



HISTÓRIA DOS ANTIGOS E MITOS MODERNOS COMO RECURSO DIDÁTICO: UMA EXPERIÊNCIA NAS ESCOLAS

Julia Lobato Pinto de Moura¹

Resumo: Este artigo visa apresentar as reflexões e os resultados do projeto de extensão intitulado “Etnogeografias e Histórias dos Antigos: contadores nas escolas”, desenvolvido de junho a novembro de 2016. O projeto objetivou experimentar caminhos para aplicação da Lei nº 11645/08 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, mas ainda é um desafio, ficando muitas vezes restrito a ações esporádicas. Interessa-nos propor um olhar sobre o ensino de Ciências Humanas a partir de uma perspectiva intercultural, que atente para a ideia de produção do conhecimento para além do eurocentrismo e do cientificismo. As etnogeografias, a ecologia de saberes e a perspectiva dos Estudos Culturais, com base nas proposições de Claval, Santos, Hall e Williams, constituem o referencial teórico. O projeto de extensão esteve articulado a uma pesquisa bibliográfica e documental para elaborar e levar as escolas um plano de aula na área de Geografia e História sobre formação do povo e do território brasileiro. Utilizando narrativas de tradição oral da cultura afro-brasileira e indígena, e tratando da desmitificação de personagens históricos, buscamos promover um diálogo intercultural e crítico sobre o tema com alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Palavras-chave: Mitologias, Interculturalidade, Ensino de Geografia e História.

Abstract: This paper aims to present the reflections and results of the extension project titled "Ethnogeographers and Stories of the Old Ones: Accountants in Schools", developed from June to November of 2016. The project aimed to think ways to apply Law 11645/08 that included in the official curriculum of the education system, the obligation of the subject "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture", but it is still a challenge, often being restricted sporadic actions. We are interested in proposing a look at the teaching of Human Sciences from an intercultural perspective, which looks at the idea of knowledge production beyond Eurocentrism and scientism. Ethnogeographies, the ecology of knowledge and the perspective of Cultural Studies, based on the propositions of Claval, Santos, Hall and Williams, constitute the theoretical reference. The extension project was articulated to a bibliographical and documentary research to elaborate and lead the schools a lesson plan in the area of Geography and History on the formation of the Brazilian people and territory. Using oral tradition narratives of Afro-Brazilian and indigenous culture, and dealing with the demystification of historical characters, we seek to promote an intercultural and critical dialogue on the theme with students of the third year of High School.

Keywords: Mythologies, Interculturality, Teaching of Geography and History.

¹ É Professora do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre, na área de Geografia Humana e Ensino de Geografia. Mestre em Linguagens e Identidades pela Ufac.

INTRODUÇÃO

O projeto objetivou capacitar discentes, principalmente dos cursos de licenciatura em Geografia e História, para desenvolverem intervenções artístico-pedagógicas em escolas tendo como tema central a cultura afro-brasileira e indígena no Brasil. Propúnhamos inicialmente um processo de investigação teórica e prática sobre como o mito e as mitologias diversas podem ser um instrumento importante na prática educativa dentro de uma perspectiva multicultural, para além do viés infantilizador e folclorizado. Interessava-nos propor outro olhar sobre o ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio, em especial de Geografia e História, a partir de uma perspectiva multicultural, que refletisse a história do pensamento sobre o espaço e o tempo para além do perspectivismo eurocêntrico e cientificista, permitindo diálogos de diferentes saberes. Motivados a pensar caminhos para aplicação das leis nº 10639/03 e nº 11645/08, que instituíram, respectivamente, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, acreditávamos que o projeto poderia contribuir para revisão de preconceitos, visões estereotipadas, ideias naturalizadas, racismo institucionalizado, fomentando o debate crítico sobre ocupação do continente americano e a formação do povo e do território brasileiro.

Era necessário problematizar a palavra mito, desnaturalizar os conceitos. O mito hoje geralmente está associado a uma ideia falsa. Refere-se às lendas criadas em um passado remoto, por um pensamento mágico, primitivo, pré-científico, arcaico, ou simplesmente é tratado como sinônimo de mentira. Esta concepção de mito tem servido para ocultar sua força ordenadora nos tempos de modernidade e pós-modernidade colonialista, progressos técnicos, heróis nacionais e promessas inconclusas de progresso e desenvolvimento.

Partíamos do argumento de que conhecer diferentes formas de interpretação de mundo, principalmente conhecimentos ancestrais de povos historicamente marginalizados, é parte fundamental do processo de constituição de um aprendizado aberto à perspectiva da sociodiversidade. Compreendemos também que houve uma resignificação da ideia de mito na sociedade moderna e, portanto, falar do mito hoje requer investigar em que sentido o mito se faz presente, uma vez que o que chamamos de mito na modernidade (e pós), se difere, em vários aspectos, do que foi/ é os mitos para sociedades não modernas. Mas, o mito como narrativa, fala e sistema de comunicação e forma de esclarecimento continua presente no cotidiano com toda a sua ambiguidade, como sinônimo de inverdade, e ao mesmo tempo desempenhando a função de dar explicação ao mundo, servir como modelo de conduta. As narrativas míticas, do passado remoto e as atuais, coincidem no fato de

trazerem para o presente o tempo das origens, em um movimento de eterno retorno em espiral, que inspira e explica práticas sociais e formas de organização da vida.

A mitologia dos povos indígenas e afro-brasileiros pode ser uma maneira de estudantes e professores acessarem culturas, saberes e valores outros. Há toda uma geograficidade e historicidade presente nestes conhecimentos ancestrais, a ser percebida e interpretada, e que pode ter muito a nos ensinar acerca de temas como relação sociedade-natureza. Por outro lado, também nos interessa as pesquisas mais recentes que vêm analisando como as estruturas míticas estão presentes na modernidade e contemporaneidade, nos comportamentos impostos às coletividades, por exemplo, por meio da historiografia oficial, do *mass media*, na mitificação de personalidades, na criação de heróis e imagens exemplares.

É importante destacarmos que apesar da existência de um discurso de tolerância e democracia racial no Brasil, o racismo institucionalizado ainda marca nossas relações socioespaciais como povo. Em tempos como os atuais, que sinalizam o crescimento dos movimentos fundamentalistas, entre eles os neonazistas, que pregam a supremacia branca, e os fundamentalistas religiosos, torna-se muito oportuno fomentar cada vez mais o interesse e o respeito pela sociodiversidade, criando espaços e tempos de diálogos, que reforcem valores humanos, a igualdade de direitos e reconhecimento da pluralidade.

