

**OFICINA DE MACRAMÊ: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA
EDUCAÇÃO BÁSICA UM RELATO DE EXPERIÊNCIA****MACRAMÊ WORKSHOP: ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BASIC
EDUCATION - AN EXPERIENTIAL ACCOUNT****Elisângela de Azevedo Silva Rodrigues¹****Adhara Alice Fontes Lima²****Matheus Vieira Marques³****Geiva Lopes Soares de Jesus⁴****Michael Kennedy Oliveira Diniz⁵**

207

Resumo: Este relato refere-se às experiências vivenciadas pelos discentes do curso de História durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar História e Geografia, com enfoque na educação para as relações étnico-raciais, junto a supervisora docente da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia. Na perspectiva de tratar a temática afro-brasileira e indígena na sala de aula, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver atividades de intervenção que promovam a reflexão sobre a identidade étnico-racial e respeito às diferenças, com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ao término de nossas intervenções pedagógicas, percebemos que os estudantes aprenderam mais sobre a história dos povos indígenas no estado de Minas Gerais e que as percepções da cultura deles na atualidade foram ampliadas.

Palavras-chave: Relato de experiência, Educação antirracista, Prática didático-pedagógica, Ensino Interdisciplinar.

¹ Geógrafa, Doutora em Geografia; docente na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5169-7093>; e-mail: elisangelarodrigues@ufu.br.

² Graduanda em História, Instituto de História (INHIS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-1628-384X>. e-mail: adhara.lima@ufu.br.

³ Graduando em História, Instituto de História (INHIS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-8115-0438>. e-mail: matheus.marques2@ufu.br.

⁴ Graduanda em História, Instituto de História (INHIS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1315-7834>. e-mail: geivasoares@hotmail.com.

⁵ Graduando em História, Instituto de História (INHIS), Universidade Federal de Uberlândia (UFU). ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4439-6348>. e-mail: mkenedy@ufu.br.

Recebido em 30/03/2024

Aprovado em: 20/10/2024

Sistema de Avaliação: Double Blind Review



Abstract: This paper refers to the experiences lived by the students of the History course during the Institutional Program of Initiation Scholarships for Teaching, within the Interdisciplinary Subproject of History and Geography with a focus on education for ethnic-racial relations, alongside the teaching supervisor at the Basic Education School of the Federal University of Uberlândia. With the perspective of addressing Afro-Brazilian and indigenous themes in the classroom, this work aimed to develop intervention activities that promote reflection on ethnic-racial identity and respect for differences with 5th-grade students at the Basic Education School of the Federal University of Uberlândia (UFU). At the end of our pedagogical interventions, we noticed that the students learned more about the history of indigenous peoples in the state of Minas Gerais, and their perception of their culture in contemporary times was expanded.

Keywords: Experience report, Antiracist education, Didactic-pedagogical practice, Interdisciplinary teaching.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores (2013), desenvolvida na Diretoria de Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES), do Ministério da Educação e Cultura (MEC). De acordo com a CAPES é uma iniciativa para o enriquecimento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem por finalidade proporcionar a inserção no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica de discentes da primeira metade dos cursos de licenciatura, contribuindo para o desenvolvimento da formação de docentes em nível superior.

O Programa propicia bolsas, distribuídas nos cursos de licenciatura oferecidos pelas Universidades, para os discentes, docência, e para os professores das escolas participantes do Programa. Fomentado pelo Ministério da Educação (MEC) e tendo por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura nas universidades brasileiras com o fortalecimento da sua formação para o trabalho na educação básica.

O projeto Pibid Interdisciplinar (História e Geografia) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem como objetivo o desenvolvimento de projetos baseados nos pilares institucionais de ensino/extensão/pesquisa, que dinamizam e atualizam a área pedagógica das graduações em História e Geografia, integrando interdisciplinarmente professor, supervisor e bolsistas comprometidos com o aprimoramento da formação inicial e os estudantes da educação básica. Essa aproximação nos primeiros anos de formação a licenciatura, permite ao discente interagir com o ambiente escolar, proporcionando reflexões e práticas dos desafios didático-pedagógicos. O estágio integra a prática e teoria e “colabora para que o futuro professor

compreenda e reflita sobre as complexas relações que ocorrem no ambiente escolar, no seu futuro *locus* profissional” (Raymundo, 2015, p. 361).

Este relato refere-se às experiências vivenciadas pelos discentes do curso de História durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Subprojeto Interdisciplinar História e Geografia, com enfoque na educação para as relações étnico-raciais, junto a supervisora docente da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). “Discutir práticas educativas antirracistas se mostra um caminho profícuo e potente de compreensão dessas práticas e de suas possíveis reverberações na realidade educacional dos estudantes” (Amaral; Martins, 2023, p.4). De acordo com Ângela Davis (2016), a busca por uma sociedade que elimine o racismo requer mais do que simplesmente abster-se de ser racista; é necessário ser ativamente antirracista, compreendendo a dinâmica do racismo como uma ferramenta prática e simbólica de dominação, destinada a subjugar indivíduos com base em sua condição racial. Nesse contexto, a educação se apresenta como uma rota promissora.

A Escola de Educação Básica atende ao público da Educação Infantil a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O relato narrado aconteceu no período de dezembro de 2022 a outubro de 2023, com carga horário semanal de oito horas, as quais envolviam o acompanhamento das aulas no período matutino com aulas das 7h30 às 12h, em reuniões semanais da equipe e reuniões quinzenais com as coordenadoras, a escrita do diário de bordo, a postagem nas redes sociais, o planejamento de atividades e leituras de textos e livros relacionados à temática.

