



**Caderno
Metodológico**

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO

Secretaria da Educação





MINISTÉRIO DA
CULTURA



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Governo do Estado do Espírito Santo, ES, Brasil)

E77p Espírito Santo (Estado). Secretaria de Educação.
Povos e comunidades tradicionais [livro eletrônico] / Organizadores Aleide Cristina Camargo, Andréa Guzzo Pereira, Vitor Amorim de Angelo. Vitória, ES: GECEB/SEDU, 2025.

48.645 Kb - (Caderno Metodológico)
Bibliografia
ISBN: 978-65-83536-31-0
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15603766>

1. Educação – Espírito Santo (Estado). 2. Comunidades Tradicionais. I. Camargo, Aleide Cristina. II. Pereira, Andréa Guzzo. III. Angelo, Vitor Amorim de. VII. Título.

CDD: 370
CDU: 37

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário Victor Barroso Oliveira - CRB 462/ES

Ministra da Cultura

Margareth Menezes da Purificação

Governador do Estado do Espírito Santo

José Renato Casagrande

Secretário de Estado da Educação

Vitor Amorim de Angelo

Presidente do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

Leandro Antônio Grass Peixoto

Subsecretária de Estado de Educação Básica e Profissional

Andréa Guzzo Pereira

Superintendente do IPHAN no Espírito Santo

Joubert Jantorno Filho

Gerente de Currículo e Educação Ambiental

Aleide Cristina de Camargo

Chefe da Divisão Técnica

Yuri Batalha de Magalhães

Subgerente de Educação Ambiental

Aldete Maria Xavier

Arte

Marcos Valério Guimarães
Inara Novaes Macedo

Biologia/ Ciências

Luciane da Silva Lima Vieira
Vinícius Brito Lima

Educação Física

Vinnícius Camargo de Souza Laurindo

Ensino Religioso / Filosofia

Aline Eduardo Machado

Física

Julio Cesar Souza Almeida

Geografia

Wanderley Lopes Sebastião

História

João Evangelista de Sousa

Língua Espanhola

Mônica Nadja Caniçali

Língua Portuguesa

Danilo Fernandes Sampaio de Souza
Fernanda Maia Lyrio
Maria Eduarda Scarpat
Mariana de Castro Atallah

Matemática

Gabriel Luiz Santos Kachel
Laiana Meneguelli
Rayane Salviano de Oliveira Silva
Wellington Rosa de Azevedo
William Mantovani

Química

Thais Scárdua Rangel Garcia

Sociologia

Aldete Maria Xavier
René Carolino de Souza

Organizadores

Aleide Cristina de Camargo
Andréa Guzzo Pereira
Vitor Amorim de Angelo

Autores

Emanuel Messias Arcas Vieira
Filipe Oliveira da Silva
Marcelo da Silva Murilo
João Evangelista de Sousa

Subgerente de Currículo

Marcos Valério Guimarães

Bibliotecários

Gabriel de Menezes Oliveira
Joice Rodrigues Teixeira
Mariene Kohler
Sarah Garcia Fernandes Vargas
Victor Barroso Oliveira

Fotografia

Inara Novaes Macedo

Direção de Arte na Fotografia

Inara Novaes Macedo

Diagramação e Projeto Gráfico

Dianni Pereira de Oliveira

Índice

Apresentação	6
Relatos de Mestre Ilson e Zimá, representantes do Grupo Caxambu do Horizonte, do município de Alegre/ES	15
Relato do historiador Helmar Spamer, representante da Associação Pomerana de Pancas, do município de Pancas/ES	18
Relato da tesoureira Nilcelia Santos, representante da Associação Municipal de Etnias Ciganas de São Mateus (AMEC) do município de São Mateus/ES	20
Relato da historiadora Aline Jaxuca, representante da comunidade Guarani Nhandeva, da Terra Indígena Jaraguá, do município de São Paulo/SP	23
Relato do historiador Onildo de Souza, representante do Ilê Axé Palácio de Oxalá, do município de Vila Velha/ES	25

Prática 1 Comunidade de Terreiro	27
Doses de Letramento Racial	28
Prática 2 Povos Originários	33
Tecendo aprendizagens com os povos originários de Aracruz/ES	34
Prática 3 Povos Ciganos	38
Caminhos Ciganos: Valorização da cultura cigana na educação	39
Prática 4 Povos Pomeranos	44
Povos e Comunidades Tradicionais no Espírito Santo e no Brasil	45
Prática 5 Comunidades de Pescadores	51
Pescadores: Tradição e Sustentabilidade	52
Prática 6 Comunidade Quilombola	65
Situa Negro: Preservação Cultural	66

Apresentação



(João E. de Souza)

Em consonância com as novas diretrizes da educação propostas pela Base Nacional Comum Curricular (Lei 13.415/2017), com o Currículo do Espírito Santo, visando fornecer subsídios para o professor colocar em prática, e, desenvolver o tema integrador, Povos e Comunidades Tradicionais, a Secretaria de Estado da Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU/ES, representada pela Gerência de Currículo da Educação Básica - GECEB, e o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, formaram parceria para a construção deste Caderno Metodológico que, para tanto, se reuniram sistematicamente para viabilizar sua elaboração em conjunto.

Seja muito bem-vindo(a) a uma jornada inesquecível através das vidas e culturas dos povos e comunidades tradicionais. Este caderno metodológico é uma homenagem à rica tapeçaria de tradições, conhecimentos e práticas que têm moldado estas comunidades ao longo dos séculos. Encontram-se aqui histórias de resistência e resiliência, de sabedoria transmitida de geração em geração, e de uma profunda conexão com a terra e o meio ambiente. Cada parte oferece um vislumbre íntimo da vida dessas comunidades, desde os rituais sagrados e as práticas agrícolas sustentáveis, até as artes vibrantes e a música folclórica destes que são os guardiões de uma rica diversidade cultural e de conhecimentos tradicionais sobre a terra, a fauna e a flora. Suas práticas e saberes têm contribuído para a conservação da biodiversidade e para a sustentabilidade dos ecossistemas.

Este é um tema muito caro para toda a sociedade e embora implique séculos de História, é atual e relevante, e portanto, se tornou imperativo conhecer melhor quem são esses povos e comunidades, quais são

suas características, suas lutas, seus desafios, e suas contribuições para a riqueza cultural, social e ambiental do Brasil, através de suas práticas, saberes, artes e expressões. Mais que um caderno metodológico, este material é uma homenagem e um convite à valorização e ao respeito aos povos e comunidades tradicionais do Brasil, que são parte essencial da nossa história, da nossa identidade e do nosso futuro.

O caderno metodológico se compõe por duas partes distintas, a primeira teórica, apresentando um texto introdutório, disponibilizando informações relevantes sobre a educação integral, o processo de parceria SEDU/IPHAN, e a definição do tema integrador abordado. A segunda parte apresenta práticas pedagógicas elaboradas pela equipe e por professores colaboradores, que servirão como subsídios a serem desenvolvidas pelo(a) professor(a) em sala de aula.

EDUCAÇÃO INTEGRAL

(João E. de Souza)

Considerando que os currículos são caminhos onde se fortalecem diferentes identidades e culturas, é essencial uma educação pluricultural e pluriétnica que valorize, respeite e integre o caldeirão de culturas e etnias que formam o povo brasileiro e sobretudo o povo capixaba.

A Educação Integral busca o desenvolvimento pleno do estudante em suas diferentes dimensões, e está previsto de forma indireta no Artigo 205 da CF/1988 ao afirmar que a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, assim como na LDB, que, em seu Artigo 2º, afirma que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando”. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deixa claro seu compromisso com a Educação Integral, acentuando a importância das escolas e redes de ensino em “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.”

O Currículo do Estado do Espírito Santo é orientado por princípios pautados na Educação Integral, que devem subsidiar a política educacional do território. Por meio de sua proposta, visa promover a educação integral, entendida como aquela que possibilita o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões intelectual, social, emocional, física, cultural, espiritual e política, por isso, compreendendo-o em sua integralidade. Nesse sentido, a escola, deve estar sempre comprometida com o desenvolvimento do sujeito em suas diferentes dimensões, promovendo situações de

aprendizagem que articulem conhecimentos, habilidades e atitudes que possibilitem o desenvolvimento dos estudantes, o exercício de sua autonomia e o estabelecimento do compromisso com a construção e melhoria do mundo em que vivem. Nesse sentido, o documento assume uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto, considerando-os como sujeitos de aprendizagem, que por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades sejam capazes de se realizar em todas as suas dimensões.

Esta educação, que se almeja veementemente, é a que seja capaz de contribuir para enfrentar os desafios do século XXI, em observância aos Direitos Humanos (ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948) e à Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988). Desta forma, urge a nós a mitigação da pobreza, da violência e da indisciplina, mazelas que inviabilizam a formação humana integral e obstaculizam o progresso científico e educacional. (Currículo do Espírito Santo, 2020, pg. 11).

TEMAS INTEGRADORES

(João E. de Souza)

Na perspectiva de uma Educação Integral e emancipadora, o currículo do Estado do Espírito Santo, a partir dos Temas Contemporâneos Transversais – TCTs da BNCC, elenca um rol de Temas Integradores, que, como o nome já diz, se integram a ele, com intuito de avolumar e desenvolver habilidades e competências em áreas transversais, de vital importância na sociedade atual. Aliás, o Tema Integrador tem por objetivo principal debater os temas atuais e mais relevantes para a sociedade, que de alguma forma impactam na formação e vivência dos estudantes.

Por meio do Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - PNPCT com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, suas formas de organização e suas instituições.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição,

DECRETA:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comu-

nidades Tradicionais - PNPCT, na forma do Anexo a este Decreto.

Art. 2º Compete à Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais - CNPCT, criada pelo Decreto de 13 de julho de 2006, coordenar a implementação da Política Nacional para o Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Art. 3º Para os fins deste Decreto e do seu Anexo compreende-se por:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e

III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

O artigo acima citado, é acompanhado de um conjunto de documentos que o solidificam, como se verifica na (Lei nº 10.639/2003, Lei nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, que prevê o diálogo sobre as comunidades e os povos tradicionais, conhecer suas raízes e aprofundar o debate sobre seu legado cultural e importância na constituição do povo brasileiro, e ter conhecimento que os povos tradicionais se referem aos grupos culturalmente diferenciados e que se percebem assim. Por meio desse tema os estudantes podem compreender que esses povos têm forma própria de organização social, cultural e econômica, e, portanto, é muito importante preservar sua cultura e memória.



1 - Gênese histórica do conceito



(Filipe O. da Silva)

Nas últimas décadas, a concepção de povos e comunidades tradicionais têm adquirido grande ressonância nos meios acadêmicos, na mídia audiovisual e impressa, nos organismos públicos e, principalmente, entre as entidades da sociedade civil. Trata-se de um conceito que foi construído historicamente durante a formulação do projeto de compatibilização entre a conservação à natureza e o desenvolvimento sócio-econômico. Atualmente, o significado desta categoria vincula sustentabilidade, territorialidade e ancestralidade e se constitui enquanto uma ferramenta acionada para a implementação de políticas públicas de reparação histórica dedicadas a esses sujeitos coletivos que desafiam o modelo de desenvolvimento capitalista vigente. Portanto, esse conceito é permeado de conflitos e representações simbólicas e amplia os horizontes e projetos compartilhados de sociedade.

Diante disso, o objetivo deste texto pretende discutir esse conceito no estado do Espírito Santo, de forma panorâmica e não exaustiva, a partir da revisão da literatura e utilização da documentação produzida em inventários de referências culturais realizados pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).¹ Para tanto, segmentamos este estudo em cinco momentos, a saber: uma análise da gênese histórica e antropológica do conceito de povos e comunidades tradicionais; um levantamento dos riscos, críticas e cautelas que se deve ter no uso deste instrumento

1 O Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC) consiste em uma metodologia criada pelo Iphan para a documentação, identificação e produção de conhecimentos sobre bens culturais. No Espírito Santo foram realizados Inventários com as Comunidades Quilombolas do Sapê do Norte, de Diversidade Linguística dos Mbyá Guarani, Muqui e Mimoso do Sul e de Bandas de Congo e Ticumbi.

analítico; um exame sobre o emprego deste conceito no arcabouço jurídico-legal brasileiro e capixaba; uma abordagem das principais características que definem essas comunidades; e, finalmente, uma proposta de descrição dos povos e comunidades tradicionais existentes no estado do Espírito Santo.

O conceito de povos ou “populações tradicionais” é relativamente recente. Sua gênese histórica está vinculada ao movimento de proteção à natureza ocorrido no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, emergiu - sobretudo nos Estados Unidos e na Europa - duas correntes ecológicas que desembocaram no ambientalismo contemporâneo: o preservacionismo e o conservacionismo. Em linhas gerais, elas apresentavam algumas diferenças sobre os modos de acautelamento do mundo natural. Os preservacionistas, discípulos do proprietário de terras escocês radicado nos Estados Unidos, John Muir (1838-1914), alegavam a importância da manutenção estética das áreas “primitivas”, “selvagens” e supostamente intocadas pela presença humana. Em contrapartida, os conservacionistas, caudatários do engenheiro florestal norte-americano, Gifford Pinchot (1865-1946), concebiam a natureza enquanto um “recurso” estratégico que deveria ser manejado e explorado com racionalidade econômica para fins utilitários das sociedades humanas.

Recentemente, alguns autores têm evidenciado imbricações entre as correntes. A despeito disso, a literatura tem apontado que essas bases históricas do ambientalismo se fundam em um mesmo paradigma epistêmico eurocêntrico, evolucionista e colonial. Nesse sentido, a natureza foi vista como uma parte distinta daquilo que se concebe como cultura. Além disso, ela foi entendida como algo exterior (quando não distante) ao homem; descrita de modo generalizante pela ciência, a partir de sua utilidade ou aplicabilidade e abstraída dos demais usos e saberes que a envolvem. Logo, as primeiras práticas estatais voltadas à agenda ecológica dedicaram pouca atenção aos conhecimentos das populações que residiam nos territórios locais, pois elas não eram entendidas como detentoras de conhecimentos válidos para a compreensão da natureza.

A institucionalização de legislações voltadas à regulamentação dos usos das florestas, da caça e pesca, das minas, das águas e outros bens naturais; a criação de áreas protegidas (em especial, parques nacionais e reservas florestais) e a implantação de organismos estatais de fiscalização, controle e monitoramento do meio ambiente foram as principais iniciativas articuladas pelo movimento de proteção à natureza e encampada por diferentes Estados Nacionais. Por um

lado, essas medidas representavam um mecanismo de territorialização e centralização estatal sobre a natureza, mas por outro, restringiu, inviabilizou e reorganizou várias práticas das comunidades locais frente às regras instituídas. Essas iniciativas resultaram em diferentes expulsões compulsórias, resistências, motins e retaliações das populações locais frente às restrições conservacionistas impostas deliberadamente pela burocracia estatal técnico-científica.

Até a segunda metade do século XX, conservar a natureza parecia incompatível com a garantia da existência de modos de vida ancestrais em áreas protegidas. Após a Segunda Guerra Mundial, o contexto histórico se alterou profundamente a ponto de serem visíveis alguns deslocamentos que contribuíram para aproximar esse binômio comunidades tradicionais e conservação. A descolonização afro-asiática, o movimento hippie, a reivindicação de direitos étnico-raciais, a ampliação das pautas de direitos sexuais e de gênero e a expansão do ambientalismo criaram um terreno para a contestação da ordem social capitalista e, em substituição a isso, o contexto propiciou uma valorização dos estilos de vida “rústicos”, “rudimentares” ou “tradicionais”.

Nessa conjuntura, a principal entidade conservacionista mundial, a União Internacional de Conservação à Natureza (criada em Bruxelas, 1948), discutiu nos congressos mundiais de parques nacionais outros modos de lidar com as comunidades que residiam nas áreas protegidas, tendo em vista o fracasso do sistema de “cercas e multas”. Em 1962, em Seattle, o evento admitiu que se pudesse haver “exceções” à proteção integral em determinadas áreas de um parque. Isso representava um reconhecimento da existência desses povos e comunidades tradicionais no interior dessas localidades.

Após essa declaração, várias assembleias gerais da organização inseriram a visão de que um parque nacional deve possuir em seu interior um zoneamento devidamente planejado. Em 1972, em Yellowstone, os conservacionistas criaram a concepção de “zonas antropológicas”, ou seja, zonas de ambiente natural com culturas humanas autóctones, com formas antigas de cultivo ou com interesse especial. Sendo assim, houve um enquadramento das populações enquanto um ecossistema, do qual era imprescindível resguardar, mas incorre no risco de avaliação romântica das culturas enquanto paisagens que somente pudessem ser protegidas à medida que vivessem em harmonia e equilíbrio ecológico.

À medida em que o debate internacional conservacionista avançou para a categoria de busca de

um desenvolvimento sustentável, o reconhecimento de que as instituições das comunidades locais tornou-se incontornável. Ainda que houvesse situações de conflito e assimetria de poder, percebia-se que as comunidades locais desempenham importante papel na implementação das ações de planejamento das áreas protegidas. Segundo Diegues, a Conferência da UICN em 1986, sediada em Ottawa, no Canadá, empregou o conceito de “populações tradicionais” pela primeira vez na história de forma clara e explícita. Um dos workshops deste evento foi dedicado ao tema. Advogou-se pela participação das comunidades nos processos que envolvessem seus territórios, assegurava a consulta e acordo das comunidades quanto à implantação de um parque nacional e defendia que os governos nacionais respondessem às necessidades dos coletivos.

Desde então, o conceito foi amplificado no seio da discussão científica e incorporou-se pelas próprias bases sociais comunitárias. A partir do final do século XX, diferentes populações originárias e tradicionais como seringueiros, indígenas, caiçaras e outros - que à época eram designados como “populações pobres”, daí a expressão de “ecologismo dos pobres” de Joan Martinez Alier - reafirmaram sua importância como agentes individuais e coletivos, partes interessadas na questão do desenvolvimento socioeconômico e em projetos nacionais de infraestrutura estratégicos (como usinas hidrelétricas, mineradoras e eixos viários, por exemplo), detentores de técnicas e conhecimentos sobre os ambientes naturais e dotados de instituições ancestrais. Nesse contexto emergem diversas entidades civis dedicadas à crítica do desenvolvimentismo insustentável e à criação e defesa de direitos étnicos coletivos e ancestrais, tais como o Movimento dos Atingidos por Barragens.

Diante da reverberação e acordos internacionais em eventos como a Eco-1992, desenvolvida no Rio de Janeiro, que criou a Convenção da Diversidade Biológica, diversos governos passaram a implementar diversas medidas legais no sentido de inserir o conceito de populações tradicionais em seu arcabouço jurídico-legal. Dentre os países que iniciaram suas legislações, o Brasil foi um dos destaques centrais, sobretudo com a criação da Lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação, publicada em 2000.

Dessa forma, o conceito deslocou-se dos círculos científicos, para ser empregado em termos políticos e sociais em busca de uma justiça ambiental e climática. Por fim, transferiu-se para o campo da norma jurídica e administrativa dos Estados Nacionais.

Para saber mais: ALIER, Joan Martinez. **O ecologis-**

mo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração. São Paulo: Contexto, 2007; BARRETO FILHO, Henyo Trindade. Populações tradicionais: introdução à crítica da ecologia política de uma noção. In: ADAMS, Cristina; MURRIETA, Rui e NEVES, Walter (Orgs.). **Sociedades caboclas amazônicas:** modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006; DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada.** 6ªed. São Paulo: Hucitec, 2008; SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos:** proteção jurídica à diversidade biológica e cultural. São Paulo: Peirópolis, ISA, 2005.

2 - Riscos, críticas e cautelas no uso do conceito (Filipe O. da Silva)

Embora seja relativamente recente e relevante, o conceito de povos ou populações tradicionais despertou diferentes controvérsias quanto à sua real aplicabilidade teórica e prática. Em meio à criação da lei federal nº 9.985, de 18 de julho de 2000, diferentes pesquisadores, sobretudo oriundos da antropologia, discutiram o deslocamento desta discussão acadêmica para o âmbito jurídico-legal. Nesse debate houve, ao menos, quatro principais críticas que exibiam as fragilidades do conceito, a saber: a referência ecológica naturalista; a suposta concepção demográfica para meros instrumentos governamentais; a generalização desta categoria; e, finalmente, a reiteração da distinção entre tradição e modernidade.

O primeiro risco diz respeito à essencialização naturalista do conceito. Como vimos na gênese histórica, o conceito emergiu em meio às discussões voltadas à ciência da conservação, ao manejo florestal e ao desenvolvimento sustentável. Um uso descuidado do termo pode induzir uma interpretação das populações como meros agentes biológicos que estão em dependência dos ciclos naturais. A sociedade ocidental que distingue os termos “natureza” e “cultura” enfrenta dificuldades em compreender que esses povos não dissociam uma categoria da outra, tampouco colocam um grau de hierarquia entre elas. Ou seja, a cultura não é superior, mas sim imbrica-se à natureza. Para entendê-los, a objetividade da ciência deve comportar as hibridizações com a subjetividade e espiritualidade dos agentes humanos e não-humanos. Portanto, a ciência ocidental, da forma como está constituída em seu padrão eurocêntrico, tem dificuldades de admitir que esses povos são dotados de epistemologias e historicidades próprias que refutam a proposta da natureza como objeto utilitário à serviço da cultura.

O segundo risco refere-se a uma abordagem meramente demográfica. Ao tratar-se desses povos não se

há o interesse de torná-los números estatísticos para controle e planejamento estatal. De fato, algumas dessas comunidades possuem escassez de dados e referências que possam subsidiar políticas públicas, porém não é cabível tratá-los apenas como números vazios que expressam um conjunto de indivíduos portadores de conhecimentos tradicionais. A definição não consiste em uma quantidade numérica, mas em uma análise qualitativa dos modos de vida e saberes dessas comunidades. Contudo, não se trata de se opor à relevância de produção de dados e informações, pois, são fundamentais no desenvolvimento de ações governamentais. Recentemente, o Brasil tem buscado desenvolver estudos acerca desses coletivos. Isso é refletido no crescimento de pesquisas acadêmicas sobre o tema e na preocupação de censos demográficos na incorporação de conceitos como população quilombola e população indígena.

O terceiro risco corresponde à generalização da categoria. Para alguns autores, como Paul Little, o termo populações tradicionais traz grandes problemáticas, pois engloba uma série de comunidades desiguais e diferentes sob uma mesma terminologia. A despeito disso, Little sustenta que o conceito possui pertinência empírica e política na reivindicação de direitos territoriais. Em igual medida, Manuela Carneiro da Cunha e Mauro de Almeida afirmam que essa “abrangência” é proposital e não é uma “confusão conceitual”. Isso permite uma “identidade pública” de vários coletivos que possuem técnicas de baixo impacto ambiental, formas equitativas de organização social, presença de organizações institucionais locais, lideranças ancestrais e traços culturais seletivamente reelaborados com o tempo.

O quarto risco que se pode apontar é relativo ao binômio tradição e modernidade que o conceito apresenta. Quando se menciona em povos tradicionais, a noção do senso comum é de que essas populações são associadas ao atraso no tempo e imobilidade histórica. Em alguns momentos e por grupos sociais hegemônicos, estas populações são entendidas como obstáculos à modernização ou a acusam de suposta deturpação de suas tradições pela sua inserção no mundo do mercado. Ao atribuir a acepção de tradicional, é preciso pensar que essas sociedades dizem através do tempo por meio de sua ancestralidade e possuem dinâmicas, mudanças e complexidades. Sendo assim, não podem ser enclausuradas com uma outra camisa de força de estereótipos consensuais.