Realizamos ao todo sete apresentações de quatro horas cada. Seis delas foram intervenções nas escolas em formato de aulão de revisão para o ENEM, abordando conteúdos previstos nas diretrizes da lei nº 11645/08, na matriz do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e nos Cadernos de Orientações Curriculares de Geografia e História da Secretaria de Estado de Educação do Acre (SEE/AC). Apresentamos também no “I Seminário de Fronteiras em Movimento”, em formato de minicurso, para graduandos em Geografia, História e Letras, onde debatemos temas como interdisciplinaridade e interculturalidade no ensino.

Durante os quatro primeiros meses de execução do projeto, elaboramos os recursos didáticos e nos preparamos para as apresentações. Escrevemos o roteiro do texto apresentado e trabalhamos algumas técnicas de contação de histórias, preparação corporal e vocal, para auxiliar na construção dos personagens que ganhariam vida no aulão, como Tiradentes, Carlota Joaquina, entre outros. Preparamos os demais recursos didáticos como os slides projetados, imagens, músicas que compõem o enredo, e os exercícios para resolução ao final da apresentação, como mini simulado. No quinto e sexto mês, realizamos as sete apresentações, onde trabalhamos conteúdos como pré-história, o povoamento do continente americano, a formação econômica, territorial e do povo brasileiro e a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil.

Entre as motivações ou os por quês de desenvolver este projeto de extensão, podemos considerar que foi uma forma de “Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo” (UFAC/PDI, 2011), um dos objetivos e metas da Universidade Federal do Acre (UFAC) descrita no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). As atividades visaram estimular seus participantes investigar a partir de uma ação interdisciplinar, outras formas de se fazer “geografia e história” a partir do pensamento mítico e refletir como a ideia de mito foi ressignificada, sendo necessário revisar o senso comum e desmitificar os mitos modernos. Fazer uma revisão crítica da historiografia e geografia oficiais e seus “mitos modernos” são ações que podem contribuir para “Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural, profissional e possibilitar a correspondente concretização e integração dos conhecimentos” (UFAC/PDI, 2011).

Como atividade de extensão, o projeto esteve articulado aos projetos de pesquisa desenvolvidos na Universidade e intitulados “A ressignificação do mito na sociedade contemporânea: reflexões sobre a atuação docente e alguns discursos (re)produzidos no ensino das Ciências Humanas” e “Etnogeografias, simbologia das paisagens e currículo multicultural”, o primeiro institucional, e o segundo vinculado ao Programa de Iniciação Científica (PIBIC/UFAC) Edital 07/2016 . Os bolsistas participaram de eventos acadêmicos apresentando comunicações orais, frutos de nossas reflexões e pesquisas dentro do projeto, e de mini cursos e palestras como parte da formação.

Ao final de cada apresentação nas escolas fazíamos entrevistas com os alunos para sondar como eles avaliaram a aula, o que acharam da abordagem dos conteúdos, da introdução das narrativas mitológicas, do uso das músicas, entre outras questões. As diversas entrevistas colhidas nos causaram sensação de auto realização e de que os objetivos foram alcançados, pois os alunos relatavam que conseguiram revisar os conteúdos de forma diferente, aprender conteúdos novos e perceber a dimensão etnocultural da proposta.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Refletir sobre mitologias modernas e não-modernas pode ser uma forma de realizar debates interdisciplinares sobre diversos temas em sala de aula, contribuindo para romper a racionalidade eurocêntrica dominante no ambiente escolar, criando espaços democráticos que potencializem a imaginação, a criatividade, a arte e o respeito a diversidade de pensamentos e concepções de mundo. Buscamos um embasamento teórico-metodológico nas proposições de Paul Claval (1999, 2006), Boaventura de Souza Santos (2007), Raymond Williams (2011), Stuart Hall (2008) entre outros. Claval (1999) sugere campos para explorar os estudos etnogeográfico, para compreender como os

homens e mulheres constroem a sua ideia de “mundo”, “os significados que as diversas sociedades conferem à sua inserção no espaço.” (2006, p. 21). Santos (2007) faz a crítica ao que denomina “a monocultura da ciência moderna” (2007, p. 15) e propõe a ecologia e diálogos de saberes baseando-se na ideia de que os conhecimentos são heterogêneos, várias epistemologias possíveis. Williams (2011) nos convida a pensar as palavras e sua história, como as mudanças nas estruturas de seus significados podem servir como mapa para compreender as diferenças e transformações nas sociedades, seus pensamentos e sentimentos. Assim como Williams, Hall (2003) apresenta uma abordagem da questão cultural pela ótica marxista criticamente aplicada, e faz um convite para se pensar questões culturais para além de simples pluralismos e multiculturalismos.

O pensamento ocidental moderno aprendido nas escolas é um pensamento definido por Santos (2007) como abissal, muito baseado num sistema de distinções entre o visível e o invisível. Esta dicotomia que fundamenta o pensamento ocidental moderno delimita o campo de ação da ciência como algo instrumental, prático, com o objetivo suplantando o subjetivo. A ciência cuida do real, do visível, verificável. Pressupõe-se que existe um real, e o real é o que se vê.

Santos, ao falar de duas formas de pensamento, vai usar a metáfora de linhas radicais entre um mundo e outro, pois o pensamento moderno é objetivista, e as outras formas de pensamento, como o pensamento teológico e o filosófico não o são. Da mesma forma, o pensamento mítico não tem essa distinção entre o visível e o invisível, enquanto no pensamento moderno ocidental essas linhas são bem radicais e dividem o mundo como se fossem dois universos.

Para compor as referências teóricas sobre a ideia de mito, contamos com as contribuições de Mircea Eliade (1972) sobre a função social dos mitos nas sociedades arcaicas e modernas, de Adorno e Horkheimer (1985) sobre a dialética entre mito e ciência na busca pelo esclarecimento, e as reflexões de professores indígenas em (CPI, 2002), que refletem sobre a função pedagógica dos mitos, e o mito como sinônimo de história. Os mitos são narrativas importantes na tentativa de explicação, interpretação e ordenamento das relações socioespaciais em uma cultura, e não devem ser entendidos como ficção, lendas ou mentiras, fruto de um “pensamento primitivo” ou meramente imaginativo, aprazível apenas para os ouvidos das crianças.

Pensar nas etnogeografias é pensar como os diversos povos interpretam fenômenos espaciais e produzem saberes geográficos. Para Claval os geógrafos não podem ignorar a importância que os diferentes povos atribuem ao seu meio ambiente, suas estruturas sociais, organização dos espaços e suas relações com outros mundos. O autor destaca que nos últimos tempos muitos geógrafos tem se atentado para o fato de que existe toda uma geograficidade em qualquer formação sociocultural, isto é, cada povo produz uma série de significados sobre sua inserção no espaço, constituindo múltiplas etnogeografias. Porém esclarece que "os estudos em etnogeografia são numerosos, mas falta

coerência" (1999, p. 71), por isso sugere que o método etnogeográfico consiste em investigar as percepções que um determinado povo tem do mundo: suas representações do mundo, das relações com o meio, da vida social.