Mediante a observação foi constatado que a escola já possuía uma Comissão para a Diversidade Étnico-racial e Socioeconômica como política afirmativa implementada para garantir o ingresso e permanência na escola como medida de promoção e equidade racial, a partir de ações de intervenção a problemas relacionados ao racismo, à formação continuada dos profissionais da instituição para uma educação antirracista, à política de cotas raciais e concessão de auxílios de assistência estudantil para estudantes em vulnerabilidade econômica.

No Brasil, a inclusão do Ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena tornou-se parte do currículo obrigatório no ensino fundamental, ensino médio, em instituições públicas e privadas a partir das leis nº10.639/2003 e nº11.645/2008. Resultante das lutas por representatividade étnico-raciais, as respectivas leis têm o propósito de ressaltar o protagonismo e a participação ativa dos povos indígenas, africanos e afrodescendentes na constituição sociocultural característica da sociedade brasileira.

Entretanto, há ainda dificuldades na tratativa do tema nas salas de aulas o que perpetua o silenciamento desses sujeitos e impede, em uma sociedade formada majoritariamente por pretos e pardos, seu autorreconhecimento e uma formação cidadã reflexiva. Este silenciamento, não permite observar a indissociável dinâmica cultural de nossa sociedade, eclipsando os elementos culturais indígenas, africanos e afrodescendentes na linguagem, alimentação, tradições, agricultura, da dinâmica “produção de sentido que perpassa o material e o imaterial, o ideário e o imaginário, o físico e o simbólico” (Benatte, 2012, p.62).

De acordo com Suliman (2022) no meio escolar a temática indígena na sala de aula tem sido marcada pelo desconhecimento das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e às “problemáticas relacionadas à produção de materiais, como os livros didáticos, e a maneira de como as populações indígenas são representadas neles” (SULIMAN, 2022, p.55).

Para Bichara (2020, p. 48):

Histórias narradas pelos livros didáticos de história, na Educação Básica, precisam permear o combate às injustiças sociais e desenvolver lições de respeito e tolerância quanto à diversidade étnico-racial. Entretanto, quando se trata de uma literatura especializada a respeito da temática indígena [...] ainda se observa a permanência da veiculação de estereótipos e generalizações sobre os povos indígenas que comprometem a criticidade esperada da educação para a cidadania.

Neste sentido, o tema central deste relato é descrever uma sequência didática seguida de uma oficina para tratar a temática cultura afro-brasileira e indígena na sala de aula.

A experiência na escola se deu no decorrer do ano de 2023, com sessenta (60) estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental durante as aulas da disciplina de Geografia, sendo que a atividade de intervenção foi desenvolvida com uma metodologia em seis etapas: a 1ª etapa foi o levantamento bibliográfico sobre o assunto; a 2ª etapa foi o reconhecimento dos colegas etnicamente; a 3ª etapa foi de trabalhar com o texto adaptado da reportagem realizada com o professor Jeremias Brasileiro sobre a população de Uberlândia; a 4ª etapa foi a leitura e o debate do texto sobre a questão indígena sobre a nomenclatura proposta por Daniel Munduruku; a 5ª etapa foi dada atividade para que os estudantes pesquisassem sobre os municípios mineiros que têm nome indígenas e os seus respectivos significados; na 6ª etapa foi realizada uma oficina de pulseiras de macramê com estudantes do 5º ano da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia.

Desenvolvimento do projeto

A primeira etapa foi o levantamento bibliográfico sobre o assunto. Consideramos pertinente destacar que para promover as reflexões sobre o tema, foi utilizado como referencial

teórico a adaptação de dois autores que são referência no estudo das relações étnico-raciais para o município de Uberlândia e região do Alto Paranaíba:

A tese de Jeremias Brasileiro (2019) intitulada “O Congado (a) e a permanência do racismo na cidade de Uberlândia: resistência negra, identidades, memórias, vivências (1978-2018)”, onde o autor desenvolve estudos sobre a tradição e os costumes do congado dentro do contexto histórico e social de Uberlândia-MG. Sua tese analisa as questões relacionadas a essa prática cultural e sua relevância na sociedade local, buscando problematizar a persistência do racismo e a resistência negra na cidade, as diversas dimensões sociais, culturais, religiosas, de lazer, trabalho e poder presentes nessa manifestação cultural. Brasileiro se apoia nos estatutos das irmandades religiosas, atas, fotografias, jornais antigos, e relatos orais, enquanto investiga as representações, memórias e transformações culturais, bem como sua importância no combate ao racismo e resistência cultural.

O artigo conjunto de Aurelino José Ferreira Filho, Marcel Mano e Robson Rodrigues, publicado em 2021, “Acervos Arqueológicos Musealizados e gestão do MAnA-UFU: Possibilidades de interpretações, apropriações e ressignificações no diálogo com as histórias, identidades, alteridades e Etnicidades indígenas regionais”, fundamentado em uma perspectiva interdisciplinar entre Arqueologia, Antropologia e História indígena, busca interpretar os resgates arqueológicos, resultantes das construções das Usinas Hidrelétricas Miranda e Nova Ponte, nos municípios de Indianópolis - MG e Nova Ponte - MG, respectivamente, ambas no Rio Araguari e realizadas entre 1980 e 1990.