A despeito desses riscos, o termo de populações tradicionais possui grande força no ordenamento jurídico, na reivindicação de direitos étnico-sociais e no co-

nhecimento acadêmico que está interessado na reafirmação dos valores do multiculturalismo e defesa da biodiversidade.

Para saber mais: CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa W. de. Populações tradicionais e conservação ambiental. In: CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro et al (Orgs.). **Biodiversidade na Amazônia brasileira:** avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios. São Paulo: Estação Liberdade e Instituto Socioambiental, 2001, p.184-193; LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. **Anuário Antropológico**, v.28, n.1, p. 251-290, 2003.

1.3 - Dispositivos jurídico-legais (Filipe O. da Silva)

Por definição, o termo “populações tradicionais” emergiu na Lei Federal nº9.985/00 que institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação sob várias críticas, inclusive de ambientalistas. Dentre os objetivos do SNUC aponta-se no seu artigo 4º, inciso XIII que era preciso:

(...) proteger os recursos naturais necessários à subsistência de populações tradicionais, respeitando e valorizando seu conhecimento e sua cultura e promovendo-as social e economicamente. (BRASIL, 2000)

No mesmo documento se prevê como diretrizes do SNUC meios que:

(...) garantam às populações tradicionais cuja subsistência dependa da utilização de recursos naturais existentes no interior das unidades de conservação meios de subsistência alternativos ou a justa indenização pelos recursos perdidos. (BRASIL, 2000)

O Decreto nº6.040, de 07 de fevereiro de 2007, deslocou a percepção de populações para povos e comunidades. Além disso, definiu de modo sistemático:

I - Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

II - Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos

e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e o 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações; e



III - Desenvolvimento Sustentável: o uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras. (BRASIL, 2007)

A Lei 13.123, de 20 de maio de 2015, também conhecida como a Lei da Biodiversidade, que dispõe sobre o patrimônio genético, assinala mais comumente o termo de comunidade tradicional ou conhecimento tradicional:

IV - comunidade tradicional - grupo culturalmente diferenciado que se reconhece como tal, possui forma própria de organização social e ocupa e usa territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição; (...)

VII - protocolo comunitário - norma procedimental das populações indígenas, comunidades tradicionais ou agricultores tradicionais que estabelece, segundo seus usos, costumes e tradições, os mecanismos para o acesso ao conhecimento tradicional associado e a repartição de benefícios de que trata esta Lei. (BRASIL, 2015)

Para saber mais: BRASIL. **Lei federal nº9.985, de 18 de junho de 2000.** Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Disponível em: [L9985](#) Último acesso em: 31.12.2024; BRASIL. **Decreto federal nº6.040, de 07 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Disponível em: [Decreto nº 6040](#) Último acesso em: 31.12.2024; BRASIL. **Lei federal nº13.123, de 20 de maio de 2015.** Disponível em: [L13123](#) Último acesso em: 31.12.2024.

1.4 - Caracterização dos Povos e Comunidades

Tradicionais*(Emanuel M. A. Vieira)*

O Decreto 6.040, de 07 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, define no inciso I de seu artigo 3º, que: “povos e comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”. Nesse sentido, observa-se que a organização de tais grupos baseia-se em dinâmicas e estruturas sociais próprias, cujas instituições integrantes funcionam de maneiras singulares para a manutenção do ordenamento de cada uma dessas sociedades. Do mesmo modo, também compreende-se que as comunidades tradicionais são responsáveis pela transmissão intergeracional e a reprodução social de um conjunto de práticas culturais únicas, diferentes das encontradas entre quaisquer outras sociedades, bem como sentidos atribuídos à ação social baseados em significações particulares, as quais são compartilhadas exclusivamente pelos membros de cada um desses grupos, guardadas na memória coletiva e narrada pelos anciãos aos mais jovens.

Em seus processos históricos de organização e desenvolvimento sociais, os povos e comunidades tradicionais são responsáveis por criar formas próprias de pertencimento e relação com o meio ambiente, fazendo de seus territórios também os lugares no mundo em que podem buscar a felicidade e construir seus modos de vida. Nessas dinâmicas de ocupação e transformação da paisagem, de natural em cultural, os povos e comunidades tradicionais são responsáveis por estabelecer processos de conflito, negocia-

ção e cooperação com os outros grupos sociais com os quais interagem, nos quais trocas materiais e simbólicas acontecem de modo a permitir a difusão de práticas e saberes úteis às várias demandas da vida cotidiana, e à melhor adaptação dos grupos às condições ambientais.

Até o início do século XX os povos e comunidades tradicionais foram pensados, erroneamente, como ocupando diferentes estágios inferiores do processo de evolução cultural, o qual era até então pensado em termos unilineares, ou seja, como se toda a humanidade fosse determinada a passar pelas mesmas etapas de desenvolvimento social até atingir os mesmos patamares que a civilização europeia já havia chegado. Obviamente esta concepção antropológica havia sido desenvolvida pelos próprios europeus que, visando justificar seus empreendimentos de expropriação de territórios e de controle social dos povos e comunidades dos demais continentes, tratou de elaborar uma argumentação teórica (primeiro no âmbito religioso, depois no científico) com vistas a impor seus projetos de poder com menos resistências aos abusos e violações de direitos cometidos pelo colonialismo.

Atualmente, com o avanço da pesquisa social e do debate sobre a diversidade cultural, quem se dispõe a falar sobre os povos e comunidades tradicionais de forma generalizante pode facilmente incorrer em erros derivados da dedução infundada, ou da universalização de traços e características que são particulares a apenas alguns grupos, visto que suas culturas baseiam-se em sistemas simbólicos e estruturas sociais particulares. Assim, a experiência reflexiva decorrente da alteridade (ou seja, da relação com o outro), deve ser pautada pela desnaturalização de hábitos e práticas sociais, visto que estes sempre são produtos da história particular de cada sociedade. Bem como pela relatividade cultural em relação aos costumes e características dos outros, os quais às vezes podem vir a gerar qualquer tipo de estranhamento no primeiro contato, mas que nunca devem ser objeto de preconceito ou discriminação, visto que suas diferenças são fontes de sabedoria e de visões de mundo que integram o grande estoque de conhecimentos da humanidade, sendo de uma riqueza inestimável para as atuais e as futuras gerações.

1.5 - Proposta de descrição dos Povos e Comunidades Tradicionais no Espírito Santo*(Filipe O. da Silva)*

Ao nível do estado do Espírito Santo, o conceito de populações tradicionais já estava em voga desde a criação da lei nº5.361, em 30 de dezembro de 1996,

que instituiu a política florestal no estado. Nesse documento definia-se populações tradicionais:

(...) grupos sociais que possuem vínculo histórico, cultural e econômico com um determinado ecossistema e que utilizam através do desenvolvimento de sistemas de manejo empíricos e baseados em uma grande quantidade de informações e com pouca inversão de energia. (ESPÍRITO SANTO, 1996)

Entretanto, a definição adquiriu grande expressão na Lei estadual nº9.462, de 14 de junho de 2010, que instituiu o Sistema Estadual de Unidades de Conservação que se alinha a conceitos gerais da SNUC, quando foi assegurada a importância de proteger as populações tradicionais e seus conhecimentos. Há, inclusive, um realinhamento na definição, em consequência da publicação do decreto federal nº6.040. Para a legislação estadual, povos e comunidades tradicionais eram:

(...) grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais; que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, conforme definido no Decreto Federal nº 6.040, 07.02.2007 como Povos e Comunidades Tradicionais (ESPÍRITO SANTO, 2010)



A reboque da Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável e Povos e Comunidades Tradicionais, instituída em 2007, o governo do Espírito Santo fomentou iniciativas no final da segunda década dos anos 2000 para a implementação. Sediado em Vitória, em maio de 2012, a Secretaria de Estado da Cultura organizou o I Encontro de Povos e Comunidades Tradicionais do Estado do Espírito Santo. Esse evento reuniu diversos atores sociais (lideranças, gestores públicos, parlamentares, acadêmicos, imprensa, entre outros) e foi segmentado em seis Grupos de Trabalho, a saber: quilombolas, pescadores artesanais, pomeranos, ciganos, indígenas e povos de matriz afro-religiosa e casas de terreiros. A partir dele, gerou-se uma Carta Aberta Estadual com várias reivindicações, sobretudo a inclusão de programas, ações, metas e dotações orçamentárias destinadas aos povos e comunidades tradicionais.

Dentre as medidas encampadas pelo poder público

estava a criação da Comissão Estadual de Povos e Comunidades Tradicionais. Em março de 2013 foi assinado o decreto governamental nº3248-R para a criação da Comissão que aglutinou representações de instituições públicas vinculadas ao governo estadual e uma representação para cada uma das comunidades que havia sido foco de um Grupo de Trabalho no evento anterior. Ainda que tenha realizado algumas articulações, a Comissão não teve prosseguimento, dada as descontinuidades de gestão. Entretanto, tal decreto é mencionado como um dos alicerces legais que fundamentam editais públicos dedicados a essas comunidades tradicionais no estado do Espírito Santo, bem como existem espaços dedicados ao desenvolvimento dessas políticas, sobretudo a Gerência de Estado de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (SEDH) e a Gerência de Territórios e Diversidade (SECULT).

Cumpramos ressaltar que, entre 16 e 18 de setembro de 2014, a cidade de Vitória ainda sediou o Encontro Regional Sudeste de Povos e Comunidades Tradicionais que tinha a finalidade de avaliar e aprimorar a implementação da Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais. Este evento gerou a carta aberta dos povos e comunidades tradicionais do Sudeste que exigiam diferentes medidas, em especial voltadas à regularização e demarcação de terras tradicionalmente ocupadas. A sede do evento em Vitória propiciou um olhar renovado sobre as questões no estado do Espírito Santo que ainda conta com demandas sociais ainda não efetivadas integralmente e um documento legal da Política Estadual de Desenvolvimento Sustentável e de Povos e Comunidades Tradicionais ainda não estabelecido.

Apesar disso, existem diversos povos e comunidades tradicionais no estado capixaba. Neste item serão abordados, principalmente, os quilombolas, pescadores artesanais, pomeranos, ciganos, indígenas e povos de matriz afro-religiosa e casas de terreiros. Evidentemente, estas comunidades são apenas algumas dentre os vários coletivos significativos existentes no Espírito Santo que não estavam presentes nesta Comissão criada pelo governo estadual. É possível mencionarmos as paneleiras de Goiabeiras, as raizeiras, as benzedeadas, caiçaras, as comunidades ribeirinhas, entre outras.

Para saber mais: COMISSÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS. **Cartas e moções dos encontros regionais dos povos e comunidades tradicionais.** Disponível em: [Moções e Cartas dos Encontros Regionais.pdf](#) Último acesso

em: 31.12.2024; ESPÍRITO SANTO.



Decreto nº3.248-R, de 11 de março de 2013. Cria Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável e dos Povos e Comunidades Tradicionais e dá outras providências. Disponível em: [Decreto 3248 2013 de Espírito Santo ES](https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI32482013.html?identificador=310030003900380032003A004C00)> Último acesso em: 31.12.2024; ESPÍRITO SANTO.



Lei estadual nº5.361, de 30 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Política Florestal do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Disponível em: www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI53611996.html?identificador=310030003900380032003A004C00 Último acesso: 31.12.2024; ESPÍRITO SANTO.



Lei estadual nº9.462, de 14 de junho de 2010. Institui o Sistema Estadual de Unidades de Conservação - SISEUC e dá outras providências. Disponível em: www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI94622010.html?identificador=320036003700300031003A004C00 Último acesso: 31.12.2024.



1.5.1 - Comunidades Quilombolas

(Filipe O. da Silva)

A resistência negra ao processo da escravização foi uma tônica em diferentes regiões do Espírito Santo. Embora negligenciados e perseguidos pelas autoridades públicas, os modos de vida quilombola atravessaram gerações e não se encerram no período escravocrata. Mesmo após 1888 (ano da Lei Áurea que aboliu, definitivamente, o sistema escravista), os quilombos permaneceram a se afirmar no cenário social. Com a construção da Constituição de 1988, o Estado brasileiro afirmou que os sítios, documentos e reminiscências históricas dos antigos quilombos eram

bens culturais tombados no país. Além disso, o artigo 68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias reconheceu a propriedade das terras ocupadas pela população quilombola e impôs uma demanda ao Estado de emitir títulos de propriedade.

Entre avanços e contramarchas e ressignificações dos termos sobre quilombos, foi sancionado o decreto n.4.887/03, em que se define por comunidade remanescente de quilombos “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” Tal definição foi alinhada após diversas discussões entre lideranças comunitárias, juristas, historiadores e antropólogos.

De acordo com dados do censo demográfico de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população quilombola no Espírito Santo é estimada em 15.652 habitantes, sendo que apenas 2.786 quilombolas residem dentro de uma comunidade. Além disso, as informações do censo evidenciam que o estado capixaba é o segundo no país que apresenta maior taxa percentual de não quilombolas ocupando terras quilombolas, apenas atrás da Paraíba. A grande concentração territorial de quilombolas situa-se nas bacias do Rio São Mateus e do Rio Itapemirim, o que pode sinalizar uma continuidade com a proximidade dos dois principais portos de embarque de sujeitos escravizados: São Mateus (no norte) e Itapemirim (no sul).

Em termos de reconhecimento, a Fundação Cultural Palmares estima que existam mais de 100 comunidades remanescentes de quilombos devidamente certificadas no estado do Espírito Santo. Entretanto, apenas uma delas, a Comunidade de São Pedro (em Ibiracu), possui a titulação das terras quilombolas. Outras finalizaram os estudos do Relatório de Identificação e Delimitação (RTID), tais como a Comunidade de Linharinho, em Conceição da Barra. Ainda há vários desafios em torno da insegurança fundiária, da contaminação ambiental por lançamento de agrotóxicos ou monocultivo de eucaliptos e do consentimento livre, prévio e informado dos quilombolas quanto aos grandes empreendimentos desenvolvimentistas.

Em 2023, o Iphan instituiu a Portaria nº135, de 20 de novembro de 2023. Por meio desta normativa há uma declaração de tombamento das comunidades remanescentes de quilombos e compromisso do Estado em apoiar na preservação e salvaguarda do patrimônio cultural quilombola. Em termos institucionais, esta medida representa um avanço para o órgão, dado

que ainda não havia efetivado os dispositivos constitucionais previstos no parágrafo quinto, do artigo 216 que tombou formalmente os sítios, documentos e reminiscências históricas dos antigos quilombos. Até então, a instituição apenas havia reconhecido a Serra da Barriga (o famoso “Quilombo dos Palmares”, em Alagoas) e o Sítio Arqueológico de Ambrósio (em Minas Gerais). Ambos foram reconhecidos em 1986 e 2002, respectivamente, seguindo as diretrizes do decreto-lei nº25/37.

Vale ressaltar ainda que as comunidades quilombolas no Espírito Santo têm desenvolvido diferentes organizações e formas de mobilização social para as conquistas de seus direitos culturais. Dentre as associa-

ções mais significativas com abrangência no Espírito Santo estão a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas (Conaq).

Para saber mais: SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos: modos e significados.** Brasília: UnB, 2015; MACIEL, Cléber. **Negros do Espírito Santo.** 2ªed. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016; OLIVEIRA, Osvaldo Martins de. **Comunidades Quilombolas no estado do Espírito Santo: conflitos sociais, consciência étnica e patrimônio cultural.** *Ruris*, v.5, n.2, set-2011.

“A gente vivia do café, a gente vivia lá do milho, a

Relatos de Mestre Ison e Zimá, representantes do Grupo Caxambu do Horizonte, do município de Alegre/ES:



Fotografia: acervo do Mestre Ison

gente vivia do trabalho. E ele [o patrão] começou a mexer com o boi, e o boi, ele não gera trabalho. Então, o que aconteceu? Começou as pessoas irem embora da fazenda, entendeu? (...) E foi tirando assim o direito da gente de plantar, ele foi acabando com a lavoura, então a família foi dispersando, cada um foi saindo, não teve aquele sustento da gente ficar lá na fazenda. Até o momento em que até o nosso mestre saiu da fazenda. Ai o Tio Antônio teve que sair da fazenda, então dispersou o seu grupo. Um foi para Cachoeiro (...), eu me vi morar na Roseira, uns foi para Alegre, uns foi para Jeronimo Monteiro, ai criou um grau de dificuldade para o grupo. Porque o nosso mestre mudou para Selina. Caxambu do Horizonte, que era na fazenda, que era estrada batida de chão, teve que ir lá para o asfalto. Foi para Selina. Então assim deu um grau de dificuldade, muito ganho para a gente se reunir, para a gente manter. Foi na resistência mesmo, foi assim... Eu amo Caxambu. Então quando o nosso mestre marcava lá, chegou a ficar um tempo sem ter o Caxambu. Eu não lembro agora se foi quatro anos, se foi cinco anos que nós ficamos sem ter o Caxambu, porque o nosso mestre foi morar dentro da cidade, num lugar onde não tinha jeito de nós fazer nossa roda de batida de tambor”.

MESTRE ILSON: “A gente fala muito lá

“O que aconteceu com nós, com o nosso grupo, foi um crime. Nós sofremos uma ação chamada desterritorialização. Nós perdemos o nosso território por conta do dono da terra. Tinha família lá na Fazenda do Horizonte que estava lá há 60 anos, e [o patrão] fez uma venda de porteira fechada. Uma cultura, um grupo que já estava acostumado com um tipo de cultura. O novo dono da fazenda cortou todos os privilégios, obrigando os seus meeiros, o pessoal da roça, ir na cidade comprar arroz, feijão e tempero. Ele quis que o povo, esse povo mais velho, saísse da terra dele, porque ele obrigou o povo a sair para comprar comida, o alimento. E [sobre] isso aí que o tio estava falando, nós somos quilombo, só que nosso quilombo agora é sem quilombo. Mas foi nascido de um quilombo, foi por causa de um mestre. A gente ficou um grupo que ficou ali por muitos anos. O Pai Antônio foi para a Celina, nós ficamos só dois anos sem fazer festa grandiosa, mas em ações pontuais, a gente ia para a casa do mestre, rodinhas pequenas brincando na varanda, pegava um balde, uma colher, um tambor, qualquer coisinha, e tocava musiquinha, tocava um pontinho de caxambu, tocava uma musiquinha, um pontinho de caxambu... Então, teoricamente a gente se manteve vivo”.



Fotografia: acervo de Zimá

dos nossos antepassados, lá na senzala, que eles não tinham liberdade de se expressar. Então, hoje a gente tem essa liberdade, está nas praças públicas, apresentando, contando história dos nossos mestres, contando história do nosso povo. Então, a gente traz esse legado, a gente traz essa história, essa riqueza que a gente coloca que são coisas que a gente vai levar. (...) Então, a gente vive uma história contada do nosso mestre e também uma história presente nossa, porque a gente já está começando também a escrever a nossa história como mestre. E isso pra gente é prazeroso, é uma riqueza que a gente quer levar pra sempre. Então, passando também já para os bisnetos e os tataranetos esse legado, essa história do mestre, sem a gente atropelar o que o mestre passou, o respeito, o rodar da saia, o bater do tambor... O nosso tambor, são dois tambores, não passa disso. Agora a gente está levand

do três, porque a gente está ensinando outras crianças também para a história continuar. (...) Então, o nosso tambor deitado, a gente faz questão de frisar isso, o nosso tambor deitado ele é um tambor rústico, grosso mesmo, feito no prego, pra gente não perder a linhagem da tradição antiga, que é tudo feito, como diz o meu tio, é feito a ferro e fogo, não tem lixa”.

ZIMÁ: “Aqui dentro da cidade as pessoas não conheciam quem era o pessoal do Caxambu, quem era do grupo de capoeira, folia, bate flecha, boi pintadinho... Porque tem isso tudo, assim como tem festival, tem escritor, tem cineasta, tem um monte de coisa, tem aí a galera do movimento popular, cultural, de uma outra forma. Então, a partir dessa situação dentro do nosso município, o grupo começou a caminhar até pra um outro viés, que foi do letramento racial dentro das

instituições. Criamos uma atividade que esse ano vai completar oito anos, chamado Situa Negro. A gente se aquilombou dentro da cidade em um espaço de patrimônio material, e começamos a fazer nossas ações e convidar a galera. Algumas pessoas com representatividade importante, até para a sociedade ver que tem, porque eles acham que não tem nada. A gente fez esses convites, e não estou falando só de professor não, alguém da comunidade com voz, uma liderança, que eu acho que as pessoas têm que conhecer. Então a gente começou a reunir isso, representatividade, pessoas, grupo, patrimônio material, e o negócio ficou bacana, o negócio tá só crescendo. Tanto que já é a terceira vez que não deu pra fazer dentro do espaço da Casa de Cultura, a gente teve que trazer o evento pra fora. Então, pra você ver como que o grupo foi colhendo várias ações aqui”.

(Trechos extraídos das entrevistas de Zimá e Mestre Ilson, representantes do Caxambu do Horizonte, do município de Alegre/ES, realizada em setembro de 2024, pelo antropólogo Emanuel M. A. Vieira).

Para acessar as entrevistas na íntegra, acesse:

[DRIVE](#)



1.5.2 - Pescadores Artesanais

(Emanuel M. A. Vieira e Marcelo da Silva Murilo)

Os “pescadores artesanais” também estão entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil. A sua principal atividade, a pesca artesanal, está presente em todas as regiões do território nacional, inclusive no estado do Espírito Santo. Constituem grupos e/ou coletivos que vivem em comunidades localizadas nas proximidades dos rios e do mar, em geral, grupos que se dedicam à captura de peixes, seja em pequena e/ou média escala, e cujo ofício compreende a mobilização de saberes tradicionais da cultura local, transmitidos de geração para geração.

Segundo a Federação das Associações de Pescadores Profissionais, Artesanais e Aquicultores do Espírito Santo, a costa marítima do estado do Espírito Santo (ES) possui 521 km de extensão, sendo a pesca artesanal praticada ao longo de seus 14 municípios costeiros, abrigando 48 comunidades pesqueiras e cerca de 15.000 pescadores com, aproximadamente, 11.600 postos de trabalho gerados a partir da pesca artesanal (KNOX; TRIGUEIRO, 2015). De acordo com dados do Registro Geral da Atividade Pesqueira (RGP), no Brasil existem mais de 1 milhão de pescadores arte-

sanais credenciados e, apesar do termo “pescador artesanal” ser bastante conhecido, ainda não existe uma definição perfeita.

Outro traço marcante do caráter tradicional de seu ofício é que os pescadores artesanais possuem uma relação direta com a natureza, dependendo dela para extrair seus recursos e sobreviver. Por isso, esses pescadores não têm interesse em degradar o meio ambiente, pois dependem do bom funcionamento dos ecossistemas para ter produtividade em suas atividades. Em seu cotidiano, acabam por aprender conhecimentos específicos e importantes sobre os ambientes em que trabalham.

Na pesca artesanal, o peixe capturado tanto pode servir para o consumo próprio das famílias, como também para o comércio local, em feiras, peixarias, mercados, etc.

