ENTENDER, COMO NOS LEMBRA MUNIZ SODRÉ, QUE A ESCOLA É UM CAMPO DE DISPUTA SIMBÓLICA. TRABALHAR COM AFROINDIGENISMO É DISPUTAR ESSE CAMPO, É FAZER DA EDUCAÇÃO UM ATO DE RESISTÊNCIA, DE VALORIZAÇÃO E DE REPARAÇÃO HISTÓRICA. NÃO SE TRATA DE UM “ACRÉSCIMO” AO CURRÍCULO, MAS DE UMA MUDANÇA DE PERSPECTIVA: RECONHECER QUE A HISTÓRIA DO BRASIL NÃO PODE SER CONTADA SEM OS POVOS AFROINDÍGENAS E QUE OS ALUNOS PRECISAM APRENDER A OLHAR PARA SI MESMOS E PARA O MUNDO COM ESSA CONSCIÊNCIA CRÍTICA.

CAPÍTULO II

TRABALHANDO OS CONCEITOS BÁSICOS

AULA 01: O QUE EU SEI DESTE ASSUNTO?

PARA INICIARMOS A DISCUSSÃO SOBRE A TEMÁTICA É NECESSÁRIO PRIMEIRO FAZER A SONDAGEM DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS POR PARTE DOS ALUNOS. É IMPORTANTE CONSIDERAR O CONHECIMENTO QUE O ALUNO JÁ POSSUI PARA A PARTIR DELE CONSTRUIR OU DESCONSTRUIR ALGUNS CONCEITOS E PRECONCEITOS. DESTA FORMA, O MESMO SE SENTIRÁ PARTE DO PROJETO COMO INDIVÍDUO ATIVO E CRÍTICO, E NÃO SOMENTE MERO OUVINTE.

SUGERE-SE ORGANIZAR A DINÂMICA DA SALA EM CÍRCULO, MANTENDO UM AMBIENTE MAIS ACOLHEDOR E MENOS FORMAL. A PARTIR DAÍ O PROFESSOR IRÁ DIRECIONAR A AULA DIALOGADA A PARTIR DE QUESTIONAMENTOS ACERCA DA TEMÁTICA A SER ABORDADA.

SEGUER SUGESTÕES DE IMAGENS E QUESTIONÁRIOS PARA SEREM UTILIZADOS NESTE MOMENTO:

AO INICIARMOS NOSSO PROJETO VAMOS REFLETIR :

O que já sabemos?



1. Quais palavras ou imagens vem à sua mente quando você pensa na cultura africana e indígena?
2. Você já ouviu histórias ou lendas transmitidas por sua família, comunidade ou escola que tenham origem africana ou indígena? Quais?
3. Que elementos da cultura africana e indígena você percebe no seu dia a dia na música, comida, festas, artes e nas práticas religiosas ou linguísticas?
4. O que você gostaria de aprender ou descobrir sobre as contribuições africanas e indígenas para a formação da identidade brasileira?
5. Você já ouviu falar no termo afroindigenismo? O que imagina que ele significa?

Sugestão de uso para o professor: Proponha que os alunos registrem suas respostas em um cartaz coletivo ou mural da sala, criando um "mapa de saberes prévios".

Sugestão para uma abordagem mais dinâmica:



Galeria de imagens indígenas



Galeria de imagens afrobrasileiras

COM BASE NAS RESPOSTAS DOS QUESTIONAMENTOS ORAIS, SUGERE-SE QUE O PROFESSOR DIRECIONE UMA REFLEXÃO COLETIVA, EVIDENCIANDO SIMILARIDADES ENTRE AS CULTURAS INDÍGENA E AFRO-BRASILEIRA, DE FORMA QUE OS ALUNOS POSSAM IDENTIFICAR TAMBÉM ELEMENTOS QUE FAÇAM PARTE DE SUA CULTURA E COTIDIANO.

AULA 02: O QUE ESTE TEMA TEM A VER COMIGO?

OBJETIVO: IDENTIFICAR E ANALISAR ELEMENTOS DAS CULTURAS NEGRA E INDÍGENA PRESENTES NAS MANIFESTAÇÕES ARTÍSTICAS, RELIGIOSAS, LINGÜÍSTICAS E COTIDIANAS DA SOCIEDADE BRASILEIRA ATUAL. (BNCC – EF06HI05 E EF07HI07).

COMO SUGESTÃO DE RECURSO PARA A SEGUNDA AULA, TEMOS DE INÍCIO A CANÇÃO “O CANTO DAS TRÊS RAÇAS” INTERPRETADO POR CLARA NUNES, QUE EXPRESSA A FORMAÇÃO TRÁGICA E HEROICA DA IDENTIDADE BRASILEIRA, ONDE A DOR DA ESCRAVIDÃO E DA INVASÃO INDÍGENA SE TRANSFORMA EM CANTO, RITMO E RELIGIOSIDADE.

EM SEGUIDA SUGERE-SE EXIBIR OS DOIS PRIMEIROS TRECHOS DA ANIMAÇÃO BRASILEIRA “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA”, ESCRITA E DIRIGIDA POR LUIZ BOLOGNESI, QUE RETRATA A HISTÓRIA DE UM GUERREIRO INDÍGENA QUE ATRAVESSA O TEMPO EM BUSCA DE SUA AMADA, JANAÍNA, E DA LIBERDADE DE SEU POVO. NA PRIMEIRA PARTE, ELE ENFRENTA A INVASÃO PORTUGUESA E DEFENDE SUA ALDEIA. NA SEGUNDA, O FOCO É A ESCRAVIDÃO AFRICANA E A LUTA POR LIBERDADE, MOSTRANDO COMO INDÍGENAS E AFRICANOS RESISTIRAM E FORMARAM JUNTOS A BASE DA CULTURA BRASILEIRA.

E POR ÚLTIMO A CANÇÃO “UM ÍNDIO” DE CAETANO VELOSO, INTERPRETADA PELA CANTORA MARIA BETHÂNIA, QUE AO COLOCAR COMO INTRODUÇÃO UM TRECHO DO POEMA “NAVIO NEGREIRO” DE CASTRO ALVES, RESSALTA AINDA MAIS A MENSAGEM DE ANCESTRALIDADE, RESISTÊNCIA E INTERSECÇÃO ENTRE OS DOIS POVOS.

MEDIANTE A REAÇÃO E EXPRESSÃO DOS ALUNOS, O PROFESSOR PODERÁ REALIZAR ALGUNS QUESTIONAMENTOS ORAIS A RESPEITO DE CADA RECURSO ASSISTIDO, MOTIVANDO-OS A EXPRESSAR SUAS COMPREENSÕES.

AO FINAL, PROPONHA UMA ATIVIDADE DE REFLEXÃO COLETIVA, BUSCANDO RESPONDER AO SEGUINTE QUESTIONAMENTO: “QUEM SOMOS NÓS, AFINAL?”. PEÇA AOS ALUNOS QUE SE ORGANIZEM EM PEQUENOS GRUPOS E CONVERSEM SOBRE O QUE MAIS CHAMOU A ATENÇÃO NAS MÚSICAS E NO FILME QUE FOI REPRODUZIDO. O OBJETIVO CENTRAL É QUE JUNTOS, POSSAM ANALISAR O QUE ESSAS OBRAS CONTAM SOBRE A FORMAÇÃO DA CULTURA E DA IDENTIDADE BRASILEIRA.

MOSTRE A SEGUINTE IMAGEM A ELES, SEGUIDO DA LEITURA DE UMA PARÁFRASE DE UM TRECHO DO LIVRO “O QUE FAZ DO BRASIL, BRASIL” DE ROBERTO DAMATTA (1986), IMPORTANTE ANTROPÓLOGO BRASILEIRO: “A IDENTIDADE BRASILEIRA É RESULTADO DA MISTURA DE TRADIÇÕES AFRICANAS, INDÍGENAS E EUROPEIAS, EXPRESSA NAS FESTAS, NOS RITUAIS E NOS MODOS DE VIVER DO POVO”. PEÇA QUE COMPAREM AS DUAS FONTES E QUESTIONE QUAL SERIA A RELAÇÃO DE AMBAS E O QUE SE PODE ENTENDER A PARTIR DELAS.

CULTURA BRASILEIRA



APÓS ESSE MOMENTO, CADA GRUPO DEVE CRIAR UMA FRASE QUE RESUMA O QUE ENTENDEU E SENTIU. ESSA FRASE PODE EXPRESSAR A MISTURA DE POVOS, A FORÇA DA RESISTÊNCIA E A RIQUEZA DAS MEMÓRIAS QUE FORMAM O BRASIL. PODEM SURTIR IDEIAS COMO: “SOMOS O ENCONTRO DE MUITAS HISTÓRIAS E ESPERANÇAS”, “NOSSA IDENTIDADE NASCEU DA RESISTÊNCIA E DA MISTURA”, OU “A CULTURA BRASILEIRA É A VOZ VIVA DE QUEM LUTOU PARA EXISTIR. É INTERESSE PEDIR AOS ALUNOS QUE REPRODUZAM SUAS FRASES EM CARTAZES ACOMPANHADOS DE ILUSTRAÇÕES, PARA JUNTOS COMPOREM UM MURAL.

A IDEIA É ESTIMULAR NÃO SOMENTE A CONSCIÊNCIA CRÍTICA E HISTÓRICA, MAS TAMBÉM O RESGATE DA ANCESTRALIDADE E SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO. MAIS DO QUE UMA ATIVIDADE, ESSA PROPOSTA É UM CONVITE PARA OS ALUNOS SE RECONHECEREM COMO PARTE DESSA HISTÓRIA DIVERSA E PODEROSA QUE É A DO POVO BRASILEIRO.

AULA 03: POR QUE TENHO QUE ESTUDAR SOBRE ISSO?

NESTA AULA, O PROFESSOR PODERÁ INICIAR COM OS SEGUINTE QUESTIONAMENTOS “POR QUE É IMPORTANTE DISCUTIRMOS SOBRE AS CULTURAS NEGRAS E INDÍGENAS NA SALA DE AULA?” “EM QUAIS DISCIPLINAS VOCÊS FALARAM SOBRE ESSES TEMAS?” COM BASE NA RESPOSTA DOS ALUNOS O PROFESSOR DEVERÁ CONDUZIR O DEBATE INICIAL, ENFATIZANDO E APONTANDO A IMPORTÂNCIA DESSES ASSUNTOS NO AMBIENTE ESCOLAR.