Claval (2006) chama atenção para o fato de que a ciência geográfica instituída como um saber universal, que tem suas origens reconhecidas como mais antigas na Grécia, e se desenvolveu principalmente na Alemanha e na França do século XIX, não é tão universal e independente de valores étnicos como pensamos. Para dar um breve exemplo do caráter etnocêntrico da geografia científica, podemos citar as representações cartográficas, que condicionam uma única visão dos continentes, onde a Europa aparece sempre ao centro e no topo do mundo. As ideias de “oriente”, “ocidente”, “nortear”, também são concebidas tendo como referência um centro que é a Europa.

O conhecimento sobre o ambiente próximo ou sobre lugares longínquos foram sendo construídos pelos povos a partir de suas andanças pelo mundo, e registradas na memória social através de narrativas orais, passadas de geração em geração isto é “nem todos os conhecimentos geográficos se integram em disciplinas acadêmicas” (Claval, 2006, p. 18). Pesquisar e analisar as mitologias como aspectos de uma literatura afro-brasileira e indígena, que traz ricas interpretações sobre elementos e fenômenos sociais e da natureza, pode despertar outros olhares sobre as possibilidades de se fazer geografia e história.

Pensar a geograficidade e historicidade dos mitos é propor a articulação dos saberes científicos com outros saberes, e investigar a ciência que preservam afro-brasileiros e indígenas a partir de suas tradições ancestrais. As mitologias afro-brasileiras e indígenas nas escolas podem contribuir com o resgate e valorização de conhecimentos de povos que são parte fundamental da constituição étnica e cultural do povo brasileiro, mas foram historicamente silenciadas ou estigmatizadas. Não é difícil constatar que grande parte dos estudantes estão mais familiarizados com as mitologias nórdicas e greco-romanas do que com as que formam a matriz brasileira.

A ecologia de saberes proposta por Santos (2007) se baseia na ideia de que os conhecimentos são heterogêneos e contrapondo-se “a monocultura da ciência moderna”, propõe interações sustentáveis e dinâmicas entre os diversos tipos de conhecimentos. Dialogar com estes saberes produzidos pelos povos indígenas e afro-brasileiros, suas lutas sociais e suas mitologias, pode ser um caminho para superar o eurocentrismo que marcou a história do pensamento histórico e geográfico e seus ensinamentos nas escolas. Romper com o eurocentrismo na abordagem dos conteúdos e valorizar os etnoconhecimentos nas salas de aula são partes de um movimento de descolonização do pensamento, e exige uma revisão da perspectiva epistemológica fundada na razão dominante, o pensamento abissal descrito por Santos (2007). A lógica civilizatória e racionalista que vem sendo difundida por cinco séculos faz-se hegemônica e apresenta a ciência, objetivista e pragmática, como única forma legítima

de produção de conhecimento. A opção por utilizar narrativas de povos indígenas e afro-brasileiros está relacionada ao intuito de contribuir para o rompimento desta visão colonialista que historicamente inferiorizou outras culturas, povos e seus conhecimentos.

A importância em ampliar os saberes no campo da etnogeografia está relacionada à necessidade de propor outros caminhos, que diferem da lógica positivista que marcou a geografia tradicional ocidental, e do materialismo histórico exacerbado que marcou parte da renovação crítica da geografia. Neste sentido a proposta casa bem com a ecologia dos saberes proposta por Santos (2007) e nos instiga a reconhecer a infinita pluralidade de conhecimentos e a necessidade de valorização dos mesmos para realização de ações emancipatórias.

No século XVI, na visão dos europeus colonizadores, os índios e os africanos não tinham cultura, nem pessoa humana eles eram. Sobre os índios havia um debate se eram ou não humanos, pois pareceu vantajoso serem “dotados de alma”, desde que se cristianizassem: aí os índios tornavam-se pessoas, “mansos”, “amigos”. Os que não se cristianizavam eram os índios bravos, esses também não eram gente para o colonizador, não tinham cultura, eram selvagens e podiam ser escravizados, como os africanos, tratados como mercadorias.

Essas visões do outro vão se construindo ao longo da história, e é produto de um pensamento eurocêntrico, que cria palavras e seus sentidos. Santos sustenta que para a gente mudar a realidade precisa mudar o pensamento, o que nos ajuda a pensar a proposta de levar outras visões de mundo para as escolas. O autor propõe a coexistência como pensamento pós-abissal, um diálogo intercultural de saberes, onde diferentes formas de produção dos conhecimentos sejam reconhecidas. Trazer textos da literatura de tradição oral afro-brasileira e indígena, que abordam temas de interesse histórico-geográfico, pode suscitar experiências de aprendizagem significativas.

Williams (2011) nos instiga a problematizar os processos de formação e transformação dos conceitos, isto é, como as palavras e sequências de palavras são usadas, em contextos específicos, para darem sentido à experiência e realidade social, ou seja, para produzirem a história. Esta ideia norteou nossa investigação sobre mito e o uso das narrativas míticas como recurso didático. Há uma dialética complexa que permeia o estudo que culminou na ação de extensão, pois o termo mito é entendido no sentido das mitologias, como patrimônio cultural, como linguagem e forma de pensamento, ao mesmo tempo em que é entendido como falsidades ideológicas que precisam ser desmitificadas, ligadas aos interesses dos grupos dominantes, o que nos sugere a ressignificação da ideia de mito e uma diferença entre “mitos arcaicos” e “mitos modernos”.

Williams apresenta os conceitos como formas de compreensão social, encarando-os como problemas. A mudança no uso de uma palavra pode revelar uma mudança geral nas nossas maneiras características de pensar sobre a vida comum, as instituições sociais, políticas e econômicas. Williams

e Hall são alguns dos fundadores do movimento conhecido como Estudos Culturais, e para eles a linguagem é histórica e socialmente determinada, por isso é importante problematizar os conceitos e os fatos dados como dados, naturalizados.

Para Hall (2003) há ainda muitas dificuldades na expansão das políticas sociais na lógica multicultural, apesar da ênfase dada à temática nas últimas décadas, e o crescimento da luta por igualdade, justiça e reconhecimento das diferenças. Hall aponta que o conceito é diverso, contraditório e oscilante, pois o multiculturalismo pode ser abordado em uma lógica conservadora, pluralista ou crítica. Sugere que o termo multiculturalismo é hoje utilizado universalmente para se referir as estratégias e políticas adotadas para administrar/ governar os “problemas” de diversidade em sociedades multiculturais, mas que nem sempre resultam em um diálogo polifônico e igualitário.