Imbuídos dos saberes e experiências de vida, os pescadores artesanais conseguem identificar as melhores épocas para realizarem pescarias maiores, conforme as estações do ano, as fases da lua e as marés. Seu trabalho exige o emprego de determinadas técnicas e o manuseio de equipamentos e artefatos específicos, desenvolvidos culturalmente para tal finalidade. Os equipamentos e artefatos utilizados são geralmente de caráter rudimentar; compreendem o uso de redes, armadilhas, linhas, anzóis, puçás, tarrafas, espinhéis, ainda, canoas de pequeno porte, barcos, entre outros, sendo muitas vezes produzidos pelos próprios pescadores, seus familiares e parentes.

A pesca artesanal é uma importante fonte de sustento e renda para muitas famílias capixabas.

No Espírito Santo, algumas comunidades tornaram-se bastante conhecidas em função da sua relação com a pesca artesanal; é o caso das antigas vilas de pescadores de Itapuã, Praia do Suá, Meaípe, Anchieta, etc.

1.5.3 - Pomeranos

PARA SABER MAIS: KNOX, Winifred; TRIGUEIRO, Aline. A pesca artesanal, conflitos e novas configurações. REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v.8, n.1 e 2. 2014.

(Emanuel M. A. Vieira)

Os pomeranos são um grupo étnico que migrou da Europa para o Brasil no século XIX, estimulados pelo governo imperial que então pretendia ocupar áreas pouco exploradas do território brasileiro, embranquecer a população depois de tantas imigrações forçadas de negros escravizados, e suprir a mão-de-obra com o fim do tráfico e da escravidão. Eles chegaram ao Brasil e, no Espírito Santo, se estabeleceram na área

montanhosa do estado para se dedicarem, principalmente, à agricultura. O grupo era formado por mais de cem pessoas, integrantes de 27 famílias de religião luterana, que chegaram a Vitória/ES no dia 28 de junho de 1859, data em que é comemorado o Dia do Imigrante Pomerano no estado do Espírito Santo.

A Pomerânia nunca se tornou um país soberano, propriamente dito. Era uma região cultural europeia, situada entre a Alemanha e a Polônia, na costa norte, cujo povo se identificava como sendo pomerano. Nos séculos 100 d.C. e 200 d.C., a Pomerânia era ocupada por celtas, povos pagãos de origem indo-europeia que viviam no sudoeste da Alemanha desde 2 mil a.C. Os celtas foram empurrados, nos séculos seguintes, pelos teutões, povos de origem germânica que se fixaram na porção norte das atuais Alemanha e Polônia. No século VI, os teutões se afastaram com a chegada dos

eslavos que tomaram a região, constituindo a Pomerânia, como um conjunto de povos eslavos, teutões e celtas, com língua e identidade cultural próprias. Alguns dos bens culturais imateriais inventariados pelo IPHAN-ES junto à comunidade pomerana do estado são: a língua pomerana, a produção do artesanato rural, o ofício das benzedeadas e dos “puxadores”, o bordado tradicional, a “caixa de cobras” (de veneno anti-ofídico), o ofício de tocar a concertina, o ofício da fabricação de forno de barro, o ofício de fabricação de placas tumulares, dentre outros.

PARA SABER MAIS: Inventário Nacional das Referências Culturais das Comunidades Pomeranas do Espírito Santo (INRC/IPHAN-ES).

Relato do historiador Helmar Spamer, representante da Associação Pomerana de Pancas, do município de Pancas/ES



HELMAR: “A partir disso, desse reconhecimento nessa categoria [de comunidade tradicional], e a partir da criação da Política Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, que é o Decreto 6.040 de 2007, esse movimento vai transcender Pancas, obviamente, porque as outras comunidades ou pomeranos espalhadas pelo país a fora vão começar a ter conhecimento dessa política e a se apropriar também dessa categoria, que atende como povo pomerano, e não só especificamente à gente lá de Pancas, que iniciou esse processo. E a partir disso, vão gerando várias situações de mobilização e de reivindicação dessa identidade, porque, bom, agora, já que a gente está inserido dentro dessa categoria política, vários movimentos vão começar a surgir, as-

sociações. Então em Pancas a gente tem uma associação, que é a Associação Pomerana de Pancas, que inclusive é a associação que representa os pomeranos num Conselho Nacional de Povos e Comunidades Tradicionais, e vão surgir outras associações, ou seja, organizações em torno disso, e reivindicações de alguns direitos.

O principal avanço que a gente teve nesse processo, enquanto pomeranos em termos de Estado, digamos assim, foi a inserção da língua pomerana nos currículos escolares. Esse processo começou em 2005, em alguns municípios, em que a língua pomerana foi cooficializada, inclusive ela é a primeira língua não indígena a passar por esse processo de cooficialização. Isso foi feito junto com o IPHAN, na época, e aí a gente tem a língua pomerana reconhecida em sete municípios, cooficializado em sete municípios aqui do Estado, e nesses sete municípios a língua pomerana é ensinada nas escolas como uma disciplina. Não era efetivamente o que a gente buscava, a gente buscava uma escola bilíngue, mas o que se conseguiu fazer nesse processo é que a língua pomerana fosse ensinada enquanto uma disciplina, então as escolas que estão nessas redes municipais elas ofertam a língua pomerana, onde há estudantes pomeranos nas escolas que estão dentro dessas comunidades”.

“(…) tem uma escola referência que é a Escola

Fazenda Emilio Schreder, em Santa Maria de Jequitibá, que é uma escola que já antes mesmo da rede estadual implementar, já tinha oferta da língua pomerana, só ela, exclusivamente. Então ela já tem um histórico bem anterior, e ela está numa comunidade que praticamente todos os estudantes que estão nessa escola são estudantes pomeranos, o que não é uma realidade comum, porque a gente tem que entender que a comunidade pomerana não é um espaço exclusivamente pomerano, não é como um território indígena, ou como uma comunidade quilombola, onde você pode demarcar um espaço, e as pessoas que estão naquele espaço atendem aquela identidade. Até por ocupação geográfica os pomeranos não são assim, então a gente entende uma comunidade pomerana, [como] um espaço onde há uma predominância de famílias que se identificam como pomeranos, mas não que todo aquele território é de pomeranos”.

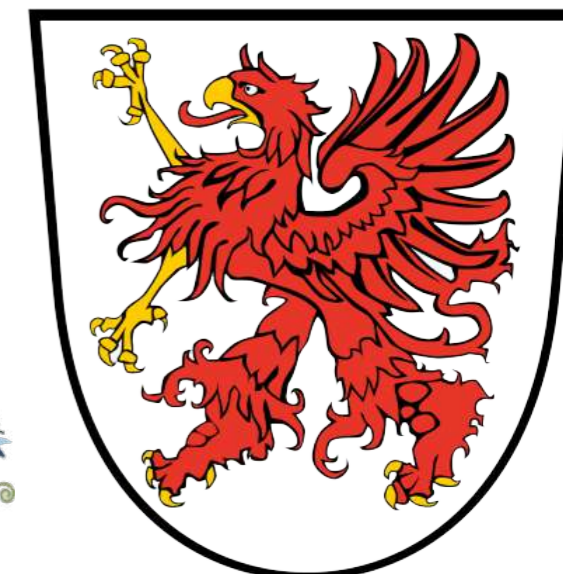
“(…) acho que demarcar esse espaço cultural dessa diferença, de que a gente não está falando em relação aos alemães, a gente está falando de uma identidade própria, a gente está falando de um idioma próprio, acho que reforçar esse processo de estar reconhecido nessa categoria de povo e comunidade tradicional, eu acho que isso é importante, essa demarcação. Eu acho que entender também que a gente veio para o Brasil, mas os pomeranos não vie-

ram só para o Brasil, porque a Pomerânia era um território disputado, com guerras e tudo mais, então os pomeranos se espalharam pelo mundo a fora num processo de diáspora em que alguns vieram para o Brasil, porque isso coincidiu com a política que naquele período o governo brasileiro estava fazendo, de incentivar a imigração europeia para cá. Mas a gente tem, por exemplo, pomeranos nos Estados Unidos, no Chile, na Austrália e em outras regiões do planeta. Mas aqui no Brasil é importante destacar que a gente se consolidou como comunidades rurais que, a princípio, vivem da agricultura familiar nesse processo, que mantêm os traços culturais, mantêm seu idioma. O vínculo com aquele espaço é muito importante, e é importante demarcar que o sentido não é o de que ‘ah, a Pomerânia não seja importante’, mas demarcar que o território, o espaço que a gente está agora é que é a nossa pátria, então a gente tem a nossa identidade, a nossa cultura, o nosso idioma reconhecido, mas nesse espaço que hoje é o Brasil. Então não é que ‘ah, eu quero fazer do Brasil uma Pomerânia’, não é esse processo, mas é entender que esse país é multidiverso, multicultural, multilinguístico. E pensar que a gente tem esse direito de exercer essa identidade dentro desse território, que já vem aí se manifestando e se mantendo por todas as gerações que aqui já estamos, desde quando vieram para cá”.

(Trecho extraído de entrevista feita com o professor e historiador pomerano Helmar Spamer, em setembro de 2024, pelo antropólogo Emanuel M. A. Vieira).

Para acessar as entrevistas na íntegra, acesse:

[DRIVE](#)



1.5.4 - Ciganos

(Emanuel M. A. Vieira)

Segundo dados do ano de 2024 da Gerência de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (GEPiR), da Secretaria de Direitos Humanos do estado do Espírito Santo (SEDH-ES), a população cigana presente no estado estaria concentrada nos municípios de Serra, Fundão, Praia Grande, São Mateus, Colatina, Guarapari e João Neiva, sendo majoritariamente da etnia calon. Os ciganos calons presentes no Brasil vieram, principalmente, de Portugal e se estabeleceram no continente latino-americano a partir do século XVI. Tanto em Portugal quanto no Brasil enfrentam, desde essa época até o presente, grande discriminação e perseguição, com uma história marcada pela marginalização e a busca por assimilação. Embora o degredo, prática penal portuguesa de expulsão que trouxe muitos ciganos ao Brasil, tenha sido muito doloroso, também possibilitou a sobrevivência e a adaptação cultural de muitas práticas dos calons no território nacional.

O calão, dialeto romani influenciado pelo galego e pelo português, é uma parte fundamental da identidade calon. No Brasil, essa língua é chamada de chibi. A cultura calon é híbrida, incorporando elementos indianos, portugueses e indígenas, refletindo um rico entrelaçamento de tradições. Ainda nos tempos do Império, o pesquisador Mello Moraes Filho (1843) documentou farto material sobre a cultura calon presente no Rio de Janeiro/RJ, destacando a importância da música e das tradições orais como formas de resistência e de manutenção de sua identidade social.

Também destacou que os ciganos calons têm uma forte ligação com a natureza e com as práticas espirituais, incluindo crenças em magia, ocultismo e rituais associados ao luto e à devoção à sua padroeira, Santa Sara Kali, que une elementos históricos de Santa Sara, dos cristãos, e da deusa Kali, do panteão hindu. O círculo raiado, outro símbolo importante para a sua cultura, está presente na bandeira cigana, e representa a ideia de não linearidade do tempo e a conexão com os ciclos da vida. A cerâmica que produzem, além de funcional para as atividades domésticas cotidianas, tem um papel sagrado em práticas ritualísticas ciganas, servindo como amuleto e como instrumento para a magia cerimonial.

Embora muitos ciganos calons contemporâneos não sejam nômades, a prática da itinerância ainda é um aspecto significativo de sua identidade, representando liberdade e autonomia, além da possibilidade de promoção de intercâmbios culturais e econômicos entre diversos clãs. Ressalta-se que a cultura calon é marcada pela complexidade e a resiliência e que, apesar das adversidades históricas e sociopolíticas, continua a florescer e a se adaptar a diferentes contextos, preservando suas tradições culturais, memória coletiva e identidade social.

PARA SABER MAIS: SATHLER, Déborah Nicchio. Arte integrada a paisagem cultural da comunidade cigana calon do Sapê do Norte capixaba. Plano de Trabalho Provisório de Pesquisa de Tese – PPGA. UFES: Vitória, 2014.

Relato da tesoureira Nilcelia Santos, representante da Associação Municipal de Etnias Ciganas de São Mateus (AMEC), do município de São Mateus/ES



“Então, não se fala imigrante, se fala nômade. Hoje aqui no estado são poucos, então a defasagem escolar é muito grande, porque hoje (...) nós somos fixos, como falam, sedentários, mas os que ainda continuam viajando, que ainda ficam em barracas, é muito difícil [ir] à escola, porque eles ficam numa cidade hoje, daqui a quatro meses eles são expulsos do local. Hoje está tendo muito isso, eles são expulsos, aí eles vão para outro local, lá expulsa de novo, quando chega pra colocar uma criança cigana na escola, tem ainda um pouco de preconceito, porque [dizem] ‘ah, ela não vai ficar vindo na escola, pra que estudar?’ Então, hoje existe aí um trabalho – mas nem todo local aqui no Espírito Santo tem – da própria comunidade cigana ter uma pessoa para ensinar a [criança] cigana dentro do acampamento. Porque quando

eles chegam no local acontece muito isso, não tem vaga na escola, ou a escola não quer os ciganos na sala de aula, e eles mudam muito porque são expulsos. Eles chegam numa área e vão bater a barraca, se for uma área particular o dono quer expulsar eles, se for uma área da prefeitura querem tirar porque fica, como eles falam, uma imagem negativa para o local. E a gente também está lutando muito para territórios, para ter um local nas cidades onde os ciganos que são nômades, possam chegar, barracar, ficar o tempo que eles quiserem, com saneamento básico, e depois viajar, ser um pouso. Mas isso ainda é um projeto que não temos ninguém para nos ajudar a desenvolver, principalmente aqui no estado que necessita, porque lá na Grande Vitória existe quatro acampamentos nômades ainda. Com certeza as crianças estão sem estudar, a maioria, 90% dos ciganos são analfabetos devido a isso. E esse projeto, se tivesse um projeto também da SEDU, quando chegasse o acampamento tivesse um professor para ir lá, disponível ao menos para alfabetizar, tanto adulto como criança, para inserir no MEC, eu acho que até a vontade de ir para a escola nas crianças incentivaria. Porque eles chegam um dia na cidade, aí vão tentar uma escola não conseguem, vão tentar uma creche não conseguem, a criança já vai se sentindo reprimida não tem vontade de estudar, e os pais chegam lá veem o preconceito e acabam não levando os filhos. Então é outro projeto também que a gente pensa em ter parcerias para poder desenvolver é esse de chegar no acampamento, aí um da comunidade ir lá na secretaria falar ‘estamos com acampamento aí, se tiver algum professor disponível para ir lá alfabetizar’. E inserir no MEC também para ter um certificado, não adianta só lá ensinar e depois a criança não ter [como] comprovar que ela aprendeu alguma coisa. Seria muito bom também essa perspectiva aí para a educação das crianças ciganas, principalmente para os nômades porque os que já são fixos nas suas cidades as crianças vão para a escola, sofrem esse preconceito mas os pais incentivam a ir para a escola, agora os nômades não, 90% ainda é analfabeto devido a isso aí.

(...)
Existe intolerância religiosa e existe também a apropriação cultural. Porque tem algumas

entidades africanas de terreiro que se autodeclararam cigano de religião. Cigano não é religião, cigano é uma etnia. Os ciganos podem ter a religião que eles quiserem, só que ficou um mundo fictício que todos os ciganos são de magia, curandeiro, então acabou tendo uma apropriação cultural. Então isso também está sendo debatido no Governo Federal, porque tá tendo apropriação cultural da etnia cigana por [membros de] povos de terreiro, que se autodeclararam ciganos porque baixou um espírito cigano nele lá e aí se autodeclara cigano. Existe esse problema também de apropriação, uma coisa que está difícil de mudar porque a própria mídia, a própria televisão, as redes sociais comparam os ciganos com magia, com coisas que já estão na internet, que a mulher cigana faz a magia, faz a cura (...). Existe ainda muito disso, às vezes eu vou na rua e a pessoa fala ‘tem como você ler minha mão?’ É desse jeito.

(...)
É igual o último evento que fizemos aqui, convidamos o ensino médio para ver a nossa festa, a nossa cultura, eles ficaram e saíram de lá totalmente diferentes, porque eles tinham um pensamento de como eram os ciganos, e quando eles viram, realmente, como é a cultura cigana, eles saíram de lá totalmente diferente. Os professores vieram falando que os adolescentes saíram abismados de serem tão bem recepcionados, tão bem por ter todo mundo cuidando. E na mente deles o cigano rouba criança, o cigano vai roubar; o cigano não toma banho... Então saíram totalmente diferentes.

(...)
Você sempre vai chegar na casa de um cigano ou numa barraca de um cigano, rico ou pobre, e eles vão sempre te oferecer um café. Você vai sempre sair de lá alimentado, mesmo eles não tendo nada, se você for na barraca mais pobre que tiver, eles vão te oferecer um café, porque é o jeito que eles acham de poder agradar um visitante. (...) até tem gente que se assusta, por a gente ser tão hospitaleiro, de querer agradar, de querer dar comida, as pessoas não têm esse costume na sociedade e ficam com medo de ser tratado bem. (...) Quando eles veem você ter essa recepção eles entram em choque, eles ficam com medo, eles acham que você está fazendo alguma coisa para atacar, ou está

usando alguma manobra. Então [têm] todos os pensamentos ruins, até de você tentar agradar, eles pensam que você está fazendo alguma coisa em benefício [próprio].

(...)

Então deveria começar no Ensino Fundamental aquela introdução de como é a cultura cigana, para as crianças interagirem e acostumarem com a ideia de que tem uma pessoa diferente

na turma, para abraçar a criança e não excluir, porque aí dá prazer pra criança ir para a escola dá vontade de estudar. E ela se sentindo excluída logo na chegada do aprendizado ela não vai querer estudar, é o que acontece depois com os meninos e com as meninas ciganas que vão evadindo da escola, por causa dessa rejeição lá na infância (...).

(Trecho extraído de entrevista feita com a cigana Nilcelia Santos, em setembro de 2024, pelo antropólogo Emanuel M. A. Vieira).

Para acessar as entrevistas na íntegra, acesse:

[DRIVE](#)



1.5.5 - Indígenas

(Emanuel M. A. Vieira)

Segundo o levantamento de dados realizado pelo Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN), a partir de informações coletadas pelo Censo Demográfico 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Espírito Santo tem atualmente 14.441 indígenas, o que representa 0,38% do total de habitantes do Estado, pertencentes às etnias, Tupiniquim, Krenak (ou Botocudo), Guarani, Coroado, Puri, Coropó, Pataxó, Maxacali e Temiminó. O levantamento apontou também o registro de três terras indígenas oficialmente demarcadas, todas situadas em Aracruz/ES, município com a maior população indígena do estado. São elas: Comboios, Caieiras Velha II e Tupiniquim. Dos mais de 14 mil indígenas em solo capixaba, 4.663 moram em terras indígenas oficialmente delimitadas (das etnias Tupiniquim ou Guaraní), e outros 9.748 moram fora de territórios considerados indígenas.

A história e a presença das comunidades indígenas no município de Aracruz/ES refletem uma rica e complexa trajetória de resistência e adaptação. Desde os tempos coloniais, a região serviu como um espaço vital para a permanência e a luta dos povos indígenas, principalmente os Guarani, que encontraram em Aracruz um refúgio e um local propício para a formação de suas aldeias. A delimitação das terras que vão da margem norte do Rio Piraquê-Açu, em Santa Cruz, até a aldeia de Comboios, próxima ao Rio Doce, como ses-

maria indígena em 1610 a pedido dos jesuítas, é um indicativo da relevância que a presença indígena teve desde o início da colonização. Isso mostra que, apesar da pressão e da invasão das terras por não indígenas, os povos originários conseguiram assegurar, em certa medida, seus direitos sobre as terras que habitavam. Pesquisadores afirmam que grupos Guarani Mbyá originários do leste paraguaio e do nordeste argentino migraram para o Espírito Santo a partir da década de 1920, fixando moradia na aldeia Boa Esperança, em Aracruz/ES. A migração, como prática cultural dos Guarani, desempenha um papel significativo na busca por espaços que atendam às suas necessidades espirituais e materiais. Essa peregrinação não apenas representa um deslocamento físico, mas também um ato de resistência cultural e afirmação de identidade. Assim, Aracruz se configura como um ponto de encontro entre tradições indígenas e as dinâmicas contemporâneas, onde as comunidades Nhandewa e Mbyá continuam a cultivar suas práticas e crenças, enfrentando, ao mesmo tempo, os desafios da modernidade e da preservação de sua cultura. A luta por reconhecimento, direito à terra e ao modo de vida representam questões centrais para esses grupos, que seguem firmes em sua relação com o território que habitam.

PARA SABER MAIS: LADEIRA, Maria Inês. O caminhar sob a luz: O território mbya à beira do oceano. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais, PUC: São Paulo, 1992.



Relato da historiadora Aline Jaxuca Mirim, pertencente ao povo Guarani Nandeva, de origem do estado de São Paulo/SP

“Meu pai já nasceu na cidade e tinha aquela cabeça de que “nasceu na cidade não é mais índio”, na cabeça dele ele não era índio, porque nasceu na cidade, ele não se aceitava. Até por conta de todo o preconceito na escola, as brincadeiras maldosas. Então, fui eu que depois, quando fui fazer o curso de história, nas aulas de antropologia, tendo contato com o professor que ia para as aldeias, comecei a receber o puxão de orelha dele, né? Como assim, você é indígena, seu pai é indígena, nasceu na cidade, mas ele é indígena, você é indígena, você tem que reconhecer mais sobre as suas origens. Aí que eu fui, aos pouquinhos, me aproximando das comunidades, me apresentando, falando o nome dos meus parentes, sou neta de fulana de tal, que é filha de fulano de tal, da aldeia tal. Aí eu fui buscar essas origens e tive a aceitação da comunidade, passei pelo batismo... Então, foi uma parte da história que foi apagada. Uma geração ali, a geração do meu pai que o negócio ficou apagado. E hoje o meu pai se orgulha, ele passou a se orgulhar da sua identidade a partir do momento que o meu trabalho passou a ganhar visibilidade, conforme ele ia vendo eu sendo chamada pra lugares pra falar, pra fazer palestra, ele me via nas manifestações, com as lideranças, com os caciques, né... E aí foi se identificando como indígena, se reconhecendo, e hoje ele se orgulha. Então, hoje já consegui mudar até a cabeça do meu pai, que hoje já não sai mais da aldeia, como ele mora próximo, relativamente próximo de onde a gente tem aldeia em São Paulo, todo final de semana ele vai lá passear, vai conversar com a galera, vai ajudar nas atividades da aldeia, com horta, com construção de casa, o que precisar dele, ainda mais agora que ele tá aposentado, a vida dele é ajudar na aldeia. (...) Porque nós brasileiros, grande parte de nós, somos descendentes das populações indígenas. Então como eu falei, houve esse apagamento, em algum momento houve esse apagamento, então talvez como uma contribuição pra dizer, ‘olha, nós temos essa ancestralidade, ainda que ela esteja apagada, nós brasileiros temos e precisamos reco-



nhecer essa ancestralidade’. Reconhecer e valorizar”.

(...)