APÓS ESSE MOMENTO O PROFESSOR PODERÁ FAZER UMA APRESENTAÇÃO DE SLIDES, INTERCALADA COM AULA DIALOGADA. COMO SUGESTÃO, UTILIZE SLIDES ILUSTRATIVOS QUE ABORDEM A COMUNIDADE LOCAL E REALIDADE SOCIAL NA QUAL OS ALUNOS ESTÃO INSERIDOS, APRESENTANDO IMAGENS DE ESCOLAS, LIVROS, PROFESSORES E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS, EVENTOS MUSICAIS OU DEMAIS RECURSOS QUE DEMONSTREM A PRESENÇA DAS DUAS CULTURAS. POSTERIORMENTE APRESENTE SLIDES COM BREVES TEXTOS EXPLICANDO:

- LEI 10.639/03: QUE TORNA OBRIGATÓRIO O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA.**
- LEI 11.645/2008: QUE AMPLIA A LEI ANTERIOR, INCLUINDO TAMBÉM A HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA.**

EXPLIQUE QUE ESSAS LEIS NASCERAM DA LUTA DE MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCADORES PARA CORRIGIR UM APAGAMENTO HISTÓRICO. MOSTRE COMO O CURRÍCULO ESCOLAR PASSOU A INCLUIR NOVOS OLHARES SOBRE O BRASIL, COM O INTUITO DE VALORIZAR A DIVERSIDADE E BUSCANDO COMBATER O RACISMO. CONDUZA COM ELES UMA REFLEXÃO PARTINDO DA IDEIA DE QUEM ESSAS TEMÁTICAS DEVERIAM SER TRABALHADAS EM TODAS AS DISCIPLINAS, E NÃO SOMENTE NOS CONTEÚDOS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA. PERGUNTE SE ELES JÁ OUVIRAM FALAR DO TEMA EM OUTRA MATÉRIA, QUAL SERIA A IMPORTÂNCIA DESSA DISCUSSÃO EM CADA UMA DELAS E SE ACHAM QUE TAIS LEIS TÊM SIDO DEVIDAMENTE CUMPRIDAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL.

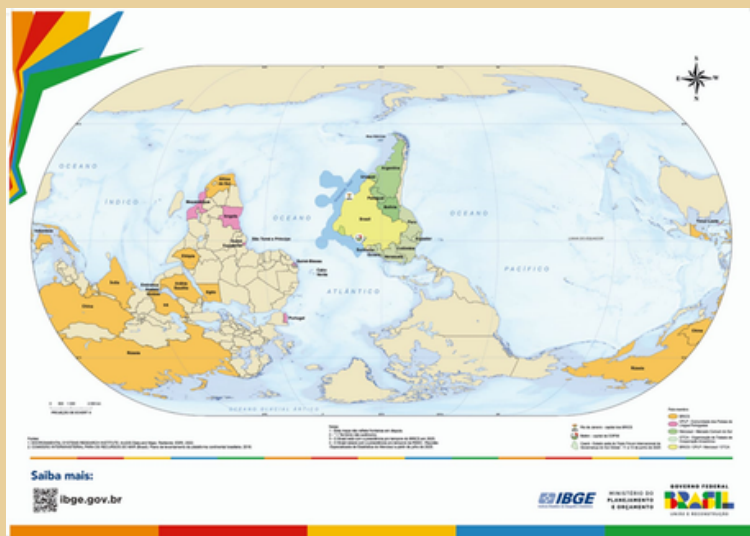
COMO ATIVIDADE DE ENCERRAMENTO, PROPONHA AOS ALUNOS QUE ESCRIVAM UM PEQUENO TEXTO, BUSCANDO RESPONDER ÀS INDAGAÇÕES FEITAS ANTERIORMENTE, QUE DEPOIS DEVERÁ SER SOCIALIZADO COM OS COLEGAS.

AULA 04 COMO ESSE CONHECIMENTO IRÁ ME AJUDAR?

ESSA AULA TEM COMO OBJETIVO DISCUTIR OS CONCEITOS DE EUROCENTRISMO, DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE. INICIE MOSTRANDO AOS ALUNOS A IMAGEM ABAIXO, QUE RETRATA UM ANTIGO MAPA EUROPEU E EM SEGUIDA CONDUZA UM DIÁLOGO A PARTIR DE QUESTIONAMENTOS COMO: “O QUE ESTE MAPA REPRESENTA? POR QUE VOCÊ ACHA QUE ELE FOI CRIADO DESTA FORMA?”



APÓS ESTE MOMENTO, MOSTRE UMA OUTRA IMAGEM COM O “MAPA MUNDI INVERTIDO” E QUESTIONE QUAL É A OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A IMAGEM.



A IDEIA É QUE A COMPARAÇÃO DOS MAPAS DESPERTE O SENSO CRÍTICO DO ALUNOS, E QUE A PARTIR DESSA DISCUSSÃO, O PROFESSOR POSSA AJUDA-LOS A COMPREENDER QUE EXISTEM OUTRAS FORMAS DE VER, SENTIR E REPRESENTAR O MUNDO, COMO AS VISÕES INDÍGENAS E AFRICANAS, QUE FORAM SILENCIADAS PELA COLONIZAÇÃO. ENFATIZE TAMBÉM QUE O ASSUNTO QUE SERÁ DISCUTIDO É MUITO ATUAL E NECESSÁRIO, E QUE INCLUSIVE O IBGE LANÇOU UM MAPA MUNDI INVERTIDO OFICIAL, COM DESTAQUE PARA O BRASIL OCUPANDO O CENTRO, EM RAZÃO DO NOSSO PAÍS TER ASSUMIDO A FRENTE DA LIDERANÇA DO MERCOSUL.

APÓS O DIÁLOGO INICIAL, DIVIDA A TURMA EM TRÊS GRUPOS PARA UMA ATIVIDADE REFLEXIVA. CADA UM DELES FICARÁ RESPONSÁVEL POR UM DE TAIS CONCEITOS: EUROCENTRISMO, DESCOLONIZAÇÃO E DECOLONIALIDADE. SUGERE-SE ENTREGAR PARA CADA UMA FICHA EXPLICATIVA, A SER ELABORADA PELO PROFESSOR DE FORMA DIDÁTICA, PORÉM CONTEXTO TRECHOS DE TEXTOS ACADÊMICOS ELABORADOS POR INTELLECTUAIS DA ÁREA. SEGUE ABAIXO O MODELO PARA REFERÊNCIA:

FICHA 1 – O EUROCENTRISMO É COMO UM ÓCULOS QUE SÓ ENXERGA UM LADO DO MUNDO

TEXTO-BASE PARA LEITURA EM GRUPO:

IMAGINE QUE VOCÊ COLOQUE UM ÓCULOS QUE SÓ PERMITE ENXERGAR UMA PARTE DO MUNDO E O RESTO FICA EMBAÇADO. ESSES SÃO OS ÓCULOS DO EUROCENTRISMO: UMA FORMA DE VER E CONTAR A HISTÓRIA ONDE A EUROPA É O CENTRO DE TUDO, E AS DEMAIS CULTURAS APARECEM COMO “ATRASADAS”, “INFERIORES” OU “EXÓTICAS”.

O SOCIOLOGO PERUANO ANÍBAL QUIJANO EXPLICA QUE: “O EUROCENTRISMO NÃO É APENAS A PERSPECTIVA COGNITIVA DOS EUROPEUS, MAS UMA FORMA DE DOMINAÇÃO QUE IMPÕS À TOTALIDADE DO MUNDO O PADRÃO DE CONHECIMENTO E RACIONALIDADE EUROPEIA COMO UNIVERSAL, EXCLUINDO E SUBALTERNIZANDO TODAS AS OUTRAS FORMAS DE SABER.” (QUIJANO, 2005, P. 342).

NA PRÁTICA, O EUROCENTRISMO É O MOTIVO PELO QUAL APRENDEMOS MAIS SOBRE A GRÉCIA ANTIGA DO QUE SOBRE O IMPÉRIO DE MALI, MAIS SOBRE CRISTÓVÃO COLOMBO DO QUE SOBRE OS TUPINAMBÁS, E PORQUE AINDA REPETIMOS QUE O “BRASIL FOI DESCOBERTO”, QUANDO, NA VERDADE, O BRASIL FOI INVADIDO.

A INTELLECTUAL LÉLIA GONZALEZ DIZIA QUE O EUROCENTRISMO CRIOU UM TIPO DE “ALIENAÇÃO CULTURAL” NO BRASIL, FAZENDO COM QUE O POVO NEGRO E INDÍGENA PASSASSE A SE VER PELOS OLHOS DO COLONIZADOR. PARTINDO DISTO, ELA CRIOU O CONCEITO DE “AMEFRICANIDADE”: UM JEITO DE LEMBRAR QUE SOMOS MISTURA VIVA DE ÁFRICA E AMÉRICA, E QUE PRECISAMOS NOS OLHAR COM NOSSOS PRÓPRIOS OLHOS.

PENSE NISSO: O EUROCENTRISMO É COMO O “MUNDO FORA DE WAKANDA” EM PANTERA NEGRA: UM LUGAR QUE ENXERGA A ÁFRICA E SEUS POVOS COMO INFERIORES, FRÁGEIS OU DEPENDENTES. ENQUANTO O OLHAR EUROPEU CONSTRUIU MUROS SIMBÓLICOS PARA DEFINIR QUEM TEM O “SABER” E QUEM PRECISA SER “SALVO”, WAKANDA REPRESENTA O OPOSTO: UM ESPAÇO ONDE O CONHECIMENTO, A TECNOLOGIA E A ESPIRITUALIDADE AFRICANA FLORESCEM SEM A INTERFERÊNCIA COLONIAL.

MAS, ASSIM COMO T’CHALLA QUESTIONA O ISOLAMENTO DE SEU REINO E DECIDE ROMPER AS FRONTEIRAS QUE SEPARAM WAKANDA DO RESTO DO MUNDO, NÓS TAMBÉM PRECISAMOS QUESTIONAR AS MURALHAS MENTAIS QUE O EUROCENTRISMO CONSTRUIU, AQUELAS QUE NOS IMPEDEM DE ENXERGAR O VALOR E A POTÊNCIA DAS CULTURAS NEGRAS, INDÍGENAS E LATINO-AMERICANAS. ASSIM COMO RESSALTAVA LÉLIA GONZALEZ, (1988) “ENQUANTO NÃO DESCOLONIZARMOS O OLHAR, CONTINUAREMOS ACREDITANDO QUE NOSSA HISTÓRIA COMEÇA NO NAVIO QUE CHEGA E NÃO NOS NAVIOS QUE VIERAM DE ÁFRICA OU NAS CANOAS QUE JÁ NAVEGAVAM ESTE RIO.”