A partir do material arqueológico (sua produção, uso e descarte), que está em processo de musealização junto à criação do Museu de Antropologia e Arqueologia da UFU (MAnA-UFU), aprovado em 2022 e ainda em desenvolvimento, e documentos dos séculos XVIII e XIX, os autores contextualizam historicamente as ocupações indígenas da região e refletem sobre as implicações no presente, assim como a interpretação, apropriação e uso desses objetos pela população local autodeclarada indígena.

Para enriquecer ainda mais o material teórico, utilizamos o livro “Peles Negras, Máscaras Brancas” de 2008, do psiquiatra e filósofo político francês Frantz Fanon. Fanon busca historicizar os processos de alienação, racialização e inferiorização da pessoa preta no “mundo branco”. Essa análise aborda nos três primeiros capítulos os desafios atuais da pessoa preta, seguidos de uma crítica ao autor O. Mannoni, uma análise da vivência e os paradoxos existências na autoafirmação e formação do “sentido da identidade negra”, também, reflexões no âmbito da psicopatologia e filosofia sobre o “existir do negro”.

Ademais, a Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. A lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, também, instituiu o dia Nacional da Consciência Negra no dia 20 de novembro, em homenagem ao dia da morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. O Dia da Consciência Negra é marcado pela luta contra o preconceito racial no Brasil.

A Lei nº14.402/2022, sancionada em 8 de julho de 2022, que institui o Dia dos Povos Indígenas, também foi empregue, por trazer à tona a pluralidade étnico-cultural da população indígena nacional, composta por mais de trezentos povos.

A singularização do termo “índio” acarreta o entendimento genérico e no esvaziamento da complexidade sociocultural humana, a partir de uma construção eurocêntrica. Fomentada no seio dos processos de exploração colonial, a ciência europeia, confrontada pelas variadas culturas e comportamentos humanos, tomou o homem branco europeu, sua sociedade, cultura e comportamento como o ápice da evolução humana, o transformando no “homem universal”. “As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas” (LANDER, 2005, p.13). O entendimento plural de cultura, busca romper com a clássica representação histórica inferiorizante e o apagamento da contemporaneidade das lutas indigenistas.

Na segunda etapa, fora realizada uma atividade em que os alunos fizeram o reconhecimento étnico de si e dos seus colegas de sala. No primeiro momento, nos colocamos à frente da sala de aula e os estudantes foram motivados a identificar as diferenças físicas entre nós. Tal etapa foi relatada em um resumo expandido, publicado nos anais do XIII Encontro Mineiro de Investigação na Escola (2023):

O primeiro fato que chamou a atenção aconteceu na fase inicial, quando os alunos deveriam identificar as diferenças entre mim e minha colega: um estudante, antes de identificar que eu era negro e ela branca, sentiu que precisava ressaltar que “não era racista”. Uma outra estudante, ouvindo que ele me definiu como negro, o corrigiu dizendo que eu era “moreno”. A situação evidencia que a palavra “negro” está ainda carregada de uma significação negativa, dificultando a autoidentificação tão fundamental para a tomada de consciência que possibilita a luta por direitos. Quando foi dada a chance de que eu mesmo me identificasse, me apresentei enquanto homem preto, na esperança de que isso servisse como um pontapé inicial para que eles pudessem dissociar a palavra de sua acepção negativa (Jesus; Lima; Marques; Rodrigues, 2023, p. 300).

Em continuidade, dividimos a sala em duplas e instruímos os alunos a procurarem reconhecer os traços uns dos outros. Tornou-se evidente o medo de se reconhecer e reconhecer

o outro enquanto negro. Sempre que havia uma dupla composta por um negro e um branco, percebemos que na maioria das vezes apenas os alunos brancos apresentaram as características da dupla. Esses fatos nos chamaram a atenção e merecem ser analisados com o aporte teórico adequado para que se possa compreender como o racismo afeta negativamente o processo de identificação das pessoas negras.

De acordo com Fanon (2020), em sua subjetividade, o negro quer ser branco. “Para o negro, só há um futuro. E ele é branco” (Fanon, 2020, p.239). A condição de humano foi historicamente negada ao negro, uma vez que a noção de humanidade era reservada ao branco. Ser negro, nessa perspectiva, é não ser branco, e não ser branco, é não ser humano. Fanon (2020) afirma que nem o branco e nem o negro são, de fato, humanos, uma vez que o homem só poderia ser “a raça humana desracializada”. Não é possível negar, no entanto, a importância da autoidentificação - tomando o devido cuidado para não cair em essencialismos - como fator que permite a organização e a luta pela emancipação. A condição de não-humano atribuída ao negro pelo branco, que se constituiu historicamente enquanto ideal de homem, ajuda a compreender a motivação de indivíduos negros ao se afastarem dessa condição, se declarando como “morenos” ou até mesmo brancos.

Ainda nesta fase, outras questões, também relatadas no XIII Encontro Mineiro, merecem destaque. Observou-se que:

A atitude de uma estudante chamou a atenção porque ao se apresentar disse “ele é negro e eu sou branca” jogando os cabelos para trás. A quarta etapa foi o desenho do autorretrato e os estudantes deveriam responder a três perguntas: se sabiam o que é o racismo, se já foram vítimas ou presenciaram alguma situação de racismo. Os estudantes ao se autorretrarem no desenho, em geral corresponderam às suas identidades. Quando perguntados sobre o que é o racismo, observou-se uma tendência a confundir racismo com bullying e outros tipos de preconceitos. Eles sabiam que o racismo era algo ruim, mas não sabiam o que o caracterizava. E quando perguntados se já haviam sofrido racismo, obteve-se respostas como: “Sim, uma garota falou que minha cor era cor de bosta”; “Eu já fui vítima no quarto ano, eu tava no recreio e esbarrei em uma menina branca e ela começou a falar da minha cor”; “Uma colega falou que meu cabelo era duro, parecia bombрил, era ruim. Achei que era racismo porque ela falou que meu cabelo é ruim”. Alguns estudantes brancos afirmaram já ter sofrido “racismo reverso” (Jesus; Lima; Marques; Rodrigues, 2023, p. 300).