Santos (2003) também defende que é fundamental que se distinga entre as formas colonialistas, conservadoras ou reacionárias das formas críticas, progressistas e inovadoras de multiculturalismo. É neste contexto de crítica ao multiculturalismo que surge a proposta intercultural. Para Hall, Santos, e outros, apesar de um discurso voltado para afirmação das diferenças, o multiculturalismo muitas vezes torna-se vazio, seja por não situar historicamente suas origens, ou no outro extremo, por dá-las como resolvidas, consequência natural do período pós-colonial. Há ainda, as forças contrárias a este movimento, como o Projeto “Escola Sem Partido”.

No que toca a pesquisa documental recorreremos aos textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da lei 11.645/08 para analisar os avanços ou retrocessos da política educacional no que toca a abordagem multicultural no ensino. Para a concretização de uma abordagem menos etnocêntrica dentro do currículo, é importante perceber-se amparado pelos dispositivos legais que auxiliam nesse sentido. Reconhecemos que houve avanços na legislação desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) no sentido de nortear uma prática educativa para a questão da pluralidade cultural, mas não tem sido um movimento isento de conflitos.

Os PCN desde o final da década de 1990 chamam atenção para importância de uma abordagem que leve em consideração temáticas como a pluralidade cultural, ética, orientação sexual e meio ambiente. O PCN de Temas Transversais aponta como um dos objetivos do ensino fundamental, por exemplo,

conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia; (...) desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação”; repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais; exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão. (BRASIL, 1998, p.143)

Estas conquistas merecem ser comemoradas a partir das ações desencadeadas, sobretudo com a promulgação das leis nº 10639/03 e nº 11645/08, mas sabemos que ainda são muitos os desafios em relação a estas questões, como apontam as pesquisas de Santana (2010), Gatinho (2012), Cruz e Jesus (2013), Neves (2016). Estereótipos negativos foram historicamente difundidos sobre estes grupos étnicos como discurso oficial, de modo que o desconhecimento e o forte preconceito arraigado na sociedade brasileira dificultam ações emancipatórias e de empoderamento.

A infantilização e folclorização da mitologia indígena e afro-brasileira corroboram, ainda que de forma sutil, com o já antigo processo de inferiorização e silenciamento destes povos. Hall (2003) vai falar por exemplo, que é preciso cuidado com o conceito de “cultura popular”, porque a cultura popular só existe em antagonismo a uma cultura erudita, logo, ela é subalterna, e esta concepção tem que ser desconstruída. Sua crítica ao multiculturalismo incorporado ao pensamento hegemônico evidencia que as culturas ditas tradicionais, populares, aparecem como algo inferior. Aí entra a questão da folclorização que é muito presente quando a gente leva essas temáticas para a educação. Por isso é necessário uma permanente reflexão sobre os sentidos das palavras, e entender que nem sempre o multiculturalismo está afinado com um diálogo e ecologia de saberes não hierarquizante.

É uma armadilha, pois mesmo profissionais bem intencionados, que tentam fazer um diálogo multicultural na sala de aula, podem reproduzir uma lógica que coloca culturas não-europeizadas como subalternas, um tipo de pensamento inferior, primitivo em comparação ao científico. Aí a cultura dos povos indígenas e africanos é o quê? É o Saci, é o Curupira, é Iemanjá, mas a abordagem sobre estas ideias fica no nível do folclore. Promover esse diálogo intercultural não é fácil porque a gente ainda tá muito impregnado, e às vezes até inconscientemente, no nosso discurso, fazemos a sobreposição da teoria científica sobre outras formas de pensar. Trabalhar as etnogeografias, os diálogos de saberes e a perspectiva dos Estudos Culturais são formas de acessar como os diversos povos interpretam fenômenos espaciais e temporais e produzem saberes históricos e geográficos.

METODOLOGIA

Durante os seis meses de desenvolvimento da proposta de extensão, a maior parte deste tempo, os quatro primeiros meses, foi empenhado em atividades de formação, a maioria internas, realizadas pela própria coordenadora do projeto e nas dependências da UFAC. Nos encontros semanais foram realizadas leituras compartilhadas dos textos, debates sobre a escolha dos temas que seriam abordados e preparação corporal e vocal para construção dos personagens através de jogos cênicos. Nos

encontros também realizamos estudos e debates sobre a base documental, dos PCN às novas reformas educacionais.

Considerando a indissociação entre ensino-pesquisa e extensão, desde o início do projeto, a equipe composta por três bolsistas e uma voluntária foi estimulada a participar de eventos acadêmicos como ouvintes e com apresentação de trabalhos. Para tanto, realizamos alguns encontros para orientação sobre formatação de artigos, resumos e apresentações orais. Cada um dos bolsistas foi estimulado a escrever um resumo e artigo com a orientadora, e dois deles cumpriram a meta, apresentando no X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental, os trabalhos intitulados “O Jacaré foi a ponte no Estreito de Bering: a etnogeografia na mitologia indígena”. (MOURA, MARTINS, 2016) e “Narrativas sobre o início do mundo: o ensino de História em uma perspectiva multicultural”. (MOURA, SOARES, 2016.)

Participamos também do III Seminário Internacional de Extensão Universitária: Curricularização da Extensão - Caminhos e diálogos possíveis, onde, como coordenadora deste projeto, apresentei o trabalho “Interdisciplinaridade e Pluralidade Cultural no planejamento das ações do projeto 'Etnogeografias e histórias dos antigos’”. Como parte da formação, participamos do mini curso sobre “Etnografia e história oral: Diferenças e Convergências nos Movimentos da Memória”, com o professor Dr. Agenor Sarraf Pacheco (UFPA), e de palestras no I Seminário Linguagens e Culturas Indígenas, eventos estes realizados na UFAC.

A proposta inicial era ousada: apresentar um plano de aula de Geografia e História do Brasil, como uma revisão para o ENEM, que abordasse conteúdos da pré-história ao século XXI, tendo a ideia de mito e todo o debate sobre ensino multicultural como fio condutor. Com o andar da carruagem, replanejamos com melhor senso, e fechamos a apresentação com alguns fatos do início do século XX (que ainda remetem ao contexto do século XIX).