RECONHECER O EUROCENTRISMO, PORTANTO, É O PRIMEIRO PASSO PARA LIMPAR AS LENTES E PERCEBER QUE EXISTEM MUITOS CENTROS NO MUNDO, E QUE TODOS TÊM ALGO A ENSINAR.

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA O GRUPO

CRIE UM “MAPA DO MUNDO INVERTIDO” DESTACANDO SABERES E CULTURAS QUE FICAM INVISÍVEIS NOS LIVROS EUROCÊNTRICOS. AQUI, OS ALUNOS ESTÃO LIVRES PARA USAR SUA CRIATIVIDADE E CONSTRUÍREM SEU MAPA SOMENTE COM COMUNIDADES INDÍGENAS OU NEGRAS, GRUPOS LOCAIS, E QUAISQUER OUTROS POVOS QUE NORMALMENTE NÃO POSSUEM DESTAQUE. PODEM USAR CARTOLINA, EVA, LÁPIS DE COR OU QUAISQUER OUTROS MATERIAIS QUE POSSAM TORNAR A EXPERIÊNCIA MAIS DINÂMICA.

REFERÊNCIA

QUIJANO, ANÍBAL. COLONIALIDADE DO PODER, EUROCENTRISMO E AMÉRICA LATINA. IN: LANDER, EDGARDO (ORG.). A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS. BUENOS AIRES: CLACSO, 2005.

GONZALEZ, LÉLIA. POR UM FEMINISMO AFRO-LATINO-AMERICANO. RIO DE JANEIRO: ZAHAR, 2020

FICHA 2 – DESCOLONIZAÇÃO: ROMPENDO COM AS CORRENTES INVISÍVEIS

TEXTO-BASE PARA LEITURA EM GRUPO

A DESCOLONIZAÇÃO NÃO É SÓ POLÍTICA, É TAMBÉM MENTAL, CULTURAL E ESPIRITUAL.

SER INDEPENDENTE DE UM PAÍS EUROPEU NÃO É O MESMO QUE PENSAR COM A PRÓPRIA CABEÇA. DESCOLONIZAR É ROMPER COM AS CORRENTES INVISÍVEIS QUE FAZEM COM QUE A GENTE AINDA ACHE QUE “O QUE VEM DE FORA É MELHOR”.

O PENSADOR WALTER MIGNOLO (2008) DIZ QUE: “A DESCOLONIZAÇÃO NÃO É UM EVENTO, MAS UM PROCESSO DE DESMANTELAMENTO CONTÍNUO DAS ESTRUTURAS COLONIAIS DE PODER E DE PENSAMENTO.” (MIGNOLO, 2008, P. 287.) MAS QUEM VIVEU ISSO DE PERTO ENTENDE AINDA MAIS. O LÍDER INDÍGENA AILTON KRENAK (2019) NOS LEMBRA QUE A COLONIZAÇÃO FOI TAMBÉM UMA INVASÃO DE SENTIDOS UMA TENTATIVA DE SEPARAR OS HUMANOS DA TERRA, DA NATUREZA, DOS SONHOS. EM SUAS PALAVRAS: “NOS DISSERAM QUE TÍNHAMOS QUE EVOLUIR, MAS EVOLUIR PRA ONDE? PARA UM MUNDO ONDE A TERRA É COISA MORTA E O TEMPO É MERCADORIA? EU PREFIRO CONTINUAR SONHANDO COM OS RIOS.” (KRENAK, 2019).

PENSE NISSO: DESCOLONIZAR É LEMBRAR QUE EXISTEM OUTRAS FORMAS DE VIVER O TEMPO E O MUNDO. OS POVOS INDÍGENAS, POR EXEMPLO, NÃO VEEM O TEMPO COMO LINHA RETA, MAS COMO ESPIRAL: O PASSADO ESTÁ SEMPRE PRESENTE, OU SEJA, ENALTECEM SEMPRE O VALOR DA ANCESTRALIDADE.

JÁ OS AFRICANOS DO CANDOMBLÉ VEEM O TEMPO COMO CICLO: O QUE SE FOI RENASCE NO AXÉ.

NOS FILMES E ANIMAÇÕES, PODEMOS PENSAR NO CHEF APACHE. ELE REPRESENTA A FIGURA DO GUERREIRO E LÍDER INDÍGENA QUE, MESMO DIANTE DA DOMINAÇÃO E DA CARICATURA IMPOSTA PELA CULTURA OCIDENTAL, MANTÉM SUA DIGNIDADE, SABEDORIA E CONEXÃO COM A TERRA E SEU POVO.

MUITAS VEZES, ESSE TIPO DE PERSONAGEM FOI RETRATADO DE FORMA ESTEREOTIPADA NOS FILMES EUROPEUS E AMERICANOS COMO SELVAGEM, INÊNUO OU INFERIOR. MAS, AO OLHARMOS COM UM OLHAR DESCOLONIZADO, PERCEBEMOS QUE O VERDADEIRO PODER DO CHEF APACHE ESTÁ EM PRESERVAR SUA IDENTIDADE E SEU MODO DE VER O MUNDO, MESMO EM MEIO À OPRESSÃO.

ASSIM COMO O CHEF APACHE, DESCOLONIZAR É RESGATAR O ORGULHO DAS NOSSAS ORIGENS, É COMPREENDER QUE A FORÇA ESTÁ NA ANCESTRALIDADE, NA MEMÓRIA E NO PERTENCIMENTO E NÃO NA TENTATIVA DE SE ENCAIXAR NOS PADRÕES IMPOSTOS PELO OLHAR EUROCÊNTRICO. “A DESCOLONIZAÇÃO É UM ATO DE AMOR. AMOR POR NÓS, PELOS NOSSOS ANTEPASSADOS, E PELO MUNDO QUE AINDA PODEMOS CRIAR. (KRENAK, 2019).

ATIVIDADE PARA O GRUPO

CRIE UMA PEQUENA CENA TEATRAL, HISTÓRIA EM QUADRINHO OU PARÓDIA MOSTRANDO UM PERSONAGEM SE LIBERTANDO DE UMA CORRENTE INVISÍVEL: A QUE FAZ ACREDITAR QUE SÓ O “MODO EUROPEU” É O CORRETO.

REFERÊNCIAS

MIGNOLO, WALTER. DESOBEDIÊNCIA EPISTÊMICA: A OPÇÃO DESCOLONIAL E O SIGNIFICADO DE IDENTIDADE EM POLÍTICA. CADERNOS DE LETRAS DA UFF, N. 34, 2008. KRENAK, AILTON. IDEIAS PARA ADIAR O FIM DO MUNDO. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2019.

FICHA 3 – DECOLONIALIDADE: REEXISTIR É CRIAR OUTRAS FORMAS DE SER

TEXTO-BASE PARA LEITURA EM GRUPO

A DECOLONIALIDADE É UM MOVIMENTO DE PENSAMENTO E AÇÃO QUE BUSCA ROMPER COM AS MARCAS DO COLONIALISMO QUE AINDA MOLDAM NOSSA FORMA DE VER O MUNDO. MESMO APÓS O FIM DA COLONIZAÇÃO, CONTINUAMOS PRESOS À IDEIA DE QUE O CONHECIMENTO EUROPEU É O MAIS VÁLIDO. A DECOLONIALIDADE É MAIS DO QUE RESISTIR, É REEXISTIR.

É O MOVIMENTO DE RECONSTRUIR O MUNDO COM OUTRAS BASES, OUTROS SONHOS E OUTRAS FORMAS DE PENSAR. SE A COLONIZAÇÃO TENTOU APAGAR, A DECOLONIALIDADE FAZ BROTAR DE NOVO.

O LÍDER YANOMAMI DAVI KOPENAWA ENSINA QUE O PENSAMENTO OCIDENTAL É COMO UMA FUMAÇA QUE SUFOCA A FLORESTA: ACREDITA QUE DOMINAR E EXPLORAR É SINAL DE PROGRESSO.

MAS, PARA ELE, A TERRA É VIVA, TEM ESPÍRITO E RESPIRA JUNTO CONOSCO. “OS BRANCOS PENSAM QUE SABEM TUDO, MAS O QUE SABEM É FAZER FUMAÇA. ELES NÃO VEEM OS ESPÍRITOS DA FLORESTA. NÓS, SIM, ESCUTAMOS O QUE ELA DIZ.” (KOPENAWA, DAVI; ALBERT, BRUCE, 2015, P. 47).

PODEMOS PENSAR COMO EXEMPLO A ANIMAÇÃO KIRIKU E A FEITICEIRA (1998) QUE ROMPE COM O MODELO EUROPEU DE HERÓI (FORTE, BRANCO, ARMADO E INDIVIDUALISTA). MOSTRA O CONTINENTE AFRICANO COMO CENTRO DE SABEDORIA, BELEZA E FILOSOFIA, E NÃO COMO CENÁRIO EXÓTICO. VALORIZA OS SABERES ORAIS E ESPIRITUAIS, TRANSMITIDOS PELAS AVÓS, PELOS ANCIÃOS E PELA NATUREZA.

ASSIM COMO ENSINA MIGNOLO, A DECOLONIALIDADE É “PENSAR DESDE OUTRO LUGAR”.

KIRIKÚ PENSA DESDE A ALDEIA, DESDE O CHÃO, DESDE O OLHAR DAS CRIANÇAS E DOS MAIS VELHOS, UM PONTO DE VISTA QUE O EUROCENTRISMO COSTUMA IGNORAR. DESTA FORMA, “REEXISTIR É CRIAR. É TRANSFORMAR DOR EM CANTO, APAGAMENTO EM MEMÓRIA, E DESTRUÇÃO EM RECOMEÇO.” (KRENAK, 2020).

ATIVIDADE PARA O GRUPO

PROPONHA QUE ELABOREM UMA COLAGEM ARTÍSTICA OU UM MURAL COM O TEMA “REEXISTIR É RESISTIR”, MISTURANDO IMAGENS DE ANIMES, FIGURAS, FOTOS DE POVOS TRADICIONAIS, ARTISTAS NEGROS E INDÍGENAS ANTIGOS E CONTEMPORÂNEOS, NACIONAIS, INTERNACIONAIS E LOCAIS.

REFERÊNCIAS

KOPENAWA, DAVI; ALBERT, BRUCE. A QUEDA DO CÉU: PALAVRAS DE UM XAMÃ YANOMAMI. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2015.

KRENAK, AILTON. A VIDA NÃO É ÚTIL. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2020.