De acordo com Almeida (2020) pode-se afirmar que o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social, e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Os comportamentos tanto individuais, quanto institucionais, são derivados de uma sociedade onde o racismo é regra e não exceção. Portanto, “além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo

refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas” (Almeida, 2020, p. 33).

Entretanto, a utilização do termo estrutura, não quer dizer que o racismo seja incontornável, ou, que ações políticas institucionais antirracistas sejam inúteis. O ponto é enfatizar que o racismo é um processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente grupos racializados sejam criminalizados de forma sistêmica. Pensar o racismo como parte da estrutura não retira a responsabilidade individual sobre a prática, não servindo de álibi para racistas. Entender que o racismo é estrutural nos torna mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas. Sendo necessária a abordagem desse tema nos espaços públicos e fomentar essa discussão.

Cabe ressaltar também, que por ser uma construção que possui historicidade, não existe racismo reverso. “O racismo reverso seria uma espécie de “racismo ao contrário”, ou seja, um racismo das minorias dirigido às majorias” (Almeida, 2020, p. 35). Afinal, grupos que sofrem racismo, não conseguem impor sistematicamente práticas de discriminação ao grupo majoritário. Ou seja, o branco não perde uma vaga de emprego, ou é questionado de sua capacidade intelectual e profissional devido a cor de sua pele. A ideia de racismo reverso serve para deslegitimar as demandas de igualdade social.

A quarta etapa foi realizada a identificação étnico-racial da população local com a leitura e debate da reportagem textos intitulado: “População de Uberlândia”, adaptado da pesquisa realizada pelo historiador Jeremias Brasileiro (2019) sobre o retrato étnico-racial da população local e como a população contribuiu para a construção da história de Uberlândia e a pesquisa sobre os indígenas no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba de Aurelino José Ferreira Filho, Marcel Mano e Robson Rodrigues (2021).

Como no 5º ano do Ensino Fundamental o enfoque a ser trabalhado é de perspectiva regional, nos concentramos no Estado de Minas Gerais e nos dados da cidade de Uberlândia-MG. Fora apresentado os dados disponíveis sobre a população munícipe, registrados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. De acordo com os dados, 55,8% da população, se autodeclarara branca, 34,6% parda, 8,3% preta, 1,1% de etnia amarela e indígena, 0,2%. Em continuidade questionamos se eles sabiam quem morava no município de Uberlândia antes da chegada dos portugueses. Tivemos várias respostas em sua maioria corretas pois eles apontaram os indígenas.

Explicamos que os indígenas Caiapó foram os povos originários do território que hoje chamamos de Triângulo Mineiro, que era denominado Sertão da Farinha Podre. A área

conhecida desde o século XVI pelos bandeirantes que partiam de São Paulo para a região central do Brasil. No século XVIII, o Sertão da Farinha Podre era administrado pela capitania das Minas do Goeaes. Nesse interim, aldeamentos foram construídos pelos jesuítas, próximo a *Estrada dos Goeases*, servindo de pouso e abastecimento para quem trafegava das áreas mineradoras da Província, ao litoral.

Povo de tronco linguístico Jê, os Caiapó “ocupavam uma área que corresponde hoje, Minas Gerais (Triangulo Mineiro, Goiás (Sul), São Paulo (extremo norte, região da bacia do Rio Grande), Mato Grosso (sudeste) e Mato Grosso do Sul (Nordeste)” (Diniz; Nascimento, 2023, p. 270), sendo considerados hostis ao projeto colonizador.

Assim, os aldeamentos também funcionavam como quartéis de soldados, recebendo “sujeitos de diferentes camadas da sociedade colonial” (Ferreira Filho; Mano; Rodrigues, p. 100). De acordo com Lourenço (2005), abrigaram indígenas de outras áreas da província e do Mato Grosso, como os Karajá, Jawés, Xavante, Acroá, Araxá e Bororo, que “transformados em tropas para atacar e defender o caminho de Goiás dos ataques Cayapó, se juntavam constantemente mestiços” (Ferreira Filho; Mano; Rodrigues, p. 100), em “uma das mais longas e sangrentas guerras entre índios e não-índios na América colonial portuguesa (Ferreira Filho; Mano; Rodrigues, p. 99).

No início do século XIX, passou-se administrativamente para a província de Minas Gerais. “As Distribuições de Sesmarias se davam por parentesco, sendo iniciados no Sertão da Farinha Podre, por volta de 1810, com a expansão para as regiões que hoje são as cidades de Sacramento, Uberaba, Prata e Araxá” (Diniz; Nascimento, 2023, p. 273). A Fazenda São Francisco pertencente à família Carrejo de 1835, daria origem a Uberlândia (IBGE, 2013).

De acordo com Lourenço “toda a faixa de terras do alto São Francisco e médio Rio Grande encontrava-se povoada de quilombos” (Lourenço, 2005, p. 100) que conviviam com os sertanistas e escravizados advindos com os sesmeiros. O que impactou profundamente na cultura uberlandense.