“Geralmente, os indígenas, como estão indo para as universidades, estão procurando muito as licenciaturas, por conta das escolas, da presença das escolas nas aldeias; o direito, é claro, é um dos cursos mais procurados; e a medicina, tem muito indígena também buscando postos relacionados à medicina, por conta da medicina tradicional aliada à medicina científica, não indígena, que hoje eles têm os postos de saúde dentro das aldeias, muitos indígenas são agentes de saúde, trabalham lá nos postos, e eles buscam então aliar o conhecimento tradicional com o conhecimento jurua, como a gente fala lá, os Guarani. Então são as três áreas mais procuradas pelos indígenas, ou é licenciatura, ou é o direito, ou os relacionados à saúde. (...) É pra poder dar o retorno mesmo pra comunidade, eles saem da aldeia, mas aí é pensando, no retorno da comunidade, tanto que muitos são escolhidos pelas lideranças, quem é que vai lá fazer o curso, quem é que vai estudar, as lideranças já escolhem pensando nesses que tenham potencial pra voltar e fazer a diferença dentro da aldeia, pra unir, sabe, esses conhecimentos novos, aprendidos em favor da comunidade”.

(Trecho extraído de entrevista feita com a professora e historiadora guarani nhandeva Aline Jaxuca, em setembro de 2024, pelo antropólogo Emanuel M. A. Vieira).

Para acessar as entrevistas na íntegra, acesse: [DRIVE](#)



1.5.6 - Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana

(Emanuel M. A. Vieira e Filipe O. da Silva)

Os terreiros de matriz afro constituem espaços diversos de preservação da memória afro-diaspórica que, a partir da vinda dos africanos escravizados para o Brasil, aqui buscaram reinventar suas identidades culturais e conservar seus modos de vida. Assim, representam lugares de referência cultural e de resistência política a um processo de negação de direitos que atravessou a formação histórica do Brasil colonial e seu modo de produção escravista.

Muitas são as ramificações religiosas dos terreiros de matriz afro presentes no Brasil, decorrentes do processo de encontros, assimilações e negociações ocorridas entre os descendentes de africanos, indígenas e europeus situados no território brasileiro. Essas são fruto do chamado sincretismo religioso ocorrido entre as tradições do culto aos orixás africanos, do catolicismo romano, do kardecismo francês e da pajelança indígena, e surgiram mais recentemente na história, já nos séculos XIX e XX, como a umbanda, a quimbanda, a jurema, o catimbó, o batuque, o omolokô, dentre outros.

Contudo, há também no Brasil os terreiros de Candomblé que são descendentes de etnias específicas e que, portanto, conservam tradições exclusivas de sua comunidade de origem, como a língua, o vestuário, os modos de preparar os alimentos, de cantar e tocar os instrumentos musicais, de contar as histórias das entidades e deidades cultuadas, de reverenciar os ancestrais, etc. São exemplos desses terreiros de matriz

afro o de Culto aos Inkices, da Nação Bantu, o de Culto aos Voduns, da Nação Jeje, e o de Culto aos Orixás, da Nação Ketu. Em todos eles há em comum o culto às forças da natureza, representadas pelos espíritos que, durante cerimônias específicas, incorporam em seus médiuns a partir de processos tradicionais de invocação e consagração religiosa.

No que se refere aos povos de matriz afro e casas de terreiros é possível mencionar as grandes dificuldades de compreensão e entendimentos dessas cosmovisões na literatura. Por vezes, esses temas são poucos estudados e conhecidos, visto que atravessam relações epistêmicas de discriminação aos saberes das religiosidades africanas. Grande parte das conquistas de direitos destas populações esteve vinculado aos processos de inventários sociais das casas de terreiros em diversos estados (dentre os quais, destacam-se Bahia e Rio de Janeiro).

No Espírito Santo, contudo, ainda se ausentam estudos mais aprofundados sobre essas comunidades que possam diagnosticar o perfil das demandas, desafios e proposições de possibilidades de ação. Entretanto, em 2013, o governo federal por meio de uma integração entre diversos órgãos governamentais, principalmente, a Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, gerou o I Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana. Transcorridos onze anos, o governo federal sancionou o Decreto nº12.278, em 29 de novembro de 2024, que instituiu uma Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana.

Para saber mais: BRASIL. **Decreto federal nº12.278, de 29 de novembro de 2024.** Institui a Política Nacional para Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiro e de Matriz Africana. Disponível em: <[D12278](#)> Último acesso em 02.01.2025; SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL. **Plano Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana, 2013-2015.** Disponível em: <[plano_nacional_desen_sustentavel_povos_comunidades_trad_matriz_africana.pdf](#)> Último acesso em 02.01.2025.



Relato do historiador Onildo de Souza Moraes, Dofonitinho de Oxum do Ilê Axé Palácio de Oxalá, de Costa Bela-Serra/ES



“Hoje, as minhas práticas em sala de aula são mais afrocentradas, ou seja, eu tento protagonizar mais a história africana, indígena e afro-brasileira, mas a gente sabe que não é tão fácil. E eu tento hoje buscar uma excelência no sentido de ter um discurso, ter uma prática, porque vivência eu já tenho de candomblé. Hoje é sexta-feira e eu estou de branco, e desde que eu fiz santo, toda sexta-feira a gente usa branco, porque quem é de candomblé usa branco, até mesmo para um reconhecimento social. Eu não tenho necessidade de usar, geralmente quem é filho de oxalá que usa branco toda sexta, ou dependendo do filho, usa a vida toda, mas eu uso por uma questão de identidade, de me identificar nos territórios onde eu atuo, para as pessoas verem que uma pessoa de Candomblé pode ser professor, pode ser médico, pode atuar em várias instâncias da sociedade, e mesmo assim é uma pessoa normal, uma pessoa natural”.

(...)

“Então, de certo modo, a gente tem um representante que presta essa satisfação ao egungun (ancestral) na nossa casa. Como eu te falei, a gente pega pedaços para tentar colocar no Candomblé, mas a gente não tem um grupo específico, até porque o Candomblé é muito sistemático, então você não consegue dar conta de abraçar esses outros elementos que moldam a religião se a gente for pensar numa ótica africana. Como o Candomblé é brasileiro e a ótica é brasileira, acaba que a gente, de certo modo, presta conta da ancestralidade, presta conta quando a gente sai desse plano,

através do axexê, que é uma cerimônia fúnebre, mas de certo modo, muita coisa não existe. Mas não teria como existir porque nós não estamos em regiões da África onde isso acontece, a gente está no Brasil. Então, a história do fenômeno da religião de matriz africana no Brasil é algo que não existe em lugar nenhum e não vai existir mais em lugar nenhum. Então, aqui você tem realmente um fenômeno que deve ser preservado nesse sentido, pra você até mesmo entender como isso foi construído. O Candomblé é uma invenção brasileira, é uma invenção que deu certo”.

(...)

“Como eu falei com você, a minha trajetória antes do Candomblé era uma e depois do Candomblé é outra. E hoje eu vejo que as pessoas falam, ‘ah, você vai entrar no Candomblé, vai mudar’ e de fato você muda, porque isso que eu queria falar; viver o Candomblé é você viver uma outra filosofia de vida que não seja ocidental. Então hoje eu tenho uma filosofia de vida – não que eu não seja ocidental, porque eu sou muito ocidentalizado, no sentido material – mas a minha filosofia de vida hoje é, por exemplo, pensar no coletivo. Porque a gente sabe que dentro da nossa sociedade a gente não pensa no coletivo, não só no coletivo de terreiro, mas também no coletivo das pessoas que estão próximas a mim. E aí eu tento reverberar isso, pra isso transbordar mesmo às pessoas, pra ver que quem é de candomblé não vive só lá dentro, ele também vive a manifestação do sagrado lá fora. E eu tento sempre trazer essa pauta da questão da ideia do ubuntu, da ideia da coletividade, da ideia do respeito às hierarquias, porque isso é um elemento que é africano, além do elemento do respeito à hierarquia aos mais velhos. Então eu sempre tento trazer isso e carregar pra onde eu vou hoje, até porque eu sou uma pessoa que foi me moldando e ainda estou me moldando, e o Candomblé tem aquela frase tradicional, você entra não sabendo nada e sai, vamos colocar, no fim da sua vida você ainda não aprendeu tudo”.

“Porque o Candomblé, de fato, ele é uma religião que se adapta, e é interessante se adaptar porque os contextos são diferentes, então você tem que se adaptar também ao elemento

humano que existe ali, hoje você não pode ter certos tratamentos com certas pessoas hoje. O que acontecia há 30 anos atrás hoje não pode acontecer, que antes era naturalizado, hoje não é mais. Então é interessante essa adaptação que eu vejo do candomblé, o pouco tempo que eu estou, eu vi várias mudanças. Por exemplo, na minha casa – e eu vejo, às vezes, com tom de não simpatia – eu vejo que é um fenômeno, que o Candomblé ele vai se adaptando mesmo. E eu acho isso interessante do ponto de vista de pesquisador, então realmente a minha casa sofreu mudanças, adaptações e as pessoas não conseguem enxergar isso. Isso é o mais inte-

ressante, esse é o olhar do pesquisador e por outro lado, eu acho interessante essa movimentação (...). Não somos uma religião cristã, então não tem que seguir aquela dinâmica ocidental, cristã”.

“E basicamente é isso, eu sou filho de Oxum – sou muito grato por ser filho de Oxum – e filho de Oxalufan. Tenho Sempre Exu à minha frente, e ambas as minhas entidades, [que] são Tranca Ruas e Dona Maria Mulambo. Dona Maria Mulambo, como eu te falei, eu tenho a casa assentada, e [é] ela que me ajuda também em alguns perrengues, principalmente na questão material”.

(Trecho extraído de entrevista feita com o professor e historiador candomblecista Onildo de Souza, em setembro de 2024, pelo antropólogo Emanuel M. A. Vieira).

Para acessar as entrevistas na íntegra, acesse:

[DRIVE](#)



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSEMBLEIA GERAL DA ONU, 1948

BRASIL. INRC: Inventário Nacional das Referências Culturais das Comunidades Pomeranas do Espírito Santo. IPHAN-ES. Espaço e Cultura Ltda. – ME, 2014

BRASIL. Constituição Federal Brasileira de 1988

BRASIL. DECRETO Nº 6.040, DE 7 DE FEVEREIRO DE 2007.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003

BRASIL. Lei nº 11.645/2008

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 3/2004

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2004

DURANTE, Daniela Simiqueli. Ciganos nas terras do Espírito Santo: representações sócio-políticas (1870-1936). Dissertação (Mestrado em História) - UFES: Vitória, 2014.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Espírito Santo, 2020, pg. 11

<https://www.es.gov.br/Noticia/populacao-que-se-declara-indigena-cresce-50-no-espírito-santo>

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Ciganos>

KNOX, W.; TRIGUEIRO, A. Saberes, Narrativas e Conflitos na Pesca Artesanal. Vitória: EDUFES, 2015.

LADEIRA, Maria Inês. O caminhar sob a luz: O território mbya à beira do oceano. Dissertação de mestrado. Programa de Estudos de Pós-graduação em Ciências Sociais, PUC: São Paulo, 1992.

PAIVA, Raquel Lucena. Tebi’u Eté: alimento sagrado Guarani. Aracruz: Associação Indígena Guarani Mboapy Pindó, 2016.



Prática 1

Comunidade de Terreiro

Doses de Letramento Racial

Autores(as)

Onildo de Souza Moraes

Etapas/Modalidade/Série

EM/regular/2ª série

Área(s) do conhecimento abrangida(s)

Humanas

Componentes curriculares:

História

Competências Gerais da BNCC

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências Socioemocionais

Respeito ao outro

Valorização da diferença

Empatia

Temas Integradores

Povos e Comunidades Tradicionais

Educação em Direitos Humanos

Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena

Diálogo Intercultural e Inter-religioso

Objetos de conhecimento

Tipos de Racismo no Brasil;



Fotografia: Inara Novaes Macedo

Branquitude, pacto narcísico e reprodução do racismo no Brasil;

Racismo Religioso e a Lei de Injúria Racial;

Negritude: identidade negra e aquilombamento;

O conceito de Mulherismo Africana;

O protagonismo de intelectuais e ativistas negras no enfrentamento ao racismo.

Habilidades Curriculares

EM13CHS601HIS/ES - Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, valorizando o protagonismo dos movimentos indígenas e negro no Espírito Santo e no Brasil.

EM13CHS506HIS/ES - Conhecer a formação das religiões de matriz africana (poder, crenças e práticas), suas principais transformações especialmente no contexto brasileiro, com vistas a reconhecer permanências, sincretismos e rupturas com a organização atual.

OBJETIVOS DA PRÁTICA

Objetivo Geral

Realizar diálogos acerca do Letramento Racial através de “Doses do Letramento Racial”, seguida de momentos de reflexão, debates e afro-conhecimentos acerca da agenda negra e ancestral no Brasil, valorizando o protagonismo dos movimentos negros no Espírito Santo e no Brasil.

Objetivos Específicos

Promover o conhecimento e a valorização das culturas afro-brasileiras, sobretudo a religiosa através de atividades educativas e culturais.

Incentivar a leitura e discussão de obras de autoras negras e negros, destacando suas contribuições para a literatura e a cultura brasileira.

Organizar debates e rodas de conversa sobre as demandas políticas, sociais e culturais dos movimentos negros no Espírito Santo e no Brasil.

Facilitar momentos de reflexão sobre a importância do protagonismo negro nos movimentos na luta por direitos e reconhecimento.

Incentivar os estudantes na produção de cartazes informativos, painéis de fotos e desenhos que representem suas percepções sobre a cultura afro-brasileira.

Promover visitas a comunidades afrodescendentes

para que os estudantes possam vivenciar e aprender diretamente sobre suas culturas e tradições.

Contextualização

Doses de Letramento Racial

O letramento racial é uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao abordar temas como os tipos de racismo, o racismo religioso, a crítica à branquitude, a negritude e o mulherismo africana, se busca promover uma compreensão mais profunda das dinâmicas raciais e suas implicações na vida cotidiana.

O racismo pode se manifestar de diversas formas, desde o racismo individual, que envolve atitudes e comportamentos discriminatórios de uma pessoa contra outra, até o racismo institucional, que se refere às políticas e práticas de instituições que resultam em desigualdades raciais. Compreender esses diferentes tipos é fundamental para identificar e combater o racismo em todas as suas formas. No Brasil, se verifica muito claramente, o racismo religioso, uma forma específica de discriminação que afeta principalmente as religiões de matriz africana.

A branquitude, ou a posição social privilegiada dos brancos, muitas vezes passa despercebida pelos próprios beneficiários desse sistema. A crítica à branquitude envolve a desconstrução desse privilégio e a análise do pacto narcísico, onde a manutenção do status quo racial é perpetuada pela negação e invisibilização das desigualdades raciais. Este debate é crucial para promover a responsabilidade e a mudança social.

Todavia, sempre houve e continua na atualidade, uma resistência à todos os tipos de preconceito e discriminação, sofridos. A negritude é um movimento que celebra a identidade e a cultura negra, promovendo o orgulho racial e a resistência contra a opressão. O conceito de aquilombamento, inspirado nos quilombos históricos, representa a união e a solidariedade entre pessoas negras na busca por autonomia e justiça social, que buscam fortalecer a identidade negra e promover a coesão comunitária.

O mulherismo africana é uma perspectiva que valoriza as experiências e contribuições das mulheres negras, destacando seu papel central na luta contra o racismo e o sexismo. Intelectuais e ativistas negras têm sido fundamentais na construção de teorias e práticas que desafiam as estruturas opressivas e promovem a emancipação de todas as pessoas negras. Reconhecer e valorizar essas contribuições é essencial para a continuidade da luta antirracista.

Sistematização

1- Descrição da Atividade

2- A afro-ação “**DOSES DE LETRAMENTO RACIAL**”, é uma prática pedagógica que busca sensibilizar os estudantes acerca do conhecimento da forma de atuação do racismo no Brasil, desde o racismo estrutural mais geral até o racismo típico brasileiro – o racismo de marca.

3- **Metodologia**

Exibição de vídeos;
Exibição de canções;
Apresentação de autores(as) brasileiros(as) que discutem a temática Branquitude e Pacto Narcísico;
Exibição de notícias acerca da pactuação narcísica e o silenciamento da sociedade frente a reprodução do racismo;
Roda de Conversa;
Mentoria;
Pesquisa literária e acadêmica;
Mostra Literária Empretecida.

4- **Materiais**

Projeto de vídeos, tocador de música, obras literárias de autoras brasileiras, computadores com internet para pesquisa, cartolinas ou banners para a exibição da Mostra Literária Empretecida.

5- **Tempo Previsto para Execução**

8 a 10 aulas de 50 minutos

6- **Desenvolvimento (Passo a Passo)**

Primeira afro-ação

1ª Dose de Letramento Racial: Exibição de vídeos e canções disponibilizados na plataforma do Youtube que identificam e criticam diversas práticas racistas, desde o racismo histórico até ações racistas de caráter político, econômico, jurídico e social.

2ª Dose de Letramento Racial: reflexão do conceito de Branquitude e sua implicação com os racismos.

Segunda afro-ação

Apresentação de duas grandes autoras brasileiras que discutem a temática Branquitude e Pacto Narcísico, com o objetivo suscitar os estudantes à reflexão acerca das causas históricas do racismo no Brasil pela política de privilégios, a qual o estado brasileiro foi estruturado, sobretudo após o fim legal da escravização no Brasil no final do século XIX.

Exibição de dois casos noticiados pela imprensa brasileira acerca dessa pactuação narcísica e o silenciamento da sociedade frente a reprodução do racismo.

Roda de conversa com base na reprodução do racismo pelas vantagens e privilégios da Branquitude.

Terceira afro-ação

Realização de mentorias durante as aulas, a partir do tema “Mulherismo Africana”, visando a compreensão discente acerca da importância da figura materna enquanto mantenedora do núcleo familiar (sobretudo

mulheres-mães). Em seguida, estimular os estudantes na realização do link do conceito de “Mulherismo Africana”, a partir da força ancestral feminina, com uma pesquisa de caráter literário e acadêmico acerca de intelectuais e ativistas negras (brasileiras, norte-americanas e africanas) que contribuíram e ainda contribuem no combate ao racismo.

Realização de pesquisa sobre a trajetória, biografia e principais contribuições conceituais e acadêmicas de mulheres-mães-intelectuais que fazem parte da potência feminina e fazem toda a diferença na construção de uma identidade e representatividade negra aos nossos jovens

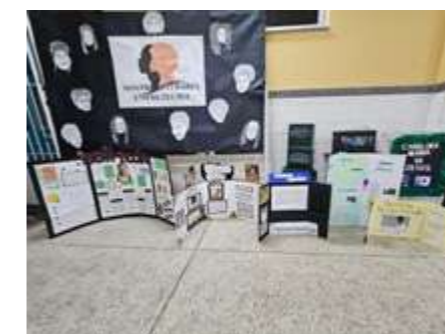
7- **Avaliação**

A avaliação dar-se-á com a apresentação discente de uma **Mostra Literária Empretecida** pelos estudantes, a partir da exposição da biografia de intelectuais negras com a utilização da técnica do lapbook na construção de painéis de caráter informativo, decorativo e de conhecimentos acerca da vida e contribuição acadêmica de intelectuais negras brasileiras como Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Conceição Evaristo, Lélia González, as norte-americanas como Ângela Davis, Bell Hooks até chegar nas intelectuais africanas, como a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

A apresentação da **Mostra Literária Empretecida** em forma de síntese, somado a técnica do lapbook, pretende promover na comunidade escolar durante a visitação do evento, conhecimentos produzidos por essas intelectuais na pauta antirracista, fazendo as vozes pretas femininas ecoarem na escola. Como resultados e avaliação das ações de **Letramento Racial**, se pretende observar o envolvimento dos estudantes somado ao sentimento de representatividade, sobretudo na atuação das estudantes negras da escola.

Itens gráficos

Lapbooks - Mostra Literária Empretecida



Fotografias: acervo de Onildo de Souza Moraes

Materiais de apoio e sugestões de materiais complementares

ES ENTRE OS ESTADOS MAIS RACISTAS. Jornal A Gazeta/ES. Vitória, 27/07/2024. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/11815623/>

RACISMO CONTRA BRASILEIRO VINÍCIUS JÚNIOR. TV Cultura. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Vk82_Zb4xsY. Acesso em: 05/07/2024

IZA NO FANTÁSTICO: ENTREVISTA EXCLUSIVA DO FANTÁSTICO. Youtube, 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Nmbze9R-3gE>. Acesso em: 05/07/2023

ALUNA É CHAMADA DE MACACA EM ESCOLA DO ES. Jornal A Gazeta/ES. Vitória, 05/07/2023. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/policia/aluna-e-chamada-de-macaca-em-escola-do-es-e-policia-investiga-o-caso-0723>

SANCIONADA LEI QUE TIPIFICA COMO CRIME DE RACISMO A INJÚRIA RACIAL. Brasília. Senado Federal. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/12/sancionada-lei-que-tipifica-como-crime-de-racismo-a-injuria-racial>. Acesso em: 24/08/2024.

Fotografia: Inara Novaes Macedo



Referências

ANI, Marimba. Yurugu: uma crítica africano-centrada do pensamento e comportamento cultural europeu. Trenton: África Word Press, 1994.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade como crítica do paradigma hegemônico ocidental: introdução a uma ideia. Revista Ensaios Filosóficos, Maracanã, v. XIV, p. 9-18, 2016.

AZIZA, Dandara; NJERI, Aza. Entre a fumaça e a cinza: estado de Maafa pela perspectiva mulherismo africana e a psicologia africana. Revista Problemata, João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 57-80, 2020.

BENTO, M. A. S. (2002). Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Fotografia: Inara Novaes Macedo



Caderno orientador para a educação das relações étnico-raciais no Espírito Santo / Gerência de Educação do Campo Indígena e Quilombola (GECIQ) da Secretaria de Estado da Educação. Vitória, ES: A Secretaria, 2023.

CARNEIRO, Aparecida S. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Estado do. <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>

RATTS, Alex. *Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2007.

SCHUCMAN, L. V. (2014). *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: Branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. São Paulo, SP: Annablume.



Fotografia: Inara Novaes Macedo

Prática 2

Povos Originários

Tecendo aprendizagens com os povos originários de Aracruz/ES

uma experiência de aprendizagem intercultural



Fotografia: Inara Novaes Macedo

Autores(as)

Aline de Alcantara Valentini (Jaxuca Mirim)
Larissa Milanezi Fabríz Caprara

Etapa/Modalidade/Série

Ensino Fundamental/regular/6º ao 9º ano

Área(s) do conhecimento abrangida(s)

Humanas

Componentes curriculares

Geografia, História

Competências Gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos,

com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências Socioemocionais

Empatia

Respeito ao outro

Valorizar a diferença

Temas Integradores

Povos e Comunidades Tradicionais

Educação das Relações Étnico-Raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena

Objetos de conhecimento

História Indígena

Povos Indígenas no Brasil: aspectos demográficos, linguísticos e culturais

Habilidades Curriculares

EF07GE03/ES Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades, compreendendo as características sócioespaciais e indenitárias desses povos e demais grupos sociais do campo e da cidade que possuem territorialidades distintas.

EF07GE04/ES Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo, idade e processo de ocupação territorial, nas regiões brasileiras e dentro do Espírito Santo.

EF06HI03/ES Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação, lendas e celebrações de matrizes africanas e indígenas.

EF06HI05/ES Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas no Espírito Santo e na sua comunidade.

EF06HI08/ES Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras e do Espírito Santo.

EF07HI03/ES Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas, dando evidência às diversas etnias indígenas que habitavam o Espírito Santo e percebendo que cada sociedade pode estar vivenciando um período distinto da história.

EF07HI12/ES Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).