APÓS O ESTUDO DAS FICHAS, CADA GRUPO DESENVOLVERÁ SUA ATIVIDADE, QUE DEVERÁ SER APRESENTADA PARA A SALA, SEGUIDA DE UM MOMENTO DE REFLEXÃO COLETIVA.

AULA 05 O QUE INDÍGENAS E NEGROS TÊM A VER UM COM O OUTRO?

SUGERE-SE QUE O PROFESSOR INICIE A PARTIR DE UMA DINÂMICA MUSICAL, APRESENTANDO E TOCANDO UM MARACÁ INDÍGENA E UM TAMBOR AFRICANO (PODE SER UM BANGÔ). ESSE MOMENTO PODE SER FEITO COM OS INSTRUMENTOS EM SI OU ATRAVÉS DE IMAGENS E VÍDEOS DO YOUTUBE. EM SEGUIDA, A DISCUSSÃO DEVERÁ ACONTECER DE MANEIRA FLÚIDA, QUESTIONANDO SE ALGUM ALUNO JÁ VIU OU OUVIU ALGO RELACIONADO AOS INSTRUMENTOS EM QUESTÃO. POSTERIORMENTE CONDUZA O DIÁLOGO PERGUNTANDO AOS ALUNOS SE ELES SABEM DE QUAIS CULTURAS SURTIRAM TAIS INSTRUMENTOS E O QUE ESSAS CULTURAS POSSUEM EM COMUM.

ESPERA-SE QUE NESTE MOMENTO OS ALUNOS SE VOLTEM PARA SUA LOCALIDADE E COTIDIANO, REFLETINDO SOBRE SUA COMUNIDADE E IDENTIFICANDO OS ELEMENTOS PROVENIENTES DA CULTURA AFRO E INDÍGENA. É IMPORTANTE QUE O EDUCADOR ENFATIZE QUE TANTO OS POVOS INDÍGENAS QUANTO OS POVOS AFRICANOS TÊM UMA HISTÓRIA MARCADA PELA RESISTÊNCIA, ESPIRITUALIDADE E CONEXÃO COM A NATUREZA. AMBOS FORAM SUJEITOS FUNDAMENTAIS NA FORMAÇÃO CULTURAL DO BRASIL, MAS, AO LONGO DA HISTÓRIA, SOFRERAM COM O APAGAMENTO E A MARGINALIZAÇÃO DE SUAS IDENTIDADES.

O OBJETIVO CENTRAL É LEVA-LOS A ANALISAR NÃO SÓ AS PERMANÊNCIAS, MAS PRINCIPALMENTE A TRAJETÓRIA QUE AS TROUXERAM ATÉ AQUI. A PARTIR DAÍ O PROFESSOR PODE CONDUZIR UMA EXPLICAÇÃO DIALOGADA, DESTACANDO MOMENTOS EM QUE ESSAS DUAS POPULAÇÕES SE ENCONTRARAM HISTORICAMENTE. NESTE SENTIDO PODEMOS PONTUAR:

1. INTERSECÇÕES E RESISTÊNCIAS NO PERÍODO COLONIAL (SÉCULOS XVI–XVIII):

- EM VÁRIAS REGIÕES DO PAÍS, NEGROS FUGITIVOS DOS ENGENHOS SE REFUGIARAM EM TERRITÓRIOS INDÍGENAS, FORMANDO COMUNIDADES DE RESISTÊNCIA.**
- EM ALGUNS QUILOMBOS, INDÍGENAS E AFRICANOS VIVERAM JUNTOS, TROCANDO SABERES SOBRE AGRICULTURA, ERVAS, ESPIRITUALIDADE E DEFESA CONTRA O INIMIGO COMUM: O COLONIZADOR.**

EXEMPLO: QUILOMBO DOS PALMARES, ONDE EXISTIRAM ALIANÇAS COM TROCAS DE ALIMENTOS E TÉCNICAS COMPARTILHADAS DE CAÇA E ESTRATÉGIAS DE GUERRA.

2. OS ALDEAMENTOS E MISSÕES RELIGIOSAS:

- A IGREJA CATÓLICA REUNIU INDÍGENAS E AFRICANOS NOS CHAMADOS ALDEAMENTOS E MISSÕES, ESPAÇOS DE CATEQUESE E TRABALHO.**
- MESMO NESSES LOCAIS DE DOMINAÇÃO, HOUVE TROCA CULTURAL INTENSA, ONDE COMIDAS, DANÇAS, CRENÇAS E IDIOMAS SE MISTURARAM.**

3. NO INTERIOR DO BRASIL (SÉCULOS XVIII–XIX):

- A PRESENÇA DE MESTIÇAGENS ENTRE NEGROS E INDÍGENAS FOI MARCANTE EM**

REGIÕES COMO O MARANHÃO, BAHIA, GOIÁS, MINAS GERAIS E MATO GROSSO.

- **MUITOS POVOS SE IDENTIFICAM ATÉ HOJE COMO QUILOMBOLAS COM ASCENDÊNCIA INDÍGENA, OU INDÍGENAS COM ANCESTRALIDADE NEGRA, COMO OS TAPEBAS (CE) E OS ATIKUM (PE).**

4. NO MUNDO DO TRABALHO E NA CULTURA POPULAR:

- **AS DUAS CULTURAS INFLUENCIARAM A FORMAÇÃO DE INÚMEROS ESTILOS MUSICAIS E RITUALÍSTICOS COMO O SAMBA, MARACATU, JONGO, COCO E TORÉ.**
- **TAMBÉM É POSSÍVEL ENCONTRAR ESSA JUNÇÃO NAS FESTAS RELIGIOSAS SINCRÉTICAS, COMO O CONGADO, O CÍRIO, AS FOLIAS E AS FESTAS DE SÃO BENEDITO E NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO, DENTRE TANTAS OUTRAS.**

APÓS ESSA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO, COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE O PROFESSOR PODERÁ DIVIDIR A TURMA EM 4 OU MAIS GRUPOS, ONDE CADA UM FICARÁ COM UM DOS TEMAS QUE FOI DISCUTIDO ANTERIORMENTE. CADA GRUPO DEVERÁ PESQUISAR (EM LIVROS, INTERNET, VÍDEOS, RELATOS OU OUTRAS FONTES) E SE APROFUNDAR SOBRE O ASSUNTO. NA AULA SEGUINTE CADA GRUPO FARÁ SUA APRESENTAÇÃO PARA A TURMA, QUE PODERÁ SER EM FORMA DE LINHA DO TEMPO ILUSTRADA, MAPA MENTAL EXPANDIDO, MAQUETE OU OUTRO QUE ELES PREFIRAM.

O EDUCADOR DEVE ENCERRAR A AULA DE FORMA A AGUÇAR A CURIOSIDADE E MOTIVAR A PARTICIPAÇÃO EFETIVA E CRÍTICA, DESTACANDO A IMPORTÂNCIA DE BUSCAR E CONHECER NOSSAS RAÍZES.

AULA 06 O QUE É AFROINDIGENISMO?

RETOME A PROPOSTA DA AULA ANTERIOR, PEDINDO QUE OS GRUPOS APRESENTEM SUAS PESQUISAS SOBRE OS MOMENTOS DE ENCONTRO ENTRE CULTURAS NEGRAS E INDÍGENAS. NESSE MOMENTO ELES IRÃO EXPOR AOS COLEGAS O MATERIAL QUE FOI PRODUZIDO ATRAVÉS DA COMPREENSÃO DO TEMA PROPOSTO.

DICA: DURANTE AS APRESENTAÇÕES, ESTIMULE QUE OS ALUNOS IDENTIFIQUEM PONTOS DE CONVERGÊNCIA, COMO ESPIRITUALIDADE, TERRITÓRIO, RESISTÊNCIA E ANCESTRALIDADE, POIS ESSES ELEMENTOS SERÃO A BASE PARA COMPREENDER O CONCEITO DE AFROINDIGENISMO.

APÓS ESTE MOMENTO, REPRODUZA O VÍDEO DA MÚSICA “TAMBOR”, DE NETTO GALDINO COM PARTICIPAÇÃO DO GRUPO ARTÍSTICO UMBANDAUM QUE PODE SER ACESSADO PELO LINK:

[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCHV=YUJ9Z3YCKN4&LIST=RDYUJ9Z3YCKN4&STA RT_RADIO=1](https://www.youtube.com/watch?v=YUJ9Z3YCKN4&list=RDYUJ9Z3YCKN4&staRT_RADIO=1)

**EM SEGUIDA COLOQUE A MÚSICA “AFROINDÍGENA” DO GRUPO QUILOMBLOCADA
[HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?](https://www.youtube.com/watch?v=5QA3ZWIZDDK&list=RD5QA3ZWIZDDK&start_radio=1)**

V=5QA3ZWIZDDK&LIST=RD5QA3ZWIZDDK&START_RADIO=1

AO TERMINAR A EXECUÇÃO DAS MÍDIAS, PROVOQUE OS ALUNOS, QUESTIONANDO O QUE ELES COMPREENDERAM DAS MÚSICAS E O QUE SE PODE PERCEBER EM COMUM ENTRE ELAS. COM BASE NAS RESPOSTAS, INICIE A INTRODUÇÃO DO CONCEITO A PARTIR DA SEGUINTE IMAGENS:

O QUE É AFROINDIGENISMO?

Afroindigenismo é a ideia que reconhece as alianças e influências mútuas entre negros e indígenas na história, cultura e política do Brasil.

HISTÓRICA

Encontros e alianças entre negros e indígenas durante o período colonial e nas resistências ao poder europeu



POLÍTICA

Lutas atuais por território, direitos e reconhecimento das identidades afroindígenas



CULTURAL

Mistura de saberes, rituais, línguas, culinária, música e religiosidade

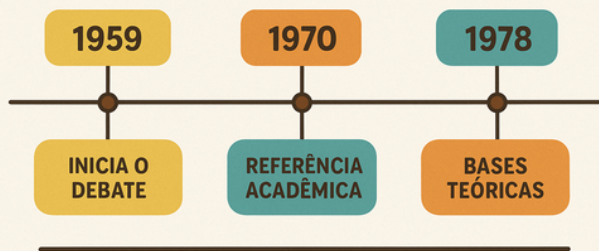


IDENTITÁRIA

Sentimento de pertencimento de pessoas e comunidades que se reconhecem como



ESTUDOS SOBRE AFROINDIGENISMO



O QUE É AFROINDIGENISMO?

O Afroindigenismo é um conceito e movimento que busca reconhecer as relações históricas, culturais e políticas entre negros e povos indígenas.