Nesse sentido, buscamos iniciar um diálogo introduzindo o assunto sobre o patrimônio cultural imaterial do município de Uberlândia, dentre as manifestações culturais os estudantes apontaram as festas do Congado. Utilizamos a entrevista *O congado(a) e a permanência do racismo na cidade de Uberlândia-MG* com Jeremias Brasileiro, para o Jornal UFU, disponível no *Youtube* desde 2022.

A entrevista ocorreu logo após a defesa de sua tese de doutorado mesmo nome, o autor expõe então que o congado é uma festividade anual, sendo um dos maiores símbolos da cultura negra da região. O autor explica que seu trabalho é resultado de mais de trinta anos de pesquisa

sendo o congado uma marca da resistência negra ao preconceito e discriminação. “É difícil falar de Congado(a) na cidade sem observar esse processo histórico do racismo. E mais que isso, pensar em uma identidade congadeira sem refletir nessa questão, é mais complexa ainda” (Brasileiro, 2019, p,14).

Debatemos com os estudantes as origens da Congada como homenagem do negro escravizado a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito. O Congado é uma das manifestações culturais mais destacadas da cidade de Uberlândia. As celebrações em honra a Nossa Senhora do Rosário e São Benedito começam em agosto, com campanhas, ensaios e novenas, estendendo-se até outubro. Durante esse tempo, os Ternos visitam devotos, conduzem orações e leilões. No segundo domingo de outubro, a festa começa com uma alvorada e desfiles dos grupos. À tarde, há uma procissão e a coroação dos Reis e Rainhas, seguidos por uma missa. Na segunda-feira, ocorrem visitas entre os Ternos e os devotos, com desfiles de despedida à noite. Mesmo sendo uma festa tradicional, Brasileiro (2019) ressalta as tensões políticas que permeiam o planejamento e execução da festa, sempre ameaçada pelo poder público que indis põe recursos para o festejo, obrigando os congadeiros a buscar recursos próprios ou recorrer a

pressões públicas indiretas que terminam resultando em novas discussões, no sentido de resolver apenas a questão pontual, ficando a festa para o ano seguinte sujeita às mesmas indecisões e jogos discursivos do poder público. É imperativo colocar que essa cidade tem um mecanismo de violência extremamente elaborado, aperfeiçoado diariamente no trato da população negra (Brasileiro, 2019, p. 138).

A quinta etapa foi a leitura e o debate do texto “Retrato do povo mineiro” sobre a questão indígena e a nomenclatura proposta por Daniel Munduruku. Inicialmente, este texto foi trabalhado na semana de 19 de abril. Abordamos numa aula expositiva e dialógica com os estudantes que o termo “índio” era considerado problemático por ser genérico e preconceituoso, além de não considerar a diversidade das 305 etnias existentes no Brasil.

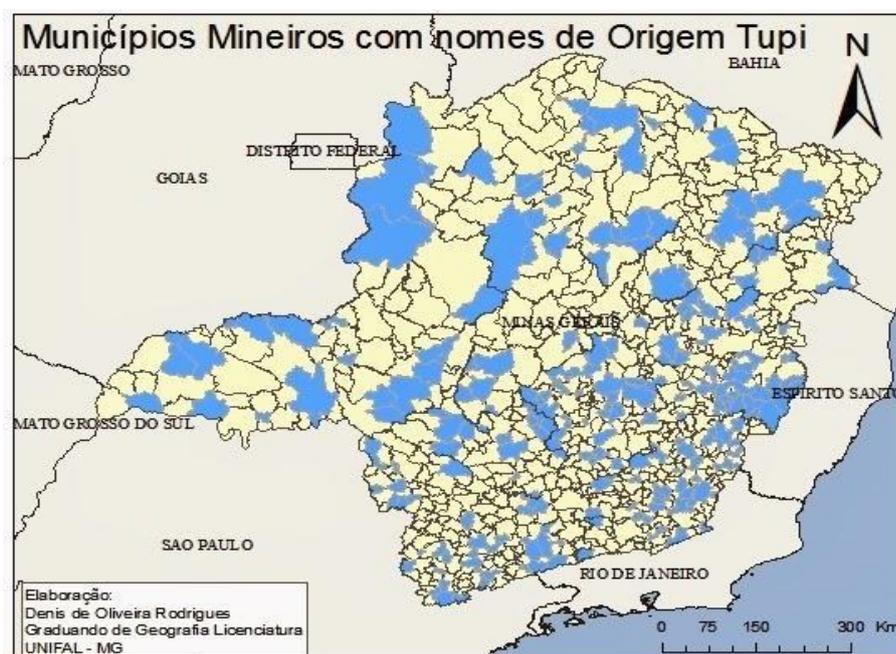
A data comemorativa foi alterada de “Dia do Índio” para “Dia dos povos indígenas” com a aprovação da Lei 14.402/2022. De acordo com Daniel Munduruku (2008) a palavra “índio” denota um entendimento ideológico carregado de características ruins, que inferioriza e esconde a diversidade de povos, também minimiza as lutas indigenistas. Indígena, no entanto, “designa uma pessoa ou uma comunidade originária de um lugar determinado, que ali vive ou a ele está ligada por um laço imanente; que se sente uma “propriedade” da terra antes que proprietária dela” (Castro, 2006, p. 2).

Após estudarmos o conceito de indígenas, explicamos que eles já habitavam as terras que hoje formam Minas Gerais, juntaram-se aos colonizadores portugueses, os povos africanos

e, mais tarde, a outros povos europeus, aos asiáticos e que os costumes de cada um desses povos se misturaram e contribuíram para formar a diversidade cultural do estado mineiro.