EF08HI014/ES Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil, no Espírito Santo e seus municípios e nas Américas.

EF08HI021/ES Identificar e analisar as políticas ofi-

ciais com relação ao indígena durante o Império, evidenciando a condição das variadas etnias que habitavam o Espírito Santo neste contexto histórico.

EF09HI07/ES Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes, enfatizando e mapeando as etnias presentes no Espírito Santo, tribos, quilombos e movimentos sociais relacionados às demandas de inclusão social desses povos e comunidades tradicionais. Evidenciando o respeito à diversidade étnica, hibridismo cultural e sincretismo religioso.

OBJETIVOS DA PRÁTICA

Objetivo Geral

Abordar a diversidade étnico-racial presente no estado, promovendo a inclusão e a valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira.

Objetivos Específicos

Reconhecer a presença indígena em comunidades tradicionais, localizadas na cidade de Aracruz.

Sensibilizar os estudantes sobre a diversidade cultural dos povos indígenas e combater estereótipos.

Contextualização

A prática se alinha ao Currículo Capixaba e tem como objetivo abordar a diversidade étnico-racial presente no estado, promovendo a inclusão e a valorização das diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira. Aqui fazemos um recorte abordando a temática indígena.

Sistematização

1- Descrição da Atividade

A atividade inclui uma série de ações voltadas para a temática indígena, com o intuito de fazer com que os estudantes reconheçam a presença indígena em comunidades tradicionais, localizadas na cidade de Aracruz, bem como sua importância e, sensibilizar os estudantes sobre a diversidade cultural dos povos indígenas, para se combater os estereótipos.

2- Metodologia

A metodologia adotada pode ser baseada em práticas pedagógicas interativas e inclusivas, utilizando,

Aulas expositivas: Apresentação de conteúdos teóricos sobre a história e cultura indígena.

Atividades práticas: Oficinas e exposições que permitam aos alunos expressarem sua criatividade e aprendizado.

Debates e discussões: Reflexão sobre a diversidade étnico-racial e a importância da inclusão social.

Aprendizagem colaborativa: Envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e familiares.
 Visita pedagógica: Visita a aldeia indígena de Aracruz. Sendo a escola distante da aldeia o suficiente para inviabilizar a visita in loco, pode se possibilitar uma visita virtual.



- 3- Materiais
 Materiais didáticos sobre a história e cultura indígena.
 Obras literárias de autores indígenas para leitura compartilhada.
 Materiais de arte para as produções (papel, tintas, etc.).
 Espaços da escola (biblioteca, salas de aula) para exposições e eventos.
 Transporte para visita pedagógica a aldeia indígena.
- 4- Tempo Previsto para Execução
 Cinco meses, incluindo o tempo para leitura
- 5- Desenvolvimento (Passo a Passo)
 Leitura Indígena
 Durante dois meses a biblioteca deverá disponibilizar obras de autores, ou com temática indígena, para ficarem expostas em um stand próprio e disponíveis para empréstimo. Professores de Língua Portuguesa (principalmente) e professores(as) dos demais componentes promovem visitas à biblioteca para realizar leituras compartilhadas das obras.

Obs.: as obras estão indicadas no item “Materiais de apoio e sugestões de materiais complementares”. Vale lembrar que o(a) professor(a) pode lançar mão de outras obras que abordam a temática, ou ler textos online, caso essas obras não estejam disponíveis de forma física na escola.

Semana de Palestras “Povos Indígenas no Brasil”
 Durante uma semana, o professor de História (preferencialmente) promove palestras focando na diversidade de povos indígenas no território brasileiro, para todas as turmas da escola.

Arrecadação de Roupas e Alimentos para Aldeia Indígena

Durante um mês, concomitante ao tempo em que a prática esteja sendo desenvolvida, caixas podem ser disponibilizadas em diferentes espa-

ços da escola para arrecadar alimentos e roupas, a serem doados à aldeia indígena visitada pelos estudantes, (havendo, claro, a possibilidade de visitar a aldeia para entrega dos doativos, do contrário a ação se torna inviável).

Visita à Aldeia Indígena Piraquê-Açu
 Programar uma visita à aldeia indígena da etnia Guarani Mbyá, localizada na cidade de Aracruz, onde os alunos possam conhecer o espaço da aldeia, fazer trilhas, assistir palestras e participar de brincadeiras da cultura Guarani, entre outras atividades. (Caso haja viabilidade para realização da ação)

Obs.: não sendo possível realizar a visita pedagógica a aldeia, o(a) Professor(a) poderá fazer uma curadoria de imagens e vídeos e montar uma apresentação para a(s) turma(s).

6- Avaliação

Exposição “Nossa Cultura Não Cabe nos Seus Museus”

Produção de cartazes informativos sobre a diversidade de povos indígenas, painéis de fotos da visita à aldeia e desenhos representando o que mais gostaram na aldeia.

Essas produções podem ser expostas na biblioteca, junto a objetos das culturas materiais indígenas e alimentos tradicionais in natura.

Materiais de apoio e sugestões de materiais complementares

JEKUPÉ, Olívio. Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena. São Paulo: Editora Global, 2011.

MACEDO, Valéria. Aldeias, palavras e mundos indígenas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de índio: versão infantil. São Paulo: Editora Callis, 2019.

NEGRO, Maurício (org.). Nós: uma antologia de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

WAPICHANA, Cristino. A boca da noite. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Estado do <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>

JEKUPÉ, Olívio. Tekoa: conhecendo uma aldeia indígena. São Paulo: Editora Global, 2011.

MACEDO, Valéria. Aldeias, palavras e mundos indígenas. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. Coisas de índio: versão infantil. São Paulo: Editora Callis, 2019.

NEGRO, Maurício (org.). Nós: uma antologia de literatura indígena. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019.

WAPICHANA, Cristino. A boca da noite. Rio de Janeiro: Zit, 2016.

Aldeia Aracruz links

[A Casa de Reza é considerada o coração da aldeia](#)



[Conheça a aldeia indígena Tekoá Mirim, em Aracruz](#)



[Competição e confraternização na segunda edição dos Jogos dos Povos Indígenas em Aracruz](#)



[Indígenas de Aracruz estão aprendendo o tupi em aulas de música na aldeia Areal](#)



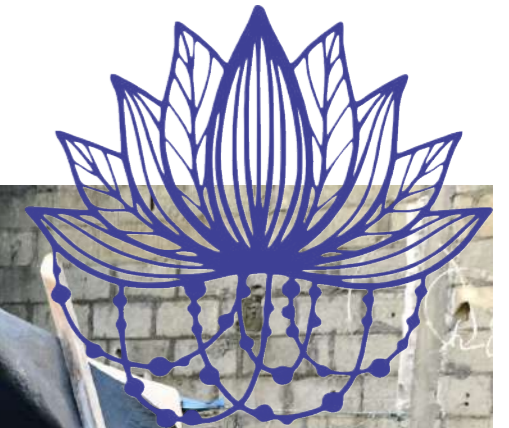
[Festival fortaleceu as tradições dos povos Tupinikim e Guarani.](#)



Fotografia: Inara Novaes Macedo

Caminhos Ciganos

Valorização da Cultura Cigana na Educação



Fotografia: acervo da AMEC

Autores(as)

ASSOCIAÇÃO MUNICIPAL DE ETNIA CIGANA DE SÃO MATEUS (AMEC)

Etapa/Modalidade/Série

Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio/regular/

Área(s) do conhecimento abrangida(s)

Humanas e Linguagens.

Componentes curriculares

Ensino Religioso, Geografia, História, Sociologia, Arte, Educação Física, Português

Competências Gerais da BNCC

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências Socioemocionais

- Empatia
- Cooperação
- Respeito ao outro
- Valorizar a diferença
- Abertura ao novo

Temas Integradores

- Povos e Comunidades Tradicionais
- Educação em Direitos Humanos

Objetos de conhecimento

- História do povo cigano.
- Migrações dos ciganos e sua presença no Brasil.
- Aspectos culturais: língua, dança, música e costumes.

Habilidades Curriculares

observando que as diferentes culturas e costumes interagem sem a necessidade de uma integração territorial e que esse processo não acontece de forma igualitária, também, levando em conta possibilidades dos costumes e valores locais de se inserir em ele-

Prática 3

Povos Ciganos



Fotografia: acervo da AMEC

mentos globais. Percebendo que, na era da globalização, povos e comunidades tradicionais conseguem, através das tecnologias, disseminar e divulgar para além de suas fronteiras as suas características, promovendo encontros culturais.

EM13CHS104SOC/ES Analisar sociologicamente objetos e vestígios da cultura material e imaterial de

modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço na sociedade capixaba e brasileira.

EM13CHS607GEO/ES Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de povos tradicionais ou marginalizados, frente aos processos hegemônicos



Fotografias: acervo da AMEC

da Globalização.

EM13CHS104HIS/ES Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço com destaque para as origens da humanidade, Reinos e Impérios na Ásia e Oriente, povos indígenas da América.

EM13CHS201HIS/ES Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

EM13CHS502HISa/ES Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.) dos povos tradicionais americanos, brasileiros e espíritosantenses, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

EF15AR03-01/ES Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais presentes nas primeiras formas de arte dos diferentes povos brasileiros das culturas locais, regionais e nacionais.

EF15AR24-01/ES Caracterizar e experimentar brincadeiras, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

EF15AR13-02/ES Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana, com destaque para as manifestações musicais presentes na cultura local.

EF35EF09/ES Experimentar, recriar e fruir danças populares do Brasil e do mundo e danças de matriz indígena, africana e europeia, valorizando e respeitando os diferentes sentidos e significados dessas danças em suas culturas de origem e seus impactos na cultura local, regional ou nacional.

EF15LP15 Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.

EF69LP44 Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de “Caminhos Ciganos” é uma prática pedagógica

inovadora e eficaz, contribuindo para a formação de estudantes mais conscientes e respeitosos em relação à diversidade cultural. Através das ações aqui proposta, busca-se não apenas o conhecimento, mas também a valorização da cultura cigana, promovendo a inclusão e o respeito entre todos os estudantes.

Sistematização

1- Descrição da Atividade

A prática aborda a rica cultura do povo cigano, promovendo a inclusão e a valorização de suas tradições no ambiente escolar, se alinha aos currículos educacionais e busca sensibilizar os estudantes sobre a diversidade cultural, combatendo estereótipos e preconceitos associados à população cigana.

No âmbito da prática, serão abordadas diversas temáticas relacionadas à cultura cigana, com o intuito de fazer com que os estudantes reconheçam a presença dessa cultura na sociedade, bem como a sua importância histórica, e assim contribuir para a destigmatização da comunidade cigana.

2- Metodologia

Metodologia baseada em práticas pedagógicas interativas e inclusivas, utilizando

- Aulas expositivas: Apresentação de conteúdos teóricos sobre a cultura e a história do povo cigano.
 - Atividades práticas: Oficinas de artesanato, música e dança que permitam aos estudantes expressarem sua criatividade e aprendizado.
 - Debates e discussões: Reflexão sobre a diversidade cultural com palestras focadas na diversidade e na cultura cigana, com a participação de representantes da comunidade cigana.
 - Rodas de leitura compartilhada.
 - Palestras presenciais ou online com representantes da comunidade cigana.
 - Visita pedagógica a uma comunidade cigana. Quando não for possível visita in loco, pode ser virtual.
 - Produção e exposição de cartazes e fotos exibindo a percepção dos estudantes acerca da temática.
- Pode se fazer também, de preferência durante o mês de maio (mês que se comemora o Dia Nacional e Municipal dos Povos Ciganos), uma campanha para arrecadar alimentos e roupas, a serem doadas para uma comunidade cigana local, ou a uma comunidade cigana nômade que esteja acampada próximo a escola, onde se desenvolva a prática, ou ainda, se for possível entregar os doativos, mesmo que a comunidade cigana esteja distante da escola onde a prática seja desenvolvida.

3- Materiais

Materiais didáticos sobre a cultura cigana.
 Obras literárias de autores ciganos para leitura compartilhada.
 Materiais de arte para as produções (papel, tintas, etc.).
 Espaços da escola (biblioteca, salas de aula) para exposições e evento.
 Espaço para recolher donativos e veículo para entrega.

4- Tempo Previsto para Execução
 Um mês de aulas intercaladas e interdisciplinares, de preferência o mês de maio, quando se comemora o Dia Nacional e Municipal dos Povos Ciganos

5- Desenvolvimento (Passo a Passo)

Leitura Ciganos

- Disponibilizar obras de autores ciganos ou com temática cigana, expostas em um stand próprio e disponíveis para empréstimo, ou promover visitas à biblioteca para realizar leituras compartilhadas das obras.
- Promoção de palestras ou um diálogo mais informal focadas na diversidade e na cultura cigana, com a participação de representantes da comunidade cigana. Se não for possível a presença de representantes da comunidade cigana, pode viabilizar essa participação de forma online.
- Visitar uma comunidade cigana, onde os alunos possam conhecer o espaço da comunidade, assistir a palestras sobre a cultura cigana e participar de atividades típicas (caso seja inviável a visita *in loco*, pode se promover uma visita virtual, ou uma interação com a comunidade cigana ao vivo, por meio de uma chamada de vídeo).
- Promoção de uma oficina para que os estudantes conheçam e aprendam as expressões culturais cigana, como dança, música e demais expressões culturais.
- Por fim os estudantes produzem cartazes informativos sobre a cultura cigana, painéis de fotos da visita à comunidade e

desenhos representando suas percepções. Esses trabalhos podem ser expostos na biblioteca, em conjunto com objetos que representam as tradições ciganas.

- 6- Avaliação
 A avaliação contínua e formativa.
 O envolvimento dos alunos nas atividades propostas.
 A qualidade das produções artísticas e culturais geradas durante o projeto.
 A participação nas discussões e debates realizados.
 O retorno dos alunos e da comunidade escolar sobre a relevância e o impacto do projeto.
 Materiais de apoio e sugestões de materiais complementares

BARRESTHTI, Zumi, Sopa de Pedra – Texto de Paula Giannini, Editora Palco das letras, 2020.

SATHLER, Déborah Nicchio. Identidade e gênero na cultura cigana

Revista do Coloquio de Arte e Pesquisa do PPGA – UFES, V. 14, 24, dezembro de 2024.

<https://periodicos.ufes.br/colartes/article/view/46334/32784>

SATHLER, Déborah Nicchio. Performances artístico-culturais de identidade e gênero nas etnias ciganas

SATHLER, Déborah Nicchio. História oral de vida: identidade e gênero no segmento cigano - UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - UNIGRANRIO

[História oral de vida - identidade e gênero no segmento cigano.pdf](#)

[file:///C:/Users/jesousa/Downloads/Hist%C3%B3ria%20oral%20de%20vida%20-%20identidade%20e%20g%C3%AAnero%20no%20segmento%20cigano%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/jesousa/Downloads/Hist%C3%B3ria%20oral%20de%20vida%20-%20identidade%20e%20g%C3%AAnero%20no%20segmento%20cigano%20(3).pdf)

TRAVESSIA - Revista do Migrante - Ano XXXVII, Nº 100 - Maio - Agosto/2024

<https://revistatravessia.com.br/travessia/article/view/1373/1171>

<https://heyzine.com/flip-book/89a5289b20.html>

VÍDEO - Ciganos da etnia Calon, que acampam em Cariacica, falam das tradições e do convívio social

https://www.youtube.com/watch?v=wqI-IGM8_gE

VÍDEO - Documentário - CIGANOS: Povo Invisível

<https://www.youtube.com/watch?v=yOROSBwalh4>

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Estado do <https://>

curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/

MORAES FILHO, Mello. Os ciganos no Brasil e Cancioneiro dos ciganos. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1981.

MOONEN, Frans. Os Estudos Ciganos no Brasil. Núcleo de Estudos Ciganos. Recife, 2008.

PEREIRA, Cristina da Costa. Os Ciganos ainda estão na estrada. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

PIERONI, Geraldo. Vadios e ciganos, heréticos e bruxas: os degredados do Brasil colônia. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil. Fundação Biblioteca Nacional, 2000.

SATHLER, Deborah. “ Saga Cigana _ História Oral de Vida: identidade e gênero”, Ed Cousa. 2025.



Povos e Comunidades Tradicionais no Espírito Santo e no Brasil

Autores(as)

Helmar Spamer

Etapa/Modalidade/Série

Ensino Fundamental e Ensino Médio/regular

Área(s) do conhecimento abrangida(s)

Humanas

Componentes curriculares

Geografia, História, Sociologia

Competências Gerais da BNCC

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Competências Socioemocionais

Empatia

Solidariedade

Abertura ao novo

Respeito ao outro

Temas Integradores

Povos e Comunidades Tradicionais

Educação em Direitos Humanos

Diversidade Cultural, Religiosa e Étnica

Ética e Cidadania

Objetos de conhecimento

A diversidade de Povos e Comunidades Tradicionais no Espírito Santo e no Brasil e as políticas de valorização e reconhecimento.



Habilidades Curriculares

(EF07GE03) Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

EM13CHS607GEO/ES - Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de povos tradicionais ou marginalizados, frente aos processos hegemônicos da Globalização.

EM13CHS502HISa/ES - Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.) dos povos tradicionais americanos, brasileiros e espírito-santenses, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

EM13CHS302SOC/ES - Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais- entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais

Prática 4

Povos Pomeranos

– suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade, bem como a exploração do trabalho e do trabalhador.

EF09HI027/ES - Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País e do Espírito Santo no cenário internacional na era da globalização, examinando os processos de urbanização, migrações de diferentes etnias e por variadas motivações, produções culturais, mudanças tecnológicas e espaciais na cidade e no campo, instalações e construções de empreendimentos, empresas e pactos comerciais estabelecidos no Estado, suas consequências e transformações para a sociedade, povos e comunidades tradicionais.

OBJETIVOS DA PRÁTICA

Objetivo Geral

Conhecer e valorizar a diversidade de povos e comunidades tradicionais Brasil e no Espírito Santo, compreendendo o conceito de “Povos e Comunidades Tradicionais” como uma categoria política para dar visibilidade e garantir direitos.

Objetivos Específicos

1. Mapear e Identificar:

Identificar os diferentes povos e comunidades tradicionais reconhecidos no Brasil e no Espírito Santo.

Mapear a localização geográfica dessas comunidades e suas principais características culturais e sociais.

2. Estudar a Legislação:

Analisar a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT).

Avaliar a implementação da PNPCT e seu impacto nas comunidades.

Compreender a definição de Povos e Comunidades Tradicionais segundo a PNPCT.

3. Compreender a Cultura e Tradições:

Investigar as práticas culturais, tradições, línguas e modos de vida dos povos e comunidades tradicionais.

Promover atividades que permitam a vivência e a valorização dessas culturas, como oficinas, visitas e intercâmbios culturais.

4. Valorizar a Diversidade:

Desenvolver projetos educativos que enfatizem

a importância da diversidade cultural e a contribuição dos povos e comunidades tradicionais para a sociedade.

Incentivar o respeito e a valorização das diferenças culturais entre os estudantes.

5. Promover a Inclusão:

Criar espaços de diálogo e participação para membros de comunidades

tradicionais nas escolas e

instituições.

Fomentar a inclusão dessas comunidades em eventos culturais e educacionais.

6. Sensibilizar e Conscientizar:

Realizar campanhas de sensibilização sobre a importância da preservação das culturas tradicionais.

Envolver a comunidade escolar em ações de conscientização e apoio às causas dos povos e

comunidades tradicionais.

Estudar casos específicos de povos e comunidades tradicionais para entender suas demandas e estratégias de resistência.

7. Documentar e Divulgar:

Documentar as histórias, tradições e desafios enfrentados por essas comunidades através de

projetos de pesquisa e produção de materiais educativos.

Divulgar essas informações para a comunidade escolar e o público em geral, utilizando diferentes meios de comunicação.

Contextualização

A diversidade de povos e comunidades tradicionais no Brasil e no Espírito Santo representa um patrimônio cultural e social de inestimável valor. Esses

grupos incluem diversos segmentos, alguns já reconhecidos e outros não, possuem modos de vida, tradições e conhecimentos que enriquecem a sociedade brasileira. Reconhecer e valorizar essa diversidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

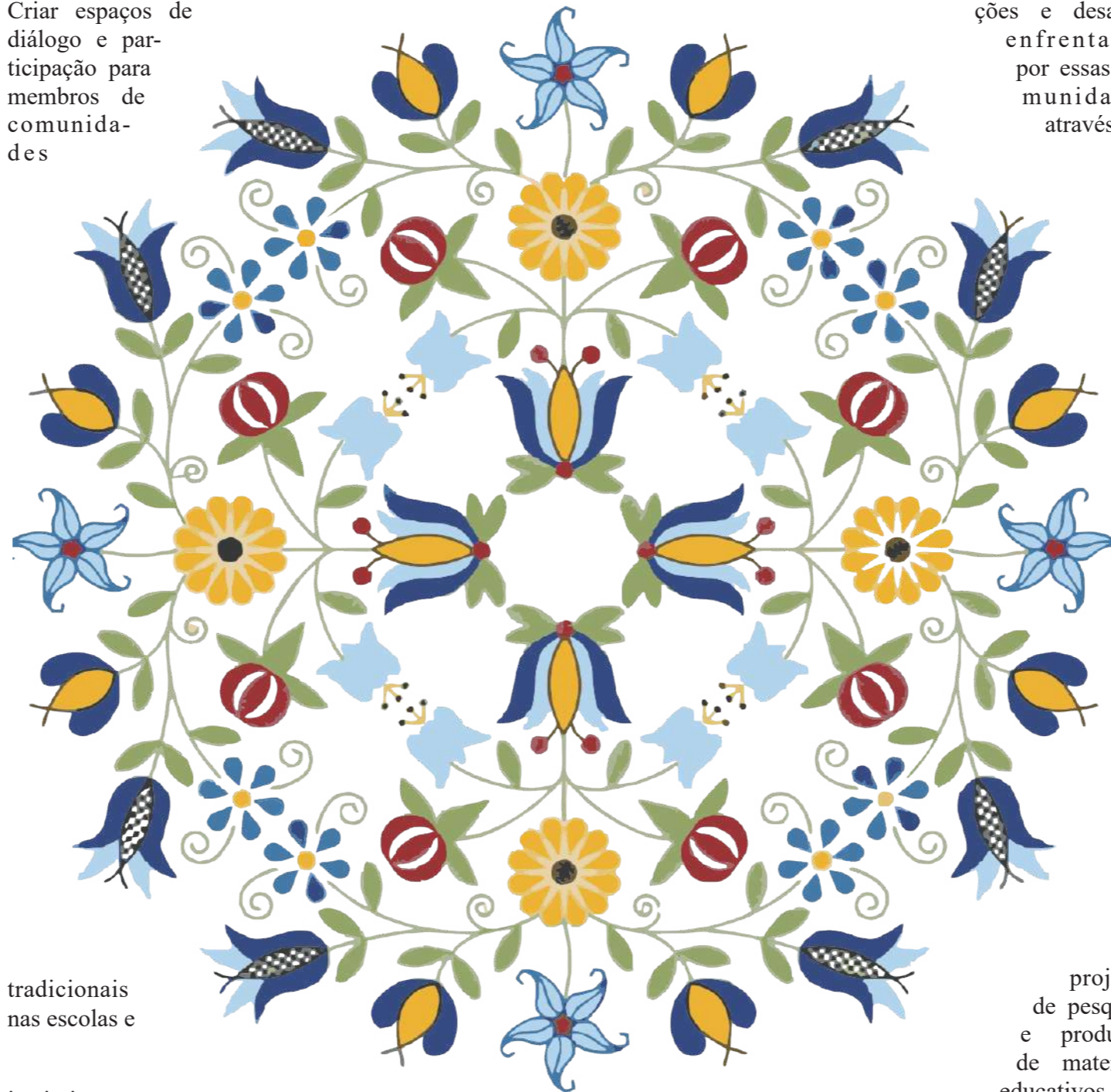
No contexto da política nacional, a Constituição Federal de 1988 e diversas legislações subsequentes estabeleceram direitos específicos para os povos e comunidades tradicionais, reconhecendo sua importância e a necessidade de proteção de seus territórios, culturas e modos de vida. Políticas públicas como a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) visam promover o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, respeitando suas especificidades e garantindo sua participação nos processos decisórios.