O termo Afroindigenismo foi popularizado pelo grupo cultural **Umbadaum**

Questão política

Leila Gonzalez e
Walter Mignolo
*Explica como o colonial-
ismo impôs hierarquias
raciais e culturais que
invisibilizaram saberes
africanos e indígenas*

O que pré-existia?

Amefricanidade

Lêila Gonzalez
(1988)

A América Latina
foi formada por
culturas africanas
e indígenas, propõe
o termo "Amel-
ricanidade" para
romper com a visão
eurocentrica da
história

Colonialidade do poder e do saber

Anibal Quijano
Walter Mignolo

Discute como a
mistura racial foi
usada para apagar
as diferenças,
mas também pode
ser ressignificada
de forma positiva



**Afroindigenismo é a
continuidade e ampliação
dessas ideias**



CONTEXTUALIZE AS IMAGENS APRESENTANDO O AFROINDIGENISMO COMO UMA FORMA DE VALORIZAR AS CONEXÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS ENTRE NEGROS E INDÍGENAS NO BRASIL E NAS AMÉRICAS. RETOME A DISCUSSÃO SOBRE AS INTERSECÇÕES ENTRE NEGROS E INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA BRASILEIRA E RELEMBRE A ELES QUE ESTE ENCONTRO CRIOU NOVAS MANEIRAS DE PENSAR E ENXERGAR A SI E O MUNDO, NOVAS CRENÇAS E ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA.

CONTE QUE O TERMO “AFROINDIGENISMO”, APESAR DE ESTAR FORA DO PADRÃO CULTO DA LÍNGUA PORTUGUESA, É RETRATADO JUSTAMENTE COM ESTA GRAFIA COMO PROVOCACÃO E CRÍTICA, FAZENDO ALUSÃO À JUNÇÃO DA CULTURA AFRICANA E INDÍGENA, QUE POR TANTO TEMPO FOI REPRIMIDA E SILENCIADA. ESSE CONCEITO FOI POPULARIZADO PELO GRUPO CULTURAL UMBADAUM, CRIADO EM SALVADOR (BA) NOS ANOS 2000, QUE SE AUTO IDENTIFICAVAM COMO TAL. O GRUPO USA MÚSICA, DANÇA E TEATRO PARA EXPRESSAR ESSA UNIÃO ENTRE O AFRICANO E O INDÍGENA.

NAS APRESENTAÇÕES, OS ALUNOS PODEM PERCEBER:

- A MISTURA DE INSTRUMENTOS, COMO O MARACÁ INDÍGENA E O TAMBOR AFRICANO;**
- CÂNTICOS, VESTIMENTAS E SÍMBOLOS QUE UNEM AS DUAS TRADIÇÕES;**
- UMA MENSAGEM DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE COMPARTILHADA.**

ESSES EXEMPLOS AJUDAM A TORNAR O TEMA CONCRETO E PRÓXIMO DA REALIDADE DOS ESTUDANTES, MOSTRANDO COMO ARTE E CULTURA TAMBÉM SÃO FORMAS DE CONHECIMENTO.

É IMPORTANTE RESSALTAR QUE ANTES MESMO DO TERMO EXISTIR, VÁRIOS PENSADORES JÁ TRATAVAM DESSA RELAÇÃO. A TÍTULO DE EXEMPLO PODE-SE CITAR:

- **LÉLIA GONZALEZ (AMEFRICANIDADE):** DEFENDE QUE A AMÉRICA LATINA NASCEU DA MISTURA ENTRE CULTURAS AFRICANAS E INDÍGENAS, E QUE PRECISAMOS OLHAR NOSSA IDENTIDADE A PARTIR DESSAS RAÍZES, NÃO DA EUROPA.
- **ANÍBAL QUIJANO E WALTER MIGNOLO (COLONIALIDADE DO SABER):** MOSTRAM COMO O COLONIALISMO IMPÔS A IDEIA DE QUE APENAS O CONHECIMENTO EUROPEU ERA VÁLIDO.
- **KABENGELE MUNANGA (MESTIÇAGEM CRÍTICA):** PROPÕE QUE A MISTURA DE RAÇAS E CULTURAS DEVE SER VISTA COMO UMA RIQUEZA, NÃO COMO UM APAGAMENTO DAS DIFERENÇAS.
- **BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS (EPISTEMOLOGIAS DO SUL):** DEFENDE QUE OS SABERES AFRICANOS E INDÍGENAS TÊM O MESMO VALOR QUE OS SABERES OCIDENTAIS.

PEÇA AOS ALUNOS QUE ESCRIVAM UM PEQUENO PARÁGRAFO SOBRE O QUE ENTENDERAM DO CONCEITO DE AFROINDIGENISMO, EM SEGUIDA SOLICITE QUE SOCIALIZEM ENTRE SI O QUE COMPREENDERAM. O OBJETIVO NESTE MOMENTO É ESTIMULAR A REFLEXÃO CRÍTICA, FAZENDO COM QUE COMPREENDAM QUE O AFROINDIGENISMO É UM CONCEITO MÚLTIPLO, MUTÁVEL E FLUIDO, QUE PODE ESTAR PRESENTE EM ELEMENTOS PRÁTICOS, TEÓRICOS, CULINÁRIOS, RITUALÍSTICOS, ARTÍSTICOS, IDENTITÁRIOS E TUDO O MAIS QUE COMPÕE A NOSSA EXISTÊNCIA.

AULA 07 O QUE CARACTERIZA A CULTURA AFROINDÍGENA?

INICIE A AULA MOSTRANDO AOS ALUNOS A SEQUÊNCIA DE IMAGENS, E PEÇA QUE ELES ANOTEM NO CADERNO DETALHES QUE LHESS CHAMARAM A ATENÇÃO E PEÇAM QUE DESCREVAM O QUE SERIA PERTENCENTE À CULTURA INDÍGENA E NEGRA.



Artefatos e grafismos de matrizes culturais africanas e afro-indígenas
Fonte: Elaboração própria (2025)



Artefatos e artesanatos de matrizes culturais africanas e afro-indígenas
Fonte: Elaboração própria (2025)



ARTEFATOS E ARTESANATOS DE MATRIZES CULTURAIS AFRICANAS E AFRO-INDÍGENAS
FONTE: ELABORAÇÃO PRÓPRIA (2025)



Representação ilustrada de coletividade indígena em práticas culturais e rituais

Fonte: Elaboração própria (2025)

EM SEGUIDA, APRESENTE A ELES QUATRO EXEMPLOS DE AFROINDIGENISMO AO FALAR SOBRE O POVO ATIKUM DE PERNAMBUCO, OS TUPINAMBÁS DE OLIVANÇA E O GRUPO UMBANDAUM NA BAHIA, EA FESTA DOS LAMBE SUJOS E CABOCLINHOS EM SERGIPE. ESSE MOMENTO PODE SER FEITO COM BASE EM FICHAS, DOCUMENTÁRIOS DISPONÍVEIS NO YOUTUBE, SITES OFICIAIS OU APRESENTAÇÃO DE SLIDES PREPARADA PELO PRÓPRIO PROFESSOR. A IDEIA É ADAPTAR O CONTEÚDO DE FORMA QUE SE TORNE ATRATIVO E DINÂMICO, CONFORME O PERFIL DA TURMA COM A QUAL ESTEJA TRABALHANDO. SEGU ABAIXO SUGESTÃO DE RESUMO E LINKS PARA MELHOR APROFUNDAMENTO DO CONTEÚDO.

1. POVO ATIKUM (PERNAMBUCO)

RESUMO:

- **LOCALIZAÇÃO:** SERRA DO UMÃ, SERTÃO DE PERNAMBUCO.
- **HISTÓRIA:** RECONHECIDO OFICIALMENTE PELO ESTADO EM MEADOS DO SÉCULO XX, OS ATIKUM PRESERVAM RITUAIS TRADICIONAIS COMO O TORÉ, UMA DANÇA SAGRADA QUE CONECTA ANCESTRALIDADE, ESPIRITUALIDADE E IDENTIDADE COLETIVA.
- **CULTURA:** A MÚSICA, A DANÇA E OS RITUAIS CORPORAIS SÃO CENTRAIS, E A TRADIÇÃO ORAL TRANSMITE VALORES, HISTÓRIAS E COSMOLOGIAS INDÍGENAS.

- **RELAÇÃO COM O AFROINDIGENISMO:** EMBORA O POVO SEJA INDÍGENA, MUITOS DE SEUS RITUAIS E PRÁTICAS INCORPORAM ELEMENTOS DE MATRIZ AFRICANA, ESPECIALMENTE NAS FORMAS DE MÚSICA E DANÇA, MOSTRANDO UMA HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL. O AFROINDIGENISMO APARECE AQUI COMO A COMPREENSÃO DE QUE IDENTIDADES INDÍGENAS E AFRICANAS SE ENCONTRAM, SE MISTURAM E SE FORTALECEM HISTORICAMENTE.

LINKS: POVO ATIKUM: MEMÓRIAS DE UM TEMPO (DOCUMENTÁRIO COMPLETO)

MEU ATIKUM, MARCOS ALEXANDRE DOS S. ALBUQUERQUE, 2005

ATIKUM – POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

2. TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA (BAHIA)

RESUMO:

- **LOCALIZAÇÃO:** SUL DA BAHIA, NA REGIÃO DA MATA ATLÂNTICA.
- **HISTÓRIA:** OS TUPINAMBÁ LUTAM PELO RECONHECIMENTO TERRITORIAL E PRESERVAÇÃO CULTURAL. SEU TERRITÓRIO É MARCADO POR RESISTÊNCIA HISTÓRICA CONTRA COLONIZADORES, COM RETOMADAS DE PRÁTICAS TRADICIONAIS E FESTIVIDADES COLETIVAS.
- **CULTURA:** PRESERVAM O TORÉ, FESTAS COLETIVAS, RITUAIS DE CURA, E ARTESANATO QUE EXPRESSA A ANCESTRALIDADE INDÍGENA.
- **RELAÇÃO COM O AFROINDIGENISMO:** A CULTURA TUPINAMBÁ DIALOGA COM PRÁTICAS AFRICANAS POR MEIO DE INTERCÂMBIOS HISTÓRICOS E RITUAIS, MOSTRANDO COMO A EXPERIÊNCIA AFRO-INDÍGENA É PARTE DE UM CONTINUUM DE RESISTÊNCIA E IDENTIDADE, E COMO AS INFLUÊNCIAS AFRICANAS E INDÍGENAS COEXISTEM EM CELEBRAÇÕES, DANÇA E ESPIRITUALIDADE.