Na perspectiva do estudo do Estado de Minas Gerais, trabalhamos com o mapa dos municípios mineiros com nomes de origem tupi (Figura 1) e propomos aos estudantes fizessem uma pesquisa em casa sobre alguns municípios mineiros principalmente os localizados no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba com nomes indígenas e seus respectivos significados visto que o estado possui aproximadamente 226 municípios com nomes indígenas.

Figura 1 - Mapa de municípios mineiros com nomes de origem Tupi



Fonte: <https://catoper.blogspot.com/2014/01/nomes-de-cidades-mineiras-de-origem-tupi.html>

Na aula seguinte os estudantes levaram os nomes dos municípios e o significado em tupi-guarani anotados no caderno. Os estudantes puderam compartilhar os resultados de suas pesquisas com seus colegas. Para facilitar a visualização dos significados organizamos anotamos na lousa em um quadro o nome da Mesorregião Geográfica, o município e o significado em tupi-guarani (Quadro 1).

Quadro 1 – Mesorregiões do Estado de Minas Gerais e municípios mineiros com nomes indígenas e seus significados.

Mesorregião	Nome do município	Significado do nome indígena em tupi-guarani
	Araguari	Rio da terra das araras

Uberlândia	Araxá	formado pela união dos termos “ara” e “cha”, que significariam, respectivamente, “lugar” e “alto/elevado”, ou seja, um “lugar” ou terreno elevado. Paralelamente, o termo também foi utilizado para identificar alguns grupos indígenas locais, denominados em algumas fontes históricas como Araxás ou Arachás e constatamos que os nomes dados aos municípios têm sentido pois o município de Araxá apresenta o relevo em que a altitude máxima é de 1.359 metros e a mínima de 910
	Uberaba	Água cristalina
Ituiutaba	Iturama	significa "região das quedas d'água"
	Carmo do Paranaíba	<i>Carmo do</i> (denominação: Nossa Senhora do Carmo) <i>Paranaíba</i> é uma expressão da língua geral meridional que significa "rio ruim" (<i>paraná</i> = rio; <i>aíba</i> = ruim). Designa o rio de mesmo nome, que banha a cidade, ou seja, um rio não navegável
	Ituiutaba	aldeia do tijuco (ou da lama) (i + tui + taba) povoação do rio Tijuco
	Tupaciguara	"terra da mãe de Deus", através da junção dos termos <i>tupã</i> ("Deus"), <i>sy</i> ("mãe") e <i>kûara</i> ("terra")
	Ibiá	cabeceiras altas, chapadas altas e serra cortada
Santa Vitória	Itagipe	significa “Ita”-pedra e “pagipe”-dura
	Indianópolis	nome em homenagem aos indígenas
Carneirinho	Iraí	Água (ou rio) do mel (ira+i)
	Araporã	Tempo bonito; <i>arara bonita</i> (“ <i>ará(arara)+porã</i> ”)
	Pirajuba	Peixe amarelo
Gurinhatã	Tapira	Aquele que tem força
União de Minas	Ipiacu	YPU + AÇU = “Fonte Grande”u seja: 'Olho d'Água'; YPIAHU = “rio novo”
	Grupiara	Caminho do vale

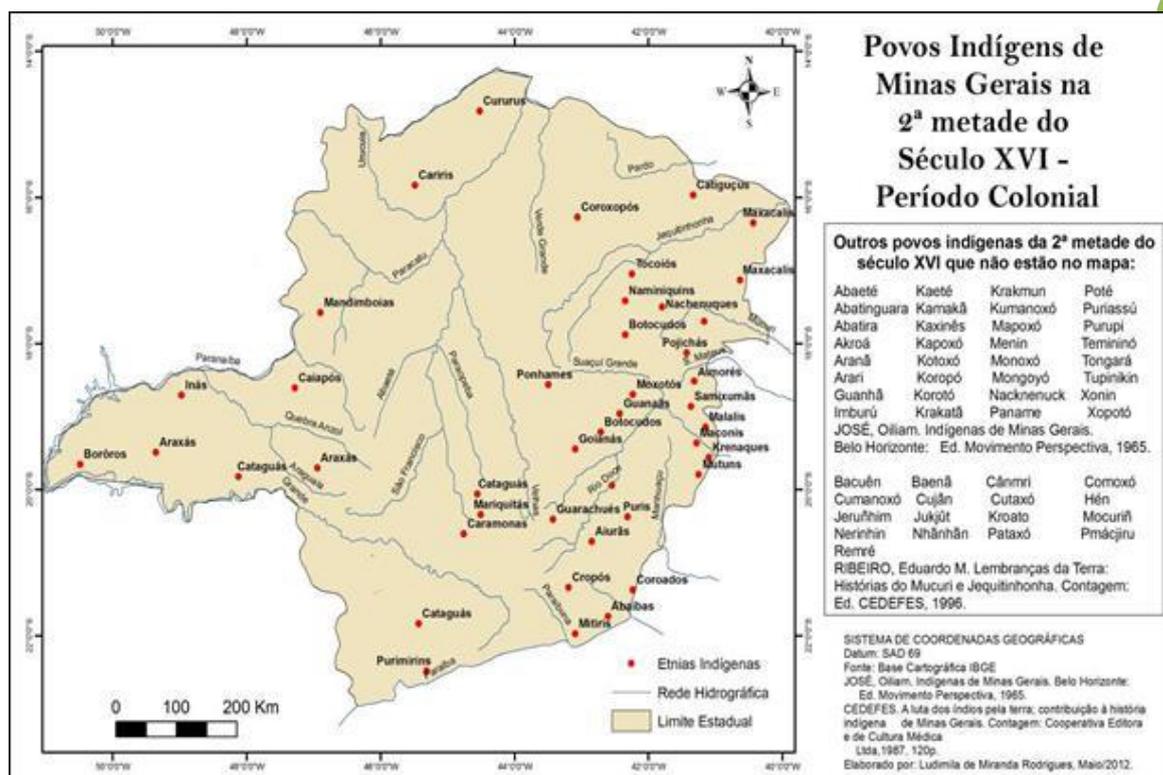
Fonte: IBGE, 2024

Em seguida, imprimimos o mapa (Figura 2) para os estudantes colarem no caderno e trabalhamos com a cartografia em referência ao ensino de Geografia, a distribuição dos povos indígenas de Minas Gerais na segunda metade do século XVI.