Para refletir sobre o fazer geográfico e histórico dos povos indígenas buscamos, além dos referenciais teóricos consagrados como Mircea Eliade, os textos de professores indígenas. Estes textos e livros são formas de tradução de seus conhecimentos de tradição oral para a linguagem escrita, e já é reflexo de um diálogo destes povos com a cultura escolar ocidental. Para refletir sobre o fazer geográfico e histórico de povos afro-brasileiros buscamos os textos de tradição oral ioruba, compilados por Prandi (2001). Já antevendo as críticas de corroborar com certa perspectiva nagocentrista, por escolher tratar somente da tradição ioruba neste estudo e projeto de extensão, explico que não despercebo o fato de que, assim como as tradições indígenas são incrivelmente diversas, as afrodescendentes também o são, e termos como indígenas e afro-brasileiros são, por si só, formas de generalização problematizáveis. Mas a escolha foi uma questão de familiaridade com os textos compilados por Prandi (2001), por já trabalhar com eles desde a monografia para conclusão do

curso de Licenciatura em Geografia, intitulada “A espacialidade do sagrado nos terreiros de Candomblé e sua inserção no urbano: reflexões a partir do Ilê Opô Olojukan” (2008).

A proposta era levar às escolas um aulão de quatro horas, e tínhamos consciência de que precisávamos ser muito criativos na metodologia, dominar muito bem os conteúdos para apresentá-los com segurança. Para tanto recorremos às linguagens teatral, imagética e musical. A construção de personagens e cenas, com apoio de imagens, mapas e músicas, revisariam alguns dos conteúdos previstos nos referenciais curriculares. Durante as preparações, ficou claro que não poderíamos contar com o improviso, com a espontaneidade: era necessário escrever um roteiro, decora-lo e ensaiar exaustivamente para que a apresentação tivesse a qualidade capaz de prender a atenção dos alunos por tanto tempo.

Depois de muitos encontros ficou definido qual seria o Conteúdo Programático executado, e para tanto consultamos, além dos documentos já citados, as referências dispostas nos Cadernos de Orientações Curriculares (COC) da SEE/AC de Geografia e História. Podem ser assim descritos:

- Identificação do surgimento do ser humano na Terra e socialização de informações sobre modo de produção, trabalho e consumo na Pré-história, os povos nômades e a Revolução Neolítica, as diferentes técnicas utilizadas para prover a subsistência, como o domínio do fogo, fundição de metais.
- Valorização da diversidade e riqueza cultural das etnias indígenas que habitam o Brasil e o Acre e reconhecimento da importância do etnoconhecimento. - A história do jacaré que serviu de ponte, dos Katukina.
- A última glaciação e a ocupação do continente americano (teoria do Estreito de Bering e dos navegadores Polinésios);
- Conhecimento do processo histórico de colonização do Brasil e a formação do território brasileiro a partir da exploração de recursos naturais como extração de pau brasil, o cultivo de cana e as transformações no espaço econômico a partir da exploração do ouro;
- Análise dos movimentos expansionistas, da estrutura agrária a partir de grandes latifúndios: aldeamentos promovidos pela catequese e o bandeirismo no Brasil Colônia.
- Compreensão do processo de emancipação do escravo negro ao longo do século XIX, levando em consideração a resistência quilombola e as rebeliões nas senzalas.
- A questão abolicionista e as controvérsias sobre o papel da Princesa Isabel.
- Reconhecimento da contribuição africana no panorama cultural brasileiro. A história do segredo do ferro e o mito do progresso segundo a tradição ioruba.
- Estabelecimento de relações entre a Inconfidência Mineira e o ideário iluminista.

- Identificação das transformações econômicas ocorridas a partir da abertura dos portos as “nações amigas” (Inglaterra).
- Identificação das transformações sociais e culturais ocorridas no Período Joanino que desencadeiam a Independência em 1822.
- Alguns dos principais conflitos e revoltas no Brasil nos séculos XIX e XX: Balaiada, Canudos, Revolta da Chibata e os deportados para o Acre.

A apresentação destes conteúdos ficou dividida em quatro momentos, intercalados com músicas que complementavam a cena e os temas abordados, instigando os alunos à reflexão. No mini simulado realizado ao final das apresentações, os alunos eram levados a refletirem as letras das músicas, que vinham como parte da contextualização das questões a serem respondidas.

Na introdução, a música e o clipe de “Eu nasci a dez mil anos atrás” de Raul Seixas foi a trilha sonora que recebeu os estudantes. No cenário, uma garota, interpretada pela coordenadora do projeto, está sentada no canto do palco, em uma mesa de estudo, cercada de livros. Dialoga com a plateia e esboça certo cansaço de ler, devido à extensa maratona de preparação para o ENEM. Comenta que gosta de estudar ouvindo música, e começa a imaginar, se perguntando: “- *como seria a vida a dez mil anos atrás?*” Neste momento entram os dois bolsistas que tecem o diálogo da primeira cena. Eles entram por trás dos alunos, grunhindo como “homens e mulheres das cavernas”, causando grande surpresa, seguida de risos. A cena que tem um tempo aproximado 30 minutos é de um homem e mulher de 10 mil anos atrás, sentados tomando alguma bebida e fazendo a exposição dos conteúdos como quem conta histórias do passado de sua própria vida.

Em um trecho do início eles conversam: “- *Há dez mil anos atrás, quando a gente nasceu, nossos pais estavam começando a aprender a plantar e domesticar os animais... foi a chamada Revolução Agrícola, isso sim uma verdadeira revolução!! Começamos a ficar parados na terra, cultivando alimentos, fazendo casas, criando cachorro e cavalo, era uma beleza... - E há uns 4 mil anos atrás, vários povos foram descobrindo que dava até para derreter nas nossas fogueiras diversos tipos de metais mole, como o bronze e o cobre...*” O diálogo continua com um dos personagens contando uma narrativa ioruba, grupo etnolinguístico da África Ocidental que trouxe e conservou grande parte de seu patrimônio cultural no Brasil. A narrativa é sobre como a humanidade descobriu o uso do ferro através do orixá Ogum, rei de Irê. Muito brevemente, a história fala de um tempo em que houve aumento da população, precisava plantar uma área maior e todos os orixás fracassaram na tarefa de limpar o terreno, menos Ogum, que pegou seu facão de ferro, foi até a mata e preparou o solo. Ninguém conhecia tão resistente material e todos se admiraram, de modo que Ogum ensina aos orixás e à humanidade o segredo da forja.

Esta narrativa mostra que fenômenos demográficos, como aumento da população e suas consequências sobre a produção, eram problemas que enfrentavam a civilização ioruba, e permite salientar alguns pontos que muitas vezes não aparecem nos livros didáticos, como o fato de que existiam muitas civilizações africanas nas áreas fornecedoras de pessoas escravizadas, onde era vasto, por exemplo, o conhecimento de técnicas de metalurgia e fundição.