- **LINKS: TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA**
- **ÍNDIOS DE OLIVENÇA – BUSCA POR ESPAÇO**
- **TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA – POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

3. GRUPO UMBANDAUM (BAHIA)

RESUMO:

- **ORIGEM:** GRUPO ARTÍSTICO-CULTURAL DA BAHIA, FOCADO EM PERFORMANCES QUE ARTICULAM ANCESTRALIDADE AFRICANA E INDÍGENA.
- **ATUAÇÃO:** MÚSICA, DANÇA E ARTE PERFORMÁTICA, SEMPRE COM FOCO NA VALORIZAÇÃO DAS CULTURAS AFRO-INDÍGENAS.

- **CONCEITO:** O TERMO AFRO-INDÍGENA É CENTRAL, INDICANDO A FUSÃO DE MATRIZES CULTURAIS AFRICANAS E INDÍGENAS NO COTIDIANO E NA ARTE.
- **RELAÇÃO COM O AFROINDIGENISMO:** O GRUPO É UM EXEMPLO VIVO DO AFROINDIGENISMO CONTEMPORÂNEO, MOSTRANDO COMO A ARTE PODE EXPRESSAR A CONVERGÊNCIA DE IDENTIDADES, MEMÓRIAS E ANCESTRAIS, FORTALECENDO A IDEIA DE HIBRIDISMO CULTURAL E RESISTÊNCIA SIMBÓLICA.

LINKS: [UMBANDAUM 22 ANOS](#)

[20 ANOS UMBANDAUM](#)

[VISTA DO ORIGENS: A CRIAÇÃO DO GRUPO AFRO-INDÍGENA DE ANTROPOLOGIA CULTURAL UMBANDAUM](#)

4. FESTA DOS LAMBE-SUJOS E CABOCLINHOS (SERGIPE)

RESUMO:

- **LOCALIZAÇÃO:** LARANJEIRAS, SERGIPE.
- **CARACTERÍSTICAS:** FESTA POPULAR QUE DRAMATIZA A LUTA SIMBÓLICA ENTRE NEGROS (LAMBE-SUJOS) E INDÍGENAS (CABOCLINHOS). INCLUI ESCÂRNI, COMICIDADE, DANÇA E MÚSICA.
- **CULTURA:** MISTURA DE TEATRO, FOLCLORE E TRADIÇÃO RITUALÍSTICA. O DESEMPENHO CORPORAL E A ENCENAÇÃO DO CONFLITO REPRESENTAM MEMÓRIAS HISTÓRICAS DE VIOLÊNCIA E RESISTÊNCIA.
- **RELAÇÃO COM O AFROINDIGENISMO:** A FESTA É UMA EXPRESSÃO PERFORMÁTICA DO ENCONTRO ENTRE AFRODESCENDENTES E INDÍGENAS, DEMONSTRANDO QUE A CULTURA AFRO-INDÍGENA NÃO É APENAS HIBRIDAÇÃO, MAS TAMBÉM RESISTÊNCIA E RECRIAÇÃO SIMBÓLICA DA MEMÓRIA HISTÓRICA ATRAVÉS DO CORPO, DA MÚSICA E DA PERFORMANCE.

LINKS: [LAMBE SUJO 2024 LARANJEIRAS/SE](#)

[LAMBE SUJO, UMA ÓPERA DOS QUILOMBOS](#)

[LAMBE SUJOS VERSUS CABOCLINHOS: FESTA COMO PERFORMANCE E CONTRADIÇÃO -](#)

SÍNTESE: RELAÇÃO COM O AFROINDIGENISMO

TODOS ESSES EXEMPLOS DEMONSTRAM COMO O AFROINDIGENISMO FUNCIONA COMO LENTE PARA ENTENDER O BRASIL:

- **TERRITÓRIO, MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE SÃO COMUNS EM TODOS OS CASOS.**
- **HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL: PRÁTICAS AFRICANAS E INDÍGENAS COEXISTEM E SE MISTURAM (ATIKUM, TUPINAMBÁ E UMBANDAUM).**
- **RESISTÊNCIA SIMBÓLICA E PERFORMÁTICA: TANTO EM RITUAIS, FESTAS OU ARTES, A CULTURA AFROINDÍGENA REAFIRMA IDENTIDADES, DESAFIA O APAGAMENTO HISTÓRICO E CONSTRÓI NARRATIVAS PRÓPRIAS (LAMBE-SUJOS E CABOCLINHOS, UMBANDAUM).**
- **EXPRESSÃO CONTEMPORÂNEA: O AFROINDIGENISMO NÃO É SÓ HISTÓRIA, MAS TAMBÉM PRÁTICA VIVA, PERCEBIDA NA MÚSICA, DANÇA, FESTA, RITUAL E ARTE PERFORMÁTICA.**

COM BASE NESTE MATERIAL, ESPERA-SE QUE O PROFESSOR, CONFORME O PERFIL DA TURMA COM A QUAL ESTEJA TRABALHANDO DIRECIONE UMA ANÁLISE COLETIVA, RODA DE LEITURA OU ATÉ MESMO UM PEQUENO SEMINÁRIO, GARANTINDO QUE OS ALUNOS CONSIGAM PERCEBER COMO CADA UM DOS GRUPOS CITADOS ACIMA SE ENCAIXA DENTRO DO AFROINDIGENISMO CONFORME SUAS CARACTERÍSTICAS CULTURAIS, BIOLÓGICAS, IDENTITÁRIAS E ARTÍSTICAS. CONDUZA UMA DISCUSSÃO QUE LEVE AO ENTENDIMENTO DO QUE SIGNIFICA SER AFRO-INDÍGENA, PARA QUE PERCEBAM QUE O CONCEITO NÃO É OBJETIVO OU SINGULAR, E SIM MÚLTIPLO E PLURAL, ENGOBANDO TODOS OS ELEMENTOS DA EXISTÊNCIA: OS ASPECTOS SOCIAIS, CRÍTICOS, FILOSOFIAS E COSMOVISÕES, SINCRETISMO RELIGIOSO, SABEDORIA E ANCESTRALIDADE.

O AFROINDIGENISMO NÃO DESIGNA CATEGORIZAÇÃO, PELO CONTRÁRIO, ELE BUSCA ROMPER COM A VISÃO TRADICIONAL DE FRAGMENTAÇÃO E SILENCIAMENTO, TRAZENDO UMA TRANSVERSALIDADE E INTERSECÇÃO NA FORMA DE SER E PERCEBER O MUNDO AO SEU REDOR.

AULA 08 O AFROINDIGENISMO É ALGO DISTANTE DE MIM?

PARA ESSA AULA, INICIE INDAGANDO OS ALUNOS SOBRE A SEGUINTE QUESTÃO: “COM BASE NO QUE APRENDEMOS ATÉ ENTÃO, PODEMOS AFIRMAR QUE O AFROINDIGENISMO É ALGO DISTANTE DA NOSSA REALIDADE?” MEDIANTE AS RESPOSTAS, CONTEXTUALIZE OS ALUNOS DE QUE NA AULA EM QUESTÃO, BUSCANDO RESPONDER E COMPREENDER TAL PERGUNTA, ELES IRÃO ANALISAR

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROFESSOR MARCEL MANO, UM ANTROPÓLOGO E ETNÓLOGO QUE ATUA NA INTERSEÇÃO ENTRE ANTROPOLOGIA, HISTÓRIA E ARQUEOLOGIA, FOCANDO EM COMO POVOS INDÍGENAS, AFRO-INDÍGENAS E SUAS MEMÓRIAS CONSTRUÍRAM E CONSTROEM TERRITORIALIDADES NO INTERIOR DO BRASIL, ESPECIALMENTE NAS REGIÕES DO SUL DE GOIÁS, TRIÂNGULO MINEIRO E NORTE DE SÃO PAULO. SEU TRABALHO INVESTIGA COMO OS POVOS NEGROS E INDÍGENAS, HISTORICAMENTE SILENCIADOS PELA COLONIZAÇÃO, MANTÊM VIVAS SUAS CULTURAS, IDENTIDADES E MODOS DE VIDA NOS TERRITÓRIOS DO INTERIOR DO BRASIL.

MARCEL MANO DEFENDE QUE O TERRITÓRIO É MUITO MAIS DO QUE UM ESPAÇO FÍSICO: ELE É UM ESPAÇO DE VIDA, DE LUTA E DE PERTENCIMENTO, ONDE A MEMÓRIA DOS POVOS SE MANIFESTA POR MEIO DAS FESTAS, DAS DANÇAS, DAS REZAS, DAS COMIDAS E DOS SABERES TRANSMITIDOS ENTRE GERAÇÕES. ELE UTILIZA O CONCEITO DE REEXISTÊNCIA, QUE UNE “RESISTIR” E “EXISTIR”, PARA EXPLICAR COMO AS COMUNIDADES AFROINDÍGENAS RECRIARAM NOVAS FORMAS DE VIVER E PRESERVAR SUAS ANCESTRALIDADES, MESMO DIANTE DA OPRESSÃO COLONIAL E DO APAGAMENTO CULTURAL.

AO OLHAR PARA O SUL DE GOIÁS E O TRIÂNGULO MINEIRO, PERCEBEMOS QUE ESSA REEXISTÊNCIA SE EXPRESSA NAS FESTAS RELIGIOSAS, NAS CONGADAS, NAS FOLIAS DE REIS, NAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS E NOS MODOS DE CUIDAR DA TERRA E DO CERRADO. ESSES ELEMENTOS REVELAM A FORÇA DE UM AFROINDIGENISMO VIVO, QUE MISTURA, TRANSFORMA E AFIRMA IDENTIDADES DE FORMA COLETIVA. COM BASE NAS IDEIAS DE MARCEL MANO, ESTA AULA PROPÕE QUE OS ESTUDANTES SE TORNEM INVESTIGADORES DA PRÓPRIA HISTÓRIA LOCAL, RECONHECENDO E VALORIZANDO AS PRESENCAS AFROINDÍGENAS QUE MOLDARAM O TERRITÓRIO EM QUE VIVEM.

INICIE COM UMA RODA DE CONVERSA SOBRE O QUE SIGNIFICA “PERTENCER A UM LUGAR”. PERGUNTE:

- O QUE FAZ PARTE DA HISTÓRIA DA NOSSA CIDADE OU BAIRRO?**
- QUEM MORAVA AQUI ANTES DE NÓS?**
- QUE TRADIÇÕES AINDA PERMANECEM?**

EXPLIQUE, DE FORMA ACESSÍVEL, QUE PARA MARCEL MANO O TERRITÓRIO NÃO É APENAS UM ESPAÇO FÍSICO, MAS TAMBÉM UM CONJUNTO DE MEMÓRIAS E SIGNIFICADOS. ELE CHAMA DE TERRITORIALIDADE DA MEMÓRIA O MODO COMO AS PESSOAS REEXISTEM – RESISTEM E CONTINUAM EXISTINDO – MESMO DIANTE DO ESQUECIMENTO.