Depois dos estudantes analisarem o mapa, aplicamos uma atividade em que eles teriam que identificar os povos indígenas no mapa de acordo com a orientação da Rosa dos Ventos

(Leste, Oeste, Norte, Sul) e identificar quais eram os povos indígenas que habitavam o território do município em que moram e pesquisar sobre eles.

Figura 2 - Mapa povos indígenas de Minas Gerais na 2ª metade do século XVI



Fonte: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5769/576960999017/index.html>.

Oficina de Macramê

Após a realização das aulas teóricas foi proposto pelos pibidianos fazer uma oficina de confecção de pulseiras macramê. Explicamos aos estudantes que macramê significa nó e é uma técnica da cultura indígena, sendo um tipo de artesanato tradicional a partir do emaranhado dos fios de algodão cru ou outros materiais semelhantes (Figura 3).

A tecelagem de nós é uma prática histórica com origens que podem ser rastreadas até a antiguidade pré-histórica. Alguns dos primeiros exemplos desta técnica foram encontrados em restos têxteis do Antigo Egito e em povos indígenas na América Pré-Colombiana. Compreendendo e se apropriando de procedimentos cada vez mais complexos, as primeiras comunidades humanas desenvolveram técnicas de fiação com as fibras que propiciaram a

criação de diversas amarrações de fios. As fibras animais, em especial as semelhantes a lã, bem como as fibras vegetais, tais como o algodão, cânhamo, juta, sisal, ou linho, foram bastante utilizadas nas primeiras técnicas de fiação. Deste modo, desenvolveram-se diversas técnicas tais como o Macramê, o entrelaçamento de fios, bem como as técnicas preliminares que deram origem ao tricô e ao crochê (Caurio,1983). Esses procedimentos se tornaram a base da tecelagem, os quais consistiram na fabricação de tecidos (Cirillo, 2010).

Figura 3 - Oficina de pulseiras de Macramê



Fonte: Autores

Segundo Ribeiro (1987, p. 360-361) os grupos indígenas brasileiros utilizam além dos teares outras formas de tecelagem denominadas de técnica de acoplamento, enodação, enlace e crochê/tricô. A Enodação: é também chamado nó de tecelão. Se processa abarcando uma laçada da carreira anterior que fica pendente. O nó é formado de dois elementos, embora executado com um único fio enredador de comprimento limitado. Este processo é empregado na confecção das redes de pesca, nas coifas dos índios Karajá e sacos-cargueiros dos Tembé.

Durante a aplicação da oficina de macramê, no quinto ano do ensino fundamental, foi ensinado aos estudantes o passo-a-passo de como confeccionar a pulseira, enfatizando que esse artesanato é utilizado em muitas aldeias indígenas no Brasil e que existem técnicas (nós) diferentes do macramê e são confeccionadas várias peças como tapetes, roupas, acessórios. A confecção das pulseiras colaborou para promover a imersão em parte da cultura indígena e

estimulou a interação entre os estudantes. Eles se mostraram empolgados com a atividade lúdica e confeccionaram várias pulseiras para si e seus familiares.

A oficina de macramê ocorreu no contexto de um importante evento realizado na Escola de Educação Básica da UFU, a Semana Preta. Organizado pela Comissão para a Diversidade Étnico-racial, este evento acontece anualmente na escola a fim de promover debates sobre racialidades por meio de rodas de conversa, oficinas, leituras, cine-debates, apresentações, brincadeiras, entre outras atividades.

Disponibilizamos aos estudantes um metro de barbante escolar para que produzissem as pulseiras. Depois de uma explicação e demonstração de como fazer o nó básico do macramê, fomos individualmente na carteira de cada criança auxiliar em qualquer dificuldade que ela estivesse tendo. Houve algumas reclamações pela dificuldade da técnica, mas com paciência fomos ajudando e repetindo o processo várias vezes, para uma melhor compreensão. A oficina, que durou cerca de uma hora, foi muito produtiva. Ao final, os estudantes já estavam familiarizados com a técnica e fazendo os nós com muita facilidade.

Após a realização da sequência de atividades buscamos ampliar análise crítica da realidade dos indígenas por meio de um debate para que os estudantes pudessem expressar suas opiniões de como eles vivem atualmente, a cultura é incorporada aos costumes, entretanto, havendo política de preservação, as tradições se perpetuam. A universalização dos sentidos do mundo humano acarretou um entendimento evolucionista linear e estático das sociedades, que se desenvolve em estágios evolutivos, tendo o ápice representado pela sociedade e ciência europeia. “A história é universal como realização do espírito universal. Mas desse espírito universal não participial igualmente todos os povos” (Lander, 2005, p. 11).