A deixa para entrar no assunto formação do território brasileiro acontece quando o personagem diz: *“Mas nem todos os povos antigos conheciam o ferro e o uso de outros metais. Os povos indígenas do litoral do Brasil, por exemplo, os tupinambás que habitavam as praias e florestas, ainda faziam coisas com instrumentos de pedra. Tinham requintados meios para caçar, pescar, construir barcos e guerrear, mas não conheciam o segredo do ferro, e o progresso que ele trás.”* Daí tem um longo diálogo sobre a chegada dos colonizadores portugueses, dos africanos escravizados, a economia no período pré-colonial e colonial. Em um dos trechos enfocamos o contexto regional: *“- Aqui na região norte os portugueses começaram a invadir no século XVII, navegando pelo Rio Amazonas entrando pela Ilha de Marajó e fundando o Forte do Presépio, em Belém em 1616... Eles achavam o rio tão grande que pensavam ‘é mar o non, é mar o non, é mar ou não?’ e isso deu o nome ao estado do Maranhão, tempos depois.”* Este era um dos trechos que os alunos sempre riam.

Depois de explicar o que foi a catequese e sua relação com as reformas protestantes que aconteciam na Europa, um dos personagens provoca a plateia: *“- Eu pergunto a vocês afinal quem descobriu a América? E quem descobriu o Brasil? Lembra que eu nasci a dez mil anos atrás? Já vi muita coisa acontecer... existiam muitas civilizações e povos aqui antes dos europeus chegarem... Vou contar para vocês como foi o descobrimento da América e do Brasil: tudo começou na África a uns 200 mil anos atrás..”*

Tem início uma explicação das teorias do Estreito de Bering e das ilhas polinésias sobre a ocupação do continente americano, a chegada dos nossos ancestrais à América do Sul e onde hoje é o Brasil. A outra personagem introduz uma narrativa, esta de origem indígena, um mito do povo Kaxinawá e do povo Katukina sobre “O jacaré que serviu de ponte”. A analogia desta narrativa com a teoria do Estreito de Bering sobre a ocupação do continente americano já foi apontada pelos professores indígenas do Acre M. da S. Ni’i Katukina, B.P. Mae Katukina, J. A. Me’o Katukina e E.M. Ixã Kaxinawá em CPI/AC (2002). A versão contada por estes professores e adaptada por nós ficou assim: *De primeiro, os homens moravam todos numa só aldeia. Depois de muito tempo, começaram a se espalhar para outras terras... Vinham caminhando e cantando o mariri... Não tinha canto, era só hi, hi, hi... hi, hi, hi... Na beira do rio disseram: -Vamos procurar uma ponte para atravessar do outro lado do rio. Aí foi um mês procurando... Vieram do sul e encontraram o Jacaré no norte. E era só mato nas costas dele. Aí eles disseram: - Será que esse jacaré serve de ponte para*

atravessarmos para o outro lado?- o jacaré falou “Como eu sou grande, vou dar passagem para vocês . Podem ir passando nas minhas costas mas se comerem filhote de jacaré, eu vou largar vocês. Assim, o pessoal começou a passar. E aí vocês advinham o que aconteceu né? Apareceu um homem que tinha carne de jacaré no dente . Logo que o jacaré viu falou: Os outros eu não vou atravessar mais não. O Jacaré Encantado virou e pessoal que estava em cima caiu no rio e as piranhas comeram todos. Por isso, ficou dividido: metade do povo na América, metade do outro lado do mundo. É por isso que as pessoas da Ásia são parecidas com os índios das Américas, tudo tem olhinho puxadin, cabelo bem lisinho...

Esta primeira cena termina fazendo uma crítica à mitificação dos bandeirantes como heróis da nação. Os bolsistas saem do palco conversando sobre a relação do período colonial com as desigualdades que perduram ainda hoje no país. A garota estudiosa acorda de “sua viagem” e resolve escutar três músicas que vão ajuda-la a refletir sobre os conteúdos abordados: as músicas são “Chegança” de Antônio Nóbrega, “Índios” de Renato Russo e “Não foi Cabral” de Mc Carol. A cada música ouvida, a jovem fazia uma reflexão, e sugeria aos alunos que as letras de músicas, como todo tipo de texto, devem ser interpretadas.

A primeira é um frevo animado, que no refrão cita a diversidade de povos indígenas e fala da chegada dos portugueses. A música foi utilizada em uma questão da prova de Ciências Humanas e suas tecnologias do ENEM 2010, e também no mini simulado aplicado no aulão. A questão pedia que os estudantes identificassem qual o mito, referente à história da colonização brasileira, a letra da canção faz uma crítica: da democracia racial, da cordialidade brasileira, do brasileiro receptivo, da natural miscigenação, ou do encontro pacífico.

A segunda é uma canção interpretada pela banda de rock nacional Legião Urbana, que trata com uma visão poética e crítica, o processo de conquista e invasão do continente americano pelos portugueses e espanhóis. A terceira música, o funk da Mc Carol, e a questão no mini simulado a ela associada, fomentou novamente o debate sobre “quem descobriu o Brasil”, e permitiu revisar temas tratados no aulão, como as diversas faces do genocídio indígena e a resistência quilombola.

A apresentação tem sequência com a jovem imaginando como seria o programa “Casos de Família” se fosse feito com personagens que marcaram a História do Brasil. Tem início uma paródia do programa, intitulada “Casos da História”, e o tema do dia era: “Ser mito ou não ser: eis a questão”. A apresentadora entrevista Tiradentes, Carlota Joaquina e realiza um debate entre Princesa Isabel e João Candido. Estas cenas também eram intercaladas com músicas e reflexões para dar tempo dos bolsistas mudarem de figurino, e para sistematizar, de alguma forma, a reflexão pretendida com a abordagem dos conteúdos.

Na entrevista com Tiradentes, diretamente do século XVIII, ele fala sobre a relação da Inconfidência Mineira com a Revolução Francesa e como se tornou um herói, um mito. Em um dos trechos da entrevista o personagem Tiradentes comenta: *“A ideia de um país e uma identidade nacional ainda não havia sido inventadas na época da nossa conjuração. Foi depois da Proclamação da Republica que os historiadores vão usar a minha imagem como herói esquartejado. Na época morri como bandido mas depois fui comparado a Jesus Cristo, que também foi traído por um amigo em troca de uns vinténs e morreu sacrificado. A partir daí passei a ser retratado de cabelos longos, usando túnicas brancas que eu nunca usei, imagina eu era um oficial, um alferes!”* Tiradentes explica que apesar da sua imagem ter sido associada a independência do Brasil de Portugal a partir da Republica, a Conjuração Mineira não era um movimento nacional.