FICHA DE CITAÇÕES

MARCEL MANO E O AFROINDIGENISMO

REEXISTÊNCIA E MEMÓRIA



"As marcas deixadas pelos povos indígenas e negros não estão apenas no passado, mas na paisagem, nos gestos e nas palavras que ainda habitam o presente."

A ideia de reexistência destaca que a presença afroindígena se perpetua nas práticas culturais e no território. O autor propõe uma abordagem viva da história, onde memória e corpo são formas de resistência.

TERRITÓRIO E IDENTIDADE



"O território é um espaço de vida e de memória, mais do que uma extensão geográfica; é uma escrita ancestral." (Ilha Revista, 2022)

Para Mano, o território afroindígena é simbólico e espiritual. Ele defende uma abordagem em que o espaço é lido como uma narrativa cultural, revelando as conexões entre povos negros e indígenas.

ENCONTROS CULTURAIS



"As fronteiras entre o ser negro e o ser indígena foram, muitas vezes, criadas pelo olhar colonial; nas práticas cotidianas, mas na verdade esses mundos esses mundos se misturam e se fortalecem," (Conferencia UPU. 2023)

A fala aproxima a visão de Mano da noção de afroindigenismo, mostrado como a convivência, a recíproca e a solidariedade entre os povos criaram identidades híbridas no Brasil profundo.

MARCAS E TOPONÍMIAS



"Os nomes de rios, serras e povoados são vestígios da presença indígena, que sobreviveram mesmo após a violência do apagamento." (REBRAM, 2016)

Demonstra o potencial do patrimônio imaterial como ferramenta e reconhecimento das raízes indígenas constitui a base da resistência cultural brasileira.

1. MOSTRE IMAGENS E VÍDEOS (OU PROJETE SLIDES) DE ELEMENTOS LOCAIS:

- O CERRADO, SEUS RIOS, VEGETAÇÃO E PAISAGENS.
- COMUNIDADES QUILOMBOLAS E ALDEIAS INDÍGENAS DA REGIÃO (COMO KALUNGA, TAPUIA, XACRIABÁ, ENTRE OUTROS).
- FESTAS RELIGIOSAS POPULARES, COMO CONGADAS, FOLIAS DE REIS, DANÇAS E REZAS.

2. PEÇA AOS ALUNOS QUE OBSERVEM E COMENTEM O QUE HÁ DE SEMELHANÇA ENTRE ESSAS PRÁTICAS (USO DE TAMBORES, DANÇAS CIRCULARES, CORES, ESPIRITUALIDADE, CANTOS DE LOUVOR À NATUREZA). CONCLUA EXPLICANDO QUE O AFROINDIGENISMO NASCE JUSTAMENTE DESSA CONEXÃO DE SABERES E ESPIRITUALIDADES COMPARTILHADAS.

- DIVIDA A TURMA EM GRUPOS DE 4 A 5 ALUNOS.
- ENTREGUE UM ROTEIRO DE PESQUISA SIMPLES COM PERGUNTAS ORIENTADORAS, COMO:
- QUE FESTAS, DANÇAS OU REZAS ANTIGAS EXISTIAM NA COMUNIDADE?
- HÁ COMIDAS TÍPICAS, ERVAS MEDICINAIS, CANTOS OU EXPRESSÕES DE ORIGEM AFRICANA OU INDÍGENA?
- EXISTEM NOMES DE BAIRROS, RUAS OU RIOS QUE FAZEM REFERÊNCIA A POVOS OU TRADIÇÕES NEGRAS E INDÍGENAS?
- ALGUÉM NA FAMÍLIA TEM HISTÓRIAS SOBRE QUILOMBOS, ALDEIAS, CURAS, BENZIMENTOS OU ANTIGOS RITUAIS RELIGIOSOS?
- ORIENTE OS ALUNOS A ENTREVISTAR MORADORES ANTIGOS, FAMILIARES, LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS, AGENTES CULTURAIS OU RELIGIOSOS (PADRES, PAIS DE SANTO, REZADEIRAS, PROFESSORES LOCAIS).
- ELES PODEM REGISTRAR AS FALAS EM ÁUDIO, VÍDEO OU POR ESCRITO, SEMPRE COM RESPEITO E CONSENTIMENTO.
- ESTIMULE O USO DE FOTOS ANTIGAS, OBJETOS, MAPAS E DOCUMENTOS LOCAIS (CARTAS, ATAS DE IGREJA, REGISTROS DE FESTAS) COMO MATERIAL DE APOIO.
- CADA GRUPO RECEBE UM MAPA SIMPLES DO MUNICÍPIO OU DO BAIRRO, IMPRESSO OU DESENHADO EM PAPEL PARDO.
- NOS MAPAS, OS ALUNOS DEVEM MARCAR OS LUGARES MENCIONADOS NAS ENTREVISTAS:
- LOCAIS DE FESTAS, ANTIGAS FAZENDAS, CAPELAS, TERREIROS, RIOS OU TRILHAS.
- PONTOS DE ENCONTRO, CASAS DE PESSOAS IMPORTANTES, ÁRVORES SAGRADAS, RUÍNAS, ETC.
- EM CADA PONTO DO MAPA, ACRESCENTAR LEGENDAS OU PEQUENAS DESCRIÇÕES COM O QUE FOI DESCOBERTO.

EXEMPLO:

- “AQUI ACONTECIA A FESTA DO DIVINO, ONDE NEGROS E ÍNDIOS DANÇAVAM JUNTOS E OFERECIAM COMIDA AOS SANTOS E AOS ENCANTADOS.”
- “NESTE RIO, OS ANTIGOS FAZIAM BANHO DE ERVAS PARA PROTEÇÃO.”

OPCIONALMENTE, OS GRUPOS PODEM DECORAR SEUS MAPAS COM SÍMBOLOS AFROINDÍGENAS, DESENHOS DO CERRADO, OU COLAGENS COM TECIDOS E ELEMENTOS NATURAIS.

AULA 09 O AFROINDIGENISMO RESISTE NA CONTEMPORANEIDADE?

ESTA É A AULA QUE ANTECEDE AO FECHAMENTO DA “OFICINA”, PORTANTO INICIE RELEMBRANDO BREVEMENTE A TRAJETÓRIA DO PROJETO, DESTACANDO A CONSTRUÇÃO DA COMPREENSÃO DO AFROINDIGENISMO COMO ALGO PRESENTE NO COTIDIANO.

- **INICIE COM UMA RODA DE CONVERSA.**

PEÇA AOS ALUNOS QUE RESPONDAM LIVREMENTE:

“QUAIS TRADIÇÕES, MÚSICAS, COMIDAS, ROUPAS OU FESTAS FAZEM PARTE DA SUA VIDA?”

- **REGISTRE PALAVRAS NO QUADRO – COMO “ACARAJÉ”, “PAJELANÇA”, “AXÉ”, “FORRÓ”, “PINTURA CORPORAL”, “CAPOEIRA”, “FESTA JUNINA”, “TORÉ”, “MACULELÊ”, “FEIJOADA”, “FUNK”, “RAP”, ETC.**
- **A PARTIR DISSO, PROVOQUE A REFLEXÃO:**

“SERÁ QUE O QUE VIVEMOS NO DIA A DIA JÁ É UMA EXPRESSÃO AFROINDÍGENA E A GENTE NEM PERCEBE?”

MEDIANTE AS RESPOSTAS DADAS, SIGA COM A DISCUSSÃO ENFATIZANDO A PRESENÇA DO AFROINDIGENISMO EM NOSSO COTIDIANO, EM SEGUIDA, APRESENTE UMA SEQUÊNCIA MUSICAL PARA ESCUTA E DEBATE:

1. 🎵 “MÃOS VERMELHAS” – KÂÊ GUAJAJARA

- **FALE SOBRE O SIGNIFICADO DAS MÃOS VERMELHAS COMO SÍMBOLO DA FORÇA ANCESTRAL E DA LUTA DOS POVOS ORIGINÁRIOS, BEM COMO DA LUTA E RESISTÊNCIA DE NEGROS E INDÍGENAS QUE ATÉ HOJE SÃO VÍTIMAS DOS EFEITOS DA COLONIZAÇÃO.**
- **QUESTIONE: “QUAIS SENTIMENTOS A MÚSICA DESPERTA? QUE RELAÇÃO ELA TEM COM O SANGUE, COM O CORPO E COM A TERRA?”**

2. 🎵 “PAJELANÇA” OU “NHANDERU” – CATU MIRIM

- **DESTAQUE O EMPODERAMENTO INDÍGENA FEMININO, A MISTURA DE RAP, ELETRÔNICA E ESPIRITUALIDADE.**

- **QUESTIONE: “POR QUE É IMPORTANTE OUVIR A VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS NAS MÚSICAS DE HOJE?”**

3. 🎵 “VOCÊ CHEGOU” – GRUPO ABATUQUES

- **RELACIONE A MÚSICA COM AS EXPRESSÕES AFRO-BRASILEIRAS E OS TOQUES DE TAMBOR COMO ELO ENTRE MUNDOS. ESTIMULE A PERCEPÇÃO DOS ELEMENTOS AFRO E INDÍGENAS PRESENTES, COMO A BATIDA E O ESTILO DE CANTO COLETIVO.**
- **PERGUNTE: “O SOM DOS TAMBORES FALA COM O CORPO? COMO ELE CONECTA O SAGRADO E O COTIDIANO?”**

PROSSIGA COM A DISCUSSÃO MOSTRANDO AOS ALUNOS QUE O AFROINDIGENISMO NÃO ESTÁ PRESENTE SOMENTE NA LITERATURA OU NOS ESTUDOS EM SALA, MAS QUE ELE EXISTE E RESISTE NO NOSSO COTIDIANO, NOS DIALETOS, LINGUAGENS, MÚSICA, DANÇAS, ESPIRITUALIDADE E TUDO O QUE EXISTE AO NOSSO REDOR.