Ao término de nossas intervenções pedagógicas, percebemos que os alunos aprenderam mais sobre a história dos povos indígenas no estado de Minas Gerais e que a percepção da cultura deles na atualidade foram ampliadas.

Conclusões

Com base nas diversas etapas e atividades realizadas durante o processo de ensino sobre questões étnico-raciais, é possível concluir que a conscientização e o entendimento sobre a diversidade cultural e a luta contra o racismo são fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A análise crítica das representações históricas, a reflexão sobre os conceitos de identidade étnico-racial e a promoção de atividades práticas que

valorizam e ressaltam a cultura e história dos povos afro-brasileiros e indígenas contribuem significativamente para o combate ao racismo estrutural presente na sociedade.

O estudo aprofundado de autores como Jeremias Brasileiro, Aurelino José Ferreira Filho, Marcel Mano, Robson Rodrigues e Frantz Fanon proporciona uma base teórica sólida para compreender as dinâmicas históricas e contemporâneas das relações étnico-raciais no Brasil, permitindo uma análise crítica das estruturas de poder e das formas de resistência cultural. Além disso, a aplicação prática do conhecimento por meio de atividades como o reconhecimento étnico, a leitura e discussão de textos e a realização de oficinas culturais, como a confecção de pulseiras de macramê, promove a sensibilização dos estudantes para a importância da valorização da diversidade étnico-cultural e para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com as diferenças.

Portanto, é essencial continuar investindo em práticas educacionais que promovam o diálogo intercultural, o respeito à pluralidade étnico-racial e o combate ao racismo em todas as suas formas, visando assim construir um futuro mais justo e igualitário para todos os cidadãos brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2018.

AMARAL, F. B.; MARTINS, F. A. S. **Educação Antirracista: Potencialidades e obstáculos**. SciELOPreprints, 2023. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6305>>.

BENATTE, A. P. **A História Cultural das Religiões**: contribuições a um debate historiográfico. In. ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Eliane Moura da. (Orgs). *Missão e Pregação: a comunicação religiosa entre a História da Igreja e a História das Religiões*. São Paulo: FAP-UNIFESP, 2014, p. 59-79.

BICHARA, T. C. **A cidadania da intolerância**: as representações do Índio brasileiro nos livros didáticos de história aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (1996-2016). 2020. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará– Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belém, PA, 2020.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003. _____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

_____. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 11 de jan. 2024.

_____. **Lei 14.402 de 8 de julho de 2022**. Institui o Dia dos Povos Indígenas e revoga o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2022/lei-14402-8-julho-2022-792970-publicacaooriginal-165713-pl.html>>. Acesso em: 11 de jan. 2024.

BRASILEIRO, J. **O congado (a) e a permanência do racismo na cidade de Uberlândia-MG: resistência negra, identidades, memórias, vivências (1978-2018)**. 2019.268f. Tese (Doutorado em História) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.609>

CASTRO, E. V. **No Brasil todo mundo é índio exceto quem não é**. 2006. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf. Acesso em: 30/03/2024.

CÁURIO, R. **Artêxtil no Brasil: Viagem pelo Mundo da Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1985.

CIRILLO, A. J. **Artes da Fibra**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2010.

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

DINIZ, M. K. O.; NASCIMENTO, P. E. **Patrimônio, memória e suas interrelações cidadinas: uma leitura contra-hegemônica da cidade de Frutal/MG**. Revista Territorial, Cidade de Goiás, v. 12, n. 2, p. 256-284, 2023.

FANON, F. **Peles negras, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2008.

IBGE. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em <
<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/uberlandia.html>>

_____. **História de Uberlândia-MG**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em <
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/historico>>

LANDER, E. **Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos**. In *Colonialidade do saber: Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, p.8-23.

224

LOURENÇO, L. A. B. **A Oeste das Minas Escravos, índios e homens livres numa fronteira oitocentista**. Triângulo Mineiro (1750-1861). Uberlândia EDUFU, 2005.

MUNDURUKU, D. **Mundurukando 1: Sobre saberes e utopia**. 1ª ed. Lorena: UK´A Editorial, 2006.

RAYMUNDO, G. M. **Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado na construção dos saberes necessários à docência**. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 357–374, 2015. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.16i2.0007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/4730>. Acesso em: 29 mar. 2024.

RIBEIRO, B. G. **Artes têxteis indígenas do Brasil**. In: *SUMA Etnológica Brasileira*. 2. Tecnologia indígena. Edição atualizada do Handbook of south american indians. Darcy Ribeiro (editor) et alii. Petrópolis: Vozes/FINEP, 1987.

RODRIGUES, E. A. S.; LIMA, A. A. F.; MARQUES, M. V.; JESUS, G. L. S. **O PIBID e as relações étnico-raciais: relato de experiência na ESEBA/UFU**. In: *Encontro Mineiro Sobre Investigação na Escola*, XIII. Uberlândia, 2023.

RODRIGUES, R.; MANO, M.; FERREIRA FILHO, A. J. **Acervos arqueológicos musealizados e gestão no MAnA-UFU: possibilidades de interpretações, apropriações e ressignificações no diálogo com as histórias, identidades, alteridades e etnicidades indígenas regionais**. *Revista de Arqueologia*, v. 34, n. 1, p. 89-109, 2021.

SULIMAN, S. S. **A temática indígena na sala de aula através das etnomídias indígenas: algumas proposições**. In: Rosemeire de Oliveira Souza; Sonia da Silva Rodrigues. (Org.).

Ensino de História Indígena na sala de aula: repensando práticas e metodologias. 1ed.São Carlos - SP: Pedro & João Editores, 2023, v. 1, p. 7-212.