Do século XIX, Carlota Joaquina, que foi a esposa do rei D. João VI e também Rainha do Brasil até 1822, fala sobre a abertura dos portos, a Independência do Brasil e sua relação de amor e ódio com os brasileiros. Depois de exigir ser tratada por *“- Excelentíssima Magnificência Carlota Joaquina Teresa Cayetana Rainha Consorte do Reino de Portugal e Algarves oras pois pois...”*, a entrevista tem início e Carlota comenta sobre seu casamento, a vinda da corte para o Brasil, a parceria com os ingleses, os novos hábitos e costumes disseminados na colônia entre outros temas, como a tese do embranquecimento e a chegada dos imigrantes europeus, incentivada a partir do decreto que permitia a posse de terras por estrangeiros em 1808.

No final da entrevista a apresentadora propõe uma pergunta picante: *“- Carlota, apesar de detestar o Brasil, você pintou e bordou por aqui, onde ganhou fama de gostar de usar e abusar dos jovens negros. É verdade?”* Depois de uma risada histérica de Carlota, acompanhada das risadas dos alunos, ela responde: *“- Quando vi meu marido pela primeira vez, intui que o meu casamento seria um fracasso, pois o achei horrendo. Por isto, na noite nupcial, mordi a orelha dele e rebolei um castiçal no seu rosto. Minha vida sexual com ele foi sempre uma tragédia. Apesar disto, ficamos casados por 36 anos. Tivemos nove filhos... como você acha que eu consegui isso? Quando chegavam os barcos de estrangeiro, seja com imigrantes, seja com escravos, ia pessoalmente ao porto escolher garotos para brincar de casinha comigo...”*

Por último, a cena que de fato mais parece com o programa parodiado, pois mostra os dois lados de um tema polêmico, levando os personagens a debaterem em público: Princesa Isabel e João Candido apresentam diferentes pontos de vista sobre o processo de abolição da escravidão no Brasil e o mito da democracia racial. O líder da Revolta da Chibata, o "Almirante negro", que foi um militar da Marinha de Guerra do Brasil e liderou um movimento contra os maus tratos que recebiam os oficiais negros como uma herança perversa da escravidão, debateu com a Princesa Isabel

de Orléans e Bragança, nascida em 1846, e que em 1888, enquanto Princesa Regente, assinou a Lei Áurea dando fim ao regime de escravidão no Brasil.

Princesa Isabel é reconhecida pela história oficial como a grande abolicionista, a libertadora dos negros, e hoje há uma tendência na historiografia crítica de rever o processo de mitificação da princesa, que oculta a secular luta e organização dos negros pela liberdade, entre outras questões. Isabel apresenta seus pontos de vistas, como na fala que diz “- *Dizer que eu não lutei pela abolição da escravidão é uma injustiça. Dizem isso porque eu sempre fui cercada de mucamas e quando eu era jovem assim listei meus escravos: Marta, negrinha de quarto, Francisco Cordeiro, preto do quarto, Minervina, a lavadeira, assim por diante. Só por isso pegam no meu pé. Mas o que queriam que eu fizesse? Era uma princesa e precisava de muitos escravos, mas tratava-os bem*”.

João Cândido procura desmitificar o processo de abolição da escravidão e o papel da princesa, ao dizer: “- *A assinatura da Lei Áurea não deve ser vista com um feito caridoso de uma princesa santa. A abolição não trouxe a transformação econômica e social esperada. Nem os fazendeiros, nem o Estado, ou a Igreja cuidaram da inserção dos libertos na sociedade brasileira, de prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho*”.

Depois de encerrado o debate a apresentadora reflete sobre as falas dos personagens, lembrando que mesmo com a Proclamação da República em 1889, o Brasil continuou sendo um país essencialmente agrário e com uma rígida divisão social. Comenta que a história e geografia brasileira é marcada por conflitos e pela desigualdade social, que apesar do progresso e desenvolvimento, ainda hoje a maior parte das terras e das empresas estão nas mãos de poucas famílias, e o Brasil segue Agro (“é tec, é pop”). Encerra o programa contando mais uma narrativa ioruba, “O reino da discórdia de *Ajagunã*” e refletindo afinal: o que é desenvolvimento? O que é progresso? Os iorubas narram como o orixá *Ajagunã* promove o progresso das nações na medida em que semeia a guerra e a disputa entre os povos. Ao analisar o mito fundador do progresso na cosmologia ioruba percebemos um possível diálogo com a concepção crítica que associa o progresso ao colonialismo, imperialismo e disputas geopolíticas, por meio da violenta conquista de territórios, subjugação de povos, exploração do trabalho: a formação do território brasileiro.

No final os alunos eram convidados a fazerem um mini simulado de sete questões, no formato do Enem, onde eles reconheceriam as letras das músicas nas questões. Sobre Tiradentes trabalhamos uma questão com o samba-enredo “Exaltação a Tiradentes” de Mano Décio, Estanislau da Silva e Penteado, que foi usada no ENEM, mas apareceu no mini simulado adaptada ao conteúdo do aulão. Sobre João Cândido usamos o samba “Mestre sala dos mares”, acompanhado de uma questão autoral. Sobre Princesa Isabel o samba-enredo “Sublime Pergaminho”, questão do ENEM 2010, sem adaptações, que apresenta bem o processo de mitificação da princesa.

Apesar da resistência inicial esboçada por alguns alunos, pois acharam que a aula havia acabado devido ao “*grand finale*” da apresentação, todos responderam as questões e ainda tiveram atenção para ouvir a breve correção. Puderam, eles próprios, mensurarem o aprendizado obtido com o aulão. Ao final da correção os bolsistas conseguiram ainda conversar com alguns alunos para saber como eles avaliaram a aula, se gostaram da abordagem dos conteúdos, se houve aprendizado, se gostaram da introdução das narrativas mitológicas, do uso das músicas entre outras questões.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conseguimos realizar o aulão em seis escolas com perfis diversos, sendo quatro na rede pública estadual, uma federal, o Colégio de Aplicação da UFAC, e uma na rede particular, atingindo um público de quase 500 alunos. Também socializamos os conhecimentos e as práticas vivenciadas para 22 alunos das graduações de Geografia e História em formato de minicurso, no evento “I Seminário de Fronteiras em Movimento”.