Afroindigenismo na Atualidade



APÓS ESSE MOMENTO, CONSTRUAM JUNTOS UM MURAL COM UMA GRANDE ÁRVORE, ONDE AS RAÍZES REPRESENTAM A CULTURA INDÍGENA E AFRICANA E OS GALHOS E FOLHAS REPRESENTEM ELEMENTOS AFROINDÍGENAS, FRUTOS DESSA JUNÇÃO. EM SEGUIDA, COMO PROPOSTA DE ATIVIDADE FINAL, ENTREGUE UMA FOLHA OU CARTOLINA PARA CADA ALUNO COMPLETAR A FRASE:

“EU SOU AFROINDÍGENA PORQUE...”

- **ELES PODEM ESCREVER, DESENHAR, COLAR IMAGENS, CRIAR VERSOS OU RIMAS.**
- **AO FINAL, EXPONHA AS ATIVIDADES NO MESMO MURAL, SIMBOLIZANDO O AUTOCONHECIMENTO E ENCONTRO COM TUDO AQUILO QUE NOS CONECTA AO AFROINDIGENISMO.**

AULA 10 O QUE EU APRENDI COM ESSE PROJETO?

ESTE É O MOMENTO PARA REFLETIR SOBRE TODA A TRAJETÓRIA DE CONHECIMENTO E APRENDIZADO QUE FOI CONSTRUÍDA E DESENVOLVIDA. PENSAR SOBRE AS VIVÊNCIAS, ANCESTRALIDADE, IDENTIDADE E ENCONTRO DE CULTURAS É ALGO TRANSFORMADOR, E ESPERA-SE QUE OS EDUCANDOS TENHAM VIVIDO TANTO COLETIVAMENTE QUANTO INDIVIDUALMENTE ESSA TRANSFORMAÇÃO.

COMO ATIVIDADE FINAL, SUGERE-SE UMA PEQUENA FEIRA OU APRESENTAÇÃO QUE ENVOLVA AS DEMAIS TURMAS DA UNIDADE ESCOLAR, OU SE POSSÍVEL, A COMUNIDADE LOCAL PARA APRECIAR TUDO QUE FOI PRODUZIDO. O OBJETIVO É PERMITIR QUE OS ALUNOS EXPRESSEM O QUE APRENDERAM, SINTAM-SE PROTAGONISTAS DE SUAS PRÓPRIAS HISTÓRIAS E COMPARTILHEM SUAS PRODUÇÕES COM OS DEMAIS. AQUI, O PROFESSOR ATUA COMO MEDIADOR DE UM PROCESSO DE ESCUTA E CRIAÇÃO, AJUDANDO OS ESTUDANTES A PERCEBER QUE O AFROINDIGENISMO NÃO É UMA CATEGORIA TEÓRICA FECHADA, MAS UMA PRESENÇA VIVA, QUE SE MANIFESTA NO CORPO, NA MEMÓRIA E NAS RELAÇÕES CONSTANTEMENTE.

A AULA COMEÇA COM UM MOMENTO DE ACOLHIMENTO E RETOMADA. O PROFESSOR PODE MONTAR UM MURAL OU UMA “LINHA DO TEMPO DA ANCESTRALIDADE”, REUNINDO IMAGENS, FRASES, MÚSICAS, TRECHOS DE TEXTOS E REGISTROS DAS AULAS ANTERIORES. ESSE ESPAÇO FUNCIONA COMO UM CONVITE À LEMBRANÇA E À REFLEXÃO. À MEDIDA QUE OS ALUNOS OBSERVAM OS MATERIAIS EXPOSTOS, É IMPORTANTE PROVOCAR REFLEXÕES COM PERGUNTAS COMO: “QUAL PARTE DESTES PROJETO MAIS TE MARCOU?”, “O QUE VOCÊ APRENDEU SOBRE SI MESMO?”, “O QUE MUDOU NA FORMA COMO VOCÊ ENXERGA O BRASIL E SUAS ORIGENS?”.

ESSE RESGATE AJUDA OS ESTUDANTES A RECONHECEREM O PROCESSO DE APRENDIZAGEM VIVIDO DE MANEIRA AFETIVA E SIGNIFICATIVA.

EM SEGUIDA, PROPÕE-SE A REALIZAÇÃO DE UMA CULMINÂNCIA COLETIVA, QUE PODE ACONTECER DE DUAS FORMAS: COM A PRODUÇÃO DE UM DOCUMENTÁRIO COLETIVO OU COM A ORGANIZAÇÃO DE UMA FEIRA CULTURAL AFROINDÍGENA. O IDEAL É QUE A TURMA ESCOLHA, DE MANEIRA DEMOCRÁTICA, QUAL FORMATO DESEJA SEGUIR.

NA OPÇÃO DO DOCUMENTÁRIO, OS ALUNOS PODEM CRIAR UM FILME INTITULADO “NÓS SOMOS AFROINDÍGENAS”, REUNINDO VÍDEOS, ENTREVISTAS, FOTOS, POESIAS E CENAS DAS AULAS. O OBJETIVO É REGISTRAR O PERCURSO VIVIDO, COM TRECHOS DE MÚSICAS, FALAS ESPONTÂNEAS E REFLEXÕES SOBRE O QUE FOI APRENDIDO. O PROFESSOR PODE ORIENTAR A TURMA NA DIVISÃO DE PAPÉIS – ENTREVISTADORES, ROTEIRISTAS, EDITORES E NARRADORES – E PROPOR QUE O DOCUMENTÁRIO SEJA EXIBIDO EM UM EVENTO ESPECIAL NA ESCOLA, COM UM BATE-PAPO AO FINAL.

JÁ NA FEIRA CULTURAL AFROINDÍGENA, OS ALUNOS ORGANIZAM UMA GRANDE MOSTRA COM O TEMA “AFROINDIGENISMO: NOSSA HISTÓRIA, NOSSA VOZ, NOSSO FUTURO.” CADA GRUPO PODE CUIDAR DE UM ESPAÇO TEMÁTICO – CULINÁRIA, MODA, ARTE, LITERATURA, ESPIRITUALIDADE, ESPORTES, ANCESTRALIDADE –, APRESENTANDO SUAS PRODUÇÕES E PESQUISAS AO LONGO DO PROJETO. DURANTE A FEIRA, OS ESTUDANTES SE TORNAM PROTAGONISTAS DO CONHECIMENTO: EXPLICAM SUAS CRIAÇÕES, FALAM SOBRE O QUE APRENDERAM E COMPARTILHAM SABERES COM OUTRAS TURMAS E VISITANTES.

APÓS AS APRESENTAÇÕES OU EXIBIÇÃO DO DOCUMENTÁRIO, É ESSENCIAL RESERVAR UM TEMPO PARA A PARTILHA E AVALIAÇÃO AFETIVA. ORGANIZE A TURMA EM CÍRCULO E PROPONHA UM MOMENTO DE FALA LIVRE. CADA ALUNO PODE COMPLETAR FRASES COMO:

- “ANTES DESSE PROJETO, EU ACHAVA QUE...”**
- “AGORA EU PERCEBO QUE...”**
- “O AFROINDIGENISMO ME FEZ SENTIR...”**
- “O QUE EU QUERO LEVAR COMIGO É...”**

ESSAS FALAS PODEM SER REGISTRADAS EM VÍDEO, TEXTO OU ÁUDIO, COMPODO O FECHAMENTO DO DOCUMENTÁRIO OU SENDO EXPOSTAS EM UM MURAL COLETIVO INTITULADO “O QUE APRENDEMOS COM O AFROINDIGENISMO.” ESSE MOMENTO TEM GRANDE VALOR SIMBÓLICO, POIS PERMITE QUE OS ESTUDANTES RECONHEÇAM A SI MESMOS COMO SUJEITOS HISTÓRICOS E CULTURAIS.

PARA ENCERRAR A AULA E O PROJETO DE FORMA SIGNIFICATIVA, O PROFESSOR PODE PROPOR UM ATO SIMBÓLICO DE CONTINUIDADE, COMO O PLANTIO DE UMA MUDA NO PÁTIO DA ESCOLA – A “ÁRVORE DA ANCESTRALIDADE” –, REPRESENTANDO O CRESCIMENTO DAS RAÍZES QUE SE FORTALECERAM AO LONGO DO PERCURSO. OUTRA POSSIBILIDADE É CRIAR UM LIVRO COLETIVO COM FRASES, DESENHOS, POEMAS E REFLEXÕES DOS ALUNOS SOBRE O QUE SIGNIFICA SER AFROINDÍGENA NA ATUALIDADE.

MAIS DO QUE UM ENCERRAMENTO, ESTA AULA É UMA CELEBRAÇÃO DO APRENDIZADO, DA IDENTIDADE E DA RESISTÊNCIA. É O MOMENTO EM QUE OS ALUNOS PERCEBEM QUE O AFROINDIGENISMO NÃO TERMINA NO PROJETO, MAS SEGUE PRESENTE NAS SUAS VIVÊNCIAS, EM CASA, NA COMUNIDADE, NAS MÚSICAS, NAS PALAVRAS E NAS ESCOLHAS COTIDIANAS.

O PAPEL DO PROFESSOR NESSA ETAPA É ACOLHER, INCENTIVAR E GARANTIR QUE OS ESTUDANTES SEJAM OS VERDADEIROS PROTAGONISTAS DESSE ENCERRAMENTO. ESCUTAR SUAS VOZES, VALORIZAR SUAS EXPRESSÕES E PERMITIR QUE MOSTREM SUAS CRIAÇÕES É UMA FORMA DE AFIRMAR QUE O CONHECIMENTO NÃO SE LIMITA À SALA DE AULA – ELE FLORESCE QUANDO É VIVIDO E COMPARTILHADO.

ENCERRAR ESSE PROJETO É, NA VERDADE, ABRIR NOVOS CAMINHOS. CAMINHOS DE CONSCIÊNCIA, RESPEITO, MEMÓRIA E AMOR PELAS ORIGENS.

“O AFROINDIGENISMO VIVE EM NÓS.

VIVE NA FALA, NO GESTO, NA DANÇA E NO OLHAR.

É A BATIDA DO TAMBOR E O SUSSURRO DA FLORESTA.

É O PASSADO QUE NÃO MORREU E O FUTURO QUE JÁ COMEÇOU.”

O AFROINDIGENISMO E A DESCOLONIZAÇÃO DA ESCOLA

Este manual didático para professores propõe uma reflexão sobre a interculturalidade afroindígena no espaço escolar, evidenciando os processos de resistência, ancestralidade e identidade. A obra apresenta recursos teóricos e metodológicos que contribuem para a descolonização do ensino, valorizando as culturas africanas e indígenas no Brasil e promovendo um diálogo crítico e inclusivo no ambiente educacional.