No Espírito Santo, a diversidade de povos e comunidades tradicionais é igualmente rica e significativa. No estado são reconhecidos nessa categoria: indígenas, quilombolas, ciganos, pomeranos, pescadores artesanais e povos de terreiro/matriz africana. A valorização dessas comunidades passa pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, culturais e sociais, bem como pela implementação de políticas públicas que promovam sua inclusão e desenvolvimento sustentável.

Conhecer essa diversidade implica em um esforço contínuo de educação e sensibilização. É essencial que as instituições de ensino, os órgãos governamentais e a sociedade em geral se engajem em ações que promovam o respeito e a valorização das culturas tradicionais. Isso pode ser feito através de projetos educativos, campanhas de conscientização, eventos culturais e a inclusão de representantes dessas comunidades em fóruns de discussão e decisão.

Valorizar a diversidade de povos e comunidades tradicionais não é apenas uma questão de justiça social, mas também de enriquecimento cultural. Essas comunidades possuem conhecimentos ancestrais sobre a natureza, práticas sustentáveis de uso dos recursos naturais e formas de organização social que podem oferecer soluções inovadoras para os desafios contemporâneos. Ao promover o diálogo intercultural e a troca de saberes, podemos construir uma sociedade mais equilibrada e harmoniosa.

Portanto, conhecer e valorizar a diversidade de povos e comunidades tradicionais reconhecidos na política nacional e no Espírito Santo é um passo crucial para a construção de um futuro mais inclusivo e sustentável. É um compromisso com a preservação da riqueza cultural e com o respeito aos direitos humanos, que deve ser assumido por todos os setores da sociedade.





nária; religiosidade; economia e modos de produzir; conhecimentos ancestrais; principais problemas/desafios enfrentados.

Os estudantes podem produzir cartazes, dossiês e/ou seminários. Sugere-se convidar lideranças representativas dos segmentos para participar de alguma atividade na escola, realizar entrevistas e/ou visitas pedagógicas aos territórios tradicionais.

Promover um cine-debate exibindo o documentário “A estrada silvestre”, de Ricardo Sá. Se possível, convidar representantes das comunidades retratadas no filme (pomeranos, quilombolas e indígenas) para qualificar as discussões.

3- Materiais

Projeto de slides, cópias dos Cartolinas, papel cenário, gravador de áudio e vídeo (pode ser o celular).

Documentos com informações sobre a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), sobre o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e a Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo.

Também podem ser utilizados vídeos disponíveis na internet sobre essa temática. Há sugestões nos materiais de apoio.

4- Tempo Previsto para Execução

Três aulas de 50 minutos cada.

5- Desenvolvimento (Passo a Passo)

Apresentar aos estudantes a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), destacando a definição de povos e comunidades tradicionais e debatendo sobre os objetivos da política.

Apresentar os segmentos reconhecidos no Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e na Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo.

Dividir a turma em grupos, um para cada segmento (presente no Espírito Santo) destacado neste cader-

no. Pesquisar o segmento escolhido pelo grupo, ou sorteado se assim o decidirem, e elaborarem uma apresentação em vídeo ou oral (como o grupo acordar) para a turma.

Os itens a serem pesquisados devem contemplar a língua; localização geográfica; acesso ao território; festividades; culinária; religiosidade; economia e modos de produzir; conhecimentos ancestrais; principais problemas/desafios enfrentados.

As apresentações podem contar com fotos de pessoas, do local onde se localiza o objeto da pesquisa, cartazes e entrevistas feitas com pessoas integrantes do grupo pesquisado.

O projeto culmina com a apresentação dos estudantes, e se o(a) professor(a) julgar pertinente pode elaborar uma feira com apresentações culturais representativas do povo ou comunidade pesquisada, exposição de objetos, comidas típicas, entre outras coisas.

Além disso, sugere-se a realização de um cine-debate com a exibição do documentário “A estrada

silvestre”, de Ricardo Sá. O documentário retrata comunidades indígenas, quilombolas e pomeranas no Espírito Santo. Para qualificar as discussões, pode-se convidar lideranças dessas comunidades para participarem do evento.

6- Avaliação

Avaliação qualitativa, baseada nas participações e interesse demonstrado pelos estudantes nas aulas dialogadas, na elaboração e apresentação do trabalho.

Materiais de apoio e sugestões de materiais complementares

BRASIL. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Decreto N° 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em 02/11/2024.



BRASIL. **Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais.** Decreto N° 8.750, de 09 de maio de 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm Acesso em 02/11/2024.



ESPÍRITO SANTO. **Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo.** Decreto N° 3248, de 11 de março de 2013.

Disponível em <https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-3248-2013-espírito-santo-cria-comissao-estadual-de-desenvolvimento-sustentavel-dos-povos-e-comunidades-tradicionais-e-das-outras-providencias> Acesso em 02/11/2024.



Documentário “A estrada silvestre”, de Ricardo Sá. Disponível



Sistematização

1- Descrição da Atividade

A atividade consiste em apresentar o conceito de Povos e Comunidades Tradicionais e conhecer os segmentos reconhecidos no Brasil e no Espírito Santo.

2- Metodologia

De forma expositiva dialogada apresentar o conceito de Povos e Comunidades Tradicionais presente na Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT). Também é possível debater com os estudantes os objetivos dessa política promovendo uma reflexão se estão sendo efetivamente implementados.

Ainda de forma expositiva dialogada apresentar os segmentos de povos e comunidades tradicionais que compõem o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT) e a Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo.

Dividir os estudantes em grupos para que pesquisem sobre os segmentos, especialmente, aqueles reconhecidos no Espírito Santo.

Destacar características como: língua; localização geográfica; acesso ao território; festividades; culi-



em: <https://vimeo.com/34848638>



SPAMER, Helmar. **Oos lüür, oos land:** pomeranos nos pontões capixabas. Vitória/ES: Editora Pedregulho, 2022. Disponível em: https://www.editorapedregulho.com.br/files/ugd/cbd88b_90bf17c18cea-468f925c7a74df140632.pdf



Vídeo: **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais** (PNPCT). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2S4ceou044&t=487s>



Vídeo: **Rede de Povos e Comunidades Tradicionais no Brasil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rzy9h0kLrYw>



Vídeo: **Projeto Territórios Vivos – Nosso território é a nossa casa**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BWb7YDar5e0>



Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Decreto N° 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm Acesso em 02/11/2024.

BRASIL. **Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais**. Decreto N° 8.750, de 09 de maio de 2016. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8750.htm Acesso em 02/11/2024.

ESPÍRITO SANTO. **Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais do Espírito Santo**. Decreto N° 3248, de 11 de março de 2013. Disponível em <https://leisestaduais.com.br/es/decreto-n-3248-2013-espirito-santo-cria-comissao-estadual-de-desenvolvimento-sustentavel-dos-povos-e-comunidades-tradicionais-e-da-outras-providencias> Acesso em 02/11/2024.

ESPÍRITO SANTO. Currículo do Estado do. <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>



Fotografia: acervo de Helmar Spamer



Fotografia: acervo de Marcelo da Silva Murrilo

Prática 5

Comunidades de Pescadores



Pescadores: Tradição e Sustentabilidade



Área(s) do conhecimento abrangida(s)
Ciências Humanas

Componentes curriculares
História, Geografia

Competências Gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências Socioemocionais

Autores(as)

Marcelo da Silva Murilo

Etapa/Modalidade/Série

Ensino Fundamental Anos Finais

Empatia
Espírito gregário
Desenvolvimento de identidade com grupos
Desenvolvimento do pertencimento
Colaborar
Cooperar
Pensamento criativo
Saber procurar e oferecer ajuda

Temas Integradores

Povos e comunidades tradicionais
Educação Ambiental

Objetos de conhecimento

Sociedade
Grupos sociais
Coletividades humanas
Planeta Terra
Nossa vida no planeta

O propósito de vivermos em sociedade.

Habilidades Curriculares

EF06GE02/ES - Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários, apresentando situações geográficas que caracterizam as diferenças produzidas e percebidas pelo homem em diferentes lugares: cidades, zona rural, lavouras, áreas de natureza intocada, lugares turísticos, reservas indígenas, bacias hidrográficas e outros.

EF06GE11/ES Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo, fazendo uma reflexão sobre como a sociedade se apropriou da natureza na ocupação das áreas, considerando a escala local para a global.

EF09HI021/ES Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura. Compreendendo que o projeto político da coalisão civil-militar de erradicação do café no Espírito Santo retirou o direito à terra, ocasionou miséria nas cidades e comunidades quilombolas, povos indígenas, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco, desfiadeiras de siris, pescadores, ribeirinhos, dentre outros; e que a violência repressiva e o controle eram impostos sobre todos os setores da sociedade, além da au-

sência de liberdades civis e públicas.

EF09HI027/ES - Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País e do Espírito Santo no cenário internacional na era da globalização, examinando os processos de urbanização, migrações de diferentes etnias e por variadas motivações, produções culturais, mudanças tecnológicas e espaciais na cidade e no campo, instalações e construções de empreendimentos, empresas e pactos comerciais estabelecidos no Estado, suas consequências e transformações para a sociedade, povos e comunidades tradicionais.

EF09HI032/ES - Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais, observando que as diferentes culturas e costumes interagem sem a necessidade de uma integração territorial e que esse processo não acontece de forma igualitária, também, levando em conta possibilidades dos costumes e valores locais de se inserir em elementos globais. Percebendo que, na era da globalização, povos e comunidades tradicionais conseguem, através das tecnologias, disseminar e divulgar para além de suas fronteiras as suas características, promovendo encontros culturais.

OBJETIVOS DA PRÁTICA

Objetivo Geral

Apresentar o tema “Pescadores artesanais” como parte integrante de uma temática mais ampla, denominada “Povos e Comunidades Tradicionais” e como pertencente à grande área de “Humanidades”.

Objetivos Específicos

- 1) Situar a pesca artesanal como um tipo de atividade predominantemente extratora; digo predominantemente porque existe a “piscicultura”, que compreende a criação de peixe em ambientes controlados;
- 2) Diferenciar a pesca artesanal de outras atividades extrativistas, a exemplo da extração do açaí, da cata de caranguejo e da extração do látex;
- 3) Relacionar os principais instrumentos, artefatos e apetrechos utilizados no trabalho de pesca artesanal;
- 4) Conceituar o termo “pescadores artesanais”;
- 5) Relacionar as atividades que os pescadores artesanais desenvolvem e a sua vinculação com o nosso dia a dia;
- 6) Diferenciar a pesca artesanal da pesca esportiva e da pesca industrial;
- 7) Diferenciar a pesca de linha e anzol e a pesca de

rede;

8) Mostrar a diversidade de peixes encontrados no mar e no rio, por meio da exibição de algumas imagens de peixe do mar e de peixe do rio;

9) Comentar sobre o comércio de peixe, estabelecer as características dos diversos espaços de compra e venda de pescado;

10) Apontar alguns pratos típicos, relacionados ao preparo do peixe para o consumo, a exemplo da “moqueca capixaba”, do “peroá frito” e do “tambaqui assado”; etc.

Contextualização

Os pescadores artesanais são grupos que dependem da pesca para sua subsistência e que utilizam métodos tradicionais, transmitidos de geração em geração. Esses métodos são sustentáveis e respeitam os ciclos naturais dos ecossistemas aquáticos. A educação sobre a pesca artesanal, portanto, não se limita ao ensino de técnicas de pesca, mas inclui também a compreensão dos conhecimentos ecológicos tradicionais, a importância da biodiversidade e a gestão sustentável dos recursos naturais.

No âmbito dos Povos e Comunidades Tradicionais, a educação sobre pescadores artesanais destaca-se por promover a identidade cultural e o senso de pertencimento. Essas comunidades possuem um vasto conhecimento sobre o ambiente em que vivem, e a transmissão desse conhecimento é fundamental para a manutenção de suas práticas culturais e para a sustentabilidade ambiental. A educação, nesse contexto, deve ser participativa e integrada, valorizando o saber local e promovendo o diálogo entre diferentes gerações.

Além disso, a temática dos pescadores artesanais no contexto das Humanidades permite uma abordagem interdisciplinar, envolvendo áreas do conhecimento, que contribuem para a compreensão das práticas culturais e dos sistemas de crenças dessas comunidades, as dinâmicas sociais e as relações de poder que influenciam a vida dos pescadores artesanais, uma perspectiva sobre a evolução dessas práticas ao longo do tempo, bem como, o estudo dos espaços e territórios ocupados por essas comunidades.

A integração da temática dos pescadores artesanais na educação formal e informal é essencial para a promoção de uma sociedade mais justa e sustentável. Ao valorizar e preservar os conhecimentos e práticas tradicionais, contribuimos para a diversidade cultural e para a conservação dos recursos naturais. Além disso, essa abordagem educacional fortalece a autonomia das comunidades tradicionais, promovendo seu

desenvolvimento socioeconômico e a defesa de seus direitos.

Em suma, a prática educacional que aborda os pescadores artesanais no contexto dos Povos e Comunidades Tradicionais e das Humanidades, é uma ferramenta poderosa para a valorização cultural, a sustentabilidade ambiental e a promoção da justiça social. Ao integrar esses conhecimentos no currículo educacional, estamos contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a preservação do patrimônio cultural e natural de nosso país, e do Estado do Espírito Santo.

SISTEMATIZAÇÃO

1- Descrição da Atividade

Pescadores Artesanais: Uma Prática Educacional no Contexto dos Povos e Comunidades Tradicionais

A prática educacional que aborda a temática dos pescadores artesanais insere-se em um contexto mais amplo, os “Povos e Comunidades Tradicionais”. Esta abordagem visa não apenas a transmissão de conhecimentos sobre a pesca artesanal, mas também a valorização e preservação das culturas e modos de vida dessas comunidades.

2- Metodologia

“History Card”.

O “History Card”, que também pode ser denominado de “Carta (ou cartão) de História”, é uma metodologia de trabalho que compreende o uso de imagens no ensino de História. Não se trata de “cartas históricas”, nem mesmo “História em cartas”, mas sim da aplicação de imagens, reproduzidas em formatos de cartas ou cartões, para uso na construção do discernimento histórico (elaboração discursiva da aula de História). Na proposta metodológica do History Card, parte-se do princípio de que as imagens “quando utilizadas no ensino”, não somente “podem contribuir para induzir o aluno ao conhecimento”, mas também “podem ser estudadas como fonte de informação e de respostas para hipóteses ou problemas” (Moimaz, 2012, p. 65).

Na elaboração do History Card é imprescindível que o professor domine o conteúdo básico a ser ensinado e que selecione e reproduza previamente todas as imagens a serem utilizadas na aula; também é imprescindível que as imagens selecionadas dialoguem com os conteúdos.

A utilização de cartas ou cartões contendo informações resumidas sobre determinado tema é uma experiência pedagógica bastante difundida no ensino da matemática (Arruda, et. al., n. p.), no entanto, é

pouco presente no ensino de história.

A metodologia da History Card pode ser adaptada e aplicada para crianças, jovens e adultos, seja do ensino fundamental (anos iniciais e finais) ou do ensino médio.

3- Materiais

Uso de 30 (trinta) imagens, reproduzidas na forma de carta. Observação importante: além das 30 cartas para o seu uso durante a aula, é interessante que o/a professor/a tenha um exemplar de cada uma das cartas para cada um dos estudantes. Sugere-se que o/a professor/a reproduza as imagens em tamanho de cartas, em papel A4, e depois recorte e cole em papel cartão, para que assuma o formato de *card* físico. Ressalta-se que cada estudante deverá receber um exemplar físico de cada carta. O estudante deverá ter o exemplar da carta em mãos durante a explanação ou conversa do/a professor/a.

4- Tempo Previsto para Execução

120 minutos.

5- Desenvolvimento (Passo a Passo)

Primeira etapa: introdução da aula

A introdução do assunto da aula será por meio do uso de sete cartas-chaves: CARTA-IMAGEM- 01, CARTA-IMAGEM 02 e CARTA-IMAGEM 03, CARTA-IMAGEM 04, CARTA-IMAGEM 05, CARTA-IMAGEM 06 e CARTA-IMAGEM 07.

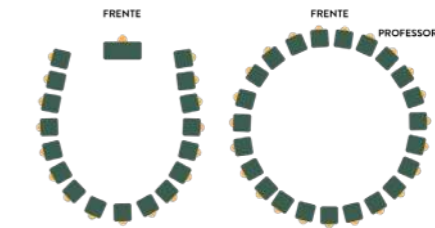
Passo 1: O/a professor/a precisa organizar o ambiente da sala. A disposição da organização da sala pode ser feita em formato de “U” ou em “círculo”. Considerando o fato de na condução da atividade o/a professor/a necessitará ter uma visão ampla de todo o conjunto de estudantes, considerando ainda que será necessário que esses estudantes tenham uma visão clara do/a professor/a e de todos/as os/as colegas ao mesmo tempo, considerando também que a atividade exige que todos/as tenham a visão do centro do grupo, sugiro que o/a professor/a utilize o modelo de organização da sala em “círculo”.

Para ter acesso às imagens organizadas em PDF prontas para impressão, clique no link ou acesse o QR Code abaixo:

DRIVE



Figura 1- IMAGEM: SALA DISPOSTA EM “U” E EM “CÍRCULO”



Fonte: EducaEthos, 2019.

Figura 2 - IMAGEM: SALA DISPOSTA EM CÍRCULO

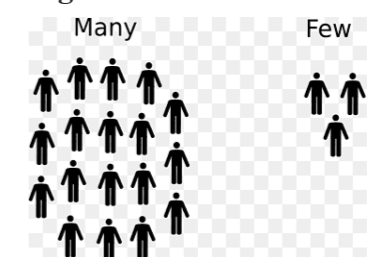


Fonte: UFSM, 2022.

Passo 2: Após dispostos/as e organizados/as, o/a professor/a explica aos estudantes, como a aula será desenvolvida. O/a professor/a trouxe uma caixa cheia de cartas. Na caixa há uma cópia de carta para cada estudante. Na medida em que as cartas forem sendo entregues, o/a professor/a irá dialogar com todos/as sobre o conteúdo da carta e em seguida, estudante por estudante, irá escolher um lugar no centro da roda para depositar a sua carta.

Passo 3: O/a professor/a entrega as três primeiras cartas (CARTA-IMAGEM 01, CARTA-IMAGEM 02 e CARTA IMAGEM 03).

Figura 3 - CARTA-IMAGEM: 01



Fonte: OPENCLIPART, 2015.

Figura 4 - CARTA-IMAGEM: 02



Fonte: Publicdomainvectors, 2013.

Figura 5 - CARTA-IMAGEM: 03



Fonte: Lunetas, 2022.

Após a entrega das cartas, três cartas para cada estudante, o/a professor/a pede que observem bem cada uma das cartas. O/A professor/a provoca a participação dos estudantes perguntando sobre o conteúdo de cada uma das cartas. O que tem nelas? Do que falam? O que elas nos dizem ou querem nos dizer? O que podemos aprender com elas? Na medida em que os estudantes vão respondendo, o/a professor/a vai discutindo e construindo, junto com eles, em regime colaborativo, as respostas para as questões levantadas, sem perder de vista o diálogo com cada uma das imagens e de modo a subtrair ao máximo o seu conteúdo. No caso dessas três primeiras imagens o propósito é deixar claro para os estudantes que o tema da aula está relacionado à grande área de Humanidades. Ao longo da conversa, o/a professor/a pode comentar e esclarecer sobre os vários elementos que as imagens sugerem, a exemplo de termos como sociedade, grupos sociais, coletividades humanas, planeta Terra, nossa vida no planeta, o propósito de vivermos em sociedade, entre outros. Ao término da conversa, o/a professor/a deve definir o conceito de humanidades e contextualizar os estudantes sobre temas relacionados às “Humanidades”. Sugere-se, então, que os estudantes escolham um lugar no centro da roda e depositem suas cartas, uma por vez. Nesse momento, o/a professor/a chama nominalmente cada um dos estudantes da roda, para que depositem as cartas no centro do círculo, no local que preferirem.

Segunda etapa: desenvolvimento da aula

Passo 4: O/A professor/a entrega a segunda sequência de cartas para os estudantes (CARTA-IMAGEM 04, CARTA-IMAGEM 05, CARTA-IMAGEM 06 e

CARTA-IMAGEM 07).

Figura 6 - CARTA-IMAGEM: 04



Fonte: AUN USP, 2015.

Figura 7 - CARTA-IMAGEM: 05



Fonte: Destaque Notícias, 2024.

Figura 8 - CARTA-IMAGEM: 06



Fonte: Pé na Estrada, 2024.

Figura 9 - CARTA-IMAGEM: 07



Fonte: Agência Cenarium, 2024.

Fonte: Agência Cenarium, 2024.

Após a entrega de quatro cartas para cada estudante, o/a professor/a pede aos educandos que observem bem cada uma das cartas. Nesse momento, o/a educador/a pode provocar a participação dos estudantes perguntando sobre o conteúdo de cada uma das cartas.

Sobre a carta número 04

O/A professor/a pergunta aos estudantes quem é a pessoa que aparece na CARTA-IMAGEM 04. É um homem, uma mulher, uma criança? São vários ho-

mens? Mulheres? Crianças? O que ela está fazendo? O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Na medida em que os estudantes vão respondendo, o/a professor/a vai discutindo e construindo, junto com eles, em regime colaborativo, as respostas para as questões levantadas, sem perder de vista o diálogo com o conteúdo da carta. No caso da CARTA-IMAGEM 04, temos uma mulher trabalhando na coleta de açaí.

Ao longo da conversa, o/a professor/a pode e deve comentar e esclarecer sobre os vários elementos que as imagens sugerem, falar sobre o trabalho nas comunidades extrativista e contextualizar a relação entre o trabalho de coleta de açaí e a sua relação com o nosso dia a dia. Será que o trabalho da mulher na imagem se relaciona com o nosso dia a dia? Que relação é essa? Podemos dar exemplos? Nesse momento é importante que o/a professor/a dialogue sobre o sentido do trabalho extrativista em algumas comunidades espalhadas pelo Brasil.

Na carta número 04 temos a imagem de uma mulher “peconheira”, trabalhando na coleta de açaí. Peconheiro é um termo comumente utilizado para designar as pessoas que trabalham na coleta de açaí. No Brasil existem muitas comunidades extrativistas que desenvolvem a produção de açaí. A grande maioria da produção de açaí do Brasil está concentrada na Região Norte, sobretudo no estado do Pará e Amazonas.

Sugere-se que o/a professor/a mostre algumas imagens complementares relacionadas à coleta de açaí.