Durante as atividades do projeto ficou claro que é necessário buscar referenciais teóricos e metodológicos claros, que guardem entre si coerência, e refletir os significados das palavras, quais conceitos são utilizados e por que. Ao aprofundar as ações de pesquisa e extensão percebemos, por exemplo, as nuances e diferenças entre os termos multicultural e intercultural, os vários sentidos dados ao termo mito e as ideias de “geografia” e “história” como áreas do conhecimento. São questões importantes, pois demarcam o lugar de onde falamos e nossas intenções com o estudo e ações interdisciplinares. Também foi necessário rever e adaptar alguns objetivos inicialmente traçados.

Atingimos o objetivo inicial que era realizar sessões de “contação de geo-histórias” nas escolas mas não realizamos um diálogo aprofundado com alunos e professores sobre as narrativas míticas de povos indígenas e afro-brasileiros, a geograficidade e historicidade destes conhecimentos. Ao iniciar o projeto, tínhamos em mente que faríamos uma pesquisa de narrativas de tradições indígenas e afro-brasileiras e escolheríamos algumas, cujos temas fossem de interesse histórico-geográfico, para motivar a reflexão com os alunos e professores após as apresentações. No processo de pesquisa e planejamento conjunto com os bolsistas, concluímos que poderia soar algo fora do contexto, que contribuiria para a folclorização destes conhecimentos, como algo situado no passado, que pertence apenas ao mundo da imaginação, primitivo ou exótico.

Pensamos então que poderíamos levar a perspectiva do pensamento mítico de alguma forma associado ao que eles estão estudando no cotidiano. Diante disto reelaboramos o objetivo inicial e propomos trabalhar um aulão de revisão para o Enem, no qual poderíamos costurar vários assuntos

durante a “contação de histórias”, e as narrativas míticas apareceriam como pontos de vistas sobre as questões estudadas. Ao pensar a ambiguidade da ideia de mito, foi inevitável fazer uma desmontagem dos discursos hegemônicos propagados pela geografia e história oficiais, marcadas pela mitificação da realidade, de personagens e fatos, o que não era previsto no projeto inicial.

Estudamos técnicas de contação de história, leitura, entonação e oralidade para estimular os futuros professores em formação a adotarem metodologias criativas, como o uso da dramatização. Promovermos o espírito crítico através de leituras e debates sobre o que são mitos, suas relações com os conhecimentos históricos e geográficos considerados científicos, e suas potencialidades como instrumento didático. Contribuímos com a formação dos graduandos de Geografia e História para atuarem na educação básica em consonância com o que diz as diretrizes curriculares nacionais sobre ensino, pluralidade cultural, interdisciplinaridade, e a tão falada lei 11645/08.

Como já citamos, não são raras as pesquisas que apontam para os desafios da promoção de um ensino realmente atendo a questão da pluralidade cultural e sua importância na formação do povo, da cultura e do território brasileiro, seja devido ao preconceito historicamente arraigado, que vem associado ao fundamentalismo e intolerância religiosa, seja por falta de oferta ou acesso a especialização e cursos de formação, ausência de materiais didáticos, entre outros. Percebemos que ainda há muito que avançar no sentido de uma educação que promova um diálogo polifônico intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças nas diretrizes curriculares como as leis nº 10639/03 e 11645/08, que tornaram obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” causaram impactos nas escolas, mesmo que muitas vezes ainda restritos a iniciativas individuais e a comemorações pontuais em alusão ao “Dia do Índio” ou “Dia da Consciência Negra”. Valorizar outras literaturas e epistemologias históricas e geográficas pode ser o caminho para um diálogo intercultural no ensino. Reconhecer a infinita pluralidade de conhecimentos e a necessidade de valorização dos saberes que foram por séculos silenciados e inferiorizados é parte do processo de descolonização do pensamento, construção de projetos sociais globais e educacionais mais justos e emancipatórios.

As relações sociais não são estáticas e como vivemos em um mundo de rápidas transformações, é fundamental buscarmos uma contínua formação e a ampliação dos horizontes de leitura em busca de soluções para os problemas cotidianos, como a discriminação e a intolerância. A valorização dos textos produzidos por professores indígenas e suas narrativas é um caminho para

pensar a aplicação de um currículo escolar intercultural, que valorize os etnoconhecimentos como forma de problematizar o paradigma cientificista, do desenvolvimento e do progresso. Destacamos a importância da literatura indígena para construção de processos emancipatórios e novos referenciais sobre o que é ser indígena na atual sociedade brasileira.

Sabemos que um dos desafios das políticas sociais é fazer sair do papel as conquistas adquiridas, e neste sentido contribuimos para capacitação de estudantes de licenciatura da UFAC para atuarem em consonância com o que diz a legislação e as demandas sociais atuais. Pesquisar e analisar mitologias sobre elementos e fenômenos sociais e da natureza e divulgar estes conhecimentos em escolas de Rio Branco permitiu-nos despertar outros olhares sobre as possibilidades de se fazer geografia e história.

REFERÊNCIAS

ACRE. Comissão Pró-Índio (org.) **Índios no Acre: História e Organização**. 2ª ed. Rio Branco 2002

ACRE, Secretaria do Estado de Educação. **Série Orientações Curriculares para o Ensino Médio Caderno 1 – Geografia**. Rio Branco, 2010.

ACRE, Secretaria do Estado de Educação. **Série Orientações Curriculares para o Ensino Médio Caderno 1 – História**. Rio Branco, 2010.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1985.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: **Apresentação dos temas transversais** – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 11645 de 2008** que altera a Lei no 9.394,/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003. Disponível em: <https://goo.gl/QQUA9P>

CLAVAL, Paul. **História da Geografia**. Edições 70: Lisboa/ Portugal, 2006.

CLAVAL, Paul. **Etnogeografias- conclusão**. Traduzido por NÓBREGA, Maria Lúcia Maia. Revista Espaço e Cultura, UERJ, RJ, N.7, p.69- 74, Jan/Jun de 1999.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CRUZ, Caroline Silva, JESUS, Simone Silva **Lei 11.645/08: A escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de história** - algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. Trabalho XXVII Simpósio Nacional História, Natal, RN, 22-26 julho, 2013.

GATINHO, Andrio Alves. **As dificuldades da implementação da educação das relações étnico-raciais no Município de Rio Branco**- AC XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais.** Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

PRANDI, Reginaldo. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** Das linhas globais a uma ecologia de saberes. Revista NOVOS ESTUDOS, nº 79, NOVEMBRO 2007.

SANTANA, José Valdir Jesus. **Tensões e desafios para a implantação da lei 10.639/03 no município de Itapetinga – BA.** Revista África e Africanidades - Ano 2 - n. 8, fev. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI – 2011-2014:** a UFAC construindo o futuro no cenário da Amazônia Ocidental. Comissão Plano de Desenvolvimento Institucional --- Rio Branco: EDUFAC, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade:** de Coleridge à Orwell Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.