Sobre a carta número 05

O/A professora pode perguntar aos estudantes quem é a pessoa que aparece na CARTA-IMAGEM 05. É um homem, uma mulher, uma criança? São vários homens? Mulheres? Crianças? O que ela está fazendo? O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Na medida em que os estudantes vão respondendo, o/a professor/a vai discutindo e construindo, junto com eles, em regime colaborativo, as respostas para as questões levantadas, sem perder de vista o diálogo com o conteúdo da carta. No caso da CARTA-IMAGEM 05, temos a imagem de um homem trabalhando no manguezal; ele trabalha na coleta ou “cata” do caranguejo.

O caranguejo é um crustáceo muito presente na cozinha e na culinária brasileira. A grande maioria das espécies de caranguejo são encontradas com mais frequência no ecossistema de manguezal, pois o ecossistema de manguezal reúne as condições propícias para a procriação e desenvolvimento das espécies.

Sugere-se que o/a professor/a mostre algumas imagens complementares relacionadas à coleta (ou mesmo extração ou “cata”) do caranguejo.

Ao longo da conversa, o/a professor/a pode comentar e esclarecer sobre os vários elementos que as imagens sugerem, falar sobre o trabalho nas comunidades extrativista e contextualizar a relação entre o trabalho de coleta de caranguejo e a sua relação com o nosso dia a dia. Será que o trabalho do homem na imagem se relaciona com o nosso dia a dia? Que relação é essa? Existem exemplos? Nesse momento é importante que o/a professor/a dialogue sobre o sentido do trabalho extrativista em algumas comunidades espalhadas pelo Brasil, incluindo-se aí o Espírito Santo.

Sobre a carta número 06

O/A professor/a pergunta aos estudantes quem é a pessoa que aparece na CARTA-IMAGEM 06. É um homem, uma mulher, uma criança? São vários homens? Mulheres? Crianças? O que ela está fazendo? O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Na medida em que os estudantes vão respondendo, o/a professor/a vai discutindo e construindo, junto com eles, em regime colaborativo, as respostas para as questões levantadas, sem perder de vista o diálogo com o conteúdo da carta. No caso da CARTA-IMAGEM 06, temos a imagem de um seringueiro em serviço. “Seringueiro” é um termo usado para dar nome às pessoas que trabalham na coleta do látex extraído da seringueira (árvore originária da Amazônia). É importante que o/a professor/a faça alusão ao ciclo da Borracha no Brasil e da estrutura do seringal.

Sugere-se que o/a professor/a mostre algumas imagens complementares relacionadas ao seringal e ao trabalho de extração do látex desenvolvidos pelos seringueiros da Amazônia brasileira.

Ao longo da conversa, o/a professor/a pode comentar e esclarecer sobre os vários elementos que as imagens sugerem, falar sobre o trabalho nas comunidades extrativista e contextualizar a relação entre o trabalho de coleta do látex e a sua relação com o nosso dia a dia. Será que o trabalho do homem da imagem se relaciona com o nosso dia a dia? Que relação é essa? Podemos citar exemplos? É importante o/a professor/a dialogue sobre o sentido do trabalho extrativista em algumas comunidades espalhadas pelo Brasil, especialmente no Espírito Santo.

Sobre a carta número 07

O/A professor/a pergunta aos estudantes quem é a pessoa ou grupo de pessoas que aparecem na CARTA-IMAGEM 07. É um homem, uma mulher, uma criança? São vários homens? Mulheres? Crianças? O que eles estão fazendo? O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Na medida em que os educandos vão respondendo, o/a professor/a vai discutindo e cons-

truindo, junto com eles, em regime colaborativo, as respostas para as questões levantadas, sem perder de vista o diálogo com o conteúdo da carta. No caso da CARTA-IMAGEM 07, temos cinco homens puxando rede; são pescadores artesanais.

Durante o diálogo, o/a professor/a pode comentar e esclarecer sobre os vários elementos que a imagem sugere, falar sobre a pesca artesanal e sobre o trabalho que os pescadores artesanais desenvolvem em suas comunidades. Imprescindível é esclarecer em que medida o trabalho da pesca artesanal dialoga com a nossa vida.

É importante que o/a professor/a contextualize os pescadores artesanais como tema da aula. Sugere-se que o/a professor/a mostre algumas imagens complementares relacionadas ao trabalho da pesca artesanal e problematize quem são e o que fazem os pescadores artesanais.

Ao longo da conversa, o/a professor/a pode e deve comentar e esclarecer sobre os vários aspectos relacionados ao conteúdo que o tema sugere: a) esclarecer que a pesca artesanal é desenvolvida por pessoas que vivem em pequenas comunidades (vilas de pescadores) localizadas nas proximidades do mar ou dos rios, em geral grupos que se dedicam à atividade pesqueira em pequena escala, cujo ofício compreende a mobilização de saberes tradicionais da cultura local e/ou regional, transmitido de geração para geração; b) esclarecer que a pesca artesanal é uma atividade de captura do pescado e outros frutos do mar (a exemplo do camarão, da lagosta, etc.); c) esclarecer que na pesca artesanal o pescador tem uma atuação direta ou indireta na captura do peixe; d) esclarecer que a pesca artesanal compreende o emprego de instrumentos rudimentares, ou seja, elementar ou básico, elaborado de acordo com os materiais originários disponíveis no território; e) esclarecer que na pesca artesanal o peixe pescado serve tanto para o consumo como também para a comercialização; f) esclarecer que a pesca artesanal também constitui um tipo de atividade econômica.

Ao término da conversa, o/a professor/a pode ajudar a organizar as ideias compartilhadas sobre o sentido da imagem, em seguida, pedir a cada um dos estudantes que escolham um lugar no centro da roda e depositem suas cartas.

Passo 5: O/A professor/a entrega a terceira sequência de cartas para os estudantes (CARTA-IMAGEM 08, CARTA-IMAGEM 09, CARTA-IMAGEM 10, CARTA-IMAGEM 11).

Figura 10 - CARTA IMAGEM: 08



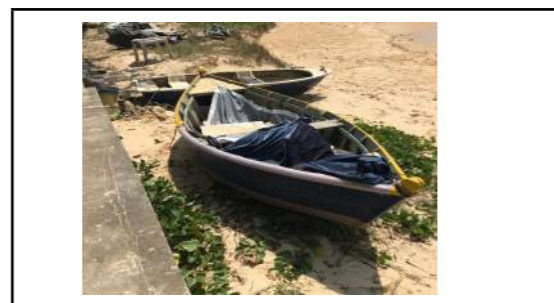
Fonte: Iphan-ES, 2024a.

Figura 11 - CARTA IMAGEM: 09



Fonte: Iphan-ES, 2024b.

Figura 12 - CARTA IMAGEM: 10



Fonte: Iphan-ES, 2024c.

Figura 13 - CARTA IMAGEM: 11



Fonte: Iphan-ES, 2024d.

Após a entrega das quatro cartas, o/a professor/a pede aos estudantes que observem bem cada uma das cartas. Nesse momento o/a professor/a pode atuar como facilitador/a, perguntando sobre o conteúdo de cada uma das cartas. Sobre as cartas número 8, 9, 10 e 11, o/a professor/a pergunta o que é possível ser visto nelas e, logo em seguida, vai construindo, de forma colaborativa, a linha de raciocínio.

O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Na medida em que

os alunos vão respondendo, o/a professor/a vai discutindo e construindo, em regime colaborativo com os estudantes, as respostas para as questões levantadas, sem perder de vista o diálogo com o conteúdo da carta. No caso dessa sequência de cartas, como explicação do conteúdo é importante ressaltar que na pesca artesanal são utilizadas embarcações de pequeno e médio porte.

Ao término da conversa, o/a professor/a pode ajudar a elaborar efeitos de sentido para a imagem, organizando as respostas para os questionamentos levantados. Na sequência, pode-se pedir a cada estudante que escolha um lugar no centro da roda e deposite suas cartas; sugere-se que os estudantes sejam chamados nominalmente, um por vez.

Passo 6: O/A professor/a entrega a quarta sequência de cartas para os estudantes (CARTA-IMAGEM 12, CARTA-IMAGEM 13, CARTA-IMAGEM 14, CARTA-IMAGEM 15, CARTA-IMAGEM 16, CARTA-IMAGEM 17, CARTA-IMAGEM 18).

Figura 14 - CARTA IMAGEM: 12



Fonte: Iphan-ES, 2024e.

Figura 15 - CARTA IMAGEM: 13



Fonte: Iphan-ES, 2024f.

Figura 16 - CARTA IMAGEM: 14



Fonte: Iphan-ES, 2024g.

Figura 17 - CARTA IMAGEM: 15



Fonte: O Globo, 2016.

Figura 18 - CARTA IMAGEM: 16



Fonte: Papasiri, 2021.

Figura 19 - CARTA IMAGEM: 17



Fonte: Epeixão, 2023.

Figura 20 - CARTA IMAGEM: 18



Fonte: Engepesca, 2022.

Após a entrega das sete cartas, o/a professor/a solicita aos estudantes que observem bem cada uma das cartas. O/A professor/a promove a participação dos estudantes perguntando sobre o conteúdo de cada uma das cartas. Sobre as cartas número 12, 13, 14, 15, 16, 17 e 18, o/a professor/a pergunta o que é possível ser visto nelas e, logo em seguida, vai construindo, de forma colaborativa, a linha de raciocínio.

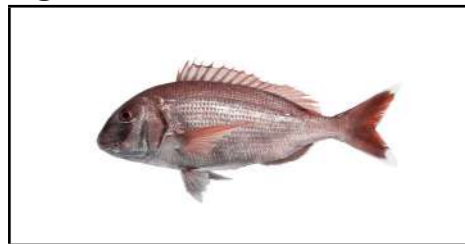
O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Na medida em que os estudantes respondem, o/a professor/a auxilia na organização e sistematização das respostas, sem perder de vista o diálogo com o conteúdo da carta. No

caso desta sequência de cartas, é importante ressaltar que a pesca artesanal é uma atividade voltada para a captura de peixes e que envolve o emprego de múltiplas técnicas, dentre elas, a pesca de linha e anzol e a pesca de rede. Vale a pena ressaltar que “pescador” é aquele que vai para o rio ou para o mar apanhar peixes e que na atividade de pesca artesanal, os materiais e apetrechos utilizados são de caráter rudimentar e obedecem aos padrões da cultura de cada grupo.

Ao término da atividade, o/a professor/a pode articular com os estudantes para a construção de sentidos da imagem. Em seguida, ele/a pode solicitar aos estudantes que escolham um lugar no centro da roda e depositem suas cartas; a dinâmica pode acontecer nominalmente de acordo com a quantidade de estudantes.

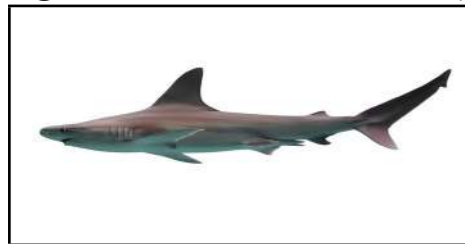
Passo 7: O/A professor/a entrega a quinta sequência de cartas para os estudantes (CARTA-IMAGEM 19, CARTA-IMAGEM 20, CARTA-IMAGEM 21, CARTA-IMAGEM 22, CARTA-IMAGEM 23, CARTA-IMAGEM 24).

Figura 21 - CARTA IMAGEM: 19 (pargo)



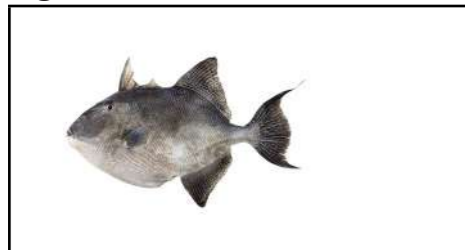
Fonte: Fishcode, 2025a.

Figura 22: CARTA IMAGEM: 20(cação)



Fonte: Fishcode, 2025b.

Figura 23 - CARTA IMAGEM: 21(peroá)



Fonte: Fishcode, 2025c.

Figura 24 - CARTA IMAGEM: 22 (corvina)



Fonte: Fishcode, 2025d.

Figura 25 - CARTA IMAGEM: 23 (filhote)



Fonte:Gastronomia Paraense, 2023.

Figura 26 - CARTA IMAGEM: 24 (tambaqui)



Fonte: Panorama da Aquicultura, 2004.

Após a entrega das seis cartas, o/a professor/a pede aos estudantes que observem bem cada uma das cartas. O/A educador/a pode promover a participação dos estudantes perguntando sobre o conteúdo de cada uma das cartas. Sobre as cartas número 19, 20, 21, 22, 23, 24 e 25, o/a professor/a pergunta o que é possível ser visto nelas e, logo em seguida, vai construindo, de forma colaborativa, a linha de raciocínio.

O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Desse modo, na medida em que os estudantes respondem, o/a professor/a promove a construção colaborativa de conhecimentos, sem perder de vista o caráter colaborativo e o conteúdo dos cards. No caso desta sequência de cartas, como explicação do conteúdo é importante ressaltar que o peixe faz parte de nossa alimentação, que o peixe é rico em nutrientes, que tem peixe que vive no rio e tem peixe que vive no mar, o nome e a descrição de alguns peixes de rio e de alguns peixes de mar. No caso das imagens 19, 20, 21 e 22, temos bons exemplos de peixes de mar. Na imagem 19 é mostrado o peixe “pargo”, na imagem 20 o “cação”,

na imagem 21 o “peroá”, na imagem 22 a “corvina”. No caso das imagens 23 e 24 temos dois exemplos de peixe da água doce. Na imagem 23 é mostrado o peixe “filhote” e na imagem 24, o peixe “tambaqui”.

Ao término da atividade, o/a professor/a pode articular com os estudantes para a construção de sentidos da imagem. Em seguida, ele/a pode solicitar aos estudantes que escolham um lugar no centro da roda e depositem suas cartas; a dinâmica pode acontecer nominalmente de acordo com a quantidade de estudantes.

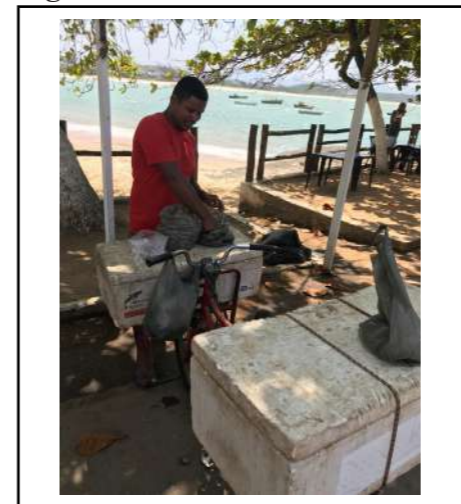
Passo 8: O/A professor/a entrega a sexta sequência de cartas para os estudantes (CARTA-IMAGEM 25, CARTA-IMAGEM 26 e CARTA-IMAGEM 27).

Figura 27 - CARTA IMAGEM: 25



Fonte: Correio Braziliense, 2022.

Figura 28 - CARTA IMAGEM: 26



Fonte: Iphan-ES, 2024.

Figura 29 - CARTA IMAGEM: 27



Fonte: Acorda Cidade, 2022.

Após a entrega das três cartas, o/a professor/a pede aos estudantes que observem bem cada uma das cartas. O/a professor/a provoca a participação dos alunos

perguntando sobre o conteúdo de cada uma das cartas, o que é possível ser visto nelas e, logo em seguida, vai construindo, de forma colaborativa, a linha de raciocínio.

O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Desse modo, na medida em que os estudantes respondem, o/a professor/a promove a construção colaborativa de conhecimentos, sem perder de vista o caráter colaborativo e o conteúdo dos cards. No caso desta sequência de cartas, como explicação do conteúdo é importante ressaltar os lugares onde se compra e onde se vende peixe: na feira, na peixaria, no mercado, etc.

Ao término da atividade, o/a professor/a pode articular com os estudantes para a construção de sentidos da imagem. Em seguida, ele/a pode solicitar aos estudantes que escolham um lugar no centro da roda e depositem suas cartas; a dinâmica pode acontecer nominalmente de acordo com a quantidade de estudantes.

Passo 9: O/A professor/a entrega a sexta sequência de cartas para os estudantes (CARTA-IMAGEM 28, CARTA-IMAGEM 29 e CARTA-IMAGEM 30).

Figura 30 - CARTA IMAGEM: 28



Fonte: Congresso Aqui, 2021.

Figura 31 - CARTA IMAGEM: 29



Fonte: Guarapari Virtual, 2023

Figura 32 - CARTA IMAGEM: 30



Fonte: Coma Mais Peixe, [s.d.]

Após a entrega das três cartas, o/a professor/a pede aos estudantes que observem bem cada uma das cartas. O/a professor/a provoca a participação dos alunos perguntando sobre o conteúdo de cada uma das cartas, o que é possível ser visto nelas e, logo em seguida, vai construindo, de forma colaborativa, a linha de raciocínio.

O que a imagem da carta nos diz ou quer nos dizer? O que podemos aprender com ela? Desse modo, na medida em que os estudantes respondem, o/a professor/a promove a construção colaborativa de conhecimentos, sem perder de vista o caráter colaborativo e o conteúdo dos *cards*. No caso desta sequência de cartas, como explicação do conteúdo é importante ressaltar que o peixe é comercializado para o nosso consumo diário e que ele faz parte da nossa alimentação. Assim como temos a carne, o ovo, o frango, também temos o peixe. Apontar e descrever alguns pratos preparados com peixe, conhecidos popularmente. O/A professor/a pode analisar a imagem número 28 e falar da “moqueca capixaba”. O que é? O que leva? Como se faz? O/A professor/a pode analisar a imagem número 29 e falar do “peroá frito”. O que é? O que leva? Como se faz? O ambiente em que é servido? O/A professor/a pode analisar a imagem número 30 e falar do “tambaqui assado”. O que é? O que leva? Como se faz? Região de maior ocorrência?

Ao término da atividade, o/a professor/a pode articular com os estudantes para a construção de sentidos da imagem. Em seguida, ele/a pode solicitar aos estudantes que escolham um lugar no centro da roda e depositem suas cartas; a dinâmica pode acontecer nominalmente de acordo com a quantidade de estudantes.

Terceira etapa: conclusão da aula

Na conclusão da aula é importante que o/a professor/a faça uma síntese conclusiva, geral, tendo como referência o quadro de imagens preenchido pelos estudantes. A síntese conclusiva deve explorar o tema chave da aula, no caso “**Os pescadores artesanais**”.

A síntese conclusiva deve ser desenvolvida de modo a guardar semelhanças com a síntese histórica. A síntese histórica trata “do problema da explicação em torno dos fatos, suas relações e, por conseguinte, a exposição” (Teixeira, 2018, p. 39). Na síntese conclusiva do History Card deve explorar o problema da explicação em torno dos acontecimentos da vida humana, as respostas para as questões levantadas, a relação entre os vários conteúdos explicativos acionados e as respectivas imagens apresentadas.

Fonte das imagens

Figura 1. Imagem: sala disposta em “U” e em “Círculo”. 7 formas de organização do ambiente da sala de aula. **EducaEthos**, 2019. Disponível

em: <https://educaethos.com.br/organizacao-da-sala-de-aula/>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 2. Imagem: sala disposta em “U”. ESPAÇO Pachamama da UFSM promove a sensibilização de crianças à educação ambiental. **UFSM**, 2022. Disponível em: <https://www.ufsm.br/2022/10/27/espaco-pachamama-da-ufsm-promove-a-sensibilizacao-de-criancas-a-educacao-ambiental>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 3. Carta imagem: 01. MANY and Few. **OPENCLIPART**, 2015. Disponível em: <https://openclipart.org/detail/216524/many-and-few>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 4. Carta imagem: 02. CLIP-ART de pessoas de mãos dadas ao redor do círculo verde. **Publicdomainvectors**, 2013. Disponível em: <https://publicdomainvectors.org/pt/vetorial-gratis/Clip-art-de-pessoas-de-m%C3%A3os-dadas-ao-redor-do-c%C3%ADrculo-verde/35337.html>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 5. A revolução a favor do clima será guiada pelas crianças. **Lunetas**, 2022. Disponível em: <https://lunetas.com.br/revolucao-clima-criancas/>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 6. OLIVEIRA, Sidney. Mulher apanha açaí em palmeira no Pará. In: SACRAMENTO, Matheus. Sorvete de açaí que estimula microbiota intestinal é desenvolvido na USP. **AUN USP**, 2015. Disponível em: <https://www.usp.br/aunantigo/exibir?id=7034&ed=1227&f=30>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 7. LUIZ, Joel. Captura de caranguejo em manguezal de Sergipe. In: VITÓRIA, Shis. Caranguejo: atividade empreendedora que se tornou patrimônio em Sergipe. **Destaque Notícias**, 2024. Disponível em: <https://www.destaquenoticias.com.br/caranguejo-atividade-empreendedora-que-se-tornou-patrimonio-em-sergipe-2/>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 8. MOULIN, Altier. Vida de seringueiro: conflitos e o legado de Chico Mendes. **Pé na Estrada**, 2024. Disponível em: <https://www.penaestrada.blog.br/historias-de-seringueiro/>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 9. Arquivo/Agência Brasil. Pescador artesanal. In: VITTORAZZI, Davi. Procuradoria-Geral manifesta contra lei que limita pesca em Mato Grosso. **Agência Cenarium**, 2024. Disponível em: <https://>

agenciacenarium.com.br/procuradoria-geral-manifesta-contra-lei-que-limita-pesca-em-mato-grosso/. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 10. MURILO, Marcelo. Registro fotográfico: pesca artesanal em Meaípe. **Iphan-ES**, 2024a.

Figura 11. MURILO, Marcelo. Registro fotográfico: pesca artesanal em Meaípe. **Iphan-ES**, 2024b.

Figura 12. MURILO, Marcelo. Registro fotográfico: pesca artesanal em Meaípe. **Iphan-ES**, 2024c.

Figura 13. MURILO, Marcelo. Registro fotográfico: pesca artesanal em Meaípe. **Iphan-ES**, 2024d.

Figura 14. MURILO, Marcelo. Registro fotográfico: pesca artesanal em Meaípe. **Iphan-ES**, 2024e.

Figura 15. MURILO, Marcelo. Registro fotográfico: pesca artesanal em Meaípe. **Iphan-ES**, 2024f.

Figura 16. MURILO, Marcelo. Registro fotográfico: pesca artesanal em Meaípe. **Iphan-ES**, 2024g.

Figura 17. Histórias do último reduto de pesca artesanal da Região dos Lagos. **O globo**, 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/rio/bairros/especiais-bairros/historias-do-ultimo-reduto-de-pesca-artesanal-da-regiao-dos-lagos-18426794>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 18. Anzol, conheça suas características e principais modelos. **Papasiri**, 2021. Disponível em: <https://blog.papasiri.com/anzol-conheca-suas-caracteristicas-e-principais-modelos/>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 19. Os impactos do turismo na pesca artesanal. **Epeixão**, 2023. Disponível em: <https://blog.epeixao.com/os-impactos-do-turismo-na-pesca-artesanal/>. Acesso em 24 de jan. de 2025.

Figura 20. Rede de arrasto: para que serve e como utilizar corretamente. **Engepesca**, 2022. Disponível em: <https://www.engepesca.com.br/post/redes-de-arrasto-para-que-serve-e-como-utilizar-corretamente>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 21. Pargo. **Fishcode**, 2025. Disponível em: <https://fishcode.com.br/products/pargo>. Acesso em 06 de fev. de 2025a.

Figura 22. Cação. **Fishcode**, 2025. Disponível em: <https://fishcode.com.br/products/cacao>. Acesso em 06 de fev. de 2025b.

Figura 23. Porquinho ou peroá. **Fishcode**, 2025. Disponível em: <https://fishcode.com.br/products/porqui->

<https://fishcode.com.br/products/porqui->

Figura 24. Corvina do mar. **Fishcode**, 2025. Disponível em: <https://fishcode.com.br/products/corvina-do-mar>. Acesso em 06 de fev. de 2025d.

Figura 25. Peixe filhote: conheça mais sobre essa espécie de água doce. **Gastronomia Paraense**, 2023. Disponível em: <https://www.gastronomiaparaense.com/post/peixe-filhote-conhe%C3%A7a-mais-sobre-essa-esp%C3%A9cie-de-%C3%A1gua-doce>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 26. Coletânea e informações aplicadas ao cultivo do tambaqui, do pacu e outros peixes redondos (parte 1). **Panorama da Aqüicultura**, 2004. Disponível em: <https://panoramadaaquicultura.com.br/coletanea-informacoes-aplicadas-cultivo-tambaqui-pacu-outros-peixes-redondos/>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 27. Peixarias esperam movimento até 60% maior do que no ano passado. **Correio Braziliense**, 2022. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2022/04/4999594-peixarias-esperam-movimento-ate-60-maior-do-que-no-ano-passado.html>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 28. MURILO, Marcelo. Registro fotográfico: pesca artesanal em Meaípe. **Iphan-ES**, 2024h.

Figura 29. Centro de abastecimento registra grande movimento na procura por peixes nesta quarta-feira de cinzas. **Acorda Cidade**, 2022. Disponível em: <https://www.acordacidade.com.br/feira-de-santana-centro-de-abastecimento-registra-grande-movimento-na-procura-por-peixes-nesta-quarta-feira-de-cinzas/>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 30. Dia da moqueca capixaba é celebrado nesta quinta-feira (30). **Congresso Aqui**, 2021. Disponível em: <https://congressoaqui.com.br/dia-da-moqueca-capixaba-e-celebrado-nesta-quinta-feira-30/brasil/destaque/noticias/>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 31. Sabores únicos da culinária capixaba: deliciando-se com irresistível peroá frito em guarapari. **Guarapari Virtual**, 2023. Disponível em: <https://www.guaraparivirtual.com.br/249/sabores-unicos-culinaria-capixaba-deliciando-irresistivel-peroa-frito-guarapari>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

Figura 32. Tambaqui assado. **Coma mais peixe**, [s.d.]. Disponível em: <https://comamaispeixe.com.br/tambaqui-assado/>. Acesso em 06 de fev. de 2025.

1- Avaliação

Como avaliação sugere-se a “manifestação espontânea”.

O que é isso? O/A professor/a pede aos estudantes que se manifestem individualmente e verbalmente para dizer se gostaram ou não da aula, se a aula teve algo de novo ou algo que tenha chamado a atenção, sobre algo que ficou, sobre o que aprenderam na aula, ou mesmo algo que tenham achado interessante. A partir das respostas o/a professor/a vai elaborando uma percepção acerca dos resultados.

A manifestação espontânea implica na liberdade de expressão (Marques, 2013, p. 18), onde o estudante é capaz de manifestar livremente suas opiniões, atitudes, ideias, valores, etc., sem a preocupação do cerceamento, do julgamento ou mesmo da punição. Trata-se de uma educação voltada para o diálogo, fundamentada numa relação de honestidade e confiança.

Materiais de apoio e sugestões de materiais complementares

ABREU, Juliana Silva de; BENEDITTO, Ana Paula Madeira di; MARTINS, Agnaldo Silva; ZAPPES, Camilah Antunes. **Pesca artesanal no município de Guarapari, estado do Espírito Santo:** Uma abordagem sobre a percepção de pescadores que atuam na pesca de pequena escala. *Sociedade & Natureza*. Urubelândia, v. 32. p. 1-19, 2020.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Cartilha: boas práticas na pesca artesanal.** Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Secretaria de Inovação, Desenvolvimento Sustentável e Irrigação. Brasília, DF: Mapa/AECS, 2022.

CARDOSO, Eduardo Schiavone. **Pescadores artesanais: natureza, território, movimento social.** 2001. Tese (Doutorado em Geografia Física) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CAMPOS, Antonio João Teixeira (1993) **Movimentos Sociais de Pescadores Amazônicos.** In **POVOS DAS ÁGUAS: Realidade e Perspectivas na Amazônia.** Belém, Museu Paraense Emílio Goeldi. p. 231 - 242.

CHAVES, Luís de Gonzaga Mendes (1975) **Pesca Artesanal no Ceará.** In: *Revista de Ciências Sociais*. UFC, v.VI, n. 1 e 2, p. 5-28.

DIEGUES, A. C. **Pesca artesanal no litoral brasileiro: Cenários e Estratégias para sua sobrevivência.** São Paulo. Instituto Oceanográfico, 287p, 1988.

FREITAS NETTO, R.; DI BENEDITTO, A. P. M. **Diversidade de artefatos da pesca artesanal marinha do Espírito Santo.** *Biotemas*, v. 20. p. 107-119, 2007.

KNOX, W.; TRIGUEIRO, A. **Saberes, Narrativas e Conflitos na Pesca Artesanal.** Vitória: EDUFES, 229p, 2015.

SILVA, A. P. **Pesca artesanal brasileira: aspectos conceituais, históricos, institucionais e prospectivos.** Embrapa Pesca e Aquicultura, Palmas, 2014.

Referências

DÓRIA, Francieleide Valente; CARDOSO, Marcilene Fagundes; SANTOS, Gleise Farias; ARRUDA, Suellen Cristina Queiroz. **Cards como recurso didático no ensino de matemática no contexto do programa residência pedagógica.** IX Encontro Nacional das Licenciaturas, IX ENALIC, 2023, Lajeado. *Anais do IX ENALIC*.

MARQUES, Edmilson. **A espontaneidade das manifestações.** *Revista Enfrentamento*, Goiânia: ano 8, nº 13, jan/jun, 2013, p. 18-24.

MOIMAZ, Érica Ramos. **Implicações do uso da imagem no ensino de história: limites e possibilidades.** *Unopar Científica, Ciências Humanas e Educação*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 59-64, out. 2012.

TEIXEIRA, Fernando Sousa. **A Síntese Histórica e o Papel do Historiador na Perspectiva Metodológica de Langlois & Seignobos.** *Revista Expedições, Morrinhos/GO*, v. 9, n. 1, jan./abr. 2018, p. 34-55.



Fotografia: Matheus Alves
(<https://www.pexels.com/pt-br/foto/to-peixe-18338051/>)



Fotografia: Inara Novaes Macedo

Prática 6

Comunidade Quilombola

Situa Negro

Preservação Cultural

Autores(as)

Rosimar Silva Domingos, Rosinei Silva Domingos, José Jorge Silva Domingos, Maria de Fatima Silva Domingos, Maria da Penha Soares da Silva Pinheiro, Jose Rubens Soares da Silva, Ilson Soares da Silva, Liziete Oliveira da Silva e Ana Lucia Oliveira da Silva Domingos

Etapa/Modalidade/Série:

Ensino Fundamental, Ensino Médio

Área(s) do conhecimento abrangida(s)

Ciências Humanas e Linguagens

Componentes curriculares

História, Geografia, Arte, Educação Física, Língua portuguesa

Competências Gerais da BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às

mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para

Fotografia: Inara Novaes Macedo



se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Competências Socioemocionais

Intergeracionais

Ancestralidade

Espiritualidade

Identidade

Convivência

Saberes Comunitários.

Temas Integradores

Educação em Direitos Humanos

Educação Patrimonial

Povos e Comunidades Tradicionais

Diversidade Cultural

Educação para as Relações Étnico-Raciais e Ensino

da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Educação Ambiental

Gênero, Sexualidade, Poder e Sociedade

Objetos de conhecimento

Oralidade como forma de preservação e transmissão cultural

Vivência artística com base nas manifestações tradicionais

Movimentos sociais e lutas por igualdade racial

Patrimônio histórico e memória coletiva

Identidade e pertencimento territorial

Valorização das expressões de fé na cultura popular
Espiritualidade como prática cultural e comunitária

Habilidades Curriculares

EM13CHS601 - Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo, considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual.

EF07GE03 - Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.

EF69AR23 - Explorar e criar improvisações, composições, arranjos, jingles, trilhas sonoras, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos acústicos ou eletrônicos, convencionais ou não convencionais, expressando ideias musicais de maneira individual, coletiva e colaborativa.

EF35EF01 - Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural. (EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

EF35EF03 - Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação das diferentes culturas

EM13LP16 - Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à

forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinesesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.).

OBJETIVOS DA PRÁTICA:

Objetivo Geral

Preservar, valorizar e transmitir os saberes tradicionais do Caxambu como expressão cultural afro-brasileira viva, promovendo a memória, a identidade, a fé e o fortalecimento da ancestralidade negra, através de ações comunitárias, educativas, artísticas e políticas, com foco na equidade racial, no protagonismo feminino e na justiça social.

Objetivos Específicos

1. **Preservar** a tradição do Caxambu como patrimônio imaterial afro-brasileiro, transmitido por gerações.
2. **Fortalecer a identidade e a ancestralidade negra**, promovendo o reconhecimento dos saberes e práticas dos povos afrodescendentes rurais e combatendo o racismo estrutural.
3. **Promover o protagonismo feminino negro**, valorizando o papel das mulheres como guardiãs da memória, lideranças comunitárias e agentes de transformação social
4. **Oferecer vivências educativas** baseadas na oralidade, no canto, na dança, na espiritualidade e na convivência comunitária, conectadas à Lei 10.639/2003 e às práticas pedagógicas da escola pública e privada.
5. **Articular a fé, a cultura e o território**, por meio da realização da Festa de Santo Antônio e outras expressões de devoção popular afrodes-

cedente, como forma de afirmação e resistência.

6. **Contribuir para a formação cidadã e socioemocional de crianças, jovens e adultos**, incentivando o respeito à diversidade, a empatia, o pertencimento e a cultura de paz.
7. **Desenvolver ações de educação patrimonial**, sensibilizando escolas e comunidades para o valor histórico, artístico e simbólico do Caxambu enquanto bem cultural.
8. **Atuar em rede com movimentos sociais, conselhos, coletivos e instituições públicas**, fortalecendo políticas culturais inclusivas, a equidade racial e os direitos das comunidades tradicionais.
9. **Incentivar a economia da cultura afro-brasileira**, por meio do artesanato, das apresentações artísticas, das feiras culturais e da geração de renda solidária.

10. **Registrar, documentar e divulgar** a história e a atuação do grupo como forma de garantir sua permanência, visibilidade e valorização em diferentes espaços educativos e culturais.

11. Valorizar os saberes tradicionais da cultura afro-brasileira e promover o reconhecimento do Caxambu como parte da história social e cultural capixaba, resgatando a memória coletiva.

12. Estimular a investigação sobre a cultura popular, sua origem e significado, permitindo reflexões críticas sobre identidade, resistência negra e invisibilização cultural.

Contextualização

As culturas tradicionais de matrizes africanas seguem vivas e pulsantes na atualidade, mesmo diante de séculos de apagamentos, preconceitos e tentativas de silenciamento. Essas expressões culturais — como o

jongo, o caxambu, o maracatu, o tambor de crioula, os terreiros de religiões afro-brasileiras, entre tantas outras — são heranças ancestrais que resistem como formas de organização social, espiritualidade, arte e luta política.

Na contemporaneidade, essas manifestações seguem se reinventando, dialogando com a juventude, com os meios digitais e com as políticas públicas, mas sem perder sua raiz coletiva, oral e simbólica. Elas preservam valores comunitários, práticas de cuidado, memória dos antepassados e uma profunda relação com a natureza e com o sagrado.

Apesar disso, ainda enfrentam racismo religioso, criminalização e invisibilidade nas estruturas oficiais de cultura. Por isso, fortalecer as culturas de matriz africana hoje é uma ação de reparação histórica, reconhecimento da diversidade cultural brasileira e afirmação da identidade negra como pilar da construção do país.

A tradição do Caxambu — dança, canto e percussão ancestral — foi passada de geração em geração, dentro das famílias que habitavam e cuidavam da terra. Os tambores, construídos manualmente, o canto responsorial, as rezas e ladainhas, o toque dos pés no chão e a espiritualidade que une fé cristã e raízes africanas são elementos que mantêm acesa uma chama de memória, resistência e identidade negra.

UM POUCO DA HISTÓRIA DO GRUPO CAXAMBU DO HORIZONTE

Nesse contexto se origina o Grupo Caxambu do Horizonte, fundado na Fazenda do Horizonte, no município de Alegre, Espírito Santo, sendo uma das mais antigas manifestações culturais afro-brasileiras do estado. Nascido da sabedoria e da resistência de mulheres e homens negros rurais, o grupo representa uma herança viva dos antigos **quilombos**, terreiros e senzalas, onde o tambor era voz, oração e força coletiva.

Mais que um grupo



popular, o Caxambu do Horizonte, assim como tantos outros grupos culturais capixaba são **comunidades tradiocionais**, que resistem há séculos sem deixar de celebrar sua fé e sua raiz.

Ao longo de sua história, o grupo não apenas resistiu, mas se rearticulou institucionalmente. Fundado em 2013 a Associação Grupo Cultural do Horizonte, com CNPJ ativo, possibilitou sua inserção em editais públicos e políticas culturais. Desde então, a associação se tornou um polo articulador de ações que envolvem educação, cultura, fé, letramento racial, economia solidária e formação de juventudes, participando como grupo tradicional de referência no Inventário Nacional de Referências Culturais – INRC/IPHAN e participação em formações, encontros e ações promovidas pela Secult-ES sobre salvaguarda em políticas públicas e valorização das culturas populares.

A associação cria em 2017 o grupo *Situa Negro*, uma ação cultural e educativa com foco no letramento racial, na valorização da identidade negra e na visibilidade social da população afrodescendente em Alegre (ES) e região. O projeto nasceu da urgência de criar espaços de escuta, expressão e fortalecimento das narrativas negras em um território marcado pela desigualdade racial e pela invisibilidade histórica das contribuições da população negra, articulando diversas linguagens e estratégias: rodas de conversa, oficinas, exposições, intervenções urbanas e formações, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e populares com ênfase na ancestralidade.

O grupo é um exemplo vivo de cidadania ativa. Sua atuação preserva o patrimônio cultural afro-brasileiro, reivindica direitos e inspira ações sociais



Fotografia: Inara Novaes Macedo

comprometidas com a justiça, a solidariedade, a igualdade racial e a equidade de gênero, com forte protagonismo feminino, formação política e antirracista, reafirmando seus lugares de fala e de poder.

Conhecer as ações do grupo é uma oportunidade ímpar para que a educação promova a igualdade, combata os preconceitos e estereótipos que insistem em perdurar na sociedade.

Sistematização

Descrição da Atividade

A atividade consiste em promover a sensibilização dos estudantes para a prática do Caxambu como movimento de resistência e afirmação do povo negro, em busca de preservar sua cultura e combater o preconceito.

Essa prática pedagógica apresenta aos estudantes um conhecimento profundo sobre a história, lutas e saberes das comunidades quilombolas, com ênfase nos saberes e ações do grupo “Caxambu do Horizonte” e os desafios para manter sua cultura. Através de atividades diversificadas e interativas, os alunos poderão desenvolver habilidades críticas e reflexivas, valorizando a diversidade cultural e promovendo o respeito e a empatia

1. Metodologia

A metodologia adotada baseia-se em abordagens participativas e no diálogo entre saberes populares e acadêmicos, com foco na valorização das culturas de matriz africana e na

promoção do letramento racial. Todas as atividades são desenvolvidas de forma colaborativa, priorizando o protagonismo das comunidades envolvidas.

. **Roda de conversa:** roda de conversa com os estudantes, convidando ou visitando pessoas da comunidade que possam participar dando sua contribuição de vivência prática. Por exemplo, mestres de Caxambu, quando a escola estiver inserida em uma comunidade que permita esse convite, ou que a escola possa fazer essa visita ao grupo.

. **Exibição de vídeos:** “Inventário Nacional de Referências Culturais do Jongo no ES” <https://www.youtube.com/watch?v=gPjPt826Q6o&t=2s>, e do vídeo, “Grupo Caxambu do Horizonte – Alegre, ES”, <https://www.youtube.com/watch?v=VjDAdKxdIOY&t=2s>



- . Pesquisa histórica sobre os grupos culturais afro no Espírito Santo
- . Exibição de canções
- . Desafios musicais de ponto
- . Exposição cultural afro

2. Materiais

Projeter de vídeo, equipamentos de som para tocar música, computadores para pesquisa, material para ornamentar o local da culminância do projeto (tecido, etc).

Obs.: para a escola que vai receber a visita de grupos culturais, instrumentos de percussão, Tecidos africanos, banner, Lanches e água, Mesas, cadeiras ou bancos (adequados ao espaço e número de participantes).

3. Tempo Previsto para Execução

O projeto terá duração total de **06 aulas**, considerando as etapas de planejamento, mobilização, execução das atividades e sistematização final com a apresentação cultural

4. Desenvolvimento (Passo a Passo)

Roda de conversa com o(a) professor(a) dialogando sobre o caxambu.

Obs.: em locais que a escola for próxima a presença de grupos de caxambu, pode se convidar o mestre para a roda de conversa ou visitar o grupo em uma atividade de campo.

Exibição dos vídeos documentário

Inventário Nacional de Referências Culturais do Jongo no ES

<https://www.youtube.com/watch?v=gPjPt826Q6o&t=2s>



Grupo Caxambu do Horizonte – Alegre, ES. <https://www.youtube.com/watch?v=VjDAdKxdIOY&t=2s>



Após a exibição dos vídeos o(a) professor(a) estabelece um diálogo com os estudantes a partir da seguinte pergunta norteadora:

- . Vocês reconhecem ou conhecem os territórios onde estão inseridos esses mestres?
- . Quais expressões Culturais afrodiáspóricas você conhece?
- . Quais são os legados da população africana na construção do Brasil?
- . Qual a importância desse legado para a formação do Brasil?

Pesquisa em grupo

O (a) professor(a) divide a turma em grupos para que pesquisem e identifiquem os espaços de resistência no Estado do Espírito Santo (quilombos, grupos culturais (identificar os diferentes grupos, caxambu, capoeira, bate flecha, folias, entre outros) e comunidades tradiociniais). A apresentação dos resultados pesquisados deve ser livre (oral, vídeos, encenação, jogral entre outros).

Elaboração de cartazes e panfletos retratando os grupos culturais de origem afro no Espírito Santo para expor no mural da escola.

Exibição de canções

A exibição de canções é importante para que os estudantes conheçam e a partir delas criem suas próprias canções.

Desafios musicais de ponto

Sugere que os estudantes elaborem “pontos” para o desafio “**musicais de ponto**”, que consiste na criação de rimas com a temática estudada, em que um estudante rebate o ponto(música) do outro. O ponto pode ser elaborado previamente ou no improviso a partir da criação do outro, de forma instantânea. Obs.: o

ponto pode ser usado em um desafio ou disputa musical, ou simplesmente para transmitir uma mensagem de forma unilateral, sem o desafio.

Aê, aê, aê...

Caxambu morreu,

Mandaram enterrar,

Vai no toco da porteira,

Caxambu tá lá.

(Pai Antônio)

Culminância das atividades

Optando por promover uma culminância do projeto, sugere a preparação do espaço com tecidos, símbolos afro-referenciados, música ambiente e sinalização para a culminância do projeto com exposição das produções dos estudantes, desafios de ponto entre os estudantes, danças e comidas típicas.

Obs.: para a escolas que viabilizarem o convite de grupos culturais afro para participar da aula, se sugere o roteiro a seguir.

Acolhimento das/dos participantes com lanche, roda de apresentação e escuta inicial.

Atividade Principal (Roda de Conversa e Apresentação dos grupos convidados)

Abertura da roda de conversa

Oficinas práticas quando houver, artes visuais, canto, dança, etc.

Sistematização e Encaminhamentos

Registro das imagens e produções com autorização das/dos participantes

Finalização e Devolutiva

Organização do material gerado (fotos, relatos, produções).

Elaboração de relatório e compartilhamento com participantes e parceiros.

1- Avaliação

Registro audiovisual (fotos, vídeos e áudios) como instrumento de memória e análise do processo e um relato reflexivo com os estudantes, reunindo percepções sobre o alcance dos objetivos, aprendizados culturais e engajamento, constatados por meio das apresentações e participações ativas dos estudantes

propostas pelo(a) professor(a).



Fotografia: acervo dos autores

Itens gráficos

Materiais de apoio e sugestões de materiais complementares

Os materiais de apoio utilizados nas atividades têm o objetivo de enriquecer os debates, facilitar o aprendizado coletivo e ampliar o repertório cultural das/dos participantes. São recursos pedagógicos afro-referenciados, acessíveis e alinhados à proposta de valorização das tradições e dos saberes ancestrais.

Materiais de Apoio

Textos base sobre identidade, racismo e cultura afro-brasileira

Trechos de *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire)

Textos curtos de Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Bell Hooks, Abdias Nascimento

Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena)

Material visual

Cartazes com imagens de referências negras da cultura, da educação e da religiosidade

Mapa de África e de migrações diaspóricas

Infográficos sobre racismo estrutural, cultura popular e territorialidades negras

Livros e textos

O que é lugar de fala? – Djamila Ribeiro

Escritos de uma vida – Lélia Gonzalez

A Cor do Encantamento – Nei Lopes

A invenção do negro – Renato Nogueira

Cadernos Negros (Coletânea Quilombhoje)

Audiovisuais

Documentários:

A Negação do Brasil (Joel Zito Araújo)

O povo pode? (sobre cultura popular e resistência)

Raiz Forte – Comunidades Tradicionais do Espírito Santo

Filmes e séries:

AmarElo – É tudo pra ontem (Netflix)

Ori (Raquel Gerber e Beatriz Nascimento)

M8 – Quando a Morte Socorre a Vida (Jeferson De)

Músicas e álbuns

Caxambu do Horizonte e outros grupos de Jongo

Racionais MC's, Luedji Luna, Bia Ferreira, Fabiana Cozza

Álbum *Afro-Sambas* (Baden Powell e Vinícius de Moraes)

Sites e plataformas

Acervo Cultne (www.cultne.tv)

Plataforma dos Saberes Tradicionais – IPHAN

Portal Geledés – Instituto da Mulher Negra

Referências

Aissa Afonso Guimarães, Osvaldo Martins de Oliveira e Patrícia Rufino Jongos e Caxambus: culturas afro-brasileiras no Espírito Santo.

Cabenguele Munanga *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*.

Mário de Andrade Obras sobre folclore e cultura oral tradicional.

Regina Abreu *Entre a mão e os anéis – Patrimônio Cultural e Identidade Social no Brasil*.

Beatriz Nascimento Historiadora, ativista e pensadora da diáspora africana e dos quilombos.

Luis Antonio Simas *O Corpo Encantado das Ruas, Pedrinhas Miudinhas – Ensaio sobre o Brasil e a Cultura Popular*.

Mãe Stella de Oxóssi *Meu Tempo é Agora*.

Lélia Gonzalez: *Por um feminismo afro-latino-americano*.

Fotografia: Inara Novaes Macedo





Gerência de Currículo
da Educação Básica



MINISTÉRIO DA
CULTURA

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO