



FAGNER FELIPE LIMA BEZERRA

**“Trajetórias – como cheguei
até aqui?”: a Aula Histórica
como possibilidade de
aprendizagem histórica em
Bonfim-RR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
Agosto/2025

FAGNER FELIPE LIMA BEZERRA

**“TRAJETÓRIAS – COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?”: A AULA HISTÓRICA
COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM BONFIM-RR**

Dissertação apresentada como requisito
para a obtenção do título de mestre do
Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História/ PROFHISTÓRIA da
Universidade Federal de Roraima.

Orientador/a: Profa. Dra. Maria Luiza
Fernandes

Boa Vista, RR
2025

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

B574t Bezerra, Fagner Felipe Lima.

“Trajetórias – como cheguei até aqui?”: a aula histórica como possibilidade de aprendizagem histórica em Bonfim-RR/ Fagner Felipe Lima Bezerra. – Boa Vista, 2025.

121 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Luiza Fernandes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Roraima,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

1 – Ensino de História. 2 – Narrativas. 3 – Educação histórica.
4 – Aula histórica. I – Título. II – Fernandes, Maria Luiza
(orientadora).

CDU – 372:93(811.4)

FAGNER FELIPE LIMA BEZERRA

**“TRAJETÓRIAS – COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?”: A AULA HISTÓRICA
COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA EM BONFIM-RR**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional, para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Roraima. Defendida em 14/08/2025 e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Data da aprovação: 14/08/2025

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Luiza Fernandes
Universidade Federal de Roraima

Membro Externo: Prof.^o Dr. Cristiano Nicolini
Universidade Federal de Goiás

Membro interno: Prof.^a Dra. Carla Monteiro de Souza
Universidade Federal de Roraima

Dedico esta pesquisa à minha esposa, Thayene, companheira de vida, auxiliadora, meu amor. Aos meus filhos, Fagner, Marcos e Isaque, que diariamente me motivam a ser um pai e exemplo de profissional melhor. À minha irmã Danielly, exemplo de excelência acadêmica. Aos meus pais, Suzete e Gilvan, que não mediram esforços para que seus dois filhos pudessem se dedicar aos estudos, em busca de uma condição de vida melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo dom da vida e oportunidade de ao longo destes últimos onze anos ter saúde e disposição para sair de casa e contribuir para a concretização de sonhos e aspirações de milhares adolescentes, jovens e adultos.

Agradeço à minha companheira de vida e caminhada diária, Thayene, por ser o esteio, o porto seguro e o auxílio diário ao longo dos últimos dezoito anos. Amo você!

Agradeço, ao trio FMI (Fagner, Marcos e Isaque), por diariamente alegrarem nossa casa e, a cada momento em que tentava me concentrar para buscar inspiração, entrarem no quarto pedindo, “vamos brincar, papai?”. Vocês são a razão da concretização deste momento. Amo vocês!

Agradeço a minha orientadora querida, professora Maria Luiza Fernandes. Minha eterna gratidão pela paciência, disposição e dedicação nas aulas do PROFHISTÓRIA, nos puxões de orelha durante as orientações, na paixão pelo futebol. Seu legado de dedicação e compromisso com o ensino de história em Roraima será continuado por mim e por cada um de seus orientandos ao longo das últimas décadas.

Agradeço aos meus colegas “PROFHISTÓRICOS” da turma 2023. Quanta riqueza de aprendizado, risadas, empatia, alegria, diversão e muita comilança desfrutamos nesses dois anos. Vocês tornaram toda jornada de leituras, congressos e pesquisa mais leve, valiosa e transformadora.

Agradeço à minha mãe, Suzete, por todo empenho, sacrifício, amor e exemplo demonstrados ao longo da vida, a cada um dos filhos, para que trilhássemos o caminho da educação, do trabalho duro e da persistência. Amo você!

Obrigado por tudo, Jesus!

RESUMO

Ensinar os alunos a pensarem historicamente é um desafio para qualquer professor ou professora de história, independente do segmento em que atue na rede pública de educação. Desinteresse por algo “antigo demais”, conhecimento “inútil para a vida diária” são algumas das queixas proferidas pelos estudantes. A partir da reflexão sobre como superar esses desafios, a presente investigação científica surgiu. Desenvolvemos uma oficina, denominada “Trajetórias – Como cheguei até aqui?”, inspirada na matriz da aula histórica de Schmidt (2020) com a finalidade de proporcionar uma aprendizagem histórica significativa, a qual possibilite aos nossos estudantes a atribuição de sentido para o conhecimento histórico, conforme pontua Rüsen (2006, 2016, 2022). Em sala de aula, utilizamos diferentes tipos de narrativas históricas sobre temáticas ligadas às questões étnico-raciais, questões identitárias e a ocupação territorial da região de Roraima, com maior ênfase na fronteira “Brasil-Guiana”. Essas narrativas foram selecionadas e apresentadas aos alunos, em pares, em proposta semelhante a desenvolvida por Gago (2012). A escolha ou seleção das temáticas, bem como das narrativas a serem utilizadas, seguiu um princípio sugerido por Barca (2004, 2021) que é o de trazer as experiências e conhecimentos que os alunos já carregam, como ferramenta de mobilização da consciência histórica, conforme pontuam Cerri (2010), Rüsen (2006), e da atribuição de sentido para esse conhecimento. A metodologia que utilizamos para costurar o alinhamento teórico, no campo da educação histórica, com a elaboração de uma oficina, baseada na matriz da Aula Histórica, foi a da didática reconstrutivista da história, Schmidt (2020) em diálogo com as discussões sobre aprendizagem histórica de jovens e adolescentes.

Palavras-chave: Ensino de História. Narrativas. Educação histórica. Aula histórica.

ABSTRACT

Teaching students to think historically presents a challenge for any history teacher, regardless of the educational level in which they work within the public education system. A lack of interest in topics deemed "too old" or perceived as "useless for everyday life" are among the common complaints voiced by students. It was through reflecting on how to overcome these challenges that the present scientific investigation emerged. We developed a workshop titled "*Trajectories – How Did I Get Here?*", inspired by Schmidt's (2020) model of the historical lesson (*Aula Histórica*), with the aim of fostering meaningful historical learning. This approach seeks to enable students to ascribe personal and contextual meaning to historical knowledge, in line with the theoretical framework proposed by Rüsen (2006, 2016, 2022). In the classroom, we employed various types of historical narratives addressing themes related to ethnic-racial issues, identity questions, and territorial occupation in the region of Roraima, with a particular emphasis on the "Brazil–Guyana" border. These narratives were selected and presented to students in pairs, following a format similar to that developed by Gago (2012). The choice and selection of themes and narratives followed a principle suggested by Barca (2004, 2021), which emphasizes the incorporation of students' prior experiences and knowledge as tools to activate historical consciousness and promote meaningful learning. This perspective is supported by the works of Cerri (2010) and Rüsen (2006), who advocate for historical meaning-making as a central goal of history education. The methodology we employed to align theoretical foundations in the field of historical education with the development of the workshop—based on the historical lesson matrix—was that of reconstructive didactics of history (Schmidt, 2020), articulated with contemporary discussions on historical learning among youth and adolescents.

Keywords: History teaching. Narratives. History education. History lesson.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização do CEM XXXIII Fernando Grangeiro – Boa Vista, RR ..14
Figura 2 – Localização do IFRR/Campus Novo Paraíso.....15
Figura 3 – Matriz da Didática da História de Rüsen.....31
Figura 4 - Matriz da Aula Histórica de Schmidt.....32
Figura 5 - Esquemas dos níveis de competência no aprendizado histórico para Rüsen45
Documento 1: Trecho do Relatório de Lobo d'Almada.....61
Documento 2: Os índios Macuxi e Wapichana e suas relações com os Estados Nacionais na fronteira Brasil-Guiana64
Documento 3: Uma descrição geográfica e estatística da Guiana Britânica de Robert-H. Schomburgk67
Documento 4: Fotografia da exposição <i>Somos fronteiras vivas</i> de 2022 – Museu de Arte Moderna (MAM), Rio de Janeiro74

SUMÁRIO

1. Introdução.....	9
2. Entre epistemes e saberes: diálogo da teoria da aprendizagem histórica com a <i>práxis</i> docente	21
2.1 Educação histórica e Didática da História: entre reflexões teóricas e metodológicas	25
2.2 Consciência histórica	27
2.3 A didática reconstrutivista da história: a aula histórica como ferramenta de aprendizagem histórica em sala de aula	29
3. Narrativas e a História: uma breve reflexão historiográfica	35
3.1 Narrativas autobiográficas: como potencializar os saberes dos alunos no processo de aprendizagem histórica?	38
3.2 O trabalho com narrativas históricas: possibilidades e desafios na leitura, interpretação e produção textual na educação básica roraimense	42
3.3 O uso de narrativas históricas como ferramenta da aprendizagem histórica: perspectivas a partir de Jörn Rüsen	44
4.O que é um “produto educacional”? Reflexões e transformações promovidas pelo PROFHISTÓRIA em um docente da educação básica	48
4.1 Por um ensino de história transformador da sala de aula	52
4.2 “Professor, a história serve para que?": a utilização da aula histórica como ferramenta metodológica	56
4.3 Narrativas em movimento: trajetórias de vida de alunos do ensino médio em Bonfim-RR	81
5. Considerações Finais	90
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE	97

1. Introdução

Desde nossas primeiras vivências no magistério, enquanto docentes da educação básica, questionamentos sobre o distanciamento entre o que se aprende sobre ensinar história nas licenciaturas e as experiências reais sobre o ensinar história nas escolas são assuntos debatidos em reuniões pedagógicas, formações continuadas e por professores universitários de residência pedagógica, estágios supervisionados e áreas afins. Perguntas do tipo, “Para que serve a história?”, “por que estudar tanta coisa velha?”, “como vou saber sobre isso se nem era nascido?”, são ouvidas inúmeras vezes, todos os anos, por nós professores de história.

Partindo destas necessidades vivenciadas em sala de aula, buscamos com esta pesquisa investigar quais as possibilidades de promovermos uma aprendizagem em história que possibilite aos alunos a atribuição de sentido ao conhecimento histórico para sua vida diária. Assim, propomos que a leitura, interpretação e análise de narrativas históricas, durante as aulas, podem contribuir na mobilização do conhecimento histórico por parte dos estudantes à medida que eles percebam que não existe uma história única e absoluta, já que a escolha das fontes privilegiará a seleção de narrativas históricas que abordem uma mesma temática, porém sob perspectivas distintas.

A dimensão propositiva de nossa investigação ou produto educacional foi o desenvolvimento de uma oficina, intitulada “Trajetórias – Como cheguei até aqui?”, em uma turma de 1^a série do curso técnico em administração integrado ao ensino médio, do Ensino Médio do Instituto Federal de Roraima *Campus Bonfim*. Ao realizar o produto na 1^a série, buscamos aproveitar as possibilidades de dialogar com o conteúdo de “introdução aos estudos da História” e a leitura, interpretação e análise de narrativas pelos discentes.

O modelo de oficina planejada e desenvolvida, em sala de aula, em uma instituição pública no município de Bonfim-RR, foi inspirada na matriz da Aula Histórica proposta por Schmidt (2020), a partir das leituras, interpretações e análise da autora de matrizes da Alemanha, Inglaterra, Portugal e Canadá que discutiam como ocorria o processo ensino e aprendizagem em história em jovens e adolescentes.

A oficina, que será detalhada no item “4” desta dissertação, buscou oportunizar aos estudantes a mobilização de seus conhecimentos históricos a partir da seleção de narrativas que pudessem dialogar com suas próprias realidades, escolar e social. Objetivamos possibilitar, com a oficina, que o processo de aprendizagem histórica de nossos alunos permitisse a atribuição de sentido prático do conhecimento histórico para a vida, conforme pontua Rüsen (2001, 2006). Deste processo reflexivo pudemos perceber que uma parte dos alunos apresentou uma “ressignificação” de ideias e percepções sobre si e sobre o outro (o que será detalhado no item mencionado anteriormente).

Vale ressaltar que esta pesquisa surgiu a partir de reflexões docentes, fruto de mais de 11 anos de sala de aula, lecionando para os mais variados públicos (desde o ensino fundamental II, anos finais, até o ensino superior), em instituições de ensino públicas e privadas. No decorrer deste tempo, uma inquietação que sempre permeou minha prática docente foi a dificuldade em trabalhar com narrativas históricas, principalmente as fontes primárias¹, comumente utilizadas nas pesquisas acadêmicas, no ambiente de ensino aprendizagem da educação básica.

Esta inquietação foi levada por este professor para o programa de mestrado em Ensino de História, no ano de 2023. Inicialmente, buscava dar continuidade em estudos sobre as narrativas de viajantes/cronistas com os quais já havia tido contato na época da graduação, no início da década de 2010, bem como durante períodos em que produzi materiais escritos e audiovisuais tratando sobre a história de Roraima, devido às necessidades das turmas em que esta temática era pertinente.

No entanto, algo não se encaixava. Como estabelecer o diálogo entre essa historiografia dos séculos XVIII ao XX com o campo de pesquisa em ensino de história? Foi somente após um tempo repleto de muitas leituras, debates nas aulas do ProfHistória, participação e apresentação em seminários da área que “a ficha caiu”.

Ressignifiquei minhas ideias iniciais, mas sem perder a essência daquelas inquietações. Em minha concepção, a História continua sendo fruto de

¹ Considero aqui, fontes primárias como sendo aquelas primeiras narrativas que descreveram a região amazônica *in loco*. Em geral, são relatos ou relatórios de expedições europeias realizadas de forma descritiva.

narrativas elaboradas por homens e mulheres ao longo do tempo. Estes, que “produzem” a História a escrevem de e para alguém, com interesses particulares ou coletivos, financiados ou de forma autônoma, de e em um determinado tempo e lugar, como bem descreveu Michel de Certeau (1982).

Fica evidente que as dificuldades encontradas em minha experiência docente são fruto destas complexas relações do fazer historiográfico. Assim, é ainda mais desafiador explorar essas fontes em sala de aula com adolescentes do ensino médio. Foi neste momento que os desafios de ensinar os alunos a pensarem historicamente e todas as possibilidades que este vasto campo de pesquisa permite, começaram a “incendiar meu interior”. Esta discussão teórico-metodológica sobre o uso de narrativas históricas, em sala de aula, e como elas podem desafiar os alunos a pensarem historicamente, atribuindo sentido prático para o conhecimento, através da escrita de suas próprias narrativas de vida (de suas trajetórias), que buscaremos dialogar nesta investigação científica.

Sobre a escolha das fontes para a elaboração de nossa oficina, “Trajetórias – como eu cheguei até aqui?”, é importante mencionar que utilizamos uma metodologia desenvolvida pela professora e pesquisadora Marília Gago (2012), que ao realizar uma pesquisa sobre a aprendizagem histórica em crianças e adolescentes portugueses, optou por separar pares de narrativas que tratavam de um mesmo tema, porém sob diferentes perspectivas, para que seus alunos pudessem utilizar como fontes na produção do saber histórico. Assim, acreditamos ser possível estabelecermos as ideias sobre a história que os alunos possuem e como elas irão se modificar a partir da análise das narrativas em sala.

As temáticas das narrativas escolhidas e trabalhadas, em sala de aula, foram relacionadas a confrontos étnico-raciais, percepções sobre fronteiras e questões identitárias. A seleção destes eixos temáticos decorreu da observação do contexto social e escolar do qual nossos estudantes estão inseridos. Por ser um município de fronteira (Brasil-Guiana), o qual possui várias áreas indígenas em sua delimitação territorial, bem como populações afrodescendentes, tanto do lado brasileiro, quanto do lado guianense, discutir temas sensíveis, como os preconceitos étnico-raciais, é imprescindível para promover um ensino de história mais humano, inclusivo e solidário em Bonfim. Esta foi uma das contribuições que nossa pesquisa buscou desenvolver.

No que tange às questões específicas do ambiente escolar roraimense, é importante ressaltar que após dois anos afastados do modo de ensino presencial (em março de 2020, no estado de Roraima, as aulas foram interrompidas pela pandemia do coronavírus SARS-Cov-2, sendo retomadas presencialmente, em algumas escolas, com a totalidade dos alunos em sala, somente no mês de fevereiro de 2022), os desafios para ensinar os alunos a aprenderem história, bem como as outras áreas do conhecimento, parecem mais hercúleos. É notório, por exemplo, o déficit em habilidades de leitura, interpretação e produção textual nos estudantes da educação básica.

Corrobora com essa interpretação os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em janeiro de 2025, que evidenciaram apenas 12 redações nota 1000 (mil) no Enem, quando o total de candidatos que realizaram a prova ultrapassavam os três milhões e cem mil. Segundo informações do portal “CNNBrasil²”, em matéria publicada dia 13 de janeiro de 2025, destas doze redações “notas mil”, apenas uma era de uma estudante da rede pública de ensino.

Além dos obstáculos impostos pós-pandemia, há também um elemento peculiar às escolas públicas roraimenses, a presença de um grande quantitativo de alunos migrantes de outras nacionalidades em sala de aula. Desde a crise social, política e econômica da Venezuela, em meados da década de 2010, ano após ano o estado de Roraima recebe milhares de crianças e adolescentes, falantes da língua espanhola, em idade escolar. Não obstante, o estado de Roraima também faz fronteira à leste com a República Cooperativa da Guiana, país que foi colonizado, por mais de dois séculos, pelo Reino Unido da Grã-Bretanha.

Neste momento, “abro parênteses” no texto para que você, caro leitor, tenha não somente uma breve contextualização da complexidade educacional na rede pública de Roraima, mas também, compreenda que o fazer docente no “chão da escola”, enquanto pesquisador na área do ensino em História, é como um quebra-cabeça vivo. Conforme você vai organizando e tentando encaixar as peças desse quebra-cabeça, as mesmas vão se “automodelando”, fazendo com

² GOMES, Tamiris. De onde são os estudantes que tiraram nota mil no Enem 2024? **CNN Brasil**, São Paulo, 13 de janeiro de 2025. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/de-onde-sao-os-estudantes-que-tiraram-nota-mil-no-enem-2024/>>. Acesso em: 31 de jan. de 2025.

que o formato anterior que se encaixava, perfeitamente, uma na outra já não seja mais possível. Nas linhas a seguir, tentarei descrever esse “quebra-cabeças vivo” com mais detalhes.

Em 2022, ao iniciar minha carreira docente, na rede pública estadual (já atuava há quase uma década na rede privada), como professor de História da educação básica, fui lotado em uma escola nas proximidades do centro da capital de Roraima, Boa Vista. Esta escola era conhecida como uma das escolas mais antigas da região, tendo em seu corpo de funcionários inúmeros ex-alunos. A escola ofertava vagas para o ensino fundamental, anos finais, ensino médio e educação de jovens e adultos (EJA). Em meados de 2022, ocorreu o processo de militarização da escola, transformando-a em um “Colégio Estadual Militarizado – CEM Profº. Camilo Dias”. Atualmente, existem mais de 30 CEMs em Roraima. Uma das primeiras medidas notadas, com a mudança de escola civil para colégio militarizado, naquele contexto específico, foi a descontinuação da EJA para o ano de 2023.

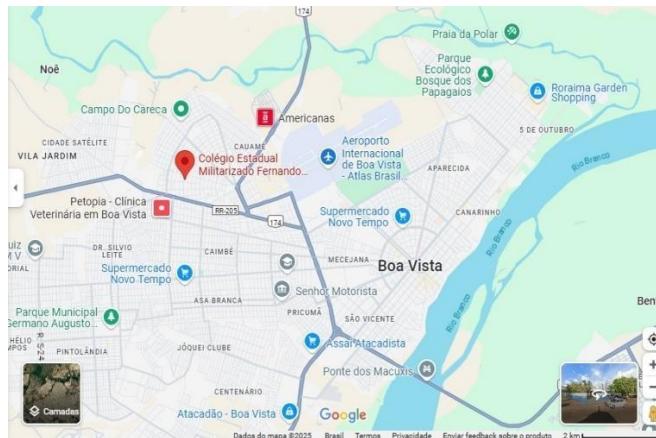
Os Colégios Estaduais Militarizados (CEMs) que crescem, vertiginosamente, em número, em todo o estado, adotam um modelo de gestão compartilhada: o diretor administrativo é oficial militar de carreira (PM ou Bombeiro), em sua maioria da reserva, enquanto o diretor pedagógico é professor de carreira, seja servidor do estado de Roraima ou da União. Vale ressaltar que ambos são cargos comissionados, pois na rede estadual não há eleição da comunidade para escolher seus gestores educacionais.

Em 2023, por questões logísticas, fui lecionar no Colégio Estadual Militarizado – XXXIII Fernando Grangeiro de Menezes, este localizava-se no bairro Caranã, área economicamente considerada de classe média baixa, com a maioria dos alunos morando no entorno da escola, sendo que poucos alunos relatavam morar em casa própria.

No bairro vizinho ao colégio, denominado Cauamé, há uma grande quantidade de moradores indígenas, falantes da língua portuguesa e espanhola. Por Roraima ser, segundo o IBGE, o estado da federação com o maior percentual, 15,29%, de sua população se autodeclarando indígena era de se imaginar, nas escolas públicas da capital, Boa Vista, em especial naquelas localizadas em áreas periféricas, que existisse um significativo número de alunos indígenas. No entanto, ao perguntarmos para os alunos quem se

autodeclarava como indígena, em sala de aula, o quantitativo de mãos levantadas não chegava a 5% da turma, mesmo que alguns estudantes mencionassem serem filhos ou netos de indígenas.

Figura 1: Localização do CEM XXXIII Fernando Grangeiro – Boa Vista, RR.



Fonte: <https://shorturl.at/505zT>. Acessado em: 14 de fevereiro de 2025.

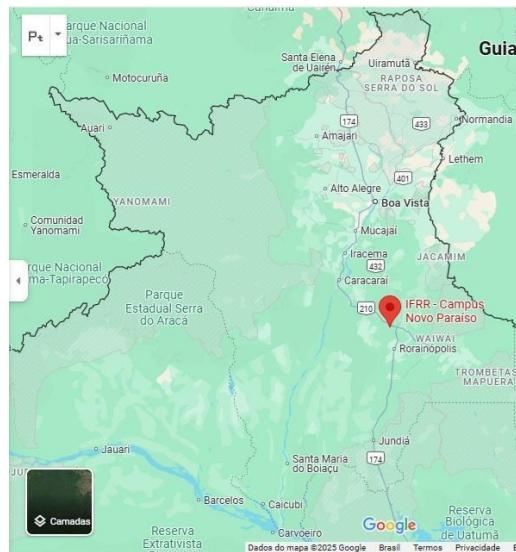
Inicialmente, o produto da dissertação seria aplicado no contexto educacional de uma escola urbana (como exposto na imagem acima), em área periférica na capital do estado, em uma turma do Novo Ensino Médio, com grande quantitativo de alunos migrantes de língua espanhola.

No entanto, em agosto de 2024 fui convocado para lecionar no Instituto Federal de Roraima, campus Novo Paraíso, localizado na BR-174, km – 512, cerca de 12km de distância da vila Novo Paraíso, município de Caracaraí, no sul do estado de Roraima. O campus Novo Paraíso é uma escola pública agrícola que oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio em tempo integral, nas áreas de aquicultura, agroindústria e agropecuária. A escola possui uma peculiaridade que é a de receber diariamente alunos dos municípios de Caracaraí, Rorainópolis, São Luís, São João da Baliza e Caroebe, atingindo assim as comunidades em um raio de até 150km da instituição.

A mudança da capital para o interior propõe não somente alterações na dinâmica espacial, tanto alunos, quanto professores, deslocam-se por dezenas de km diariamente de suas casas até a escola, como também provoca alterações nas relações sociais entre discentes e docentes. Por se localizar em área afastada do perímetro urbano mais próximo (a vila Novo Paraíso) e pelo fato de as aulas iniciarem às 8h e terminarem às 16:30, alunos e professores

transcendem o espaço formal da sala de aula, baseado no campo do ensino, desenvolvendo, também, atividades de pesquisa e extensão.

Imagen 2: Localização do IFRR/Campus Novo Paraíso



Fonte: <https://shorturl.at/CiPKy>. Acessado em: 14 de fevereiro de 2025.

Um dos elementos que chamou minha atenção, enquanto lecionava na escola era o fato de que menos de 5% dos alunos eram migrantes falantes da língua espanhola, extremo oposto da realidade do ensino público estadual. No entanto, ao entrar nos estabelecimentos comerciais ou caminhar pelas ruas do município de Rorainópolis, por exemplo, é notória a presença de migrantes. Um dos fatores que pode explicar essa conjuntura é o fato dos alunos ingressantes serem aprovados em processo seletivo, através da aplicação de prova e análise do histórico escolar.

Todavia, quando questionados sobre sua identificação étnica o percentual de discentes que responderam ser indígenas ficaram entre 5 e 10%, dependendo da turma. Vale frisar, ainda, que as terras indígenas Wai-Wai e Waimiri-Atroari ficam nas proximidades dos municípios de vários dos discentes.

Contudo, no mês de dezembro de 2024, acabei sendo removido da escola em Novo Paraíso para o *campus* localizado no município de Bonfim, ao leste de Roraima, cerca de 125km de distância da capital Boa Vista, na fronteira com a República Cooperativa da Guyana. A mudança não foi somente geográfica, saindo da região sul para o leste do estado, mas sobretudo do perfil de alunos

que são atendidos e das especificidades em se trabalhar/estudar/morar em uma região de fronteira internacional.

O município de Bonfim foi criado pela Lei Federal nº 7.009 de 1982, com terras desmembradas do município de Boa Vista. A sede do município faz fronteira com a cidade de Lethem, capital da região 9 da Guiana.

A sede de Bonfim, encontra-se conurbada à cidade de Lethem, constituindo uma “aglomeração urbana transnacional”, sendo que ambas as cidades são separadas apenas pelo rio Tacutu, sobre o qual passa uma ponte, ligando o Brasil à Guiana. Conforme pontua Sanssen (1991), em áreas urbanas transfronteiriças a radicalização do mercado de trabalho gera uma nova ordem socioespacial, na qual os migrantes desempenham o papel de mover a economia (seja formal ou informal), fato que conduz a um processo de intensificação da pobreza e/ou da marginalidade urbana.

No município, quase metade da população da sede é guianense ou descendente, sendo que do total dos quase 14 mil residentes no município, cerca de 60% mora na sede. Em se tratando das questões educacionais do município, na área urbana havia apenas uma escola pública de ensino médio para atender todas as demandas, o Colégio Estadual Militarizado Aldebaro José Alcantara.

Já o Instituto Federal de Roraima *Campus Avançado* Bonfim, atuava desde 2017 oferecendo formação técnica e profissional à sociedade de Bonfim e adjacências. No entanto, a partir de 2025 com a primeira turma de ensino médio integrado ao curso técnico em administração, a tipologia da unidade foi alterada para *Campus Bonfim* e a oferta de educação pública na região foi ampliada. Vale ressaltar que dos alunos ingressantes no ensino médio, em tempo integral, a ampla maioria dos aprovados em concurso público eram candidatos às vagas destinadas as ações afirmativas referentes a alunos com renda inferior a 1,5 salário mínimo e/ou autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas ou pessoas com deficiência.

Este breve histórico, relacionado às mudanças profissionais passadas por este docente/pesquisador do campo do ensino de história, reflete a realidade diária de inúmeros professores do Brasil e, principalmente, da região amazônica, que percorrem longas distâncias, sejam terrestres ou fluviais, para promover a educação pública gratuita e de qualidade para as crianças, adolescentes e

jovens do país.

Foi em meio a todas essas mudanças laborais e espaciais que esta investigação científica também se transformou. Inicialmente, buscávamos refletir sobre como o ensino de história podia contribuir para dirimir o confrontamento étnico-racial em uma escola estadual, na periferia da capital do estado. Ao se encaminhar para a fronteira do país, a perspectiva mudou. Em primeiro lugar, ao invés de as salas de aula possuírem quase 40% de alunos falantes da língua espanhola, na nova realidade a grande maioria dos alunos migrantes tem no inglês sua segunda língua (ou até mesmo como a língua materna). Em segundo lugar, na sede do município de Bonfim é marcante a presença de populações indígenas, em especial a etnia Wapixana, com seus membros vivendo dos dois lados da fronteira (Brasil e Guiana).

Assim, o “produto educacional” desta dissertação, foi a elaboração e realização de uma oficina, desenvolvida com estudantes da 1^a série do curso técnico em administração integrado ao ensino médio, que buscou relacionar as temáticas das lutas antirracistas, ao estudo dos discursos etnocêntricos, à compreensão das desigualdades sociais e econômicas, bem como trazer para a reflexão dos estudantes, suas trajetórias de vida.

Ao propormos a elaboração de narrativas pelos próprios alunos de suas trajetórias de vida, buscamos mobilizar tanto o conhecimento que eles possuíam sobre os processos migratórios que os levaram até Bonfim, como também que os mesmos buscassem com seus familiares histórias sobre suas trajetórias. A partir do questionamento “quem sou eu?”, procuramos possibilitar a reflexão dos alunos sobre sua etnicidade, sua forma de se identificar. Já com a problematização relativa às fronteiras idealizamos perceber se para os estudantes a referida temática interfere ou não em sua percepção de si mesmo.

É evidente que em regiões fronteiriças, como é a realidade dos estudantes do município de Bonfim, a compreensão do aluno sobre seu próprio conhecimento histórico e como ele pode atribuir sentido para a vida prática dos saberes que aprende no componente de história, perpassa pelo reconhecimento dos elementos que estão presentes no seu dia a dia, por exemplo, o atravessar a fronteira para dormir ou trabalhar, o compreender outra língua para se comunicar, entender os trâmites legais e comerciais do que pode ou não ser transportado pela fronteira etc.

Portanto, a criação de uma oficina, baseada na metodologia da aula histórica de Maria Auxiliadora Schmidt (2020) é, em nossa forma de perceber a realidade escolar, uma ótima oportunidade de trabalhar essas diferentes nuances do cotidiano de nossos alunos. Partindo do princípio que nossos alunos possuem trajetórias de vida singulares e também trazem consigo um conhecimento histórico desenvolvido a partir das reflexões nas aulas de história nos anos finais do ensino fundamental II, o trabalho de leitura, interpretação e análise de narrativas, com uma turma de 1^a série do curso técnico em administração integrado ao ensino médio, potencializará o processo de ensino aprendizagem da história, bem como evidenciará aos próprios estudantes uma utilidade prática de sua aprendizagem histórica.

Diante destes desafios do cotidiano da profissão docente em história é que esta dissertação se debruçou. Como nós professores podemos desenvolver, juntamente com os alunos, um sentido prático para a aprendizagem da história utilizando-se de diferentes narrativas históricas?

Como bem pontua José D'Assunção Barros (2008), o problema de pesquisa demonstra o que se quer/pretende realizar. Assim, o que nos interessa na investigação dessa interrelação “alunos x professores x aprendizagem histórica” é possibilitar alternativas para se ultrapassar as barreiras/dificuldades do aprendizado do conhecimento histórico, objetivando a atribuição de sentido para a vida prática dos estudantes, no “chão das escolas” de ensino básico em Roraima.

A presente investigação científica se insere no campo de pesquisa da educação histórica, mais especificamente, em como o processo de ensino aprendizagem em história pode possibilitar aos alunos a atribuição de sentido prático ao conhecimento construído no âmbito do espaço escolar. Conforme Fonseca, o ato de ensinar e de aprender “deve ser um convite e um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferenças culturais e grupos sociais, entre a teoria e a prática [...]” (2003, p. 38).

A primeira parte desta dissertação se preocupará em destacar como se estabelece o diálogo entre os conhecimentos teóricos que fundamentam as epistemes do saber no campo do ensino de história, como nós compreendemos

as conceituações acerca da educação histórica, didática da história, consciência histórica, didática reconstrutivista da história e afins.

No entanto, ao trazermos as colaborações de autores já reconhecidos nacional e internacionalmente para nosso texto, como por exemplo, Jörn Rüsen, Maria A. Schmidt, Isabel Barca, Luis F. Cerri, Marília Gago, Peter Lee e outros, não buscamos apenas “um escudo” para defender nossas concepções, pelo contrário, buscamos nos posicionar, teoricamente, enquanto pesquisadores/professores do campo ao qual estamos investigando. Ao longo de todo o capítulo, o leitor se deparará com conexões e interrelações entre as concepções teóricas e ideias autorais, fruto da experiência escolar deste docente pesquisador.

Na segunda parte desta dissertação, desenvolveremos uma discussão acerca do uso de narrativas na ciência histórica, as crises e reflexões que percorreram o século XX, mas, sobretudo, buscamos evidenciar como compreendemos essas narrativas, qual a relevância de seu uso no espaço escolar e como ela pode potencializar o processo de aprendizagem histórica dos alunos.

Dialogaremos, ainda neste capítulo, como a produção de narrativas autobiográficas tornou-se um elemento importantíssimo em nossa pesquisa, uma vez que possibilitaram aos estudantes um maior “protagonismo” no processo de atribuição de sentido prático para o conhecimento histórico discutido em sala de aula.

Por fim, o terceiro momento desta investigação buscará esmiuçar o processo de construção do “produto educacional”. Partindo das discussões referentes às modificações estruturais que o produto foi tomando em decorrência das mudanças de localidade do “público-alvo” da pesquisa, descrevendo o processo da seleção das fontes (talvez a grande questão concernente a elaboração da oficina baseada na matriz da aula histórica) até a culminância das atividades.

Nesta etapa da investigação, descreveremos também como transcorreram as atividades ao longo da aplicação da oficina. As intercorrências e imprevistos, o que saiu dentro e fora do planejado, as percepções do que pode ser melhorado para que outros companheiros docentes, com as devidas

adaptações, utilizem o modelo da oficina “Trajetórias – como cheguei até aqui?”, em suas próprias salas de aula com o objetivo de dialogar com seus alunos sobre a atribuição de sentido do conhecimento histórico para a vida prática.

2. Entre epistemes e saberes: diálogo da teoria da aprendizagem histórica com a *práxis* docente

Por muito tempo foi comum ouvirmos pelos corredores das escolas frases do tipo: “Minha formação acadêmica não me preparou o suficiente para enfrentar a sala de aula”, “na teoria tudo funciona, quero ver fazer com 35 alunos” ou, ainda, “esses alunos não se interessam por história (ou outra disciplina), só querem saber de celular...”. Talvez, em parte, algumas dessas ideias ou “pré-conceitos” do espaço escolar estejam conectadas com a realidade. No entanto, é verdade também que buscar resolver esses problemas ou ao menos propor alternativas que possibilitem um vislumbre da “luz no fim do túnel” é nossa responsabilidade enquanto docentes da educação e pesquisadores do campo do ensino de história.

Ao longo dos anos, um professor tende, em geral, a seguir dois caminhos: o da conformidade com as dificuldades de condições físicas das escolas, falta de insumos e materiais como livros didáticos, por exemplo, desesperança quanto as perspectivas de melhoria salarial e formação profissional. Muitas vezes, a dura realidade da grande maioria dos docentes da educação básica em um país continental, como o Brasil, nos leva a desempenhar, dentro e fora da sala de aula, muito menos do que realmente podemos fazer. Um outro caminho é o dos que são chamados de “sonhadores da educação”, aqueles que pensam que “podem mudar as coisas”. Na sala dos professores são reconhecidos como os novatos da educação, “já, já vão parar de sonhar e se conformar com as condições existentes”. Esses também enfrentam a mesma dura realidade do sistema público de educação básica, talvez até mais, pois além das dezenas de horas semanais em sala, ainda passam outras tantas horas pesquisando, planejando e sonhando com algo a mais para seus alunos, familiares e comunidade escolar em geral.

Defendemos aqui que a educação não é um jogo de heróis e vilões, de conformados contra sonhadores, mas cremos que a educação e, principalmente, a educação pública – que atende a esmagadora maioria de crianças e

adolescentes brasileiros, migrantes, brancos, negros, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e outros tantos dificultadores de, em primeiro lugar, permanecer na escola para na sequência iniciarem um processo de ensino aprendizagem significativo – é uma grande oportunidade de transformação social e econômica, sem falar no fato de que é uma garantia constitucional de qualquer cidadão.

Para auxiliar nesta perspectiva de constante melhoria da educação no país, mais especificamente, no campo do ensino de história, surgiu o Mestrado Profissional em Ensino de História, PROFHISTÓRIA, que em quase uma década já permitiu que os sonhos de centenas de professores de história em garantir uma melhor qualificação profissional se realizassem. A proposta de refletir como o saber acadêmico e o saber escolar estão ou não dialogando no chão das escolas da educação básica tem revolucionado o ensino de história nos quatro cantos do Brasil.

Assim, foi durante as aulas do “Prof”, apelido carinhoso dado pelos alunos, que pudemos nos perceber e nos empoderar não somente do ofício de professores, mas também do adjetivo de pesquisadores da história, o que de fato muitos já o eram, mas sem que na grande maioria das vezes, nos considerássemos ou reconhecesssemos como tal.

As reflexões impulsionadas a partir dos debates e ponderações promovidos pelos textos, professores, discentes, congressos e palestras, durante os encontros do PROFHISTÓRIA abriam nosso entendimento e compreensão do que era e de quais linhas de pesquisa podíamos seguir dentro da grande área do ensino de história. As mudanças gradativas que minhas aulas, para as turmas de fundamental e médio na rede pública estadual, iam tomando eram fruto das transformações que o “Prof” promovia em minha práxis docente.

No entanto, um questionamento sempre era retomado pelos alunos após me apresentar como professor de história do respectivo ano/série: “Professor, para que serve a história?” ou “por que precisamos estudar isso se aconteceu há muito tempo? Nem meu pai tinha nascido nessa época!”. Essas indagações me faziam refletir em tentar trazer alguma atribuição de sentido ou significado para o conhecimento histórico a ser elaborado em sala de aula com os estudantes. Assim, acabei optando por navegar pelo campo da educação

histórica.

A educação histórica é um campo de pesquisa que tem se destacado desde a segunda metade do século passado. Conforme pontua Barca (2015, p. 15),

Nestes estudos, os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos).

O processo de estudo e investigação da aprendizagem histórica, em crianças e adolescentes, já são realizados por pesquisadores europeus, pelo menos, desde os anos 1970. Neste período, por exemplo, pesquisas realizadas no Reino Unido por cientistas da educação, como Peter Lee e Denis Shemilt, pontuavam que o modelo History School Project (HSP) já era uma experiência sistematizada no campo da educação histórica, na Grã-Bretanha (Shemilt, 1980).

Na passagem da década de 1970 para 1980, Isabel Barca (2021) afirma que surgiu uma linha de pesquisa específica sobre a cognição histórica de jovens e crianças. Estes estudos sobre o processo cognitivo de aprendizado da história e o modelo britânico da HSP foram essenciais para a difusão de mais pesquisas neste campo de investigação.

As contribuições de Dickinson e Lee (1978, 1984) foram de grande importância para as investigações sobre a Cognição Histórica de estudantes na Inglaterra. Ao demonstrarem que crianças entre 8 a 11 anos eram capazes de realizar tarefas idênticas aplicadas a adolescentes de 12 a 14 anos, os autores acabaram se contrapondo a teoria piagetiana de estágios do desenvolvimento.

Vale ressaltar, nesta breve contextualização sobre o princípio das pesquisas em educação histórica, que nem todos os continentes estavam em uma “mesma sintonia”. No continente americano, por exemplo, via-se uma tendência de “pulverizar” a história dentro de um grande guarda-chuva, as ciências sociais. Já em território brasileiro, os estudos sociais (história, geografia, sociologia e áreas afins) ganharam impulso durante a década de 1970, em plena ditadura militar. Conforme descreve Barca (2021, p. 40), “para quem entrava em democracia, como Portugal, abria-se a janela para a realidade até então sob censura; para a ditadura, como no Brasil, havia a oportunidade de se esquecer

a incomoda problematização do passado-presente". Ainda segundo a autora, os EUA parecem ter sido uma exceção, não positivamente, pois a disciplina de história dentro de uma grande área de ciências sociais já era realidade desde o início do séc. XX.

Ao nos questionarmos os motivos deste "ocultamento" da história junto às outras ciências sociais, podemos inferir que os defensores desta "abdução" do conhecimento histórico afirmavam que crianças e adolescentes não tinham a capacidade cognitiva de aprender algo tão abstrato como a história. Entretanto, pesquisadores como o alemão Jörn Rüsen e os britânicos Alaric Dickinson, Martin Booth, Lee e Shemilt se tornarão grandes críticos da impossibilidade de se aprender história desde a infância, e ferrenhos defensores de investigações sobre cognição histórica situada em jovens e crianças.

Quanto à cognição histórica é importante lembrarmos que as pesquisas sobre seu processo de desenvolvimento não se baseiam na Psicologia da Educação, mas partem da epistemologia da própria História (Germinari, 2011). Segundo Rüsen, precisamos considerar a existência de uma cognição própria da História que se baseia em uma razão ou racionalidade histórica, esta por sua vez, "[...] refere-se ao pensamento no trabalho de rememorização da consciência histórica" (1997, p.17).

Em âmbito nacional, existem variadas publicações científicas, em diferentes formatos de divulgação, que buscam compreender as relações entre o ensino de história e a práxis desenvolvida pelos professores nas escolas brasileiras, com vistas a verificação de como construir uma aprendizagem histórica capaz de atribuir sentido para vida prática ao que é aprendido e ensinado. Podemos citar Maria Auxiliadora Schmidt (2017), Oldimar Cardoso (2008), Luis Fernando Cerri (2010), Rafael Saddi (2010) e outros pesquisadores que através de investigações realizadas em variadas unidades da federação brasileira, procuraram refletir como as contribuições de Rüsen e sua Didática da História auxiliam para transformar as matrizes curriculares nos cursos de licenciaturas, bem como no processo de ensino aprendizagem em história nas escolas brasileiras.

Circe Bittencourt (2018), em artigo intitulado "Reflexões sobre o ensino de História", descreve que o ensino de história no Brasil passou por mudanças desde o séc. XIX até os dias atuais. Se anteriormente, a história era "um estudo

mnemônico sobre um passado criado para sedimentar uma origem branca e cristã, apresentada por uma sucessão cronológica de realizações de grandes homens” (p. 127), hoje em dia a história está mais para uma “nova disciplina constituída sob paradigmas metodológicos” que buscam incorporar diversos sujeitos como construtores da nação brasileira.

O texto de Bittencourt (2018) nos revela um elemento inquietante, ainda presente nas salas de aula da educação básica roraimense, a visão “cristalizada” eurocêntrica. Falas racistas, comportamentos preconceituosos e atitudes discriminatórias (contra os estudantes indígenas, negros e migrantes) são reproduzidas entre os alunos no ambiente escolar. Desta forma, uma das propostas desta pesquisa é refletir como a aprendizagem histórica pode contribuir de forma significativa para dirimir este pensamento histórico impregnado pela “tradição colonizadora eurocêntrica”.

2.1 Educação histórica e Didática da História: entre reflexões teóricas e metodológicas

Segundo Germinari (2011), as pesquisas em educação histórica concentram-se em três núcleos: 1. análises sobre ideias de segunda ordem, preocupam-se com as questões relacionadas ao raciocínio e à lógica histórica; 2. análises relativas às ideias substantivas, preocupam-se, principalmente, com os conceitos históricos; 3. reflexões sobre o uso do saber histórico (das ideias substantivas e de segunda ordem), preocupam-se com o significado e o uso da história na vida prática.

Optamos pela terceira linha de pensamento, pois nosso estudo se debruçará no processo de análise de como as narrativas históricas, trabalhadas sob diferentes perspectivas, podem contribuir para obtenção de sentido do conhecimento histórico para a vida prática (tempo presente) dos alunos. É importante esclarecer que ideias substantivas são definições atreladas aos “conteúdos” da História como, por exemplo, Iluminismo, Renascimento etc. Já no que tange às ideias de segunda ordem temos as noções ligadas às práticas do historiador, por exemplo, os conceitos de narrativa, evidência, empatia, entre outros.

Para nos auxiliarem nas investigações deste instigante campo que é a

educação histórica, nos utilizamos dos pensamentos oriundos da didática da história alemã, aqui referenciada por Jörn Rüsen, nos estudos de Luis Fernando Cerri, interpretando como essa didática da história tem influenciado o ensino de história no Brasil, bem como suas contribuições sobre consciência histórica.

De acordo com Rüsen (2006), a didática da história ou a ciência do aprendizado histórico é a disciplina que tem por objetivo investigar a aprendizagem histórica, porém existia um dilema sobre a área do conhecimento à qual ela deveria estar associada: história ou pedagogia? A ideia de Didática da História voltada apenas para a formação de historiadores profissionais, comumente empregada nas décadas de 1950 e 1960, foi criticada por Rüsen. Cerri (2017) afirma que ao longo do séc. XIX a didática da história foi colocada à margem, uma vez que a preocupação dos historiadores era legitimar a história como ciência, ou seja, teorizar o que se fazia. Com isso, a História perdeu a sua função anterior de orientadora da vida no tempo.

Sobre essas (in)definições da didática da história é importante salientarmos a diferença entre a concepção teórica e metodológica, respectivamente: a didática da educação em história, como teoria é que “estabelece os objetivos e as formas da educação histórica dentro de um dado contexto político, social, cultural e institucional” (Rüsen, 2006, p. 9); já, no segundo aspecto, é compreendida como a metodologia de instrução em história, onde destacavam-se os métodos de ensino de história. Ao analisarmos as ideias de Rüsen, podemos perceber um grande esforço na busca pela reversão do quadro de distanciamento entre a didática e a história, para ele a didática é uma parte importante dos estudos históricos que investiga o processo de ensino e aprendizagem da história e sua aplicabilidade prática.

Assim, a didática da história não deve ser resumida a uma disciplina do ensino, mas entendida como uma disciplina que estuda a aprendizagem histórica, não apenas na sala de aula, no chão da escola, mas também nos currículos, nos filmes, nas séries de televisão, nas famílias, entre outros (Cerri, 2011). Refletindo sobre o que é ensinado, por que é ensinado e o que deveria ser ensinado.

2.2 Consciência histórica

É importante ressaltarmos que a partir dos anos 1980, na Alemanha, uma das grandes discussões relacionadas à didática era relativa à natureza, função e importância da consciência histórica. Conforme pontua Rüsen (2006), a consciência histórica se caracteriza por ser a forma como as pessoas orientam seu agir no tempo. Podemos, então, concluir que ela articula passado, presente e futuro, ultrapassando a barreira da história como passado cristalizado e acabado.

É importante frisarmos que a definição de consciência histórica, citada acima, não é única e indiscutível. O próprio Luis Fernando Cerri (2011) descreveu algumas definições teóricas sobre consciência histórica que achamos ser pertinentes para nossa discussão.

Para o filósofo Hans-Georg Gadamer, segundo Cerri (2011), a consciência histórica não é algo inerente aos homens e aqueles que não atingiram esse estágio viviam em uma inconsciência histórica, ou seja, encontravam-se em uma condição na qual o conhecimento tradicional (senso comum) era transmitido sem nenhuma reflexão. Gadamer defendeu que só eram capazes de fugir dessa inconsciência histórica os homens que passaram pelo processo histórico da modernização, como também por uma preparação acadêmica para a pesquisa e a produção de conhecimento nas Ciências Humanas.

Já para autores como Rüsen e Heller, a consciência histórica é um fenômeno humano, algo que é inerente ao ser humano, não dependendo de condição social, econômica, acadêmica, temporal ou cultural, pois “todo ser humano conhece a história e pratica algum tipo de atribuição de sentido ao tempo, sendo a ciência da história um deles, não o único modo possível ou aceitável” (Barom; Cerri, 2012, p.1002).

Deste modo, podemos inferir que em determinados momentos todos nós, humanos, mobilizamos a consciência histórica para dar sentido/significado ao mundo em que vivemos. Assim, nos utilizamos do passado interpretado para agirmos no presente e até projetarmos algo com expectativas futuras. Conforme Cerri:

Antes de ser ensinado ou pesquisado, a historicidade é a própria

condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie. O que varia são as formas de apreensão dessa historicidade, ou, nos termos de Rüsen, as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal (Cerri, 2011, p. 30).

Optamos, em nossa pesquisa, por considerar a concepção de que todos temos consciência histórica, logo, podemos entender que o conhecimento tradicional ou senso comum são “ideias bases” que darão sustentação ao desenvolvimento de outros saberes. Estes irão variar em níveis de entendimento relacionados à experiência, à realidade passada, significação histórica, orientação para a vida. Acreditamos que a aprendizagem histórica ocorre quando nossos alunos, a partir das suas próprias consciências históricas, constroem sentido sobre a experiência do tempo. De que forma? A partir da produção de uma narrativa que aponte a história como orientadora na sua vida prática, pois para que ocorra o aprendizado não basta que os alunos sejam capazes de interpretar o passado humano, mas também que consigam “empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento de problemas do presente (Rüsen, 2011, p.45).

Como pudemos observar, tanto Cerri quanto Rüsen defendem que a didática da história não se refere apenas a métodos de se ensinar a história. Embasados nessas referências é que pensamos em realizar uma oficina, utilizando narrativas históricas como ferramenta para possibilitar aos alunos e professores de história a construção conjunta do processo de formação do conhecimento histórico, objetivando fomentar a reflexão dos estudantes e a percepção de sua própria consciência histórica.

Corroboram com esta ideia Cainelli e Barca (2018), ao afirmarem ser necessário um diálogo (dentro das aulas de história) entre os conceitos substantivos e os métodos do fazer historiográfico, sempre levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, propondo-lhes situações problemas a serem resolvidas e permitindo que os próprios estudantes percebam seu progresso dentro da formação do saber histórico.

2.3 A Didática Reconstrutivista da História: a Aula Histórica como ferramenta de aprendizagem histórica em sala de aula

Já fazem algumas décadas que o professor de história deixou de ser o único a deter o conhecimento, em sala de aula, e ser um mero transmissor do saber aos alunos, que por sua vez necessitavam aprender e memorizar datas, eventos significativos/históricos, nomes de grandes líderes/governantes, entre outros conhecimentos dito como históricos.

A partir dos anos 2000, estudos que davam maior protagonismo, no processo de ensino aprendizagem, à importância dos conhecimentos prévios e saberes que os alunos traziam para a sala de aula foram se destacando. Isabel Barca (2004) e Schmidt (2009), por exemplo, trouxeram perspectivas inovadoras para o campo de investigação em aprendizagem histórica no Brasil do séc. XXI.

De acordo com Nicolini (2023), os desdobramentos dos estudos iniciados pelas autoras citadas têm possibilitado novas práticas pedagógicas para o ensino de história no país. A Aula Oficina, proposta por Barca (2004), colocava o professor como um tipo de investigador social, pois ele mediava o contato, a leitura e interpretação de fontes por parte dos alunos, bem como auxiliava na interpretação e contextualização do processo de ensino aprendizagem através de narrativas do que fora aprendido.

Por sua vez, Schmidt (2020) elabora a chamada matriz da Aula Histórica, como uma metodologia para o desenvolvimento da Didática Reconstrutivista da História. Esse procedimento metodológico, proposto pela historiadora e professora Schmidt, é fruto de um longo processo de análise, estudo, reflexão e adaptação sobre proposições, em geral europeias, como a “Aula Oficina”, de Isabel Barca, que incorporou concepções inovadoras para o ensino de história ao abordar a aprendizagem dos alunos a partir da cognição histórica.

Ao elaborar uma nova concepção teórico metodológica que elenca a aprendizagem como pilar da Didática Reconstrutivista da História, Schmidt (2020) propõe que “reconstruir” os acontecimentos (do passado), no chão da escola, são ponto de partida nas aulas de História. Contudo, é importante salientarmos que a “reconstrução” desse passado é fundamental uma vez que as necessidades (carências) de orientação dos estudantes vão se modificando, com o tempo, dando origem, inclusive, a novas necessidades. Em outras

palavras, o passado precisa ser novamente (re)interpretado pela consciência histórica, para permitir a “orientação temporal dos sujeitos”.

A partir desta reflexão, chegamos à conclusão que aprender a pensar historicamente é condição fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com a autora, não transformamos nossos alunos em “mini-historiadores”, mas sim tentamos possibilitar que nossos alunos se apropriem da forma como os historiadores analisam (mentalmente falando) a história e a produzem (historiograficamente). Isso nos permite inferir que o pensamento histórico é o fim desta nova concepção de Didática (Reconstrutivista). E pensar historicamente ocorrerá quando houver uma atribuição de um sentido histórico para o conhecimento estudado (dialogado).

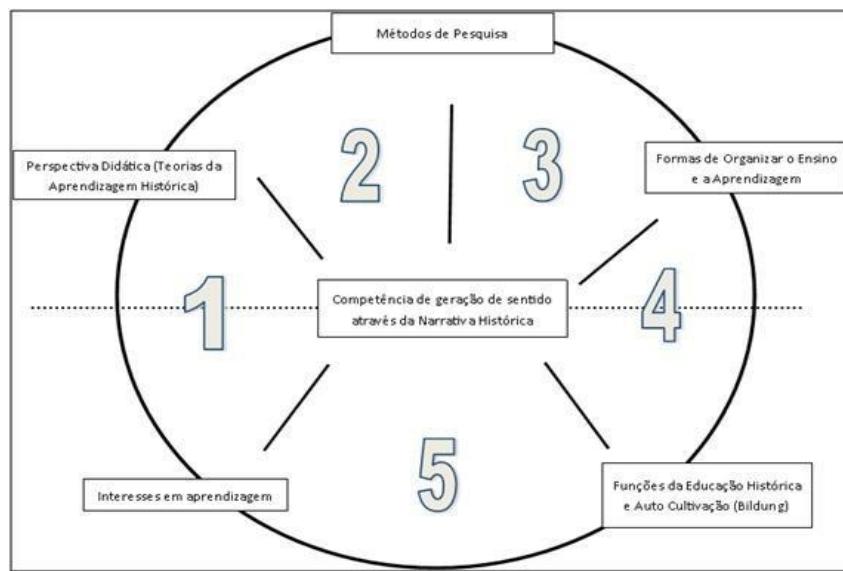
Retomando as ideias sobre a “Aula Oficina”, é importante salientar que os estudos desenvolvidos por Barca (2004) levavam em consideração resultados de investigações realizadas por pesquisadores britânicos, como Peter Lee e Rosalyn Ashby. Para estes autores é de suma importância que as aulas de história sejam orientadas por novos princípios de aprendizagem formadores do pensamento histórico, como: 1. Significância – a compreensão histórica está relacionada com tarefas concretas e significativas para crianças e jovens; 2. Experiência – a compreensão do conhecimento histórico é gradual, relacionando-se com experiências culturais dos jovens e crianças e; 3. Explicação – é importante considerar as explicações que os alunos produzem a partir das relações estabelecidas com a sua cultura experencial (Barca, 2004).

A cognição histórica situada desafiou os estudiosos da didática da história a buscarem novas metodologias que incorporassem o processo de formação do pensamento histórico e da consciência histórica de jovens e crianças. Foi neste interim que as propostas rusenianas relativas à Didática da História e ao Pensamento Histórico passaram a ser o eixo condutor do diálogo com a cognição histórica situada (Schmidt, 2020).

Portanto, conforme pontua a autora “na matriz da ‘Aula Histórica’ foram incorporadas questões como as tensões entre cultura histórica e a cultura escolar, a inclusão de temas controversos da história do Brasil, bem como o significado da memória e patrimônio histórico na aprendizagem histórica” (Schmidt, 2020, p. 128). Observa-se a partir da definição da pesquisadora, que

foi realizada uma interpretação e ressignificação da matriz da Didática da História proposta por Rüsen:

Figura 3: Matriz da Didática da História de Rüsen



Fonte: Rüsen (2016)

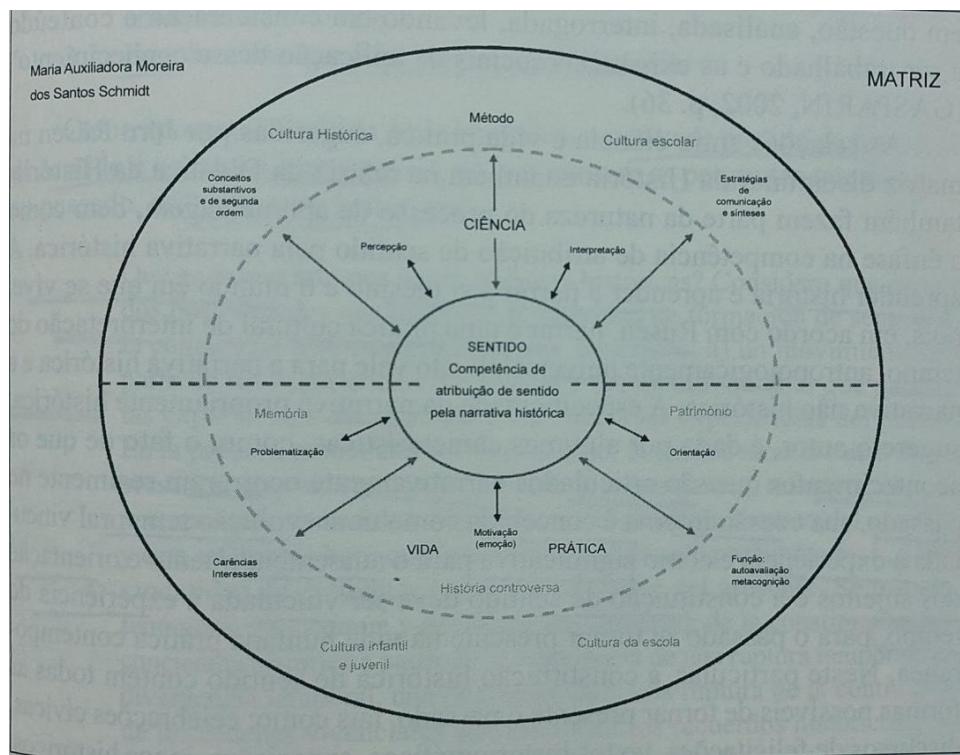
Conforme o esquema elaborado por Rüsen, o “início e o fim” do processo de ensino aprendizagem em história é a relação entre a vida prática, de estudantes e professores, com a ciência da história. Em outras palavras, são os interesses e carências dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, sempre relacionados com o mundo em que estão situados e inseridos, que “dão a partida” nas aulas de história. Em seguida, as teorias de aprendizagem, bem como os conceitos históricos, substantivos (relativos aos conteúdos) ou epistemológicos (explicação histórica, por exemplo) são inseridos.

É evidente que esta compreensão metodológica das aulas de história pressupõe algo a mais que uma mera “transposição didática” do conhecimento científico histórico para um conhecimento escolar. É no campo da vida prática, tanto dos professores, quanto dos alunos, que aquilo que é ensinado e o que é aprendido ganham significado e sentido de orientação temporal no processo de ensino aprendizagem. Este é, para Maria Auxiliadora, o cerne da aula histórica, quando o processo de construção de sentido produz “o envolvimento dos sujeitos no seu próprio autoconhecimento, no conhecimento do outro e do mundo, bem como na ação com vistas à transformar o mundo em que vivem” (2020, p. 132).

Se, como vimos anteriormente, o ponto de partida da matriz da “aula histórica” foram a matriz disciplinar da História e da Didática da História, de Jörn Rüsen, cabe salientar, conforme afirma Schmidt, que a Didática Reconstrutiva da História, referenciada na formação de um pensamento histórico pode contribuir para que professores e alunos reconstruam, em aulas, sejam na escola (espaços formais) ou em museus, por exemplo, o processo metódico de produção do saber histórico. Uma vez que a aula de História é o momento em que, ciente do conhecimento que possui, o professor pode oferecer ao seu aluno a apropriação do conhecimento histórico existente, através de um esforço e de uma atividade com a qual ele retome a atividade que edificou esse conhecimento (Schmidt, 1998).

Uma vez identificada que a formação de sentido por meio da aprendizagem histórica, a partir da relação entre a vida prática e a ciência da história, é o elemento central da matriz rüseniana, Schmidt (2020) propõe uma reestruturação da matriz de Rüsen para a sua “Aula Histórica”.

Figura 4: Matriz da Aula Histórica de Schmidt



Fonte: Schmidt (2020, p. 135)

Ao inserir a categoria cultura, a autora busca articular os processos formativos das relações entre práxis (vida prática) e ciência. São nas teorias de Rüsen que as relações entre a vida prática e a ciência da história se encontram imbricadas com a natureza do processo de aprendizagem. Sendo que a ênfase está nas narrativas históricas, àqueles a quem compete a atribuição de sentido. Conforme pontua o pesquisador alemão, aprender história é aprender a narrar a si mesmo e o mundo em que se vive, de modo que narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo. Esta concepção de orientação histórica temporal (passado-presente-futuro) é uma das bases do pensamento rüseniano, bem como se torna um dos elementos formativos imprescindíveis na matriz da aula histórica.

Incluir narrativas históricas, compreendidas aqui como aquelas em que os acontecimentos “que são articulados narrativamente ocorreram realmente no passado e tem sua coesão interna concebida como uma evolução temporal vinculada à experiência” (Schmidt, 2020, p. 136), ajudam na obtenção de significância para o autoentendimento e orientação dos sujeitos, de modo a constituírem sentido quando vinculadas à experiência do tempo, possibilitam a professores e estudantes gerarem novas interpretações das relações passado, presente e futuro.

Por fim, a aprendizagem por meio da narrativa histórica contribui para a obtenção de sentido quando consegue articular o conteúdo, isto é, quando faz entender o que se fala; a forma, quando torna explícita como se apresenta a diferença entre passado, presente e futuro; e, a função, quando se faz entender o porquê da História (Schmidt, 2020).

Deste modo, ao desenvolvermos a aplicação da proposta de intervenção pedagógica foi observado, primeiramente: quem eram os alunos participantes da oficina, como eles interagiam, entre si e com o professor, e como eles se viam enquanto pessoas, seres humanos. Para realizar essa constatação inicial, os alunos elaboraram uma narrativa autobiográfica com o tema: “minha trajetória, como cheguei até aqui?”.

As narrativas escritas pelos alunos foram confeccionadas em casa, levando em consideração aspectos como “quem sou eu?”, “como cheguei até aqui?”, “de onde meus pais vieram?”, “como eu me percebo, enquanto morador

de Bonfim (fronteira do Brasil com a Guiana)?”, tendo sido entregues ao docente na semana seguinte. Conforme pontua Nicolini, “a vida prática é o ponto de partida e de chegada da aprendizagem histórica” (2023, p. 119). A partir dessa concepção buscamos trazer “protagonismo” aos estudantes, não só ao fim da oficina aplicada, mas em todo o processo da aprendizagem histórica. A descrição detalhada do “produto” desta dissertação será realizada no capítulo 4.

3. Narrativas e a História: uma breve reflexão historiográfica

Em algum momento da caminhada profissional, o professor de história já ouviu algo do tipo, “a história, enquanto disciplina, busca compreender os eventos passados, oferecendo uma interpretação crítica do que aconteceu para explicar o presente e projetar o futuro”. Essa concepção é amplamente difundida pelos meios de comunicação ou em conversas com “os mais antigos”, chegando até o ambiente escolar, por meio dos alunos ou pelos companheiros professores de outras áreas do conhecimento.

No entanto, o que são esses eventos passados? Como escolher ou determinar aquilo que é/foi importante para um povo ou sociedade? Seriam os líderes nacionais ou os grandes generais aqueles que “marcaram” a história? Ou será que os fatores econômicos, os grandes ciclos produtivos, as transformações nos modos de produção, são os fatos que marcaram a história da humanidade?

É notório que ao longo das “eras”, períodos de tempo que representam transformações profundas na sociedade, economia, cultura e política, conforme pontuava Hobsbawm (1995), historiadores se utilizassem de diferentes matrizes para elencar e/ou explicar as transformações humanas que marcaram determinados momentos da história.

Partindo do pressuposto que por detrás de toda história ensinada nas escolas, assistida em mídias digitais ou investigada nos âmbitos acadêmicos há uma narração de algo “que já aconteceu”, iremos nos debruçar em um intenso debate que perpassou grande parte do séc. XX: o fim da “história-narrativa”, *histoire evenementielle*, traduzida na obra “A História Nova”, de Le Goff (1990), como história factual (por não ter correspondente na língua portuguesa), e posteriormente, seu “retorno”.

Entre as décadas de 1920 e 1930, a primeira geração dos *Annales*, liderada por March Bloch e Lucien Febvre, rompeu com a história factual, narrativa descritiva, que se dispunha cronologicamente na forma de relato e inaugurou a denominada “história-problema”, a “história aberta para as outras ciências sociais, a história que não se encerra na narrativa” (Le Goff, 1990, p. 6). No prefácio da obra “História Nova”, Le Goff descreve a “história-narrativa” como

"um cadáver que não se deve ressuscitar, porque seria preciso matá-lo outra vez", uma vez que "dissimula, inclusive de si mesma, opções ideológicas e procedimentos metodológicos que, pelo contrário, devem ser enunciados" (Le Goff, 1990, p. 7).

Cabe ressaltar, ainda, que ao defendermos o uso de narrativas históricas como potencialidades para a aprendizagem histórica não estamos nos associando à história factual já tão bem explorada, criticada e contestada há quase um século por diversos historiadores. Mas, nos aproximamos ao que autores como Paul Ricoeur e Roger Chartier se debruçaram, nas décadas de 1980 e 1990, a relação intrínseca entre história e narrativa.

Chartier pondera acerca da "plena pertença da história, em todas as suas formas, mesmo as mais estruturais, ao domínio da narrativa", pois, segundo ele, toda a "escrita propriamente histórica" (1990, p. 81) construir-se-ia na forma do relato ou da encenação de uma ou várias intrigas, cuja construção seria fruto do trabalho de uma "configuração narrativa". Assim, a história é sempre um relato, mesmo quando há a pretensão de negar-se enquanto narrativa, "e o seu modo de compreensão permanece tributário dos procedimentos e operações que assegurem a encenação em forma de intriga das ações representadas" (Chartier, 1990, p. 82).

Por sua vez, Paul Ricoeur (1997) considera que a narrativa não é apenas uma forma de contar histórias, mas uma estrutura fundamental para a construção do sentido e do conhecimento sobre o passado. Ao afirmar que a história é sempre narrativa, mas nem sempre a narrativa é a expressão de uma história memória, Ricoeur reflete sobre um certo "distanciamento" entre a historiografia e a memória. Para ele, apenas nas condições das narrativas históricas que precisam recuperar o "poder de ficção da epopeia", para olhar o "horror" na história, apenas nesta condição há uma aproximação entre ambas, uma vez que a "historiografia pode ser também sem memória, quando só a curiosidade a anima" (Ricoeur, 1997, p. 325-326).

A narrativa histórica como a escrita da história, para Certeau,

tem uma função simbolizadora, permite a uma sociedade situar-se, dando-lhe na linguagem um passado e abrindo um espaço próprio para o presente: marcar um passado é dar lugar à morte, mas também redistribuir o espaço das possibilidades, determinar negativamente aquilo que está por fazer e, consequentemente, utilizar a narratividade que enterra os mortos como meio de estabelecer um

"lugar para os vivos" (1982, p. 107).

Esta formulação de Certeau expressa a possibilidade de que há na história o que podemos chamar de ausências ou esquecimentos. No entanto, ao interpretarmos a narrativa, fato este que é indissociável da forma escrita que a história toma, a partir de uma narratividade que possa expressar a memorização das potencialidades recalcadas no passado, o historiador e em nosso caso o professor, podem buscar elementos para dar vida às figuras apagadas, não no sentido de reencontrar sua origem ou "verdade primordial". Mas, na tentativa minuciosa de encontrar o que poderia haver de inaudito na história, de não-dito, nos acontecimentos que foram objetos do esquecimento (Certeau, 1982).

Tentar conduzir os alunos nesse processo típico da atividade concernente ao ofício do historiador é uma grande possibilidade de conduzi-lo na compreensão da "construção do conhecimento histórico". Não objetivamos com isso tornar nossos alunos "mini historiadores", mas sim possibilitar a cada um deles o entendimento de que não há uma narrativa única, verdadeira e universal, mas que, ao escrever, o historiador, o cronista ou simplesmente aquele que narra, o faz de um determinado lugar, com uma determinada "visão de mundo", para um indivíduo ou um grupo de indivíduos como destinatários.

Compreendemos que uma narrativa não contém a acumulação completa e ordenada dos fatos históricos propriamente ditos, mas a narrativa é uma forma de construção do acontecimento histórico, produto do próprio questionamento da relação entre memória e esquecimento, que se relaciona a um trabalho de construção de temporalidades distintas.

A partir desses pressupostos, a escrita da história toma a forma de uma narrativa histórica porque "esboça os traços da experiência temporal" (Ricoeur, 1994, p. 15), ao contar, como diz Certeau, "sua própria relação com o tempo, como laço (pertença) e desapossamento (separação)". Separação que tem o significado, para ele, de uma "presença esvanecendo-se" que "instaura a necessidade da escrita" (Certeau, 1982, p. 315).

Com isto, buscamos defender o posicionamento de que toda história é de algum modo uma narrativa. No entanto, não nos referimos a uma narratividade factual e descritiva, como aquela já muito bem combatida e sepultada pelos da "primeira geração dos *annales*". Reafirmamos aqui a potencialidade de que a

leitura, interpretação e análise de diferentes tipos de narrativas, em sala de aula, possibilitará um ganho significativo no processo de aprendizagem histórica de nossos estudantes, permitindo-os refletirem sobre “preconcepções e preconceitos” acerca das questões ligadas à discriminação étnico-racial, os migrantes que atravessam as fronteiras diariamente (guianenses) ou que estão permanentemente no município de Bonfim (tanto os próprios guianenses, como também venezuelanos).

3.1 Narrativas autobiográficas: como potencializar os saberes dos alunos no processo de aprendizagem histórica?

Um dos principais desafios enfrentados por nós docentes de história na educação básica, na década de 2020, é discutir, em âmbito escolar, temas ligados aos discursos de ódio, discriminação, preconceito, *bullying*, desvalorização do indivíduo, entre outros. Em Roraima, os índices de alunos (adolescentes) que enfrentam ou já enfrentaram situações ligadas a uma ou mais dessas temáticas são alarmantes. Creio que nas demais regiões de nosso país a realidade não é tão diferente, pois, diariamente, somos bombardeados com notícias, em diversos meios de comunicação, sobre casos relacionados aos temas dispostos acima.

No município de Bonfim-RR, um território de fronteira entre o Brasil e a Guiana, a presença desses “temas sensíveis” é presente no cotidiano da população local. Na escola, não é diferente. Diante deste cenário, conforme consta no documento “Orientações curriculares para o ensino médio”, elaborado pela Secretaria de Educação Básica do MEC, é fundamental que as aulas de história sejam capazes de oferecer aos alunos “condições para refletirem criticamente sobre suas experiências de viver a história e para identificarem as relações que essas guardam com experiências históricas de outros sujeitos em tempos, lugares e culturas diversas das suas” (2006, p. 65).

Compreendemos como sendo tema sensível o que Gil e Camargo (2018), caracterizam como aquilo que gera uma controvérsia, em sala de aula. Neste sentido, professor e a escola precisam tensionar a corda em oposição a uma história universalista, etnocêntrica, elitista. Segundo os autores “a História escolar pode contribuir no tensionamento das condições que tornaram

possíveis o racismo, a violência e a desigualdade e, a partir disso, permitir a reflexão sobre o que nos configura hoje como nação” (2018, p, 141). Para Mével e Tutiaux- Guillon (2013), o sensível é o “quente”, “difícil”, o “socialmente vivo”, aquilo que é preenchido por emoções, “intelectualmente complexo” ou que implica confronto de ideias para um grupo, causando desconforto. As ideias sobre “temas sensíveis” são vastas. No entanto, não é nossa intenção nos alongarmos neste debate, pois o que nos propomos nesta investigação é utilizar daquilo que incomoda como forma de inquietar nossos alunos e aproximar os conhecimentos históricos que serão dialogados na oficina com a finalidade de atribuir um sentido prático de orientação temporal a esses conhecimentos, para nossos jovens e adolescentes.

Identificadas as temáticas pertinentes à realidade dos alunos e a necessidade de se trabalhá-los, em sala de aula, pensamos que a elaboração de narrativas autobiográficas pelos estudantes possibilita a reflexão deles próprios, enquanto agentes do processo de formação do conhecimento histórico. Conforme Passegi (2021), a ação de narrar e de refletir sobre as próprias experiências vividas permite aos estudantes atribuir sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou, ainda, ao que poderia ter acontecido. Ainda, segundo a autora, “nesse ato de linguagem, a pessoa que narra reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida” (2021, p. 94).

Historicamente, trabalhar com autobiografias na educação básica no Brasil não é algo inédito ou recente, conforme Montino (2008):

Desde o século XIX e até a metade do século XX, a escola, como se vê, desenvolveu um percurso que podemos colocar nos primeiros anos do século XX, quando uma série de pedagogos e pessoas ligadas à escola [...] colocaram em discussão a retórica da redação escolar, procurando colocar no centro dessa escrita a criança e o seu mundo. E isso explica que, para ter escritas autobiográficas e pessoais em um contexto educacional, em primeiro lugar, é necessário que se procure a criança que está por trás do aluno, que o deixe se exprimir por aquilo que é, por aquilo que ele tem a dizer [...]. (Montino, 2008, p. 126).

É importante pontuarmos que conforme o pensamento de Montino (2008) a produção autobiográfica pode se caracterizar por uma série de elaborações, a saber: diários ou as memórias de guerras, cartas que relatam coisas da própria experiência, redações escolares que falam de si, entre outros. Nestes casos, o sujeito é quem descreve as coisas e os acontecimentos que lhe dizem

respeito diretamente e que são parte de sua experiência de vida e da história.

Quanto às nomenclaturas diferentes que são utilizadas para designarem esse tipo de produções escritas, os termos são diversos, “desde história de vida (Pineau; Le Grand, 2012), autobiografia (Delory-Momberger, 2008; Montino, 2008), escrita de si (Montino, 2008), dentre tantas outras tendências”, conforme pontuaram Malheiros e Cainelli (2023, p. 349).

Cabe salientar que corroboramos com o pensamento de Jerome Bruner (1991), que caracteriza a autobiografia como “um gênero curioso, é a história que nos propõe um narrador aqui e agora sobre um protagonista que traz seu nome e que existia lá e então, a história termina no presente, quando o protagonista se confunde com o narrador” (p. 18). Deste modo, propor a elaboração de autobiografias, por nossos alunos, como parte da metodologia aplicada em nossa oficina “Trajetórias – Como chegamos até aqui?” é uma possibilidade potencializadora de mobilizar a consciência histórica de nossos estudantes para a atribuição de sentido ao conhecimento histórico trabalhado, a partir das narrativas analisadas.

Proporcionar ao aluno a reflexão sobre si, (re)memorar seu passado, refletir sobre ele mesmo como fruto de um processo complexo que envolve questões familiares, sociais, econômicas e identitárias, bem como narrar e escrever sobre si, “é um exercício que se apresenta como um princípio organizador que resulta em uma representação que o sujeito faz de si” (Passegi, 2021, p. 95).

Porém, de acordo com Pereira (2010, p. 129), precisamos estar atentos ao fato de que fixar o sujeito em “uma estrutura existencial que dificulta o fluxo da processualidade como resultado consequente de um exercício de enunciação narrativa de percursos existenciais” pode acabar acontecendo. Conforme pontua Rüsen (2015), transportar narrativas sobre o passado, acriticamente, para a sala de aula pode gerar uma concepção rígida, engessada ou até ideologizada da história e do presente dos alunos. Em outras palavras, apenas “solicitar” dos alunos a elaboração de autobiografias sem que haja a problematização acerca do que é a história, a memória, as questões de identidade, de discriminação étnico-racial e de fronteiras, temas presentes em nossa oficina, não possibilitará que atinjamos o nosso objetivo, a aprendizagem histórica de nossos estudantes.

É importante frisar que a escolha por desenvolver uma metodologia que busca na elaboração de autobiografias uma possibilidade para mobilizar o conhecimento histórico dos alunos afim de fomentar a aprendizagem histórica, baseia-se na “estratégia” de aproximar a aprendizagem desse gênero textual. Segundo Delory-Momberger (2006), os saberes subjetivos, aqueles não formalizados, refletem no modo como as pessoas “se locomovem” nos espaços de aprendizagens formais e que ao se tornarem conscientes “destes saberes”, podem ressignificar o sentido (desses saberes). Em obra posterior, a referida autora expressa outro relevante aspecto com o qual corroboramos que é a ideia de “biografar-se de outro modo” (2014, p. 136), ou seja, a aprendizagem de saberes escolares estabelece uma relação em que, ao mesmo tempo, se complementa e é recíproca, com as aprendizagens e saberes biográficos, permitindo revisitações de si e outras reflexões acerca de sua existência.

Ao ensinar história, defendemos que nós docentes devemos superar concepções históricas ultrapassadas, factuais, que buscam a totalidade da verdade, ou, pior ainda, uma única verdade universal. Assim, cremos que ao aproximarmos os métodos, típicos da produção do conhecimento histórico, com o gênero autobiográfico, possibilitamos aos nossos alunos uma educação ancorada no conhecimento e na produção de uma consciência de si e dos contextos sociais aos quais eles próprios estão inseridos (do particular ao global). Se desejamos enfrentar os discursos discriminatórios vivenciados dentro de sala de aula contra alunos migrantes e indígenas é necessário compreendermos que em áreas de fronteiras, como Bonfim, os espaços urbanos, rurais e escolares também estão imbricados nessas relações com o outro, seja de nacionalidade e/ou etnicidade diferente.

O que buscamos ao realizar a oficina foi permitir aos estudantes o que Rüsen (2015) denominou de dimensão da humanidade. Permanecer humano só é possível através da preservação da dimensão de humanidade, dada implicitamente com as “pretensões de racionalidade do conhecimento histórico, significado e ressignificado na relação com o sujeito, a sua memória e a sua história” (2015, p. 270).

Acreditamos que com a escrita de narrativas autobiográficas, como ponto inicial e de culminância (o que será detalhado no capítulo 4) de nossa oficina, “Trajetórias – Como cheguei até aqui?”, conseguimos concretizar uma

preocupação que é não somente nossa, mas também foi pontuada por Rüsen (2015) e de modo mais específico por Josso (2003),

à nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam produzir conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos. (Josso, 2003, p. 33).

Após descrevermos como a elaboração de narrativas, de suas próprias trajetórias, podem potencializar o processo de ensino e aprendizagem em história, passaremos, no item a seguir, a dialogar sobre os desafios que precisamos transpor para propor um ensino de história que impacte a realidade de nossos alunos, municípios de Bonfim.

3.2 O trabalho com narrativas históricas: possibilidades e desafios na leitura, interpretação e produção textual na educação básica roraimense

Como já exposto na introdução desta dissertação, a cada ano que passa as avaliações realizadas em âmbito nacional, o ENEM, por exemplo, evidenciam uma crise na educação básica brasileira: a dificuldade na produção textual dos concluintes do ensino médio brasileiro (neste ponto nos atentaremos à educação pública, no entanto compreendemos que mesmo na instância privada a dificuldade também é significativa).

Para se produzir uma narrativa escrita vários elementos são necessários, como uma boa gama de conhecimentos relacionados às temáticas a serem desenvolvidas, conhecimentos esses que são adquiridos a partir de leituras, debates e discussões acerca dos referidos assuntos. No entanto, infelizmente é comum nos depararmos em sala de aula com estudantes que apresentem dificuldades nos domínios básicos da língua portuguesa.

Sabemos que fatores educacionais, socioeconômicos e culturais podem contribuir, negativa ou positivamente, na chegada dos alunos ao ensino médio. No município de Bonfim, onde a pesquisa foi desenvolvida, existem três escolas, na sede, que ofertavam o ensino fundamental II anos finais, sendo duas municipais e uma estadual. É perceptível a “diferença de bagagem” entre os saberes escolares dos estudantes das duas redes de ensino.

Seja devido a fatores socioeconômicos ou elementos políticos há um certo

clima de “superioridade” da escola estadual, que por sinal foi militarizada, mesmo sendo a única escola (estadual) da sede. Isso se deve não apenas ao fato de a instituição estar localizada na área mais central do município ou possuir melhores condições em infraestrutura (laboratório de informática, maior acervo bibliográfico etc.), mas está presente também nos comentários e falas dos alunos ingressantes no ensino médio do IFRR *Campus Bonfim*.

A partir da constatação que este pesquisador observou da situação educacional dos estudantes, na sede do município de Bonfim, é possível inferir que os alunos que adentram à 1^a série do ensino médio possuem grandes distorções no que tange ao processo de ensino aprendizagem. É importante frisar que não foi possível observar *in loco* as escolas indígenas, estaduais, do município de Bonfim, devido à indisponibilidade de tempo e recurso para os longos deslocamentos.

Diante da realidade encontrada, ao entrar em sala de aula, para lecionar o componente de história para a 1^a série do curso técnico em administração integrado ao ensino médio, acreditamos no potencial que a utilização de narrativas pode proporcionar aos estudantes. O trabalho com narrativas é uma ferramenta poderosa para ajudar alunos com dificuldades de leitura e interpretação de texto. Isso acontece porque as narrativas envolvem elementos que despertam o interesse ou ao menos a curiosidade dos alunos.

Primeiramente, as narrativas estimulam a imaginação e o engajamento dos estudantes, criando uma conexão com as temáticas a serem trabalhadas em sala. Quando os alunos se identificam com as personagens, se situam nas localidades mencionadas pelos cronistas e/ou viajantes, acabam se envolvendo mais, o que pode facilitar na leitura, “concentração” e realização das atividades. Outro ponto importante é que as narrativas podem ser usadas para trabalhar a ampliação do vocabulário, o conhecimento de novos termos e nomenclaturas e a interpretação de diferentes tipos textuais (artigos, diários de viagem, poesias, entre outros). Ao lerem as fontes selecionadas, os alunos aprendem novas palavras e conceitos, o que melhora sua capacidade de compreenderem textos mais complexos posteriormente.

Por fim, acreditamos que o uso de narrativas históricas, em sala de aula, também favorece o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, pois estimula os estudantes a pensarem sobre os acontecimentos, as motivações dos

personagens e as mensagens transmitidas, conforme defende Certeau (1982). Assim, a narrativa escrita se torna uma estratégia eficaz para promover o processo de ensino e aprendizagem do conhecimento histórico de forma mais lúdica e informal, mas sem perder a criticidade na aprendizagem histórica.

Incorporar narrativas no processo de ensino aprendizagem do componente de história é uma maneira criativa e eficiente de proporcionar aos alunos que possuem grandes lacunas de aprendizagem, o contato mais próximo com a leitura, escrita e interpretação não só histórica das narrativas, como também da própria língua portuguesa.

3.2 O uso de narrativas históricas como ferramenta da aprendizagem histórica: perspectivas a partir de Jörn Rüsen

De acordo com Jörn Rüsen, a conceituação de narrativa histórica deve ser formada de significados vinculados à experiência no tempo “de maneira que o passado possa se tornar presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de ‘história’” (Rüsen, 2001, p. 155).

Corroborando com a concepção de orientação temporal para a vida prática, elaborada por Rüsen, concordamos que as narrativas podem auxiliar os alunos nesta “criação” de sentido para os tempos passado e presente. De modo que ao analisar narrativas históricas sobre temáticas relacionadas à identidade, discriminação e fronteiras, podemos auxiliar os estudantes a compreenderem que não há uma única e suprema perspectiva da e sobre a história narrada, sendo possível possibilitar diferentes interpretações e ressignificações do passado (ideias preconcebidas, senso comum) atribuindo sentido para a vida prática (tempo presente).

Conduzir os alunos a se debruçarem na tentativa de compreender e interpretar quem escreveu a história narrada, quando e onde aquele conhecimento foi produzido, para quem ele foi endereçado e com quais objetivos aquela narração foi elaborada pode tornar a aprendizagem histórica significativa. De modo semelhante a uma criança tentando montar um quebra-cabeça pela primeira vez, as aulas de história podem impactar os alunos a refletirem sobre

o que foi dito (escrito) na história e até perceberem que algo pode ter sido omitido (ou não dito).

Adentrando nas discussões sobre as narrativas históricas voltadas para o ensino de história nos aproximamos das ideias de Rüsen (2015), segundo o qual as narrativas históricas podem ser categorizadas em quatro “modelos”: tradicional, exemplar, genética e crítica. A primeira refere-se às narrativas que reproduzem o passado no presente, sem reflexão; o modelo exemplar, está ligado a narrativas que percebem a história como mestra da vida, nelas exemplos do passado são usados para legitimar ações no presente; a terceira, temporaliza a história, uma vez que nessas narrativas aparecem as diferenças temporais; a última, por sua vez, é colocada em destaque, pois atua como meio de transição entre as outras narrativas, tem por característica contestar orientações históricas vigentes, ou seja, não aceitam mais receber narrativas que já interpretaram o mundo por ele.

Ao trazermos essas discussões teóricas para o campo da aprendizagem histórica, mais uma vez vamos nos utilizar do referido teórico alemão, Rüsen (2015), que nos apresenta o que ele chamou de níveis de competência no aprendizado histórico:

Figura 5: Esquemas dos níveis de competência no aprendizado histórico para Rüsen



Fonte: Rüsen. Teoria da História: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ed UFPR, 2015.

Na aprendizagem histórica de um aluno que opera no nível da consciência

histórica tradicional, as tradições são quem conduzem as ações que mobilizam as experiências no tempo e orientam a vida prática. Assim, quando os estudantes produzem uma narrativa histórica sob a égide tradicional, percebemos que há uma continuidade do passado no presente, de modo que o sujeito apenas reproduz o passado sem reflexão.

Já no nível de consciência histórica exemplar, temos um estudante que conduz as ações que irão mobilizar as experiências no tempo a partir de regras gerais produzidas pelas experiências do passado. Ou seja, exemplos do passado auxiliam a orientar a vida prática. A narrativa histórica, de molde exemplar, será fundamentada nas lições do passado, que servem como exemplo para justificar as ações no presente. Ronaldo Alves, em sua tese de doutorado, escreveu: “invariavelmente, políticos utilizam exemplos históricos de líderes e nações com o objetivo de legitimar suas próprias ações na polis. Modelos são extraídos da História para serem seguidos ou rejeitados de acordo com os interesses de seus autores...” (Alves, 2011, p. 63). No nível exemplar, os alunos podem ou não aceitar esse tipo de discurso, questionando ou sujeitando-se de acordo com sua consciência histórica.

Por fim, em narrativas produzidas por um aprendizado histórico baseado em uma consciência genética, as tradições e os exemplos são refletidos tendo como ponto de partida sua historicidade. Levam em consideração o contexto de produção da narrativa, suas representações ao longo do tempo, podendo ser confirmadas, rejeitadas ou transformadas, a partir de projeções futuras do próprio aluno. O estudante que se utiliza da consciência histórica genética também passa a entender o outro a partir de seu próprio contexto, como sujeitos do processo histórico, favorecendo a alteridade.

Podemos perceber, então, que para Rüsen (2015), “o pensamento crítico desempenha um papel fundamental na passagem de um nível a outro” (p. 254). Compactuamos da posição deste teórico, pois acreditamos que nosso “produto educacional” objetiva se utilizar de narrativas históricas exatamente para propiciar essa reflexão conjunta, professor e alunos, das representações utilizadas pelos autores, do lugar social ao qual o escritor pertencia e até mesmo que as informações ditas e as não ditas possuem intencionalidades e não devem ser simplesmente retransmitidas como verdades inquestionáveis.

Sobre o não dito é imprescindível a contribuição que o francês Michel de

Certeau (1982) traz para a discussão do fazer historiográfico. Ao introduzir termos como lugar social, práticas e a compreensão de que a história é construída a partir de um texto, ou seja, de uma escrita, o trabalho com narrativas ganha um novo arcabouço de potencialidades. O potencial da observação do “Outro”.

Mais uma vez, reforçamos o potencial de propor aos alunos o pensar historicamente, a partir do trabalho com narrativas históricas, pois ao propor atividades que permitam aos estudantes a leitura e análise crítica de diferentes documentos históricos sobre uma mesma temática, mas sob diferentes perspectivas, acreditamos que os alunos podem, gradativamente, galgarem avanços nos níveis de competência do conhecimento histórico.

Consideramos que a aprendizagem histórica ocorre quando conseguimos desenvolver uma consciência histórica mais complexa e as competências adquiridas são utilizadas para alcançarmos três dimensões: “a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária” (Rüsen, 2011, p 75).

Em nosso caso, buscamos a partir da realização de nossa oficina “Trajetórias – como cheguei até aqui?”, dirimir enfrentamentos étnico-raciais dentro de nosso ambiente escolar. Como já exposto, as escolas de educação básica em Roraima têm enfrentado, nos últimos anos, um grande desafio do ponto de vista do processo de ensino aprendizagem: a presença massiva de migrantes de outras nacionalidades. No município de Bonfim-RR, este elemento é agravado pelo fato do mesmo fazer fronteira com a Guiana, tendo o inglês como idioma oficial, e também por ser significativa a presença de migrantes venezuelanos, falantes da língua espanhola.

O ingresso no Instituto Federal *Campus Bonfim* é realizado por meio de processo seletivo no qual os alunos fazem uma prova com questões de língua portuguesa e matemática. A turma em que a oficina foi aplicada possuía alunos das três nacionalidades supracitadas. Em decorrência desta pluralidade étnico-racial que compõe as salas de aula do município, é que buscamos, através da nossa oficina, desenvolver as três dimensões da aprendizagem histórica, expostas por Rüsen.

4. O que é um “produto educacional”? Reflexões e transformações promovidas pelo PROFHISTÓRIA em um docente da educação básica

A elaboração de um produto educacional no âmbito de uma pesquisa com campo do ensino de história constitui uma etapa fundamental para a consolidação do conhecimento científico e para a contribuição inovadora às práticas pedagógicas e acadêmicas. Contudo, esse processo encontra-se permeado por múltiplos obstáculos que necessitam serem transpostos como, por exemplo: a definição do que é e como elaborar um produto educacional; a complexidade na escolha do tema a ser produzido e desenvolvido em sala de aula; e, o desafio de integrar teoria e prática de forma coerente e efetiva.

“O que é um produto? Como faremos para criar algo “inovador” que contribuirá para a melhoria do ensino de história em Roraima?” foram algumas das primeiras perguntas que fizemos ao entrar no Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRR. Conforme o artigo 15 do Regimento Geral do PROFHISTÓRIA:

A dissertação do PROFHISTÓRIA tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado. [...]
 § 2º - O produto final pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas.

Outra definição para o produto encontra-se em Oliveira (2022), conforme a autora, o material didático ou a dimensão propositiva, necessita usar claramente elementos que são fundantes da forma de produção do conhecimento histórico, isto é: “partir de um questionamento ou problema inicial; ter um recorte espaço-temporal; promover um diálogo por meio de vestígios das formas de agir [...]; construir conhecimento [...]; e, por fim, viabilizar a construção de narrativas pelos próprios alunos.” (Oliveira, 2022, p. 53).

A partir dessas duas concepções é possível compreender que o produto, ou dimensão propositiva, elaborado em todas as dissertações do PROFHISTÓRIA objetivam que as produções científicas dos mestrandos estabeleçam relações entre todo o saber acadêmico debatido, discutido e produzido ao longo do curso em diálogo com as inquietudes e carências,

identificadas no chão da escola, dos discentes dos programas, enquanto docentes da educação básica.

Nesta investigação científica o principal desafio foi que, inicialmente, a ideia de produto era a elaboração de um livro didático em História de Roraima. Naturalmente, esse pensamento vinha permeado do arcabouço teórico e metodológico que foi trazido da época da graduação, mais especificamente como uma continuidade ao TCC que foi apresentado para obtenção do título de bacharel e licenciado em História. Entretanto, nas aulas iniciais do primeiro semestre ao ser questionado como nossas pesquisas se enquadravam no campo do ensino de história a ideia inicial acabou “não se adaptando”, tendo que ser substituída.

Em segundo plano, a complexidade inerente aos temas abordados no campo da história, e mais especificamente, no ensino de história, demanda uma compreensão aprofundada e multidisciplinar, muitas vezes associada à necessidade de domínio de metodologias específicas e de uma análise crítica rigorosa. Tal complexidade pode gerar dificuldades na delimitação do escopo do projeto, na organização do raciocínio lógico e na elaboração de um produto que seja ao mesmo tempo inovador, fundamentado e acessível ao público-alvo. Além disso, é necessário compreender as nuances que envolvem a atuação docente e o ambiente escolar para escrever de forma clara o que se pretende fazer e assim conseguir engajar os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Outro elemento desafiador que precisa ser considerado é a integração entre teoria e prática. A elaboração de um produto educacional que articule conhecimentos teóricos com aplicações concretas requer habilidades de síntese, criatividade e uma compreensão contextualizada das demandas do campo de atuação, em nosso caso, o ensino de história. Integrar o conhecimento discutido e elaborado na academia com os saberes a serem ensinados nas escolas da educação básica é um obstáculo que precisa ser transposto.

Neste momento introdutório da discussão sobre os desafios enfrentados na elaboração do produto, enfatizo que as pesquisas no campo do ensino de história que trazem o “produto educacional” como uma ferramenta de impacto para transformar o ensino de história no Brasil datam dos últimos dez anos.

Naturalmente, foi um tanto quanto desafiador para mim, enquanto professor de história pensar, teorizar e executar as diversas ideias que surgiram ao longo da pesquisa.

Conforme Ana Maria Monteiro (2001), discutir a relação dos professores com os saberes que lecionam é imprescindível para o ofício da docência e fundamental para a configuração da identidade profissional. Mesmo que nas primeiras duas décadas do século XXI pesquisas sobre o campo do ensino de história no Brasil venham crescendo, ainda há muito a se fazer. Principalmente, no que tange a pensar as questões que envolvem o diálogo entre a teoria, conhecimentos aprendidos na formação acadêmica, e a prática diária da sala de aula na educação básica. Para elucidar o que foi dito acima, cito minha própria experiência profissional.

Apesar de ter concluído o curso de licenciatura e bacharelado em História no ano de 2013, pude perceber a grande ênfase dada ao campo da formação do historiador e, em menor grau, a uma preparação docente para o viver diário nas salas de aula da educação básica. Na composição da matriz curricular, por exemplo, os estágios ficavam “isolados” nos períodos finais, as disciplinas (hoje componentes curriculares) pedagógicas espalhadas, geralmente uma por semestre, enquanto as disciplinas teóricas e específicas de História do Brasil (I, II, III e IV) e de “História Geral” permeavam o curso inteiro.

Ao entrar pela primeira vez em sala de aula como regente, no ano de 2011, na escola estadual São José, em uma turma de 6º ano lotada, lembro da fala da professora titular de que eu tinha toda liberdade para desenvolver a metodologia da minha aula, mas que a disciplina dos estudantes e os conteúdos programáticos precisavam ser cumpridos de acordo com as regras da instituição. Ali tive o primeiro choque com a distância abissal entre o conhecimento discutido na universidade e o que era ensinado aos alunos. Lembro-me, ainda, que naquele ano o calendário letivo das escolas foi suspenso devido a uma grande cheia do rio Branco, fato que impossibilitava o deslocamento dos alunos e professores às escolas.

Inicialmente, o livro didático era uma espécie de “Bíblia Sagrada”. De lá eu extraía tudo que era “necessário” para uma boa aula, conteúdos e atividades. Mesmo já tendo cumprido algumas disciplinas de “metodologia do ensino”, a pressão para vencer os conteúdos e cumprir os planejamentos escolares era

“mais forte” do que o desejo de fazer algo diferente. Com o passar dos anos, sempre lecionando em escolas particulares, nas quais os livros didáticos ou apostilas “são vendidos e precisam ser usados”, fui aprendendo a como vencer todas as etapas da história propostas para aquele ano específico.

Confesso que naquele ponto da minha carreira profissional, estabelecer um diálogo entre o que era produzido na academia e o que eu ensinava, em sala de aula, nem passava pela minha cabeça. A ideia de professor pesquisador, aquele “profissional que, tal como um artista, busca as melhores maneiras de atingir os alunos no processo de ensino e aprendizagem, utilizando diferentes materiais [...]” (Fagundes, 2016, p. 287) não era a forma como eu me via, apesar de eu o ser de fato, mas, ainda, não de direito (por não o ter reivindicado).

No entanto, após ingressar no PROFHISTÓRIA fui percebendo que ao longo dos anos, em sala de aula, minha *práxis* foi se transformando. O professor que vencia os conteúdos, ano após ano, foi dando lugar ao docente que selecionava os temas que seriam trabalhados com o objetivo de propiciar ao aluno um aprofundamento no conhecimento histórico, bem como tentava trazer a história para mais próximo da realidade diária dos estudantes. Essa mudança de compreensão de meu ofício enquanto professor e historiador foram sendo “reveladas” a partir das leituras, palestras, apresentações em eventos e discussões durante as aulas do mestrado.

De acordo com Schön (1995), é a partir do professor e de sua ação profissional que o saber escolar pode ser transformado. De certo, por muito tempo foi comum tratar o saber escolar como algo isolado, fatual, pertinente exclusivamente aos alunos, inclusive responsabilizando os próprios discentes, quando dá não efetivação do processo de aprendizagem. No entanto, o autor continua afirmando que se os professores se tornarem profissionais reflexivos e conseguirem modificar a burocracia da escola, essas mudanças poderão viabilizar um ensino onde os saberes serão contextualizados e relacionados com a vida cotidiana dos alunos. Foi assim, corroborando das mesmas ideias de Schön (1995), que nosso produto educacional foi pensado e o mesmo será descrito no item a seguir.

Em síntese, as dificuldades enfrentadas na elaboração de produtos educacionais no âmbito do ensino de história decorrem de fatores intrínsecos à complexidade temática, às dificuldades de integração entre teoria e prática,

bem como das complicações em compreender inicialmente o que é um produto no campo da educação.

4.1 Por um ensino de história transformador da sala de aula

A inclusão de temas antirracistas e identitários no currículo de história representa uma estratégia pedagógica essencial para a promoção de uma compreensão mais crítica e pluralista do passado e do presente social. Ao abordar essas questões, o ensino contribui para a desconstrução de narrativas hegemônicas que, em geral, são perpassadas, dentro da escola, por discursos “embasados no senso comum”, “informações” veiculadas nas mídias sociais etc.

Discutir “temas sensíveis” favorece o desenvolvimento de uma consciência crítica entre os estudantes, estimulando-os a reconhecer as desigualdades estruturais e as injustiças que permeiam a sociedade, além de promover uma reflexão sobre as origens dessas desigualdades e suas manifestações contemporâneas.

A escolha por utilizar narrativas históricas, com os alunos em sala de aula, objetivando a mobilização da aprendizagem histórica como elemento articulador do produto educacional partiu de leituras e diálogos dentro do PROFHISTÓRIA à medida que compartilhávamos sucessos e frustrações enquanto docentes da educação básica.

Corroboramos com pensamentos de Ricoeur (2007) e Cavalcanti (2020) que compreendem a narrativa como vestígio que possibilita que as experiências humanas ultrapassem as fronteiras do tempo, permitindo que o ocorrido, em tempos passados, seja conhecido hoje, em tempos presentes, e possa até refletir em projeções para tempos futuros. Em um contexto escolar, as narrativas contribuem de forma relevante na atribuição de sentido para o conhecimento histórico por parte dos alunos.

Nosso objetivo com a criação de uma oficina foi o de mobilizar os saberes prévios dos alunos, em diálogo com os métodos e procedimentos de elaboração do conhecimento histórico, para que os estudantes pudessem alcançar níveis mais complexos na compreensão dos saberes históricos, tornando-se capazes de atribuir um sentido prático, no tempo presente, para os conhecimentos históricos.

Como produto de nossa investigação científica planejamos e elaboramos uma oficina, baseada na matriz da aula histórica de Schmidt (2020), para os alunos de 1^a série do ensino médio. Nossa proposta buscou desafiar os estudantes a mobilizarem o pensamento histórico, através da leitura, interpretação, discussões coletivas e análise crítica de narrativas relacionadas às questões étnico-raciais, a percepção e discussão do conceito de fronteira, Brasil-Guiana, e temáticas identitárias indígena e negra.

Optamos por este tipo de produto educacional, pois ele pode contribuir de forma significativa no processo de melhoria do ensino de história em Roraima, no sentido de dirimir os discursos de ódio, bem como conceber uma sociedade mais justa e democrática. Além disso, com as devidas modificações de acordo com as especificidades das escolas roraimenses, os professores de história do ensino médio podem utilizar-se da oficina produzida em suas próprias salas de aula, garantindo a possibilidade de desafiar os alunos a pensarem historicamente.

A oficina foi denominada “Trajetórias - Como cheguei até aqui?”; o nome busca chamar a atenção para um fato marcante do nosso estado de Roraima: a maior parte da população local é migrante de variadas partes do Brasil e do mundo, até mesmo alguns povos indígenas da região transitam por e para além dos limites territoriais nacionais.

Na apresentação da oficina para os alunos eles encontram um trecho introdutório com os dizeres: “Roraima foi o lugar que milhares de pessoas escolheram para morar. É notório que nosso estado é composto por povos originários e migrantes de diversas regiões do país e do mundo”. No entanto, ao adentrarmos no espaço escolar podemos notar inúmeros conflitos ligados às questões étnico-raciais e linguísticas. Ao longo dos encontros, buscamos nos apropriar de conhecimentos e habilidades que nos permitam atuar como agentes de mudança e de construção de uma sociedade, escola, mas principalmente, uma sala de aula mais ética, justa, democrática e solidária, propondo de forma criativa a reflexão sobre nossas ancestralidades. A partir da leitura, interpretação e análise de diferentes narrativas históricas, investigaremos alguns aspectos sobre como a ocupação do espaço territorial do que hoje chamamos de Roraima se desenvolveu, com ênfase na região

de fronteira do Brasil com a República Cooperativa da Guyana, lugar em que foi fundado a sede do município de Bonfim. Que nossa aventura pelas teias da história seja leve, divertida, compromissada e ressignifique nossa concepção de mundo, de ser humano e, quem sabe, de nós mesmos. ‘Let’s bora?’’.

Objetivamos, com nossa oficina “Trajetórias”, ampliar habilidades relacionadas à convivência sociocultural dos alunos, promover entendimentos e propor soluções para os problemas de preconceito e xenofobia identificados no ambiente escolar e, também, utilizar os conhecimentos e habilidades de entendimento sociocultural de forma criativa, possibilitando a (re)construção de narrativas, pelos próprios alunos, das trajetórias e lutas familiares até chegarem em Roraima.

A ideia inicial previa uma carga horária total de 10h para a realização da oficina, no entanto, percebemos que o tempo seria insuficiente. Após a finalização da montagem dos slides introdutórios, da seleção das fontes a serem analisadas pelos estudantes e planejamento das ações a serem desenvolvidas, a carga horária foi ampliada para 14h. A quantidade de dias a serem utilizados para ministrar a oficina pode variar conforme o quantitativo de carga horária semanal que o professor possua com as turmas.

A aplicação do produto ocorreu ao longo dos meses de fevereiro e março de 2025. Da carga horária total, utilizamos 2 horas para a dinâmica de acolhimento da turma, apresentação e introdução dos elementos a serem abordados na oficina; 2 horas foram destinadas à elaboração de uma narrativa, a próprio punho pelos estudantes, destacando “Quem sou eu? Como eu me identifico etnicamente? Como minha família chegou até aqui e de qual localidade vieram?”; 6 horas foram destinadas à leitura, discussões e análises de pares de narrativas, sendo que a cada aula (2 horas), os alunos eram organizados em grupos de 4 a 5 pessoas para lerem, debaterem, ouvirem e analisarem as fontes selecionadas para cada encontro, a partir de perguntas orientadoras (apresentadas aos grupos apenas após a primeira leitura das fontes); 2 horas foram utilizadas para que os alunos pudessem escrever, novamente, as narrativas com suas próprias trajetórias pessoais/familiares, destacando os “mesmos questionamentos” da primeira elaboração, mas também considerando aquilo que eles haviam aprendido com as atividades de leitura e análise de

narrativas, em sala de aula; as últimas 2 horas foram utilizadas para as considerações finais sobre a oficina e para promover o encerramento da mesma.

Como já exposto, anteriormente, os alunos receberam nas aulas (duração de 2h) pares de narrativas sobre um mesmo tema, porém sob diferentes perspectivas. Nossa intenção com essa abordagem metodológica foi mobilizar a cognição histórica dos alunos, possibilitando a problematização de que a história pode e é narrada sob pontos de vistas diversos. As narrativas foram selecionadas para permitir que os alunos identificassem a construção de alguns estereótipos e preconceitos, que são “popularmente” reverberados, como por exemplo “fulano não fala direito porque é venezuelano/guananense”, “esses índios só comem farinha”, “todo veneca é ladrão”, etc. Acreditamos que se a idealização desses preconceitos, acerca do migrante e/ou do indígena, foram se “estabelecendo” através de gerações, ao longo do processo de colonização do território, faz-se necessário que trabalhemos de forma intencional, para que no transcorrer das próximas gerações, esses preconceitos possam ser dirimidos.

Discutir temas antirracistas, na sala de aula e escola, também desempenha um papel importante na valorização da diversidade cultural e na promoção do respeito às diferentes identidades. Ao explorar as trajetórias, resistências e contribuições de grupos “pormenorizados”, o ensino de história se torna um espaço de valorização da pluralidade cultural, contribuindo para a formação de uma postura ética e solidária entre os estudantes. Essa prática pedagógica favorece a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual as diferenças são reconhecidas como elementos enriquecedores do tecido social, e não como obstáculos ou fontes de segregação.

Além disso, a incorporação de temas antirracistas na história escolar é uma estratégia de formação cidadã, que visa preparar os estudantes para atuarem de forma consciente e responsável na sociedade. Ao compreenderem as dinâmicas de opressão e resistência, os alunos se tornam mais aptos a exercer seus direitos e a lutar por uma sociedade mais equânime. Essa formação é fundamental para o desenvolvimento de uma consciência social crítica, capaz de questionar estruturas de poder e promover mudanças sociais que visem à equidade racial e à justiça social. Por fim, a implementação de uma abordagem antirracista no ensino de história contribui para a construção de uma cultura escolar mais democrática e reflexiva. Ao promover debates e reflexões sobre

questões raciais e identitárias, a escola se torna um espaço de formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a complexidade das relações sociais e de atuar de forma ética e responsável na sociedade.

4.2 “*Professor, a história serve para que?*”: a utilização da aula histórica como ferramenta metodológica

Conforme pontuam Marciano e Nicolini (2023, p. 119), “a vida prática é o ponto de partida e chegada da aprendizagem histórica”, em outras palavras, o cerne da Aula Histórica. Foi partindo dessa abordagem sobre a centralidade do sentido histórico que Schmidt (2020) propôs um novo olhar metodológico para uma Didática Reconstrutivista da História. Semelhantemente, nós acreditamos que é imprescindível considerarmos, no processo de ensino aprendizagem de nossos estudantes da educação básica, não apenas os elementos constitutivos da ciência histórica, mas também os aspectos que envolvem o próprio “autoconhecimento” desses alunos. Deste modo, um sentido histórico pode ser atribuído ao conhecimento histórico, possibilitando uma maior compreensão de si e do outro, afim de transformar a realidade da cultura escolar e da sociedade na qual estes estudantes estão inseridos.

Pensar o uso de narrativas como uma prática cultural capaz de compreender o tempo e uma forma pela qual os sujeitos elaboram a constituição histórica de sentido para as suas experiências, tanto individuais quanto coletivas, é um dos fundamentos da matriz da Aula Histórica (Marciano; Nicolini, 2023). De forma resumida, para Gevaerd (2020) esta opção metodológica pode ser estabelecida a partir das: I. Ideias prévias que os estudantes trazem para a sala de aula sobre o conhecimento histórico; II. Conceitos, após a captação das ideias que os alunos possuem, o professor define quais as concepções ou ideias de segunda ordem (Lee, 2006) devem ser trabalhadas; III. Fontes, devem ser selecionadas a partir das ideias prévias e carências de orientação dos estudantes; IV. Narrativa, forma pela qual os alunos expressam sua consciência histórica; V. Avaliação, possibilita a verificação do conhecimento aprendido e seu significado para os alunos.

Deste modo, nos parágrafos a seguir iremos detalhar como ocorreram a seleção de narrativas que foram utilizadas na oficina, em sala de aula, como procedimento metodológico, na tentativa de mobilizar a aprendizagem histórica

dos estudantes, quais as perguntas orientadoras para auxiliar os alunos no trabalho com essas fontes, bem como as demais considerações observadas no decorrer das atividades.

A turma na qual a oficina foi aplicada era composta por ingressantes da 1^a série do curso técnico em Administração integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Roraima – *Campus Bonfim*, no componente de História I. Os estudantes eram recém chegados na instituição. Através do registro acadêmico foi possível perceber que os alunos matriculados eram todos oriundos da educação pública, muitos deles haviam sido aprovados a partir de vagas destinadas a populações pretas, pardas e indígenas, assim como havia alunos guianenses, venezuelanos e brasileiros.

Como mencionado na introdução, ao longo da pesquisa a proposta de elaboração e aplicação do produto ou dimensão propositiva foi se alterando devido a questões geográficas relacionadas à atividade laboral do mestrando. No entanto, independente do município de Roraima em que o ensino de história seja ministrado, uma realidade permanece, a necessidade de se discutir temáticas étnico-raciais dentro dos ambientes escolares e também fora deles.

Uma vez que esta pesquisa se situa no campo de investigação da educação histórica, um aspecto importante que não pode ser desconsiderado é o mencionado por Barca (2021); para a autora, é imprescindível ao professor de história contemplar em seu planejamento a realidade na qual os estudantes estão inseridos, seus próprios conhecimentos, suas percepções de mundo. Com a finalidade de que o conhecimento histórico a ser mobilizado pelos alunos, em sala de aula, seja significativo e possibilite a atribuição de significado ou, nas palavras de Rüsen (2006), um sentido prático para a sua orientação no tempo.

Caro leitor, a partir deste ponto realizaremos a descrição das fontes selecionadas e utilizadas em nossa oficina. As evidências sobre como os estudantes interpretaram essas fontes documentais estarão descritas no tópico 4.3³.

A oficina “Trajetórias – como cheguei até aqui?”, aplicada no início do ano letivo com uma turma de 1^a série do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, iniciou com os seguintes questionamentos: “O que é a História?

³ Ver p. 88, tópico: Narrativas em movimento: trajetórias de vida de alunos do ensino médio em Bonfim-RR.

O que ela estuda?" A ideia é que os alunos sejam convidados a refletir, mobilizando o conhecimento que já possuem acerca do tema, verbalizando-os aos colegas. Neste caso, os conhecimentos prévios dos estudantes, suas ideias e conceitos, foram anotadas como "palavras-chave" no quadro para que os demais colegas não as repetissem. Após este momento inicial, o docente pode identificar, por exemplo, quais elementos do saber histórico científico já foram apropriados pelos alunos e quais não foram sequer mencionados. Ter esse *feedback* é importante para que o professor seja capaz de planejar a partir da realidade específica dos alunos daquela turma. Em seguida, os alunos foram conduzidos a lerem um trecho do livro Guilherme Augusto A. Fernandes, escrito por Mem Fox (1984, p. 8):

*Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre
Dona Antônia.*

- *Coitada da velhinha, disse sua mãe.*
- *Por que ela é coitada? perguntou Guilherme Augusto.*
- *Porque ela perdeu a memória respondeu seu pai.*
- *Também, não é para menos disse sua mãe. Afinal, ela já tem noventa e seis anos.*
- *O que é memória? perguntou Guilherme Augusto. Ele vivia fazendo perguntas.*
- *É algo de que você se lembre respondeu o pai.*

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra.

Silvano que tocava piano.

- *O que é memória? perguntou.*
- *Algo quente, meu filho, algo quente.*

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- O que é memória? perguntou.

- *Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.*

*Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava
remar.*

- O que é memória? perguntou.

- *Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar. Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma*

bengala.

- *O que é memória? perguntou.*

- *Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.*

*Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de
gigante.*

O que é memória? perguntou.

- *Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.*

O trecho foi projetado, em sala, por meio de um datashow. Os alunos foram convidados a representarem as personagens contidas na história. Após uma breve leitura e ensaio, alguns estudantes interpretaram a cena para toda a turma. Além de instigar os alunos a refletirem sobre o que é uma memória, com a leitura em voz alta, o professor é capaz de identificar aqueles que tem maior fluência ou dificuldade na leitura e interpretação de textos, antes de se aprofundar na análise de narrativas (aulas seguintes).

No momento seguinte, os alunos foram divididos em quatro grupos para responderem, oralmente, os seguintes questionamentos: 1. Como funciona a memória? 2. Para que ela serve? 3. Onde ela está guardada? 4. Quem define o que será guardado, ou seja, lembrado? Os grupos receberam entre 5 a 10 minutos para dialogarem, entre si, e explanarem para toda a turma a conclusão a que haviam chegado. Na sequência, foi lida para os alunos a citação de Verena Alberti: “A memória é essencial a um grupo porque está atrelado à construção de sua identidade. Ela é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuação e de experiência. Isto é, de identidade” (Alberti, 2005, p. 167). Após solicitar que os grupos analisassem as suas respostas, a partir da reflexão proposta por Alberti, as atividades do primeiro encontro (2h) foram encerradas.

No segundo encontro, iniciamos com uma recapitulação da relação entre história e memória. Em seguida, apresentamos para os alunos o seguinte tema: “História e Narrativa”. A proposta da atividade foi identificar se os alunos conseguiam conceituar o que é uma narrativa, quais os elementos que estão presentes neste tipo de texto, qual o papel do narrador etc. Conforme já mencionado anteriormente, ao dissertar sobre a escrita da história Certeau (1982) elucida que ao escrever o indivíduo que narra o faz de um lugar social,

a partir de uma “visão de mundo”, com um público alvo de destino.

Compreender esses elementos possibilita, a nosso modo de pensar, a promoção da ruptura com a forma de pensar “factual” que muitos alunos possuem da história. Fato que pôde ser observado nas ideias expostas por eles no primeiro encontro ao mencionarem que a história estuda datas importantes, fatos históricos marcantes, reis e lideranças importantes, os períodos que, tradicionalmente, dividem a história da humanidade, entre outros.

Os alunos foram divididos em grupos e responderam às seguintes perguntas: 1. O que é uma narrativa? 2. Quais são os elementos presentes em uma narrativa? 3. O que é um narrador? Qual a sua importância? 4. Por que vocês acham que a narrativa tem esse nome? Mais uma vez, as respostas eram dadas de forma oral para todos os colegas em sala. Utilizar estratégias metodológicas que fomentem a necessidade dos alunos se expressarem, raciocinarem para estabelecer uma lógica em suas narrativas, é a nosso modo de pensar, fundamental para que o professor identifique, logo nos primeiros contatos com a turma, os desafios e as possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da história.

Após a explanação dos grupos, os mesmos foram desfeitos e uma atividade individual foi solicitada dos estudantes. As instruções foram as seguintes: 1. Escreva, em uma folha de papel, uma narrativa sobre a sua trajetória de vida; 2. Cite quem você é, como é a sua família, como você se identifica etnicamente; 3. Onde você nasceu? De qual localidade seus familiares vieram? Como você chegou até Bonfim-RR?

Os alunos iniciaram a escrita das narrativas, em sala de aula, no entanto a dificuldade em colocar no papel aquilo que eles pensavam impediu o término da atividade naquele momento. Encerrado o tempo de 2 horas para o segundo encontro, os estudantes levaram para casa suas narrativas, podendo terminá-las e entregá-las no encontro seguinte.

Cabe ressaltar que, enquanto docente da educação básica, as atividades avaliativas que geralmente aplicava em sala eram realizadas nos momentos finais do planejamento. Entretanto, ao iniciar as leituras do PROFHISTÓRIA e os textos sobre aprendizagem histórica, a matriz da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt que traz a ideia do processo avaliativo metacognitivo (ver figura 4, p. 32), me instigou a tentar uma proposta metodológica que nunca havia

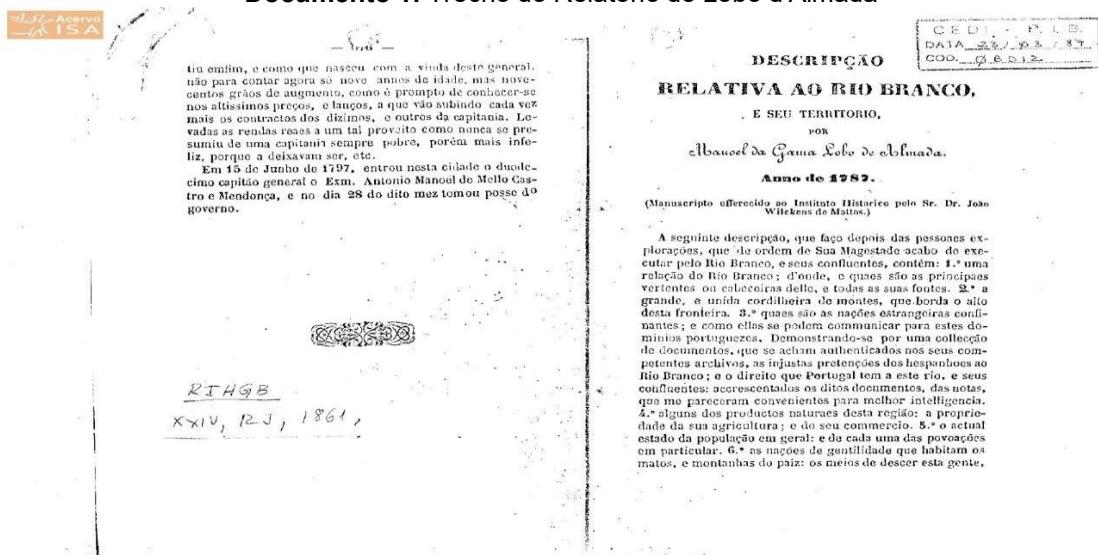
executado: realizar uma avaliação no início do processo e reutilizá-la ao final, como estratégia de possibilitar ao próprio aluno uma “autoavaliação” dos conhecimentos históricos que foram mobilizados ou não, ao longo do processo de ensino aprendizagem em história.

Do terceiro ao quinto encontro, todos com duração de duas horas cada, os alunos receberam um par de narrativas distintas, sob uma mesma perspectiva temática. As fontes foram selecionadas com a intenção de propor aos estudantes diferentes estilos narrativos que de alguma maneira abordassem os seguintes eixos temáticos: I - questão indígena; II – questão de fronteira; e, III – questão identitária.

Para o terceiro encontro, os alunos foram organizados em 7 grupos, entre 4 e 5 estudantes por grupo, e receberam duas narrativas que abordavam a temática indígena. O primeiro documento era o texto “Descrição relativa ao Rio Branco e seu território”, escrito por Manoel da Gama Lobo d’Almada, em 1787. Já o segundo documento foi o artigo “Os índios Macuxi e Wapichana e suas relações com os Estados Nacionais na fronteira Brasil-Guiana, escrito por Stephen Baines, em 2003.

Ambos os textos foram entregues impressos aos grupos. Por se tratarem de fontes históricas sem um caráter especificamente pedagógico e pelo tempo que os alunos possuíam para desenvolver as atividades, os documentos foram fragmentados afim de que toda a proposta metodológica pudesse ser aplicada com eficiência. Abaixo seguem trechos das narrativas que os alunos trabalharam em sala:

Documento 1: Trecho do Relatório de Lobo d’Almada



— 674 —

RESUMO.

Do sexo masculino.....	11
» feminino.....	10
Todas as almas.....	21

N'esta aldeia ha um soldado por director.

ARTIGO VI.

Gentilidade.

As nações de gentilidade de que aheci notícia, são as seguintes:

Paravilhanos.

Os paravilhanos, que habitam hoje para as cabecelras do rio Taentú pelas serras que ha entre este rio, e o Repunuri. Desta nação é quo tem descido mais gente para as povoações do rio Branco; na Conceição principalmente, quasi todos são paravilhanos. Mas sabe-se quo ainda existem por descer tres principaes com seus vassalos, algunos quais em outro tempo foram aldeados na povoação de S. Filipe d'onde desertaram. Esta nação, e as oito mais que se seguem commerciam com escravos, que vendem aos hollandezes.

Aturahis.

Aturahis que habitam os mesmos capos em serras. Sabese que esta nação tem tres principaes. Na povoação do Carmo temos aldeia alguma d'esta gente.

— 676 —

tam-se-lhe ali quinze principaes além dos que já tem descido para as povoações do rio Branco, e maior numero de abalizados, tapuyas que tem autoridade sobre os maiores. Habitam as serras que decorrem das vertentes do rio Maható as do Parime. Tem por inimigos os macuxis, os paravilhanos, e os caripunas. Da nação dos apixanas há bastante gente nas nossas povoações.

Oacyás

Oacyás, habitam ás serras entre os rios Majari, e Parime. Só um principal com a sua familia tem descido que existem na aldeia da Conceição. Sabe-se de mais cinco principaes que se conservam nas ditas serras. Esta nação teve em outro tempo trato com os hespanhoes.

Acarapis.

Acarapis, habitam ás cabeceiras do rio Parime; tem pouca gente. D'esta nação temos em Santa Maria um indio com sua mui.

Tucurupis.

Tucurupis, habitam a serra Cunaudá. Não tem muita gente.

Arinas.

Arinas, habitam uma serra chamada Curautí nas cabeceiras do rio Majari. Tem dous principaes. Estes tapuyas são desertados das aldeias dos hespanhoes.

— 675 —

Amaribás.

Amaribás são habitantes das mesmas serras, e tem dous principaes.

Caripunas.

Caripunas habitam a oeste do Repunuri as serras mais orientaes da cordilleira. Sabe-se de quatro principaes que residem com as suas gentes em quatro habitações. D'esta nação ninguem tem descido para os nossos estabelecimentos; mas já em outro tempo, um principal e alguns indios chegaram até a fortaleza do S. Joaquim. Estes tapuyas são os que tem mais comercio de escravatura com os hollandezes.

Caribes.

Caribes, habitam a poucas legoas de distancia dos caripunas, com os quais tem quasi sempre guerra. Dizia-se que erão anthropophages; mas de tal barbaridade não aheci notícia que o verificasse.

Macuxis.

Macuxis, habitam as mesmas serras, tem cinco principaes repartidos em cinco malocas separadas, que se estendem para oeste até as vertentes do rio Surumu. D'esta nação só tem descido até a fortaleza de S. Joaquim uns cinco indios, dos quais ficaram dous que existem na povoação de Santa Maria.

Oapixanas.

Oapixanas, esta nação é a mais numerosa de todas; con-

86

— 677 —

Quinhauas.

Quinhauas, habitam nas cabeceiras de um igarapé que desagua no rio Vrariapará pela parte do poente; consta que é pouca gente; e que tem trato com os hespanhoes.

Procotos.

Procotos, habitam no igarapé Tactú, que desagua no rio Vrariapará pela parte do norte. Contem dous principaes com bastante numero de vassalos; muitos destes tapuyas já estiveram aldeados em povoações dos hespanhoes.

Macus.

Macus, estes indios são tapuyas de corso semi habitação corta; encontram-se mais frequentemente junto de uma serra chamada Andanari; tem trato com os hespanhoes.

Guimaras.

Guimaras, habitam nas cabeceiras do rio Maracá; contam-se-lhes dous principaes.

Aoaquis.

Aoaquis, habitam no rio Caumé, divididos em tres malocas, com outros tantos principaes; tem trato com os hespanhoes.

— 678 —

Tapicaris.

Tapicaris, habitam as cabeceiras do rio Mucajahi; antigamente vivemos alguns nas povoações do rio Branco de onde nos desertaram; exceptuando um índio, e uma índia que conservamos: consta que esta nação também esteve aldeada em povoações dos hispanoões, d'onde desertaram.

Saparás.

Saparás, habitam da mesma sorte pelo rio Mucajahi: são muitos d'elles desertados das nossas aldeas, mas quais ainda se conservam dou os índios, e duas indias: contam-se-lhes dois principaes: tiveram algum dia trato com os hispanoões. D'esta nação principalmente, foram os maiores aggressores dos assassinios commetidos no rio Branco, quando no anno de 1781, os índios que ali tinhamos aldeados, soltando uns poucos de parentes seus, que vinham em ferros remetidos prezos para a capital; assassinaram um cabo da esquadra, seis soldados, e um preto; e depois amotinando as povoações, desertaram todas quasi inteiramente, à exceção da aldea do Carmo: cujas povoações se acham já outra vez restabelecidas de gente e por efecto do perdão geral, que em favor dos delinqüentes, foi Sua Magestade servida mandar publicar, pelos motivos que achou dignos da sua real atenção.

Pauxianas.

Pauxianas, habitam as serras que formalisam a cachaçaria chamada de S. Filipe; esta nação tem grande união com os tapuyas, saparás, e tapicaris.

— 679 —

Parauanas.

Parauanas, habitam pelo rio Caratirimani, consta que tem tres principaes, além de outro mais que proximamente desceu com trinta e cinco pessoas para a povoação do Carmo, donde estão aldeados.

Chaperos, e Guajures.

Dizia-se que haviam mais os tapuyas chaperos, e guajures, mas já hoje não se encontra por todo o rio Branco noticia de semelhantes duas nações.

Méios de colonizar o rio Branco.

Uma das maiores vantagens que se pode tirar do rio Branco, é povoá-lo, e colonizar toda esta fronteira com a imensa gente que habita as montanhas do paiz. Mas para isto é necessário mudar o método que se pratica, que em outras circunstâncias, e em outro tempo poderiam convir, mas que hoje se deve alterar.

Para descer estes tapuyas do mato, aonde elles, a seu modo, vivem com mais commodidade do que entre nós,(18) é necessário persuadil-os das vantagens da nossa amizade; sustentá-los, vestil-os, não os fatigar querendo-se d'elles mais serviços do que elles podem; e fazer-lhes pagar promptamente, e sem usura, o que se lhes promette, o que se

(18) Eu não falo sem conhecimento de causa, tenho entrado em mais de duzentas malocas de gentilidade, e por isso o que disser, não é um *ouvi dizer*, eu contei pelo que vi.

— 680 —

lhes deve, o que elles tem ganho com o suor do rosto, e ás vezes com riscos das suas vidas.

O sustento deve consistir em roças de mandioca adiantadamente feitas, e já maduras, nos lugares que se lhe determinar para povoações. Estas roças devem ser repartidas por todas as famílias que descerem, de sorte que cada família ache entre nós o mesmo que tinha no mato; isto é, sua roça de propriedade, de que vão tirando a seu arbítrio a mandioca que quiserem para as suas diferentes comidas, e bebidas a que estão costumados no mato. Estas roças assim aplicadas, não custarão à fazenda real mais do que lhe tem custado a farinha com que se tem assistido aos descimentos do rio Branco: os tapuyas do mato, não estão costumados a comer farinha; costumam fazer das suas roças de mandioca para o seu diário sustento, as taincas, os beijós, os tacacás; os tucupis, o seu vinho etc. e nada disto podem os índios descerdos para o rio Branco tirar dessa farinha com que tem sido, e ainda estão sendo sustentados; e por isso é natural que se veja continuamente, morrerem uns, desertarem outros, logo que entram a estranhá a falta do sustento, com que estão criados.

Para que elles tomem amor ás povoações e façam conceito da nossa bondade, convém não puxar nunca a serviço algum destes primeiros homens descerdos, para que elles tenham todo o tempo de continuarem suas roças, de fazerem suas casas, e de se estabelecerem: coma-lhes a fazenda real os dízimos, e os direitos dos gêneros de exportação que elles cultivarem, ou fabricarem: os filhos que não fizerem falta ás suas famílias, sejam muito embora puxados aos serviços públicos: mas os pais de famílias, não os arranquem á suas mulheres, e ás suas filhos, deixem-os gozar da tranquilidade que lhe permite a plenári das libe-

— 681 —

dades: este serviço á humildade, influirá muito na população.

Outro meio de colonizar o rio Branco seria não só permitir em toda a liberdade, e mesmo promover que os soldados casassem com indias deste território; mas excitá-los para isso com o donativo de algumas vacas, e algumas egas que se lhes dessem por conta da fazenda real: e que esta data se distribuisse semelhantemente a qualquer outro homem casado, que ali se fosse estabelecer: se tudo assim se houvesse de praticar, coloniar o rio Branco, em forma que se possesse confirmar a existência das suas povoações, seria mais fácil do que parece.

ARTIGO VII.**Fortificação.**

A fortificação que temos no rio Branco, se reduz a um forte de campanha dos mais pequenos. Estampa II.

O lado em que está situada a porta, é fortificado por uma pequena cortina, flancos, e faces. A mesma construção quasi se observa no lado oposto. O lado que está lançado sobre a margem do Taetri, quasi na mesma direcção do rio, vem do angulo saliente, e a pouca distância entra com uma perpendicular para o centro do forte, e vai cair perpendicularmente sobre outro lado paralelo ao que fica mais sobre a margem do rio. O lado A que é mais proximo ao centro, fica defendido por um fogo de artilharia situado na perpendicular B porém, muito estreitamente. O lado C que está mais sobre o rio não tem defesa. A mesma construção, se observa por todo o lado oposto D E.

O forte é construído de pedra e barro. Pela sua moita

Documento 2: Os índios Macuxi e Wapichana e suas relações com os Estados Nacionais na fronteira Brasil-Guiana

SÉRIE ANTROPOLOGIA

338

OS ÍNDIOS MAKUXI E WAPICHANA
SUAS RELAÇÕES COM ESTADOS NACIONAIS
NA FRONTEIRA BRASIL-GUIANA

Stephen Grant Baines

Brasília
2003

Os Índios Makuxi e Wapichana e suas relações com Estados Nacionais na fronteira Brasil-Guiana¹

Stephen G. Baines²

O objetivo deste trabalho é examinar os complexos processos históricos e socioculturais que se desenvolvem entre os povos indígenas Makuxi e Wapichana que habitam a fronteira internacional entre Guiana³ e Brasil⁴. Este tema fornece uma interface entre o estudo de sociedades indígenas e suas relações com Estados nacionais nas suas fronteiras. Escolhi uma região geográfica ao longo da fronteira entre o Brasil e a República Cooperativista da Guiana, mais especificamente entre a Terra Indígena Jacamim, ao sul, e as aldeias de Uiramutá e Willimón na Área Indígena Raposa/Serra do Sol, e Canapá na Guiana, ao norte, regiões habitadas por Wapichana e Makuxi que vivem nos dois lados da fronteira internacional em aldeias de composição étnica mista⁵.

A partir de um estudo dos discursos interétnicos e categorias indígenas, esta pesquisa investiga a inter-relação entre étnicidade e nacionalidade no caso de dois grupos étnicos atuais. Como todos os povos indígenas do maciço guianense, os Makuxi e Wapichana foram e estão sendo constituídos historicamente através de processos de fusão e fissionamento de grupos étnicos. Constituem povos com uma longa história de colonização e contactos intensivos e contínuos com os regionais dos dois países por mais de dois séculos (Diniz, 1972:15), sendo caracterizados pela população regional de Roraima como "índios civilizados" e "caboclos" (Ibid p.124). Atualmente muitos têm nacionalidade brasileira e/ou guianesa. Diniz afirma, escrevendo em 1972, que os regionais "têm um modo de vida, seja na indumentária, no tipo residencial, nas técnicas de lavratura, etc., que não difere muito daquela adotada pelo 'caboclo'" (1972:113, 130-1). Contudo, apesar destes autores enfatizar a intensa interação entre índios e regionais,

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentado, em inglês, no Simpósio: Indigenous rights, dialogy, and relations to national states, MESS-5, coordenado por Patricia Christine Aquimuk, Paul & Adolfo de Oliveira, no 51º Congresso International de Americanistas (ICA), Santiago, Chile, 14 a 18 de julho de 2003. Meus agradecimentos aos coordenadores e ao convite a participar neste simpósio e à CAPES e à FINATEC pelo apoio financeiro que permitiu a minha participação no ICA. Meus agradecimentos especiais ao professor Júlio Cezar Melatti por suas valiosas sugestões. A versão final é da minha responsabilidade. Use "Makuxi" e "Wapichana", segundo formas correntes que vi em documentos indígenas, apesar de não existir um consenso quanto à ortografia.

² Professor adjunto 4, Departamento de Antropologia, UnB; pesquisador 1b do CNPq.

³ A ortografia oficial neste país é "Guyana", a forma "Guiana", corrente em inglês e português, sendo rejeitada por alguns autores por estar associada ao colonialismo britânico.

⁴ A pesquisa surgiu a partir do meu projeto: "Entomologia em contextos nacionais: Brasil – Austrália – Canadá" (CNPq), e a partir da minha participação no grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Roberto Cardoso de Oliveira sobre "Étnicidade e nacionalidade em áreas de fronteira".

⁵ Realizei, ali agor, um mês de pesquisa de campo, em janeiro de 2001, quando visitei as aldeias de Jacamim, Pium, Cananam, Manoá, Maturauá, e as cidades de Bonfim e Normandina no Brasil, e a cidade de Lethem e a aldeia de St. Ignatius na Guiana. Em janeiro de 2002, realizei três semanas de pesquisa de campo, visitando a cidade de Lethem e as aldeias de St. Ignatius e Canapá na Guiana, e a cidade de Bonfim e as aldeias de Uiramutá e Willimón no interior do estado de Roraima e da Guiana, residentes na cidade de Boa Vista. Meus agradecimentos ao CNPq por financiar as duas primeiras etapas desta pesquisa.

abordagem teórica dualista adotada por Diniz, ao ressaltar a existência de duas entidades, "Makuxi" e "branco", tende a reificá-las numa oposição que tem sido reavivada como estratégia de resistência e afirmação da autonomia indígena frente à sociedade regional nas últimas décadas a partir do envolvimento destes povos nos movimentos indígenas no Brasil e na Guiana.

Desde os anos 1960, quando Diniz realizou sua pesquisa em Roraima, e sobretudo a partir dos anos 1970, o movimento indígena a nível nacional e internacional trouxe mudanças fundamentais às relações destes povos indígenas com os Estados nacionais brasileiro e guianês. Afirma Adolfo de Oliveira que "A criação de uma dialógicidade com os agentes do Estado, com a sociedade civil, muitas vezes com expressão internacional, parece ser um elemento central da política indígena" (2002:113). No Brasil, o Conselho Indígena de Roraima (CIR) se consolidou a partir do movimento indígena nos anos de 1970, iniciado com apoio da Igreja Católica. Enfrentando hostilidades constantes, os povos indígenas, a partir de escritórios em cidades com advogados indígenas e outros profissionais em lidar com o Estado, estão conseguindo grandes avanços no reconhecimento dos seus direitos e estabelecendo novas relações com os Estados nacionais. Na Guiana, a Amerindian Peoples Association (APA), criada em 1991, e reconhecida desde 1992, vem ganhando força política em relação a direitos territoriais. Entre os quatro principais organizações indígenas a nível nacional, a APA vem ganhando maior visibilidade nesta região.

Tomando em consideração que os Wapichana e Makuxi constituem populações de milhares de indivíduos espalhados em situações muito distintas, em terras indígenas, em fazendas regionais, nas cidades regionais, e na capital Boa Vista, em comunidades de composição étnica e nacionalmente mista, e que se identificam com diversas organizações indígenas antagônicas que internalizam as contradições interétnicas (Repetto, 2002), julgo mais apropriado usar o conceito de "campo semântico da étnicidade" (Valle, 1999) para abordar as relações dos Makuxi e Wapichana com os Estados nacionais.

Carlos Guilherme do Vale, ao pesquisar os Tremembé do Ceará, propõe que se tome as diversas formas de discurso como compondo:

"o campo semântico da étnicidade Tremembé ou 'indígena', noção que uso inspirado em Cardoso de Oliveira (1976), tentando circunscrever um horizonte discursivo e simbólico no qual os diversos atores sociais conseguem entender, descrever e interpretar, por processos estruturados no nível consciente e inconsciente, a vida social, os fatos e fenômenos sociais, como também as suas próprias ações e as práticas de outros atores e agentes, todos dotados de conteúdos originados na dinâmica das relações interétnicas. Este campo semântico não se estrutura por si só, pois requer operações sintéticas de apreensão dos fatos e questões de perfil étnico por parte dos mais diversos atores sociais. Nesse sentido, o campo semântico está 'aberto' para produzir interpretações étnicas dispares e até mesmo antagônicas, tornando em consideração os atores e grupos sociais que as fazem, afinal elas o aproveitam de maneira diferencial, conforme as posições sociais que ocupam e as ideologias que investem" (1999:305-6).

Valle faz uma interpretação mais livre do que Cardoso de Oliveira entende por campo semântico, "ao tomar a noção de campo semântico da étnicidade numa perspectiva hermenêutica e não estruturalista, stricto sensu" (Ibid). Referindo-se a Cohen e Geertz, Valle afirma que "a étnicidade seja produzida como uma interação de códigos culturais viabilizando a apreensão de significados múltiplos por parte de atores sociais que se relacionam. Os fatos culturais e os da étnicidade são construídos e

dessas, supostamente, de etnias diversas), que surge o foco privilegiado de investigação: não mais o sistema interétnico ... mas o sistema inter e transnacional, visto em termos das nacionalidades em conjunção" (Ibid).

Para chegar a uma compreensão destas questões, há de examinar a bem documentada história desta região e os processos de construção de dois estados nacionais sul-americanos: o Brasil, ex-colônia portuguesa independente desde 1822, e a atual República Cooperativista da Guiana, ex-colônia holandesa e posteriormente inglesa até sua independência em 25 de maio de 1966. Enquanto no Brasil os intelectuais construiram uma identidade nacional como um país latino-americano apesar de se distinguirem radicalmente dos Estados nacionais de antiga colonização espanhola, a Guiana se encontra numa situação ambígua de não ter uma identidade nacional voltada para a América Latina e nem se enquadrar dentro de uma identidade caribenha, apesar de ter laços culturais estreitos com outras ex-colônias britânicas da região caribenha como Trindade e Tobago, e Barbados, com fluxos migratórios entre estes países. Com uma história de litígios sobre as suas fronteiras com a Venezuela, Suriname, e o Brasil, a Guiana atual se identifica histórica e culturalmente mais com as Guianas com população concentrada na faixa do litoral atlântico, altamente heterogênea étnicamente, produto de políticas coloniais britânicas, holandesas e francesas de importação de mão-de-obra africana e asiática, do que com o Brasil. Suriname, a ex-Guiana Holandesa, declarou independência em 25 de novembro de 1975, permanecendo apenas a Guiana Francesa na condição de Departamento Ultramar da França. Tanto a Guiana como o Suriname sofreram intensos conflitos internos após a independência, levando os dois países a situações socioeconômicas críticas. Movimentos de independência na Guiana Francesa têm sido limitados, até hoje, pelos exemplos considerados tão negativos destes países vizinhos pelos habitantes da colônia francesa.

A "primeira feitoria holandesa foi estabelecida na costa em 1580, para o comércio de sal com os índios" (Farage, 1991:88), e no início do século XVII um comércio diversificado era partilhado por várias empresas comerciais. A iniciativa privada foi substituída pelo monopólio da Companhia das Índias Ocidentais que passava a administrar a colônia (Ibid). Em 1781 os britânicos capturaram Demerara, Berbice e Essequibo dos holandeses. Seguiu-se uma intervenção francesa em 1782 e sua devolução para os holandeses em 1783, até 1803, quando os britânicos ocuparam a região, formalmente cedida no Tratado de Londres de 1814, permanecendo colônia britânica de 1831 a 1966.

O interesse do governo do Brasil em ocupar a região do lavrado do rio Branco no século XVIII, argumenta Nádia Farage (1991), foi uma tentativa de impedir qualquer avanço dos holandeses ou espanhóis para a Bacia Amazônica, mesmo que exista pouca evidência para sugerir que os holandeses tivessem um plano de ocupá-la e numa época em que os espanhóis estavam lutando para consolidar seu domínio sobre as planícies do Baixo Orinoco frente a levantes entre os Yekuana que romperam suas relações comerciais com estes para estabelecer relações comerciais com os holandeses na atual Guiana (White, 1988). A ocupação do lavrado de Roraima se consolidou com a construção do Forte São Joaquim no rio Branco em 1775-1776. O desejo das elites de consolidar uma população nacional unificada em torno de valores culturais europeus, foi imposto através de políticas de "integração" cultural expressas em miscigenação implantadas no rio Branco por Lobo de Almada (1861 [1787]). Os povos indígenas enfrentaram políticas de invasão e ocupação dos seus territórios por agentes sociais enviados pelo Estado (soldados, missionários, comerciantes, professores e administradores).

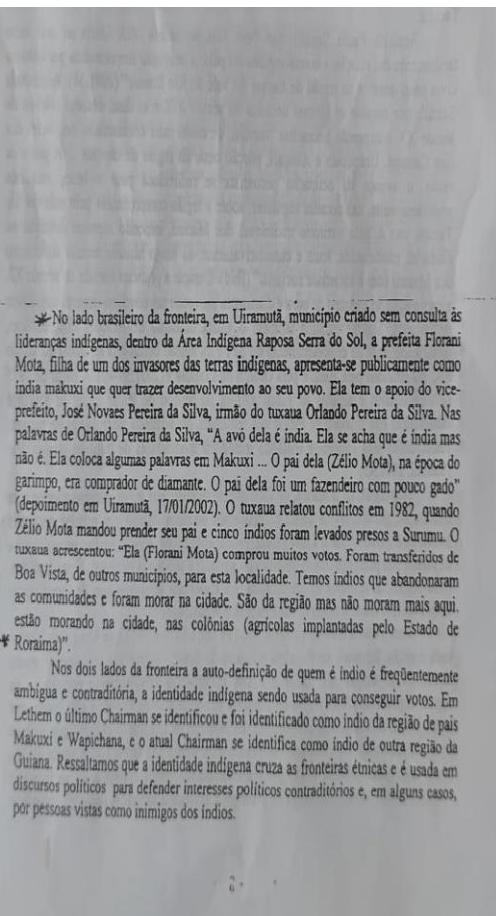
As pesquisas de Butt Colson sobre o culto de Alleluiah indicam como os povos indígenas desta região incorporaram desde cedo, na sua história colonial, o cristianismo, mas ao mesmo tempo o transformaram numa expressão cultural própria no final do século XIX e início do século XX. Peter Rivière (1995) focaliza os eventos transcorridos na disputa fronteiriça entre o Brasil e a Inglaterra no período de 1838 a 1843 após as colônias holandesas de Berbice, Demerara e Essequibo tornarem-se a Guiana Inglesa em 1831.

Peter Rivière (1995) aborda o processo de expansão inglesa e brasileira na região e a construção histórica desta fronteira internacional. Em abril de 1840, o alemão Robert Schomburgk foi nomeado pelo governo britânico para chefiar a Comissão de delimitações de fronteiras inglesas. Os britânicos ganharam o apoio dos índios para terminar com a escravidão de índios no Brasil, após a Grã-Bretanha condenar o tráfico de escravos em 1804 e abolir a escravidão em 1834. A disputa sobre esta fronteira só foi resolvida em 1904, depois que o Brasil e a Inglaterra enviaram a questão ao árbitro do rei da Itália, que pronunciou sua decisão traçando a fronteira nos rios Mau/Ireng e Tacutu.

Ressalta Paulo Santilli que "em fins do século XIX inicia-se, um tanto tardiamente em relação a outras regiões do país, a ocupação empreendida por colonos civis propriamente na região de campo do vale do Rio Branco" (2001:38). Acrescenta Santilli que durante as últimas décadas do século XIX e as duas décadas iniciais do século XX a expansão pecuarista "iniciou, de modo mais concentrado, nos vales dos rios Cauamé, Uaricocera e Amajari, porção oeste da região de campos ... A partir de então, o avanço da ocupação pecuarista se redireciona pelo leste, incidindo prioritariamente, nas décadas seguintes, sobre a região compreendida pelo vale do Rio Tacutu, isto é, pelo território tradicional dos Macuxi, impondo rupturas drásticas na dinâmica estabelecida, lenta e cumulativamente, ao longo história secular do contato dos Macuxi com a sociedade nacional" (Ibid). Durante a primeira metade do século XX a exploração do garimpo de ouro e diamantes provocou um novo movimento migratório de colonos. Santilli enfatiza também o estabelecimento de relações clientelistas, simultaneamente ao estabelecimento do SPI e da missão beneditina no início do século XX, substituídos pela Funai e pela Ordem da Consolação (2001:39-40). A partir de 1975 os missionários e agentes da Funai agiram no sentido de tentar minar os vínculos clientelistas que ligavam os índios aos regionais, organizando assembleias de tuxuaus patrocínadas pela Diocese e tentando introduzir modalidades de trabalho comunitário (Santilli, 2001:43).

Esta região de fronteira, de fácil acesso terrestre por ser de campos abertos com floresta de galeria, revela como os processos de consolidação dos estados nacionais brasileiro e guianês atuam a nível local, procurando estabelecer os limites geopolíticos e implantar sua presença com o objetivo de garantir a soberania nacional. E por isso que, nesta região, as questões de nacionalidade e etnicidade se apresentam de forma muito acentuada, revelando também sua extrema complexidade.

Com a construção da rodovia BR-174 entre 1970 e 1977 que liga Boa Vista e todo o então Território de Roraima ao resto do Brasil, houve um crescimento muito rápido da população não indígena e um acelerado desenvolvimento econômico na região. A partir de 1985 a região de fronteira tornou-se alvo do Projeto Calha Norte, que intensificou, de forma sem precedentes, as políticas de integração cultural que vinham sendo impostas ao longo dos séculos. O estabelecimento do Projeto Calha Norte (PCN), como argumenta Oliveira (1990), objetiva implantar uma infra-estrutura na fronteira norte do Brasil, sob a justificativa de protegê-la, reforçar a soberania nacional, impedir o



* No lado brasileiro da fronteira, em Uiramutá, município criado sem consulta às lideranças indígenas, dentro da Área Indígena Raposa Serra do Sol, a prefeita Florani Mota, filha de um dos invasores das terras indígenas, apresenta-se publicamente como índia makuxi que quer trazer desenvolvimento ao seu povo. Ela tem o apoio do vice-prefeito, José Novaes Pereira da Silva, irmão do tuxaua Orlando Pereira da Silva. Nas palavras de Orlando Pereira da Silva, "A avó dela é índia. Ela se acha que é índia mas não é. Ela coloca algumas palavras em Makuxi ... O pai dela (Zélio Mota), na época do garimpo, era comprador de diamante. O pai dela foi um fazendeiro com pouco gado" (depoimento em Uiramutá, 17/01/2002). O tuxaua relatou conflitos em 1982, quando Zélio Mota mandou prender seu pai e cinco índios foram levados presos a Surumu. O tuxaua acrescentou: "Ela (Florani Mota) comprou muitos votos. Foram transferidos de Boa Vista, de outros municípios, para esta localidade. Temos índios que abandonaram as comunidades e foram morar na cidade. São da região mas não moram mais aqui. estão morando na cidade, nas colônias (agrícolas implantadas pelo Estado de Roraima)".

Nos dois lados da fronteira a auto-definição de quem é índio é frequentemente ambígua e contraditória, a identidade indígena sendo usada para conseguir votos. Em Lethem o último Chairman se identificou e foi identificado como índio da região de pais Makuxi e Wapichana, e o atual Chairman se identifica como índio de outra região da Guiana. Ressaltamos que a identidade indígena cruza as fronteiras étnicas e é usada em discursos políticos para defender interesses políticos contraditórios e, em alguns casos, por pessoas vistas como inimigos dos índios.

Em 1991 foi criada, na Guiana, a *Amerindian Peoples Association (APA)* que tem como um dos seus objetivos a unificação dos povos indígenas nas fronteiras, povos que em todo o país constituem aproximadamente 48.859 pessoas, em torno de 6,81% da população total da Guiana com terras indígenas que abrangem cerca de 16% do território (Guiana, National Development Strategy, 2003). Para entender as situações enfrentadas pelos povos indígenas ao longo desta fronteira internacional, é necessário apresentar os dados básicos sobre o tamanho e a composição étnica dos países em questão. Enquanto o Brasil é o quinto maior país do mundo em extensão de território (8.511.965 km²) com uma população total em torno de 170 milhões de habitantes, a Guiana é um país pequeno de 214.969 km², mais de 39 vezes menor que o Brasil com uma população total de cerca de 717.458 (Ibid). No Brasil a população indígena é estimada entre 300 e 700 mil indivíduos, constituindo em torno de 0,2% e 0,3% da população total, muito menor proporcionalmente que na Guiana, de maioria Carib no sul e Aruaque (Lokonos) no litoral, com exceção dos Wapichana no Rupununi⁹.

Tanto no Brasil quanto na Guiana a população indígena, apesar de ser uma pequena minoria a nível destes Estados nacionais, constitui uma maioria a nível de município e micro-região. Em Roraima a população indígena constitui cerca de 72% da população rural. No Município de Normandia, enclave fronteiriço na Área Indígena Raposa/Serra do Sol, por exemplo, os Makuxi constituem 92,71% da população rural. Em Bonfim constituem 22,96% e em Boa Vista cerca de 16,18% (Oliveira 1999:60) de uma população total em torno de 350 mil¹⁰.

Para entender a situação dos povos indígenas nesta região fronteiriça da Guiana, é importante lembrar que, conforme estimativas regionais, constituem em torno de 80% da população regional, concentrada nas áreas rurais, situação parecida com aquela dos índios no lado brasileiro da fronteira. Porém, existe uma diferença muito grande no pensamento sobre a nação e as classificações étnicas hegemônicas. No Brasil a população na ideologia nacional tem sido classificada em três grupos básicos: índios, brancos, e negros, com uma plethora de categorias mistas como mestiços, caboclos, tapuios, mamelucos, pardos, morenos, cafuzos, mulatos, etc. e com grupos minoritários descendentes de imigrantes de muitos grupos étnicos. Muitas destas categorias são interpretadas regionalmente conforme realidades distintas histórica e etnicamente. Até muito recentemente, predominava no Brasil uma ideologia racista de branqueamento

⁹ A Guiana pode ser comparada aos seus vizinhos do litoral atlântico, Suriname, que tem uma extensão territorial de 163.265 km² e população total em torno de 410.000 (1992) com estimativas de cerca de 3% indígena, e a Guiana Francesa com território de 90.909 km² e população em torno de 150.000, com estimativas de aproximadamente 4% indígena e possivelmente 10% de imigrantes brasileiros, na sua maioria de forma ilegal.
Na região fronteiriça entre o leste de Roraima no Brasil e o Rupununi na Guiana, a população Wapichana tem sido estimado em torno de 6.500 (2000) em Roraima e 4000 (1990) na Guiana (Ricardo, 2000:14). A população Makuxi é estimado em torno de 16.500 (2000) no Brasil e 7.500 (1990) na Guiana (Ricardo, 2000:12). Os Ingarikó (ou Akawao) localizados ao norte, têm uma população estimada em 675 no Brasil, 4000 na Guiana, e 728 na Venezuela, enquanto os Taurepang têm uma população estimado em 532 no Brasil e 20.607 na Venezuela. Nádia Farage mostra que a população atual Wapichana é constituída de vários grupos étnicos que foram incorporados pelos falantes da língua Wapichana, incluindo grupos lingüística e/ou culturalmente próximos. Os Atorai ou Atoraid deixaram de ser um grupo étnico distinto após uma epidemia da gripe espanhola os assolou nos anos 1920, os sobreviventes juntando-se aos aldeias observam uma crescente mistura de Makuxi (da família lingüística carib) e Wapichana (de língua aruaque).

Com as duas narrativas, em mãos, os grupos tiveram de 30-40 minutos para realizarem a leitura de ambos os textos. Foi explicado que as narrativas eram de autorias diferentes, de períodos de tempo distintos, mas que haviam elementos em comum. Era importante que os grupos, após a leitura, discutessem quais as semelhanças temáticas que os textos apresentavam entre si.

Neste ponto da atividade, a maior parte dos alunos percebeu que ambos os textos faziam referências a povos indígenas, a características geográficas de Roraima (conheciam alguns nomes de rios e serras). Após, esse momento de explanação foi passado no quadro um roteiro com algumas questões que precisariam ser respondidas, no caderno, de forma individual:

1. Quem é o autor? Sua função ou formação? Local de origem e de destino das narrativas?
2. Período em que foi escrita a narrativa?
3. Como os povos indígenas são descritos em cada um dos textos?
4. Você percebe diferença entre a escrita das duas narrativas? Quais?

A ideia de encaminhar o roteiro aos alunos, apenas no momento posterior à leitura e debate das narrativas, foi com o objetivo de não “manipular” a atenção dos estudantes apenas para procurarem nos textos as respostas dos questionamentos solicitados no quadro. Naturalmente, algumas das questões citadas acima não conseguiriam ser respondidas sem uma pesquisa mais aprofundada. Deste modo, os alunos levaram a tarefa para ser respondida em casa. Antes de concluir o terceiro encontro, os estudantes entregaram as narrativas sobre suas trajetórias de vida que haviam finalizado em casa.

A quarta etapa da oficina iniciou com a entrega, por parte dos alunos, do roteiro iniciado na aula anterior devidamente respondido. Em seguida, os alunos foram divididos em sete grupos (a cada aula os estudantes podiam se organizar com os colegas da forma que desejassem). Na sequência, os estudantes receberam duas fontes históricas distintas, mas que versavam sobre um mesmo tema, a questão da relação entre o ser humano e a fronteira. A primeira narrativa era um fragmento do texto escrito por Frederick Hoeus, datado do séc. XIX, da expedição realizada pelo alemão Robert Schomburgk na região da então Guiana Britânica e Império Brasileiro, intitulado “Uma descrição geográfica e estatística da Guiana Britânica de Robert-H. Schomburgk (p. 42-57)”. A segunda narrativa

não era escrita, mas sim um vídeo intitulado “Atos de Revolta – Somos fronteiras vivas”, apresentado por Gustavo Cadete Wapichana e Roseane Cadete Wapichana, datado de 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil.

Documento 3: Uma descrição geográfica e estatística da Guiana Britânica de Robert-H. Schomburgk

A description of British Guiana, Geographical and Statistical..., de Fredrik Hoeus

<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e91660>

**UMA DESCRIÇÃO GEOGRÁFICA E ESTATÍSTICA DA
GUIANA BRITÂNICA DE ROBERT-H. SCHOMBURGK
(p. 42-57)**

Fredrik Hoeus

Tradução de:
Antônio Sérgio da Costa Pinto¹
Joaquim Martins Cancela Júnior¹
¹Universidade Federal do Pará

*A description of British Guiana
Geographical and Statistical*

Inhabitants.

British Guiana is inhabited by Europeans, Africans, and native Americans. The Europeans are mostly Englishmen and their descendants; very few of the former Dutch settlers having remained in the colony since it was ceded to Great Britain. The Negroes, who were originally brought over from Africa to cultivate the soil, constitute by far the greatest number of the inhabitants. The native Americans have dwindled to an inconsiderable number.

*Uma descrição Geográfica e
Estatística da Guiana Britânica*

Habitantes.

A Guiana Britânica é habitada por europeus, africanos, e nativos americanos. Os europeus são maioritariamente ingleses e os seus descendentes; muito poucos dos antigos colonos holandeses permaneceram na colônia desde que esta foi cedida à Grã-Bretanha. Os negros, que foram originalmente trazidos da África para cultivar o solo, constituem de longe o maior número dos habitantes. Os nativos americanos diminuíram para um número bastante reduzido.

Tradução de Antônio Sérgio da Costa Pinto & Joaquim Martins Cancela Júnior

The following statement of the population of British Guiana is given from Parliamentary tables and Montgomery Martin's Statistics of the Colonial Empire. There has been no census of the population in Demerara and Essequibo since 1829.

A seguinte declaração da população da Guiana Britânica é dada a partir de tabelas parlamentares e das Estatísticas do Império Colonial de Montgomery Martin. Não tem havido censo da população em Demerara e Essequibo desde 1829.

Population of the Colonies Demerara and Essequibo in 1829.

District.	Whites.			Free Coloured.			Slaves.		
	Males.	Females	Total.	Males.	Females	Total.	Males.	Females	Total.
Demerara in the country. Essequibo	3 662	110	772	463	617	1.080	33.883	28.869	62.752
Georgetown	476	138	614	442	470	912			
Total	962	658	1620	1625	2743	4368	3.209	3.407	6.616
	2100	906	3006	2530	3830	6360	37.092	32.276	69.368

População das Colônias Demerara e Essequibo 1829.

District.	Brancos.			Pardos Alforriados.			Escravizados.		
	Homens.	Mulheres	Total.	Homens.	Mulheres	Total.	Homens.	Mulheres	Total.
Demerara no interior. Essequibo	3 662	110	772	463	617	1.080	33.883	28.869	62.752
	476	138	614	442	470	912			

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 140

A description of British Guiana, Geographical and Statistical..., de Fredrik Hoeus

Total Slave Population 82,824

The value put upon the entire slave population, computed from sales between 1822 and 1830, was 9,489,5591.; and the compensation paid for the labouring classes out of the twenty millions awarded by parliament, amounted to 4,268,8091., that for the children and aged persons, &c., was 226,1801. The whole population of British Guiana, excluding the Aborigines, probably amounts at present to 98.000* [*According to the following estimate: Negro population as above... 82,824, Coloured... 8.076, Whites... 4.000, Emigrants since 1829... 3,100] individuals, which gives only one hundred square miles.

[Indians or aboriginal inhabitants.]

History informs us that the discoverers of South America found the continent densely peopled by Indians. What then has become of the millions of aborigines who once inhabited these regions? Driven from their lands, now in possession of the Europeans and their descendants, they have wandered from their ancient homes, strangers in their own country; and diseases and

População total de escravizados 82.824

O valor atribuído a toda a população escravizada, calculado a partir das vendas entre 1822 e 1830, foi de 9.489.5591.; e a compensação paga pelas classes trabalhadoras dos vinte milhões concedidos pelo parlamento, foi de 4.268.8091, que para as crianças e pessoas idosas, &c., foi de 226.1801.

A população total da Guiana Britânica, excluindo os Aborígenes, ascende atualmente, provavelmente, a 98.000* [De acordo com a seguinte estimativa: População negra como acima... 82.821, Pardos... 8.076, Brancos... 4.000, Emigrantes desde 1820... 3.100] indivíduos, o que dá apenas cento e trinta habitantes a cem milhas quadradas.

[Indígenas ou habitantes aborígenes]

A história nos informa que os descobridores da América do Sul encontraram o continente densamente povoados por indígenas. O que foi então feito dos milhões de aborígenes que outrora habitaram estas regiões? Expulsos das suas terras, agora na posse dos europeus e dos seus descendentes, vaguearam das suas antigas casas, estranhos no seu próprio país; e as doenças e vícios introduzi-

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 151

Tradução de Antônio Sérgio da Costa Pinto & Joaquim Martins Cancela Júnior

vices introduced by the settlers, and feuds among themselves, have all but annihilated the rightful owners of the soil. It is a melancholy fact, but too well founded, that wherever Europeans have settled, the extermination of the native tribes has succeeded their arrival.

Guiana is inhabited by a thinly scattered population of aboriginal natives, who, although they agree in stature and features, in disposition and customs, and mode of living, differ nevertheless in language, and this difference is so great, that tribes who live adjacent to each other speak a language essentially distinct. To ascertain the affinities of these languages is a task of the greatest difficulty, and demands a closer application and a longer period than I have had time to dedicate to it. The analogy in the roots of the Caribi, the Macusi, and the Arecuna; the Wapisiana, and the Parauana, leaves little doubt that these nations descend from the same stock; the Arawaak, Warrau, Taruma, Woyawai differ more or less in their composition. The Accawai, or Waccawaio, is merely a dialect of the Caribi.

The most powerful tribes now extant are the Macusis and Arecunas, who inhabit the extensive plains

zidos pelos colonos, e as rixas entre eles, aniquilaram praticamente todos os legítimos proprietários do solo. É um fato melancólico, mas muito bem fundamentado, que onde quer que os Europeus tivessem se instalado, o exterminio das tribos nativas sucedeu à sua chegada.

A Guiana é habitada por uma população pouco dispersa de nativos aborigens, que, embora se pareçam em estatura e características, em disposição e costumes, e modo de viver, diferem, no entanto, na língua, e esta diferença é tão grande, que as tribos que vivemumas ao lado das outras falam uma língua essencialmente distinta. Determinar a afinidades destas línguas é uma tarefa da maior dificuldade, e exige uma aplicação mais próxima e um período mais longo do que aquele que tive tempo de dedicar a ela. A analogia nas raízes do Caribi, do Macusi e da Arecuna; de Wapisiana, e de Parauana, deixam poucas dúvidas de que estas nações descendem do mesmo cepo; os Arawaak, Warrau, Taruma, Woyawai diferem mais ou menos na sua composição. O Accawai, ou Waccawaio, é apenas um dialeto dos Caribi.

As tribos mais poderosas atualmente existentes são os Macusis e Arecunas, que habitam as extensas planí-

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 152

A description of British Guiana. Geographical and Statistical..., de Fredrik Hoeus

on our southern and south-western boundary; but of the Caribi, the once widely-extended people, who retained their independence for a long period after the arrival of the Europeans, and who were the terror of all other nations, there remain but few in British Guiana.

It is difficult, if not impossible, to form an estimate approximating to truth of the number of aborigines within the boundaries of British Guiana. Their wandering life increases this difficulty. They consist of the following tribes:

1. Arawaki.
2. Warrau.
3. Caribi or Caribisi.
4. Accawai or Waccawaio.
5. Taruma.
6. Macusi.
7. Arecuna.
8. Wapisiana.
9. Atorai or Atoria.
10. Woyawai.

The Arawaks and Warraus live at the coast regions, and their small settlements extend scarcely one hundred miles inland: I estimate their number at 3150. The Caribis inhabit the lower Mazaruni and Cuyuni; about 100 are located at the Corentyn, 80 at the Rupunumi,

cies na nossa fronteira sul e sudoeste; mas do Caribi, os povos outrora largamente espalhados, que mantiveram a sua independência por um longo período após a chegada dos europeus, e que foram o terror de todas as outras nações, restam apenas alguns na Guiana Britânica.

É difícil, se não impossível, formar uma estimativa aproximada da verdade sobre o número de aborigens dentro dos limites da Guiana Britânica. A sua vida errante aumenta esta dificuldade. Consistem das seguintes tribos:

1. Arawaki.
2. Warrau.
3. Caribi or Caribisi.
4. Accawai or Waccawaio.
5. Taruma.
6. Macusi.
7. Arecuna.
8. Wapisiana.
9. Atorai ou Atoria.
10. Woyawai.

Os Arawaks e Warraus vivem nas regiões costeiras, e as suas pequenas povoações estendem-se apenas a cem milhas no interior: Estimo o seu número em 3.150. Os Caribis habitam no Mazaruni inferior e Cuyuni; cerca de 100 estão localizados no Corentyn, 80 no Rupunumi,

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 153

Tradução de Antônio Sérgio da Costa Pinto & Joaquim Martins Cancela Júnior

30 at the Guidaru, and their whole number (once the lords of the soil) does not at present surpass 300. The Accawais or Waccawaios inhabit the upper Demerara, the Mazaruni, and Potaro, and amount likely to 600. The Macusis occupy the open country or savannahs of the Rupununi, Parima, and the mountain chains Pacaraima and Canucu. Those who inhabit our territory number 1500; the whole tribe is probably not less than 3000. They are bordered to the north by the Arecunas, who inhabit the mountainous regions at the headwaters of the Caroni and Cuyuni. They are a powerful tribe, but are more properly the inhabitants of the Venezuelan territory; about 150 live at the south-western tributaries of the Mazaruni. The Wapisiana are a tribe inhabiting the savannahs of the upper Rupununi and the banks of the Parima: I estimate the number who inhabit our territory at 500. The Atorais, at the Carawaima mountains and along their north-western foot, border on the territory of the Wapisiana; the Atorais, like the Caribis, are fast approaching their extinction; their whole number does not amount to 200. The Taruma* [Von Martius in his enumeration on Indian tribes

30 no Guidaru, e o seu número total (quando eram os donos do solo) não ultrapassa atualmente os 300. Os Accawais ou Waccawaios habitam o Demerara superior, o Mazaruni, e o Potaro, e agregam provavelmente 600. Os Macusis ocupam o interior aberto ou savanas do Rupununi, Parima, e as cadeias montanhosas Pacaraima e Canucu. Os que habitam o nosso território são 1500; toda a tribo provavelmente não é inferior a 3.000. Fazem fronteira a norte com os Arecunas, que habitam as regiões montanhosas nas cabeceiras das águas dos Caroni e Cuyuni. São uma tribo poderosa, mas são mais propriamente os habitantes do território venezuelano; cerca de 150 vivem nos afluentes do sudoeste dos Mazaruni. Os Wapisiana são uma tribo que habita as savanas do Alto Rupununi e as margens do Parima: estimo em 500 o número de habitantes do nosso território. Os Atorais, nas montanhas Carawaima e ao longo do seu pé noroeste, fazem fronteira com o território dos Wapisiana; os Atorais, tal como os caribis, aproximam-se rapidamente da sua extinção; o seu número total não chega a 200. Os Tarumas* [Von Martius na sua enumeração de tribos indígenas considera os Tarumas ou Taruman extintos. Parece que eles se retiraram

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 154

A description of British Guiana, Geographical and Statistical..., de Fredrik Hœus

considers the Tarumas or Taruman extinguished. It appears they have retreated from the mouth of the Rio Negro, which they formerly inhabited, to the headwaters of Essequibo] inhabit the tributaries of the upper Essequibo: they are fine athletic tribe, very likely amounting to not less than 500 individuals. The Woyawais, a race who inhabit the regions between the head waters of the Essequibo and the affluents of the Amazons, number about 350: they are on the southern confines of our boundary. The aggregate number of Indians in British Guiana is therefore estimated at 7000.

While an account of their manners and customs would be here out of place, their forlorn situation engages all our sympathy. Their present history is the finale of a tragical drama; a whole race of men is wasting away; but heartless is the assertion, unworthy of our philanthropic age, that the indigenous race of the new world is insusceptible of elevation, and that no power of princes, philosophy, or Christianity can arrest its gloomy progress towards certain destruction. Such a heartless idea could not have been adopted by him who lived with them, who studied their character. I speak from experience, if I assert

da foz do Rio Negro, que antigamente habitavam, até às cabeceiras de Essequibo] habitam os afluentes do Essequibo superior: são uma tribo de porte atlético, muito provavelmente não inferior a 500 indivíduos. Os Woyawais, uma raça que habita as regiões entre as águas da cabeceira do Essequibo e os afluentes do Amazonas, somam cerca de 360: eles estão no extremo sul da nossa fronteira. O número agregado de indígenas na Guiana Britânica é, portanto, estimado em 7.000.

Enquanto que um relato dos seus modos e costumes estaria aqui fora do lugar, a sua situação de desespero envolve toda a nossa empatia. A sua história atual é o final de um drama trágico; uma raça inteira de homens está a definhar, mas sem coração é a asserção, indigna da nossa era filantrópica, de que a raça indígena do novo mundo é insuscetível de elevação, e de que nenhum poder de príncipes, filosofia, ou cristianismo pode deter o seu progresso sombrio para uma certa destruição. Uma ideia tão desprovida de sentimento não poderia ter sido adotada por aquele que viveu com eles, que estudou o caráter deles. Falo por experiência,

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 155

Tradução de Antônio Sérgio da Costa Pinto & Joaquim Martins Cancela Júnior

that the Indian is as capable of progressive improvement, and the establishment, among his tribe, of social order, European arts, and Christian morals, as were the Teutonic races in their infancy, who emerged progressively from the greatest barbarism to the bright station which they at present occupy among the most civilized nations of Europe. Let us compare their present condition with the picture which Tacitus drew of the social state and manners of these Germans, and we may yet hope that if proper measures were adopted to raise the Indian from his forlorn situation, these efforts would be crowned equally with success.

[Slavery expeditions of the Brazilian against the Indians]

The system of the Brazilians of hunting the Indians for slaves exists to this day in all its atrocities. These slaving expeditions, or decimentos, from political motives are always directed towards the contested boundaries; and their practice is, when arrived at a populous Indian village, to await the mantle of the night in ambush, and to fall over their unsuspecting victims when enjoying the first sleep. By

quando afirmo que o índio é tão capaz de aprimoramento progressivo, quanto ao estabelecimento, entre a sua tribo, de ordem social, das artes europeias, e moral cristã, como foram as raças teutônicas na sua infância, que emergiram progressivamente desde a maior barbárie até à brilhante condição que ocupam atualmente entre as nações mais civilizadas da Europa. Comparemos a sua condição atual com o quadro que Tacitus desenhou do estado social e dos modos de vida destes alemães, e podemos ainda esperar que se forem adotadas medidas adequadas para libertar o índio da sua situação de desespero, estes esforços seriam coroados igualmente de êxito.

[Expedição de escravatura dos brasileiros contra os indígenas]

O sistema brasileiro de caça aos indígenas para escravizá-los existe até hoje em todas as suas atrocidades. Estas expedições de escravatura, ou "descimentos", por motivos políticos são sempre direcionadas aos limites contestados; e a sua prática é, quando chegam a uma aldeia indígena populosa, esperam o manto da noite para a emboscada e caem sobre as suas vítimas insuspeitas quando estes ainda desfrutam do primeiro

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 156

A description of British Guiana, Geographical and Statistical ..., de Fredrik Hoeus

setting their cabins on fire and discharging their muskets they create consternation, and succeed in securing the greater part of the former peaceful inhabitants. I had thus the grief, while at the Brazilian boundary fort San Joaquim on the Rio Branco, in August 1838, to witness the arrival of a similar expedition, who surprised an Indian village near the Ursato mountains, in the eastern bank of the river Takutu, on the contested boundary of British Guiana, and carried forty individuals namely, eighteen children under twelve years of age, thirteen women, and nine men, of whom only four were under thirty years of age, and two above fifty, into slavery. These abominable proceedings were carried on under the warrant of the district authorities.

Religious and Public Instruction.

The efforts which the local government and legislative bodies have made in British Guiana to promote religion and education, deserve the highest praise. There are few instances in colonial history, where in so short a time, and under difficulties of no common description, a country has made

sono. Ao incendiar suas cabanas e descarregar seus mosquetes, eles criam consternação e conseguem assegurar a maior parte dos outrora, habitantes pacíficos. Tive assim o pesar, quando em agosto de 1838, na fronteira brasileira com o Forte San Joaquim em Rio Branco, de testemunhar a chegada de uma expedição semelhante, que surpreendeu uma aldeia indígena próxima às montanhas Ursato, na margem oriental do rio Takutu, na fronteira contestada da Guiana Britânica, e levou quarenta indivíduos, a saber, dezoito crianças menores de doze anos, treze mulheres e nove homens, dos quais apenas quatro tinham menos de trinta anos de idade e dois acima de cinquenta, à escravidão. Estes abomináveis processos foram conduzidos sob autorização das autoridades distritais.

Instituição Religiosa e Pública.

Os esforços que o governo local e os órgãos legislativos fizeram na Guiana Britânica para promover a religião e a educação, merecem os maiores elogios. Há poucos exemplos na história colonial, onde em tão pouco tempo, e sob dificuldades de nenhuma descrição comum, um país fez tão rápido progresso na

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 157

A description of British Guiana, Geographical and Statistical... de Fredrik Hoeus

among the people, and the realization of this hope depends, therefore, from the benevolent and affluent in Great Britain.

[Mission to the Indians neglected.]

The Indian alone, the owner of the soil which Europeans have usurped, and peopled with the descendants of Africa, he alone is comparatively neglected, and but little care has been evinced to impart to him Christian knowledge, and the adoption of the habits of civilized life. The only attempts which hitherto have been made to their conversion since the colony is under the British domain, emanated from the mission at Bartica Point, at the confluence of the Mazaruni with the Essequibo; and the establishment of a Mr. Peters at Caria-Caria on the left bank of the lower Essequibo, whose zealous and disinterested endeavours to preach the Gospel to the aborigines have been so far crowned with success, that he presides now as a religious teacher over a community of about sixty converted natives of the Arawaak nation, who, out of their own means, erected a neat chapel, capable of containing two hundred and fifty people. Their

e a realização desta esperança depende, portanto, dos benevolentes e abastados da Grã-Bretanha.

[Missões para os indígenas negligenciadas.]

Somente o índio, o proprietário do solo que os europeus usurparam, e povoaram com os descendentes da África, ele é comparativamente negligenciado, e pouco cuidado foi evidenciado para transmitir-lhe o conhecimento cristão, e a adoção dos hábitos da vida civilizada. As únicas tentativas que até agora foram feitas para sua conversão, já que a colônia está sob domínio britânico, emanada da missão em Bartica Point, na confluência do Mazaruni com o Essequibo; e o estabelecimento de um Sr. Peters na Caria-Caria, na margem esquerda do baixo Essequibo, cujo zelo e desinteresse em pregar o Evangelho aos aborígenes foram tão coroados de sucesso, que ele preside agora como professor religioso uma comunidade de cerca de sessenta nativos convertidos da nação Arawaak, que, por seus próprios meios, ergueram uma capela arrumada, com capacidade para duzentas e cinquenta pessoas. Seu exemplo pode servir como mais

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 163

Tradução de Antônio Sérgio da Costa Pinto & Joaquim Martins Caneela Júnior

example may serve as another proof of the anxious desire manifested by the Indian to participate in the advantages of civilized life and religious instruction. In 1837, the Indians at the river Marocco, who are mostly emigrants from the former catholic missions at the Caroni, were given under the charge of a Roman catholic priest.

[Failure of a protestant mission to the Macusi Indians, in consequence of Brazilian interference]

A mission to the Macusi Indians promised great success. A protestant clergyman, the Rev. Mr. Youde, settled at Pirara, a village at our undetermined southwestern boundary, and the Indians in the neighbourhood soon collected around him, and evinced the greatest anxiety to be instructed in the word of God, and our language. I have seen from three to four hundred Indians on a Sabbath, dressed according to their circumstances, and in an orderly manner, assembled within a rude house of prayer built by their own hands, to receive instruction in the holy word of God. The mission was not established many months, when the Brazilian government of the upper and lower Amazon despatched

uma prova do desejo ansioso manifestado pelo índio de participar das vantagens da vida civilizada e da instrução religiosa. Em 1837, os indígenas no rio Marocco, que são em sua maioria emigrantes das antigas missões católicas no Caroni, foram dadas sob a responsabilidade de um padre católico romano.

[O fracasso de uma missão protestante aos indígenas Macusi, em consequência da interferência brasileira.]

Uma missão para os indígenas Macusi prometia grande sucesso. Um clérigo protestante, o Rev. Sr. Youde, instalou-se em Pirara, uma aldeia na nossa fronteira indeterminada a sudoeste, e os indígenas da vizinhança logo se reuniram em torno dele, e evidenciaram a maior ansiedade para serem instruídos na palavra de Deus, e em nossa língua. Vi de três a quatrocentos indígenas em um sábado, vestidos de acordo com suas circunstâncias, e em uma maneira ordeira, reunidos dentro de uma casa de oração rude construída por suas próprias mãos, para receber instrução na santa palavra de Deus. A missão não foi estabelecida por muitos meses, quando o governo brasileiro da Amazônia superior e inferior despa-

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 164

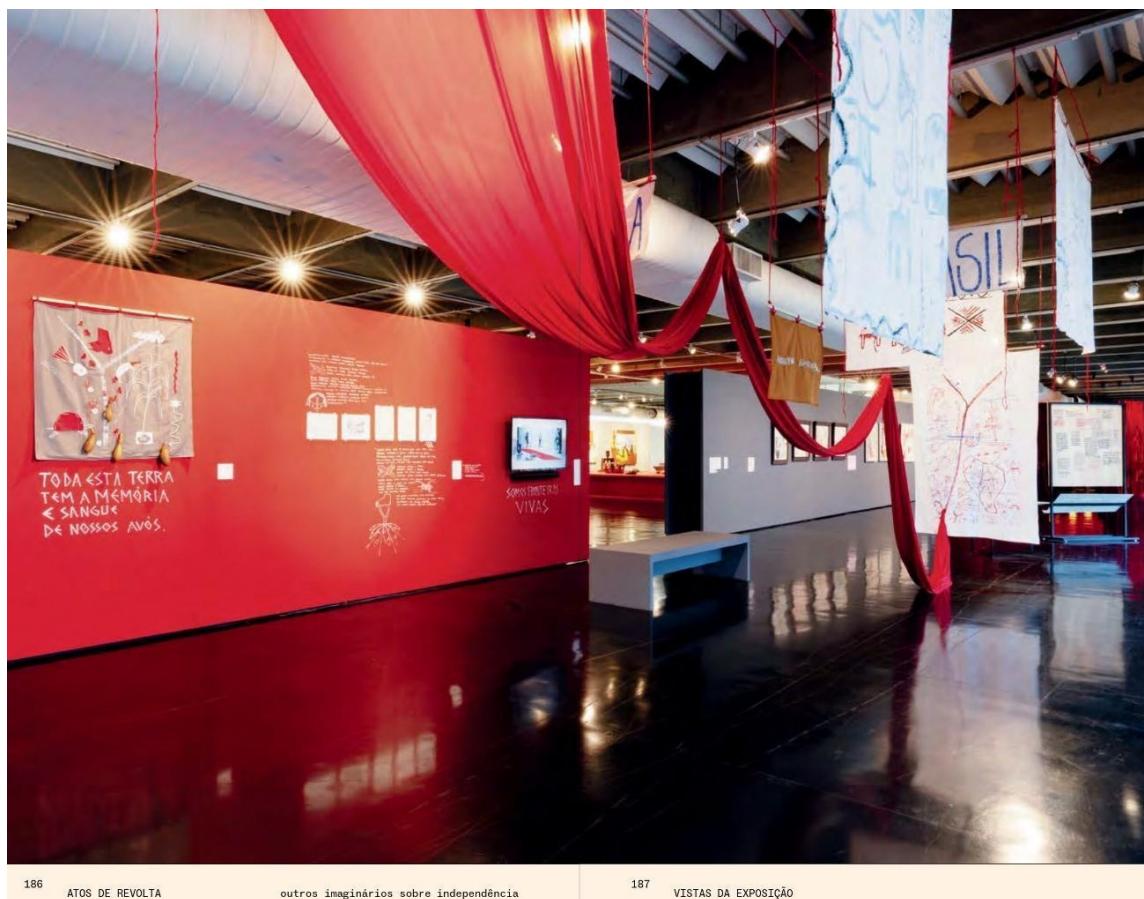
a detachment of militia, and took possession of the mission under the plea that the village belonged to the Brazilian territory. The missionary of the church of England was accused of having alienated the Indians from the Brazilian government, and instructed them in the English language and religion, and received an injunction to leave the village. The Indians, fearing the Brazilians might conduct them into slavery, dispersed in the forest and in the mountains, and the work which promised such favourable results was destroyed.

It is hoped that the spiritual and temporal destitution of the aborigines in British Guiana may obtain the consideration of this government. But few are left of those races, who at the first arrival of Europeans densely peopled this vast continent. Would it not be worthy of an enlightened government, not only on religious, but likewise on political grounds, to advise some plan for the amelioration of their forlorn situation? Like the African, they are the descendants of our common parent, and have the same claim upon our pity and protection.

chou um destacamento de milícias, e tomou posse da missão sob a alegação de que a vila pertencia ao território brasileiro. O missionário da igreja da Inglaterra foi acusado de ter alienado os indígenas do governo brasileiro, instruindo-os na língua e religião inglesa, e recebeu uma liminar para deixar a aldeia. Os indígenas, temendo que os brasileiros pudessem conduzi-los à escravidão, se espalharam na floresta e nas montanhas, e o trabalho que prometia resultados tão favoráveis foi destruído.

É de se esperar que a miséria espiritual e temporal dos aborígines na Guiana Britânica possa obter a consideração deste governo. Mas poucos são os que restam dessas raças, que na primeira chegada dos europeus povoavam densamente este vasto continente. Não seria digno de um governo esclarecido, não apenas por motivos religiosos, mas também por motivos políticos, anunciar algum plano para a melhoria de sua situação desesperada? Como os africanos, eles são os descendentes de nossos pais comuns, e têm o mesmo direito sobre nossa piedade e proteção.

Documento 4: Fotografia da exposição *Somos fronteiras vivas* de 2022 – Museu de Arte Moderna (MAM), Rio de Janeiro.



Fonte: <https://mam.rio/programacao/atos-de-revolta/>. Acessado em: 18 de fevereiro de 2025.

Após a leitura do documento (20-30 min) e da apresentação do vídeo⁴ com duração de 7 minutos e 50 segundos, foi passado no quadro um roteiro de perguntas para orientar os estudantes na interpretação e análise do par de narrativas:

1. Existem diferenças no conceito de fronteira entre a narrativa 1 (Relato de Schomburgk) e a narrativa 2 (Fronteiras Vivas)? Quais?
2. Qual narrativa você teve mais facilidade em compreender? Por que?
3. Sobre os povos indígenas, habitantes da fronteira entre Brasil e Guiana, descritos nas narrativas, responda:
 - a) Como eles foram descritos? Cite dois exemplos.
 - b) Quais seriam os seus papéis nessas narrativas.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=St-HmvZrwRM>. Acessado em: 18 de fevereiro de 2025.

A seleção dessas duas fontes, em específico, decorreu da possibilidade de discutir com os alunos questões histórico-geográficas que se desenrolaram exatamente no espaço territorial em que os estudantes habitam, Bonfim-RR.

A primeira narrativa é um relatório produzido pelo alemão Schomburgk, durante a década de 1830, fruto de sua expedição que transpassou a fronteira da então colônia britânica na América do Sul com o Brasil Império. Este alemão descreve, detalhadamente, o trajeto percorrido por rios e serras da região guianense do Essequibo até a chegada na bacia do rio Tacutu (parte do atual limite fronteiriço entre a Guiana e o Brasil). Além das questões geográficas, também estão presentes neste relato os povos indígenas que habitavam o território, a presença ou ausência de missões cristãs na região e o que ele denominou de “Expedições de escravatura dos brasileiros contra os indígenas” (p. 156).

O fato de a narrativa ter sido apresentada em formato bilíngue (inglês e português) chamou a atenção dos estudantes, pois muitos deles possuem ligações familiares com a Guiana, país falante da língua inglesa, sendo que alguns inclusive são fluentes no respectivo idioma. No entanto, a ortografia utilizada para algumas etnias indígenas dificultou a associação dos alunos com os grupos que habitam a região nos dias de hoje. O que não chamou a atenção dos alunos foi a declaração de Schomburgk para o fato de que a população de “nativos aborígenes” foi desconsiderada do “censo” realizado, conforme as palavras do próprio autor

Expulsos das suas terras, agora na posse dos europeus e dos seus descendentes, vaguearam das suas antigas casas, estranhos no seu próprio país; e as doenças e vícios introduzidos pelos colonos, e as rixas entre eles, aniquilaram praticamente todos os legítimos proprietários do solo (2022, p. 153).

Já a narrativa 2, um documentário apresentado em 2022, juntamente da apresentação de desenhos e pinturas na exposição Atos de Revolta, do MAM, “prendeu” mais a atenção dos estudantes, o que facilitou a sua interpretação. Talvez por conter imagens e representações feitas por alunos do ensino fundamental da escola indígena Tuxaua Luís Cadete, na Terra Indígena Canauanim em RR, ou apenas por trazer sons e músicas que dialogam perfeitamente com o vídeo, o fato é que a interpretação e análise da fonte audiovisual foi muito mais “eficaz”. A obra “Somos fronteiras vivas” resulta da

pesquisa desenvolvida por Gustavo Wapichana e Roseane Wapichana sobre a história do povo Wapichana junto com os alunos da Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete, na Terra Indígena Canauanim (RR). Juntos, o artista e a historiadora dedicaram-se a um estudo imersivo sobre a Revolta da Praia de Sangue (1790), levante indígena que aconteceu no território do atual estado de Roraima.

Ao refletir sobre o apagamento das memórias da resistência de seus ancestrais a partir de um processo de criação coletiva, a obra volta-se para o presente. O vídeo destaca as atualizações da colonialidade que estão em curso e situa os povos indígenas como estrategistas da vida e do tempo.

Devido ao contraste das duas narrativas, neste encontro foi possível perceber que os estudantes, ao serem instigados a refletir sobre uma história que se situa no mesmo espaço e realidade que o deles, mesmo que o tempo cronológico seja outro, conseguem mobilizar seus conhecimentos históricos e tomando consciência de tal ato, foram capazes de abstrair, por exemplo, que a concepção de fronteira estanque, parada, enquanto limite territorial é a definição para um europeu do séc. XIX. No entanto, para os povos indígenas, como os Wapichana, os seus próprios corpos são fronteiras vivas, são o elemento que marcam sua existência, sua identidade.

As atividades do dia quatro foram concluídas, em sala de aula, sem a necessidade de continuidade em domicílio. Na quinta etapa de nossa oficina, foram selecionadas duas narrativas com foco na concepção sobre identidade.

Como já exposto, anteriormente, o município de Bonfim situa-se no extremo leste do estado de Roraima, na fronteira do Brasil com a Guiana. Com a construção de uma ponte que liga as duas margens do rio Tacutu, a integração de Bonfim com a cidade de Lethen (capital do Distrito 9) se intensificou. No IFRR, por exemplo, vários estudantes guianenses atravessam a fronteira para assistirem às aulas em terras brasileiras. É comum também encontrarmos no município vários brasileiros que atravessam a ponte para trabalhar nas inúmeras lojas e comércios do lado guianense.

Porém, não são apenas os migrantes que compõem a pluralidade étnico-cultural do espaço escolar em Bonfim. A presença de indígenas, principalmente Wapichanas e Macuxis, é expressiva. Em mais de dez anos de magistério na educação básica, nunca havia atuado em um contexto escolar tão marcado pela

diversidade étnica, cultural e linguística. Na escola, por exemplo, da equipe de terceirizados que prestam serviços na instituição, metade das funcionárias são indígenas da etnia Wapichana (do lado guianense da fronteira).

Mesmo com tanta diversidade, a sensação de angústia e indignação com falas racistas, preconceituosas e discriminatórias ainda se fazem presentes naquele ambiente escolar. Planejar estratégias voltadas para o campo do ensino de história, que possibilitem uma ação transformadora dessa cultura escolar é imprescindível se desejamos ter uma escola mais humana, ética e respeitosa.

A partir dessa realidade escolar observada, no quinto encontro de nossa oficina levamos um par de narrativas que abordavam de forma poética o ser indígena e o ser negro. Abaixo estão representadas as duas fontes utilizadas:

Documento 5: “Eu sou Macuxi, filha de Makunaima” de Julie Dorico

*Eu sou filha de Makunaima, que
criou minha avó:
primeiro de cera (mas ela
derreteu!) e depois de barro:
resistindo ao sol e passando a
existir para sempre.*

*Um dia ela bebeu
caxiri e resolveu
brincar porque só
assim podia criar
minha mãe
e ela criou!*

*Mas decidiu que a língua de minha mãe seria o inglês,
assim, minha mãe não se aborreceria e sua vida seria mais fácil.
A língua de minha mãe é diferente da de minha avó,
minha avó fala a língua de Makunaima.*

*Um dia minha mãe decidiu me criar
mulher. E criou, lá na década de 1990, bem
certinho.*

*Decidiu, porém, que minha língua não seria nem o macuxi, como de minha
ancestral,
nem o inglês dos britânicos,
mas o português. Eu não quis não.*

Então resolvi criar a minha própria.

*Como não posso fugir do verbo que me formou,
juntei mais duas línguas para contar uma
história:
O inglexi e o macuxês*

porque é certo que meu mundo – o mundo – precisa ser criado todos os dias. E é transformando minhas palavras que apresento minha voz nas páginas adiante.

Documento 6: “Negro Soul” de Luiz de Jesus

*Sou negro, sou alma, sou vida
Sou fruto da semente
germinada Cultivada e regada
Com lágrimas sofridas*

*Sou negro, sou esperança, sou
história Sinônimo de raça
Expressão de
graça Símbolo de
glória*

*Sou gênio de uma raça
Que tentaram extinguir
Contra o vírus do
racismo Lutei e estou
aqui*

*Sou negro, sou fato, sou um
ser Tenho alma, sou humano
Frustrei todos os planos
De tentar me dissolver*

*Não sou uma pele
negra Nem tão pouco
uma cor*

*Sou negro, sou gente
Que ama e quer amor*

*Como negro que sou
Trago marcas do
passado
Mas deixo marcas no presente
Me projeto pro futuro,
me libertando das correntes*

*Há quem diga
 Que o tronco, a senzala
 Hoje é memorial
 Navio negreiro, foi um transporte infernal*

*Sou um negro, no tronco da
 demagogia
 Levando chibatadas de hipocrisia
 Preso na senzala da indiferença
 E transportado no navio da ofensa*

*Sou um negro, atrás da minha liberdade
 Sou crioulo, sou um negro de verdade
 Negro soul*

Este par de narrativas, escritos por Julie Dorrico e Luiz de Jesus, foi selecionado com o objetivo de problematizarem uma percepção identitária a partir de quem somos, da nossa ancestralidade. O que “soul” vai além de uma cor, uma língua, uma cultura, vem da alma. Conforme fomos nos debruçando em tentar compreender as matrizes rüsenianas, inglesas e luso-brasileiras que foram pensando e moldando o campo da educação histórica, nos últimos cinquenta anos, nos deparamos com o que os principais intelectuais desta área de investigação científica denominaram de temas sensíveis. Ou a partir das ideias de Schmidt (2017), aqueles que dão um sentido prático, no tempo presente, ao conhecimento histórico.

Para auxiliar os alunos na análise e interpretação das narrativas, foi escrito um roteiro no quadro com algumas perguntas orientadoras:

1. A partir das narrativas, como você definiria o conceito de identidade?
2. Existem diferentes concepções sobre o ser humano nas narrativas?
Quais?
3. Qual narrativa você teve mais facilidade em compreender? Por quê?
4. Explique em poucas palavras cada um dos grupos descritos nas narrativas.

Neste momento da atividade foi perceptível a dificuldade e o esforço que alguns dos estudantes tiveram que fazer para conseguir abstrair dos textos poéticos as ideias solicitadas no roteiro. Provavelmente, por se tratar de um gênero literário com o qual poucos alunos possuem familiaridade, os desafios de interpretação foram maiores. Um dos pontos que mais chamaram atenção

foi o de que quase a totalidade da turma não tinha nenhum tipo de conhecimento sobre Makunaima⁵, mesmo vários alunos tendo se declarado como indígenas no ato da matrícula.

Sob outro aspecto vale frisar que grande parte da turma conseguiu historicizar os poemas, a partir de uma percepção sobre como a identidade de um indivíduo ou povo se estabelece no transcorrer de um período de tempo. Os alunos elencaram várias referências ao processo de escravização de africanos na história do Brasil, após análise da narrativa “Negro Soul”. Entretanto, nem todos os estudantes conseguiram compreender as relações que a língua falada, a língua materna e a língua oficial têm com essa autoidentificação de si, enquanto pertencente a um povo.

Finalizada as duas horas separadas para as atividades da oficina, os estudantes levaram para casa o roteiro, anotado em seus cadernos, com o objetivo de finalizarem a atividade e entregarem no encontro seguinte.

O sexto encontro, também com duração de 2h, iniciou com a verificação da atividade relacionada aos documentos 5 e 6, referentes ao quinto encontro. Após a conferência das atividades dos alunos foi explicado que os mesmos iriam elaborar uma nova narrativa de suas trajetórias de vida. As orientações norteadoras foram entregues aos estudantes para auxiliá-los na escrita da narrativa, a saber: 1. Escreva, em uma folha de papel, uma narrativa sobre a sua trajetória de vida; 2. Cite quem você é, como é a sua família, como você se identifica etnicamente; 3. Onde você nasceu? De qual localidade seus familiares vieram? Como você chegou até Bonfim-RR?

Acreditamos que após o contato com as narrativas, nas aulas anteriores, o conhecimento histórico a ser mobilizado pelos estudantes na elaboração dessa “reescrita” foi ressignificado. Ou parafraseando Isabel Barca (2021), o processo de ensino e aprendizagem em história, quando considerar as particularidades da realidade dos alunos, promover o trabalho com fontes históricas, em sala de aula, e se preocupar em discutir temas relacionados ao contexto escolar e social dos estudantes, possibilitará a atribuição de um sentido prático, no tempo presente, para o conhecimento histórico de jovens e adolescentes nas escolas

⁵ Para Dorrico (2019) Macunaima ou Makunaima são formas diferentes de escrever o nome do demíурgo Macuxi e dos demais povos que habitam o Circum-Roraima, região fronteiriça que congrega Brasil, Venezuela e Guiana. Em Esbell (2012), Makunaima é o dono, o vô, o criador do lavrado e das serras.

de educação básica.

Após a conclusão na elaboração das narrativas pelos alunos, o encontro foi encerrado. A sétima e última etapa, com duração de duas horas, foi utilizada para o encerramento da oficina. Os alunos foram dispostos em círculo para iniciar uma roda de conversa. Eles compartilharam suas experiências, a partir do contato com as diferentes narrativas históricas ao longo das últimas semanas. Os estudantes mencionaram que foi a primeira vez que tinham lido documentos “antigos”, do séc. XVIII ou XIX, por exemplo. Citaram, também, a dificuldade em compreender palavras ou expressões escritas em português de Portugal (documento 1, escrito por Lobo d’Almada), bem como do artigo científico de Stephen Baines (documento 2).

De modo geral, a narrativa audiovisual foi a que os alunos mencionaram terem tido maior facilidade em compreender, pois além da narrativa ter sido apresentada oralmente, na voz de Gustavo Wapichana, as imagens de quadros, mapas e representações pintadas por alunos da escola indígena Tuxaua Luiz Cadete, facilitaram a compreensão do conceito de “fronteiras vivas”.

Por fim, alguns alunos relataram que foi a primeira vez que tiveram de escrever uma narrativa sobre si, suas próprias histórias de vida, deste modo tiveram dificuldades e precisaram fazer perguntas aos familiares sobre as trajetórias de vida. Outros mencionaram que na narrativa final inseriram informações adicionais sobre si e suas trajetórias. Ao término do momento de “bate-papo”, os alunos participaram de um pequeno lanche e as atividades foram concluídas.

4.3 Narrativas em movimento: trajetórias de vida de alunos do ensino médio em Bonfim-RR

Nas linhas a seguir, buscaremos descrever a análise das narrativas de vida produzidas pelos alunos⁶ da primeira série do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do IFRR *Campus Bonfim*. Essas

⁶ A turma na qual a oficina foi desenvolvida possuía trinta e quatro alunos, sendo dezenove homens e quinze mulheres. Os estudantes tinham entre quatorze e dezesseis anos. Três alunos eram guianenses, dois venezuelanos e vinte e nove brasileiros, no entanto, uma vez que o município de Bonfim está localizado na fronteira do Brasil com a Guiana muitos alunos apresentam a dupla nacionalidade, pois tem o pai ou mãe nascidos no país vizinho. As demais especificidades serão apresentadas ao longo do item 4.3.

produções foram fruto da oficina “Trajetórias – como cheguei até aqui?”, elaborada no âmbito do PROFHISTÓRIA. Esta oficina, inspirada na matriz da Aula Histórica, é o produto educacional, também denominado de dimensão propositiva, desta investigação científica.

Inicialmente, dos trinta e quatro alunos que compunham a turma, apenas trinta deles entregaram suas narrativas de vida. Apesar de a atividade ser de caráter avaliativo pude perceber que o interesse ou curiosidade pelo componente de história era presente em uma parte reduzida da turma, o que é natural em se tratando de alunos que acabam de ingressar no ensino médio. Uma vez que as duas primeiras aulas da oficina possuem um caráter mais introdutório, apresentando o ementário, as ideias gerais para os encontros, os objetivos e conceitos básicos, a metodologia expositiva acabou atraindo menos interesse por parte dos estudantes.

Após a leitura e análise das narrativas entregues pelos estudantes foi possível notar que nove deles não faziam nenhum tipo de menção ao lugar de nascimento, origem familiar ou abordavam algum elemento histórico característico da trajetória de vida de seus parentes.

Em dezenove narrativas havia apenas a menção ao local de nascimento, com a respectiva data. Foi possível perceber que os alunos se preocuparam em estabelecer apenas uma espécie de linha do tempo na construção de seus relatos. Era como se os estudantes elencassem fatos históricos marcantes (de suas vidas) e os descrevessem em ordem cronológica, de modo semelhante ao que nós professores de história, em nossa grande maioria, ensinamos os alunos a fazerem quando trabalhamos com as noções de tempo na história, mais especificamente com a periodização do tempo histórico.

No entanto, algumas dessas narrativas apresentavam trajetórias de vida marcadas por lutas e adversidades, bem como pelo sonho de alcançar seus objetivos e aspirações através dos estudos e/ou esportes. Alguns estudantes faziam questão de mencionar que “nem todas as pessoas sabiam como eles se sentiam”. Isso me fez perceber como o ambiente escolar e mais especificamente a cultura escolar que desenvolvemos ou desejamos criar na escola, é importante e necessária para promover um ambiente de segurança, confiança, harmonia, aceitação, respeito e inclusão para nossos jovens e adolescentes.

Das trinta narrativas entregues, duas faziam menção explícita à

identificação do(a) estudante com alguma etnia indígena. Enquanto um adolescente afirma “sou de Bonfim e minha etnia é wapishana”, outra afirma “minha etnia macuxi também desempenhou um papel importante na minha formação. A rica cultura e a história da minha etnia me ensinaram a importância da comunidade, da resiliência e da celebração da diversidade”. O que chama a atenção é a proporção de alunos que se identificaram como indígenas, menos de 10% dos estudantes da turma. Sendo que, segundo dados do IBGE (2022), 43,3% da população de Bonfim se declara como indígena.

Essa percepção sobre o “ocultamento” ou “omissão” de sua origem étnica por parte dos estudantes não é exclusiva do município de Bonfim. Em Boa Vista, capital do estado, e em Caracaraí, sul do estado, também notei que o percentual de alunos que se identificavam como sendo indígenas sempre foi menor que os dados governamentais divulgados. Seja por “desconhecimento” de sua ancestralidade ou por serem alvo de discursos discriminatórios, este “ocultamento identitário” foi um dos elementos que nos instigou a incluir a temática indígena nas narrativas trabalhadas, em sala, durante a aplicação de nossa oficina.

Em outras duas narrativas analisadas foram observadas referências feitas pelos estudantes ao fato de serem migrantes venezuelanos. Enquanto na primeira o estudante cita “eu sou da Venezuela e nasci em Caracas”, não fazendo nenhuma outra menção ao assunto, na segunda narrativa o aluno inicia sua escrita com o título “O imigrante”. Ao longo de duas páginas manuscritas, o estudante faz uma longa e detalhada narrativa partindo de seu nascimento, “em 2009, na Venezuela”, afirmando se identificar como um “imigrante que saiu do país por falta de recursos como comida, remédio e dinheiro”. De forma muito clara e fluente, o aluno descreve que seus pais também são “imigrantes peruanos”, segundo ele “o país dos pais tem muitas tradições, festivais, danças, culinária. A diferença é que os pais não sabem falar a língua quéchua, que é uma língua indígena originada no Peru, enquanto a maioria da família sabe”. Nas linhas seguintes há uma preciosa e detalhada descrição das vestimentas típicas utilizadas pelos homens e mulheres peruanos. É possível “sentir” ao ler a narrativa, a “saudade” e o valor atribuído à cultura e aos costumes ancestrais por parte do estudante. Após descrever sua ancestralidade, o estudante menciona as dificuldades e desafios que levaram seus familiares a se mudarem para o

Brasil. Há um longo e detalhado relato da difícil adaptação que inicia com a descrição de que “eles demoraram sete dias para chegar ao estado de Roraima, no município de Boa Vista. Foi lá que começaram a morar, mas tinham dificuldades com o português. Com a ajuda de vizinhos os pais matricularam os meninos em uma escola que começariam na segunda-feira”. Os trechos seguintes descrevem outro elemento motivador desta investigação científica, a xenofobia. “Conheci um colega na sala, só que ele falava português, o que não entendia. Quando o menino foi embora fiquei sozinho no recreio. Se passaram dez dias e comecei a sofrer preconceito. Entendia um pouco do que eles falavam, fiquei com raiva, mas não podia fazer nada.”

Na sequência o estudante detalha que as agressões, dentro da escola, se agravaram. “Trinta dias e eu já entendia português e falava pouco, os meninos todos os dias começaram a me bater, tentei falar com meus pais para mudar de escola, mas disseram que não. Não tinha outra escolha, tinha que obedecer.” Este relato, apesar de chocante, não é único. Nas escolas de educação básica em Roraima esses depoimentos podem ser ouvidos nos “quatro cantos” do estado. Agressões físicas, verbais e até sexuais, principalmente contra as meninas, estão presentes nos ambientes que deveriam ser espaços de promoção da cidadania, humanidade, empatia e inclusão. O estudante continua, “os dias se passaram e fiquei agressivo de tanto sofrer por causa dos colegas. Fiquei depressivo por 20 dias, então meus pais decidiram se mudar para Bonfim. Fiquei feliz e comecei a gostar da escola e da casa nova”.

Promover esse tipo de diálogo dentro do ambiente escolar é imprescindível. É possível ensinar uma história estática (no passado) e indiferente (com a realidade) a nossos alunos? Como promover um processo de ensino e aprendizagem em história significativo se não consideramos a realidade que nos cerca? Neste momento, lembro-me das palavras que ouvi dos lábios de Isabel Barca, em 2023, quando participei de um congresso na cidade de Curitiba-PR. Ao indagá-la sobre a leitura de uma de suas obras que versava sobre o ensino de história, durante as aulas do PROFHISTÓRIA, ela perguntou meu nome e disse: “Fagner, é preciso considerar em primeiro lugar, a realidade de seus alunos”. Trabalhar com temas sensíveis é fundamental para promovermos um ensino de história crítico, empático e que traga significado prático ao que é discutido no chão da escola.

Outro elemento que “saltou aos olhos”, quando da análise das narrativas elaboradas, no início da oficina, foi o fato de apenas duas delas trazerem a origem guianense descritas. Vale ressaltar que a fronteira entre o Brasil e a Guiana é “definida” pelo rio Tacutu. No entanto, após a inauguração da ponte, ligando os dois países, o tráfego diário de pessoas e mercadorias é intenso até o fechamento da fronteira às 19h, horário de Boa Vista.

Enquanto o primeiro aluno afirma na primeira linha de sua narrativa “eu não sou brasileiro. Na verdade, eu nasci na Guiana e vivi lá com minha mãe até 2016”, outra estudante menciona “nasci em Boa Vista [...], mas meus pais são da Guiana, meu pai é macuxi e minha mãe também”. Apesar de não conhecer os alunos, por serem recém ingressantes na instituição, era notório que alguns sobrenomes não tinham origem portuguesa ou hispânica. Assim a pequena referência nos relatos dos alunos à Guiana chamou minha atenção. Conjecturar os motivos que levam a este “ocultamento identitário” podem nos tendenciar a relacionar ao fato de a população negra ser alvo de falas racistas no município, mais até que em outras regiões do estado.

Este fato, no entanto, pode ser mais do que apenas uma hipótese. Segundo dados do IBGE (2022), ao se identificar a partir do binômio raça/cor apenas 3,8% da população de Bonfim se declarou como preta, já 45,5% de identificaram como pardas. A leitura deste indicador estatístico nos leva a interpretar que o fato de se declarar negro naquela área de fronteira é como afirmar ter vínculo com o país vizinho.

Após a realização do trabalho com os pares de narrativas, descritos no capítulo 4, abordando temas relativos às questões indígenas, fronteiriças e identitárias, os estudantes foram convidados a elaborarem novamente suas trajetórias de vida, por meio de narrativas. Desta vez, todos os 34 estudantes entregaram suas produções.

Foi interessante perceber que de algum modo, os “ocultamentos” presentes nas primeiras narrativas deram lugar a uma impressionante diversidade étnico cultural relatada pelos próprios estudantes na descrição de suas trajetórias. Por exemplo, a menção ao ser guianense ou descendente de guianense saltaram de duas para sete narrativas. O quantitativo mais que triplicou. As referências que mais apareceram foram ao fato das mães e/ou pais além de falarem a língua portuguesa, também serem fluentes na língua inglesa.

Estas afirmações não foram encontradas em nenhuma das narrativas iniciais e agora apareceram nos relatos de três estudantes. Em duas narrativas, as estudantes citaram o fato de serem elas mesmas fluentes tanto na língua portuguesa, como na inglesa. Sendo que uma delas afirmou ainda “sou guyaneses, indígena e brasileira, pois minha mãe é guyaneses e indígena e meu pai é brasileiro”.

Sem dúvidas a surpreendente presença deste elemento na escrita das trajetórias dos estudantes foi fruto da leitura, interpretação e análise da narrativa “Sou macuxi, sou filho de Makunaima”, da autora indígena Julie Dorrico. Nesta obra a autora cita a pluralidade de línguas que caracteriza a sua própria trajetória, tendo até mesmo criado a sua própria referência linguística, o “inglexi ou macuxês”. Interessante, notar que de modo semelhante a autora macuxi, a estudante se identifica como macuxi, brasileira e guianense.

Outra narrativa que chamou a atenção, quando comparada a primeira, foi a de um estudante que anteriormente não havia feito referências a questões identitárias e étnicas e agora iniciou sua narrativa assim: “Eu vim das raças mais lutadoras que lutaram pelos seus direitos. Eu vim das raças indígenas, guianese e cabocas. Eu sou filho do meu pai que de sangue é indígena e caboco, mas no papel é só caboco. Eu sou filho da minha mãe ela é guianense e brasileira, no papel ela é os dois. Meus pais são de raças diferentes, mas eu sou todas elas [...]. Mas eu com todo esse sangue nas minhas veias sou lutador pelos meus direitos e assim toda minha família é”.

É possível inferir, a partir da leitura da trajetória de vida narrada pelo aluno acima, que as discussões provenientes das narrativas analisadas, em sala de aula, mobilizaram a consciência histórica do estudante de modo a ressignificar toda uma trajetória de vida que o mesmo já tinha conhecimento. Ao se apropriar de elementos culturais do pai e da mãe, ele passou a se perceber enquanto pessoa, como fruto dessa miscigenação, desta pluralidade étnico cultural. Por isso, defendemos que nossa investigação científica conseguiu, em parte, atingir o objetivo ao qual ela se propõe: mobilizar o conhecimento histórico dos alunos com a finalidade de que eles consigam atribuir um sentido prático para o que fora aprendido.

Continuando com a análise das narrativas elaboradas pelos estudantes, foi observado em três produções a presença dos migrantes maranhenses para

a região de Bonfim-RR. Dois estudantes citaram a cidade de Tuntum, na região central do estado do Maranhão, como ponto de partida da trajetória de vida da família, enquanto outro citou a cidade de Bom Jardim como sua origem.

Em seis narrativas foram notadas identificações dos estudantes como sendo indígenas ou tendo familiares indígenas. Destas, em duas produções há a menção das avós serem indígenas macuxis, conhecedoras e falantes da língua macuxi, enquanto as alunas afirmam não compreenderem. Em outras duas narrativas aparecem referências a elementos culturais indígenas que são parte das tradições familiares, como a fabricação de farinha de puba (feita a partir da fermentação da massa da mandioca), o beiju (massa preparada a partir da fécula da mandioca) e a damurida (caldo de peixe ou carne cozido com tucupi e pimentas). Em nenhuma das narrativas iniciais houve menção à valorização de elementos culturais indígenas.

As duas narrativas restantes, das seis em que se mencionam os povos indígenas, foram escritas por alunos que se declararam indígenas. O primeiro autor escreve, “tenho dezesseis anos, moro na comunidade indígena Manoá, região da Serra da Lua há 60km do município de Bonfim. Pertenço a etnia macuxi, assim como os meus pais”. Pude notar, diferente das outras narrativas citadas, uma ênfase nas atividades laborais desenvolvidas pelos pais: “meu pai trabalha como agente indígena de saúde numa instituição chamada ‘SESAI’, no momento minha mãe não tem uma profissão, mas trabalha como agricultora, como meio de nossa subsistência e sobrevivência”. Infelizmente, devido aos elevados custos de deslocamentos para frequentar a escola todos os dias e as dificuldades de compreensão dos componentes curriculares, este estudante pediu transferência da instituição ao término do primeiro bimestre. Este fato, nos leva a compreender que ainda há muito a ser feito para não apenas dizermos que praticamos a lei de cotas nº 12.711/2012, que estabelece reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas que se autodeclararam pretos, pardos ou indígenas (PPI), mas para garantirmos a permanência e o êxito destes estudantes nas instituições públicas federais de ensino.

A segunda narrativa é escrita por uma autora que se identifica como “uma jovem indígena (*não há menção da etnia*) de 16 anos com uma história única. Meus pais são imigrantes da Guiana Inglesa, o que me deu a oportunidade de crescer em uma família multicultural. Sou fluente em português e inglês, e

também entendo um pouco da língua materna de meus pais. Essa habilidade linguística me permite comunicar com pessoas de diferentes culturas [...]." Mais uma vez, pudemos notar as narrativas elaboradas pelos estudantes dialogam com o texto produzido por Julie Dorico. Ao ponto de que narrativa da escritora macuxi funciona como uma "mola propulsora" para a percepção, de si mesmos, pelos alunos.

Continuando com o exame das narrativas elaboradas pelos estudantes em três são feitas menções ao ser migrante venezuelano ou filho de migrante. Nas primeiras narrativas elaboradas houveram apenas duas citações. Vale frisar que o autor da narrativa intitulada "O imigrante" não fez nenhuma menção à trajetória de vida antes de chegar a Bonfim desta vez. Talvez por não desejar relembrar toda aquela experiência, na nova narrativa o autor apenas descreve o que gosta de fazer e suas aspirações no campo esportivo. Há também o relato de uma estudante que narra ser filha e neta de migrantes venezuelanos por parte de pai e de guianenses por parte de mãe.

Uma história de vida que se destacou pela peculiaridade foi a de um estudante que se identificou como descendente de paraguaia, ela escreveu: "Minha herança cultural é rica e diversificada. Meu avô é paraguaio, trazendo tradições e história do Paraguai para nossa família, enquanto minha avó é indígena, o que me conecta com a cultura indígena". Este relato evidencia, mais uma vez, o potencial que nossa pesquisa tem para contribuir com um ensino de história mais crítico, respeitoso e humano para a educação básica em Roraima. Discutir e debater questões étnico raciais em um contexto como o roraimense é explorar uma infinidade de possibilidades e descobrir sobre histórias de vida inspiradoras, desafiadoras e que nos impulsionam, enquanto docentes, a saímos da "mesmice", em prol de tentar possibilitar a nossos alunos um sentido prático para o estudo da História.

Por fim, três estudantes elaboraram suas narrativas sem mencionar nenhum tipo de vínculo com um lugar de nascimento ou trajetória familiar. Apenas descreveram características de suas personalidades e gostos pessoais. Outras onze narrativas situam os estudantes como roraimenses, não mencionando nenhuma outra localidade que caracterizasse suas origens. Nelas os estudantes descrevem, em geral, fatos marcantes de sua infância, os

primeiros passos na escola, datas comemorativas, quantificam o número de irmãos e membros da família, citam gostos pessoais etc.

A partir das observações descritas nos parágrafos anteriores é possível afirmar que nossa proposta de promover a melhoria no ensino de história, público e gratuito, de Roraima foi alcançada. Mesmo que não em sua totalidade. Afirmo isso com a alegria e a satisfação, enquanto docente da educação básica, de poder perceber na escrita, fala e posicionamento dos alunos que participaram da oficina uma atribuição de sentido prático para os conhecimentos históricos dialogados em sala.

É claro que ainda há muito a ser feito. Parte dos estudantes da turma não apresentaram, a partir da análise das duas narrativas elaboradas por eles próprios, uma ressignificação de conceitos ou mesmo a atribuição de uma utilidade prática aos conteúdos históricos trabalhados. No entanto, isso nos desafia, enquanto docentes de História, defensores da educação pública e gratuita de excelência, a continuar buscando formas, estratégias, metodologias e temáticas que inquietem e promovam a aprendizagem histórica de nossos jovens e adolescentes.

Considerações Finais

Após uma análise cuidadosa dos aspectos abordados nesta investigação, foi possível perceber a importância de compreendermos o importante papel que o campo de pesquisa em educação histórica tem desempenhado, no transcorrer das últimas décadas, na promoção de um ensino de história mais humano, crítico e significativo para jovens e adolescentes que frequentam a educação básica brasileira. A aproximação com as concepções teóricas de Rüsen, Barca e Schmidt, no decorrer da pesquisa, permitiu não apenas fundamentar as discussões teóricas e metodológicas, mas também uma ressignificação de minhas práticas docentes.

Sempre defendi que o conhecimento histórico não era algo cumulativo, fruto de mera memorização de fatos, datas, nomes ou lugares. A atribuição de um sentido temporal para o conhecimento histórico aprendido pelos meus alunos, em sala de aula, sempre foi algo que busquei no decorrer de minha carreira docente.

Ao longo do percurso desta investigação, os desafios inerentes a conciliar as atividades docentes diárias e as pesquisas acadêmicas foram desafios árduos. No entanto as aulas, seminários e orientações no âmbito do PROFHISTÓRIA eram como “luz no fim do túnel”. Os diálogos e reflexões compartilhados com discentes e docentes do “PROF” no decorrer desses dois anos foram fundamentais para uma mudança de perspectivas enquanto docente na educação básica.

A partir da realização da oficina “Trajetórias – Como cheguei até aqui?” pude perceber que a utilização da matriz da Aula Histórica, como possibilidade de promover a aprendizagem histórica em jovens e adolescentes, realmente proporcionou, a uma grande parte dos estudantes da primeira série do ensino médio, uma atribuição de sentido prático ao conhecimento histórico discutido nas aulas.

Além da necessidade de estabelecer um diálogo coerente e que fosse capaz de relacionar as ideias de teóricos do campo da educação histórica com a realidade diária da sala de aula, na educação básica roraimense, outro grande desafio para a execução desta pesquisa foi o de selecionar as fontes a serem

utilizadas com os estudantes na execução da oficina. Pois, se desejamos propiciar um processo de ensino e aprendizagem da história com o objetivo de que os alunos possam atribuir alguma utilidade prática ao que está sendo estudado é necessário que selezionemos narrativas e documentos que possibilitem a aproximação entre o conhecimento histórico, a ser compreendido, e a realidade do estudante.

Assim, buscamos trazer para os estudantes narrativas que pudessem aproximar-los das discussões as quais estávamos nos propondo. A escolha dos documentos, lidos e analisados em pares, pelos alunos, buscou aproximar as narrativas com o espaço geográfico de Bonfim, a fronteira entre Brasil-Guiana, bem como com os enfrentamentos étnico-raciais vivenciados no ambiente escolar e urbano dos estudantes.

Os resultados obtidos reforçam a relevância pela temática do processo de ensino e aprendizagem em história e contribuem para ampliar o entendimento nesta área, oferecendo uma base sólida para futuras investigações. Considerando a leitura e análise das duas atividades avaliativas elaboradas pelos alunos, a partir de um processo metacognitivo como defende Schmidt (2020), podemos inferir que a utilização de narrativas históricas, em sala de aula, dispostas em pares sob perspectivas distintas, mas com temática comuns, proporcionou aos estudantes uma aprendizagem histórica significativa. Percebemos que a atribuição de sentido prático para a vida cotidiana se fez presente nas narrativas de diversos alunos.

Além disso, as reflexões aqui apresentadas destacam pontos que podem ser explorados de maneiras diferentes, incentivando o desenvolvimento de outras perspectivas e abordagens futuras. Reconhecemos que ainda há muito a ser feito. Pois, se considerarmos que entre 30-40% dos estudantes não demonstraram (ao menos não a partir da leitura e análise de suas trajetórias), grandes “avanços” na percepção da realidade a qual estão inseridos ou uma atribuição de sentido prático ao conhecimento histórico, ainda existem possibilidades a serem perseguidas.

Por fim, entendemos que as limitações de nossa investigação são possibilidades de aprimoramento para trabalhos futuros. Acreditamos que as conclusões aqui apresentadas possam servir como um ponto de partida para

novas discussões e estudos mais aprofundados, promovendo o avanço do conhecimento e o fortalecimento do campo de pesquisa em educação histórica em terras macuxis. Assim, planejo o prosseguimento das pesquisas neste campo de investigação, a partir da manutenção do que deu certo e da elaboração de novas estratégias metodológicas, bem como de um aprofundamento teórico nos conceitos e definições característicos da Aprendizagem Histórica em jovens e adolescentes.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. "Histórias dentro da História". In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Aprender História com sentido para a vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2011.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**. Braga: Centro de investigação em educação (CIED), Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: **VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História**. Londrina: Atrito Art., p. 15–25, 2005.
- BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, UFMT, v. 14, n. 2, p. 38-62, 2021.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani; CERRI, Luis Fernando. A teoria da história de Jorn Rusen entre a modernidade a a pós-modernidade: uma contribuição à didática da história. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012
- BARROS, José D'Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Vozes, 2008, 4ed.
- BITTENCOURT, Circe. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Ciências humanas e suas tecnologias, v. 3.
- BRUNER, Jerome. The narrativa construction of reality. **Critical Inquiry**, n. 18. v. 1, pp. 1-21, 1991. trad. Waldemar Ferreira Netto. Disponível em: https://www.academia.edu/4598706/BRUNER_Jerome_A_constru%C3%A7%C3%A3o_narrativa_da_realidade. Acesso em maio de 2025.
- CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e164920, 2018.
- CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, n. 55, p. 123-154, 2008.
- CAVALCANTI, Erinaldo. História, narrativa e ensino: diálogos, limites e possibilidades de uma reflexão teórica. **Revista de História e Historiografia da Educação**. Curitiba, Brasil, v. 4, n. 10, p. 207-238, janeiro/abril de 2020.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História como prática. **Revista de História Regional**. v. 16, n. 2, p. 264-276, 2010.

CERRI, Luis Fernando. Um lugar na História para a Didática da História. **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2017

CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CURITIBA; SMED. **Diretrizes Curriculares do Ensino fundamental – História**. Proposta. 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, 2014.

DORRICO, Julie. **Eu sou macuxi e outras histórias**. Ibirité/MG: Caos e Letras, 2019.

ESBELL, Jaider. **Terreiro de Makunaima:** mitos, lendas e histórias em vivências. Rio de Janeiro: Funarte, 2012.

Febvre, L. **A história e as ciências humanas**. São Paulo: Edusp, 1987.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** Experiências, reflexões e aprendizados. - Campinas, SP: Papirus, 2003.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1984.

GAGO, Marília. **Construtivismo e perspectiva no processo de aprendizagem**. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2012.

GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p. 54-70, jun, 2011.

GOMES, Tamiris. De onde são os estudantes que tiraram nota mil no Enem 2024? **CNN Brasil**, São Paulo, 13 de janeiro de 2025. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/de-onde-sao-os-estudantes-que-tiraram-nota-mil-no-enem-2024/>>. Acesso em: 31 de jan. de 2025.

GEVAERD, Rosi Terezinha Ferrarini. Metodologia da aula histórica. **Revista de Educação da Unina**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 113-127, 18 dez. 2020. Faculdade Unina. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.51399/reunina.v1i1.12>.

IBGE. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 30 de jun. de 2024.

JESUS, Luiz de. **Negro Soul**. FENAJUFE, 2019. Disponível em: <<https://www.fenajufe.org.br/images/Negro%20Soul.pdf>>. Acesso em: 15 de

fev 2025.

JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: ed. Cortez, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos**: o breve século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOEUS, Frederick. **Uma descrição geográfica e estatística da Guiana Britânica de Robert-H. Schomburgk** (p. 42-57). Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, nº esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022.

LE GOFF, Jacques. **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LEE, Peter. 'Walking backwards into tomorrow': Historical consciousness and understanding history. **International Journal of History Learning, Teaching and Research**, v. 4, n. 1, p. 1-46, 2009.

MONTINO, Davide. As crianças e a escrita de si. Ocasiões, limites e ambiguidades da autobiografia infantil na contemporaneidade. Tradução de Anderson Spavier Al-ves. In: PASSEGGI, Maria da Conceição. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

NICOLINI, Cristiano; MARCIANO, R. L. A Didática Reconstrutivista da História e a Aula Histórica: experiências na graduação e na pós-graduação. **História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade Do Porto**, v. 13, n. 2, 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práx. Educ.**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan.2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-26792021000100093&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em maio 2025.

PEREIRA, M. V. Sobre histórias de vida e autoformação: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 123-138.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2012.

PINTO, H. **Educação Histórica e Patrimonial**: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Instituto de Educação, 2011

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa I**. Campinas: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa II**. Campinas: Papirus, 1995.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa III**. Campinas: Papirus, 1997.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP:

Editora da Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da história II:** os princípios da pesquisa histórica. Brasilia: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa.** Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Contribuições para uma teoria da Didática da História.** Curitiba: W&A Editores, 2016.

RÜSEN, Jörn. [livro eletrônico]: **Teoria, historiografia, didática.** (Orgs.) LIMA, Caio Rodrigo Carvalho; OLIVEIRA, Margarida M. Dias; SANTIAGO JR, Francisco das Chagas F. Ananindeua: Cabana, 2022.

SADDI, Rafael. Didática da História como subdisciplina da ciência Histórica. **Revista História & Ensino.** Londrina, UEL, v. 16, n.1, p. 61-80, 2010.

SASSEN, Saskia. **A Cidade Global.** Princeton University Press, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I. **Aprender história. Perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1998. p. 54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da História.** Curitiba: CRV, 2020.

SHEMILT, Denis. **History 13-16 Evaluation Study.** Edimburg: Holmes McDougall, 1980.

Oficina:

TRAJETÓRIAS - COMO CHEGUEI ATÉ AQUI?

Fagner Felipe Lima Bezerra

BOA VISTA, RR
2025



Caro(a) professor(a),

É com grande alegria que apresento a oficina “Trajetórias – Como cheguei até aqui?”. A mesma foi elaborada, como dimensão propositiva ou “produto educacional”, a partir das reflexões oriundas da investigação científica intitulada “Trajetórias – como cheguei até aqui?”: a Aula Histórica como possibilidade de aprendizagem histórica em Bonfim-RR, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA/UFRR.

A oficina foi inspirada na matriz da Aula Histórica de Maria Auxiliadora Schmidt. A partir desta perspectiva metodológica, buscamos possibilitar aos estudantes a atribuição de sentido para a vida prática dos conhecimentos e saberes históricos dialogados, em sala de aula, tendo como ponto de partida a leitura, interpretação e análise de narrativas históricas.

O passo a passo dos sete momentos realizados, descritos a seguir, foi baseado em uma turma de primeira série do ensino médio. No entanto, o mesmo pode ser desenvolvido e utilizado pelos professores de história de qualquer ano/série da educação básica com as devidas modificações.

Espero que esta oficina possa inspirá-lo na luta diária por uma escola e sala de aula mais justa, ética e respeitosa às diferenças de nossos alunos.



Bom trabalho!

ENCONTRO 1 (DURAÇÃO: 2 HORAS)

Apresentação:

Roraima foi o lugar que milhares de pessoas escolheram para morar. É notório que nosso estado é composto por povos originários e migrantes de diversas regiões do país e do mundo. No entanto, ao adentrarmos no espaço escolar podemos notar inúmeros conflitos e confrontamentos ligados às questões étnico-raciais e linguísticas.

Ao longo dos encontros, buscaremos nos apropriar de conhecimentos e habilidades que nos permitam atuar como agentes de mudança e de construção de uma sociedade, escola, mas principalmente, uma sala de aula mais ética, justa, democrática e solidária, propondo de forma criativa a reflexão sobre nossas ancestralidades.

A partir da leitura, interpretação e análise de diferentes narrativas históricas, dispostas em pares, investigaremos alguns aspectos sobre como a ocupação do espaço territorial do que hoje chamamos de Roraima se desenvolveu, com ênfase na região de fronteira do Brasil com a República Cooperativa da Guiana, lugar em que foi fundado a sede do município de Bonfim.

Que nossa aventura pelas teias da história seja leve, divertida, compromissada e ressignifique nossa concepção de mundo, de ser humano e, quem sabe, de nós mesmos.

“Let’s bora”!?



Este roteiro pode e deve servir como uma orientação pedagógica. Cabe ao docente adaptar a dinâmica conforme a realidade de sua escola, sala de aula.

- Após a leitura da apresentação, mostre aos alunos a seguinte frase: “O que é a História? O que ela estuda?”.
- Em seguida, anote no quadro, por exemplo, todas as ideias que os alunos elencarem (formando uma grande “tempestade de ideias”).

DICA AO PROFESSOR

Fique atento, professor(a). Esse feedback dos alunos é essencial para seu planejamento. Segundo teóricos, como Barca (2004, 2021), partir das ideias prévias que nossos alunos trazem para sala de aula é imprescindível para alcançarmos a aprendizagem histórica, a atribuição de sentido para a vida dos conhecimentos históricos trabalhados.



SUGESTÃO DE LEITURA

Exponha aos alunos, o seguinte trecho da obra “Guilherme Augusto Fernandes” de Mem Fox (1984):

Um dia, Guilherme Augusto escutou sua mãe e seu pai conversando sobre Dona Antônia.

- Coitada da velhinha, disse sua mãe.

- Por que ela é coitada? perguntou Guilherme Augusto.

- Porque ela perdeu a memória respondeu seu pai.

- Também, não é para menos disse sua mãe. Afinal, ela já tem noventa e seis anos.

- O que é memória? perguntou Guilherme Augusto. Ele vivia fazendo perguntas.

- É algo de que você se lembre respondeu o pai.

Mas Guilherme Augusto queria saber mais; então, ele procurou a Sra. Silvano que tocava piano.

- O que é memória? perguntou.

- Algo quente, meu filho, algo quente.

Ele procurou o Sr. Cervantes que lhe contava histórias arrepiantes.

- O que é memória? perguntou.

- Algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

Ele procurou o Sr. Valdemar que adorava remar.

- O que é memória? perguntou.

- Algo que o faz chorar, meu menino, algo que o faz chorar.

Ele procurou a Sra. Mandala que andava com uma bengala.

- O que é memória? perguntou.

- Algo que o faz rir, meu querido, algo que o faz rir.

Ele procurou o Sr. Possante que tinha voz de gigante.

O que é memória? perguntou.

- Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro.

DICA AO PROFESSOR

Você pode designar um aluno para interpretar cada personagem da história. Incentivar a leitura em voz alta ajudará a identificar as necessidades a serem trabalhadas futuramente.

AGORA É COM VOCÊ

Após a leitura, divida a turma em quatro grupos e distribua cada uma das perguntas abaixo aos grupos:

1 Como funciona a memória?

2 Para que ela serve?

3 Onde ela está guardada?

4 Quem define o que será guardado, ou seja, lembrado?

(Os grupos recebem entre 5 a 10 minutos para dialogarem, entre si, e explanarem para toda a turma a resposta a que chegarem).

Para finalizar o primeiro encontro, leia para os alunos a citação de Verena Alberti:

“A memória é essencial a um grupo porque está atrelado à construção de sua identidade. Ela é o resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuação e de experiência. Isto é, de identidade” (Alberti, 2005, p. 167).

Após a leitura, o professor pode solicitar que os grupos façam uma nova reflexão sobre suas respostas.

FIM DO PRIMEIRO ENCONTRO

ENCONTRO 2 (DURAÇÃO: 2 HORAS)

Professor, inicie fazendo uma pequena retomada da relação entre história e memória. Exponha, através do projetor multimídia, a frase “**História e Narrativas**”. Na sequência, organize a sala em grupos e entregue (em meu caso, as perguntas foram projetadas) a cada grupo um dos seguintes questionamentos:

- 1.O que é uma narrativa?
- 2.Quais os elementos que estão presentes nesse gênero textual?
- 3.O que é um narrador? Qual a sua importância?
- 4.Como o narrador aparece em uma narrativa?

DICA AO PROFESSOR

Certeau (1982) ao dissertar sobre a escrita da história, pontuou que ao escrever o indivíduo que narra o faz de um lugar social, a partir de uma “visão de mundo”, com um público alvo de destino. Compreender esses elementos possibilita, a nosso modo de pensar, a promoção da ruptura com a forma de pensar “factual” que muitos alunos possuem da história.



Após os grupos exporem, oralmente, suas respostas, você pode desfazê-los.

Em seguida, os alunos, individualmente, irão iniciar a realização da primeira atividade.

Escreva no quadro as seguintes instruções:

- Escreva, em uma folha de papel, uma narrativa sobre a sua trajetória de vida;
- Cite quem você é, como é a sua família, como você se identifica etnicamente?
- Onde você nasceu? De qual localidade seus familiares vieram? Como você chegou até Bonfim-RR?

DICA AO PROFESSOR

Esta proposta de elaboração de uma narrativa autobiográfica por cada um dos alunos será solicitada novamente no sétimo encontro. Nos baseamos na concepção de avaliação metacognitiva, disposta na matriz da Aula Histórica de Schmidt (2020). A autora comprehende que realizar uma avaliação no início do processo e reutilizá-la ao final, possibilita ao próprio aluno fazer uma “autoavaliação” dos conhecimentos históricos que foram mobilizados ou não, ao longo do processo de ensino e aprendizagem na aula de história.



ENCONTRO 3 (DURAÇÃO: 2 HORAS)

Neste terceiro momento da oficina, os alunos iniciarão a leitura, interpretação e análise de narrativas históricas.



DICA AO PROFESSOR

O uso de narrativas é o fio condutor desta oficina. Jörn Rüsen, historiador e filósofo alemão, pontua que a conceituação de narrativa histórica deve ser formada de significados vinculados à experiência no tempo “de maneira que o passado possa se tornar presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea. Ao tornar-se presente, o passado adquire o estatuto de ‘história’” (Rüsen, 2001, p. 155). Ao selecionarmos as narrativas, buscamos “aproximar” os conteúdos a serem estudados da realidade na qual nossos alunos estão inseridos.

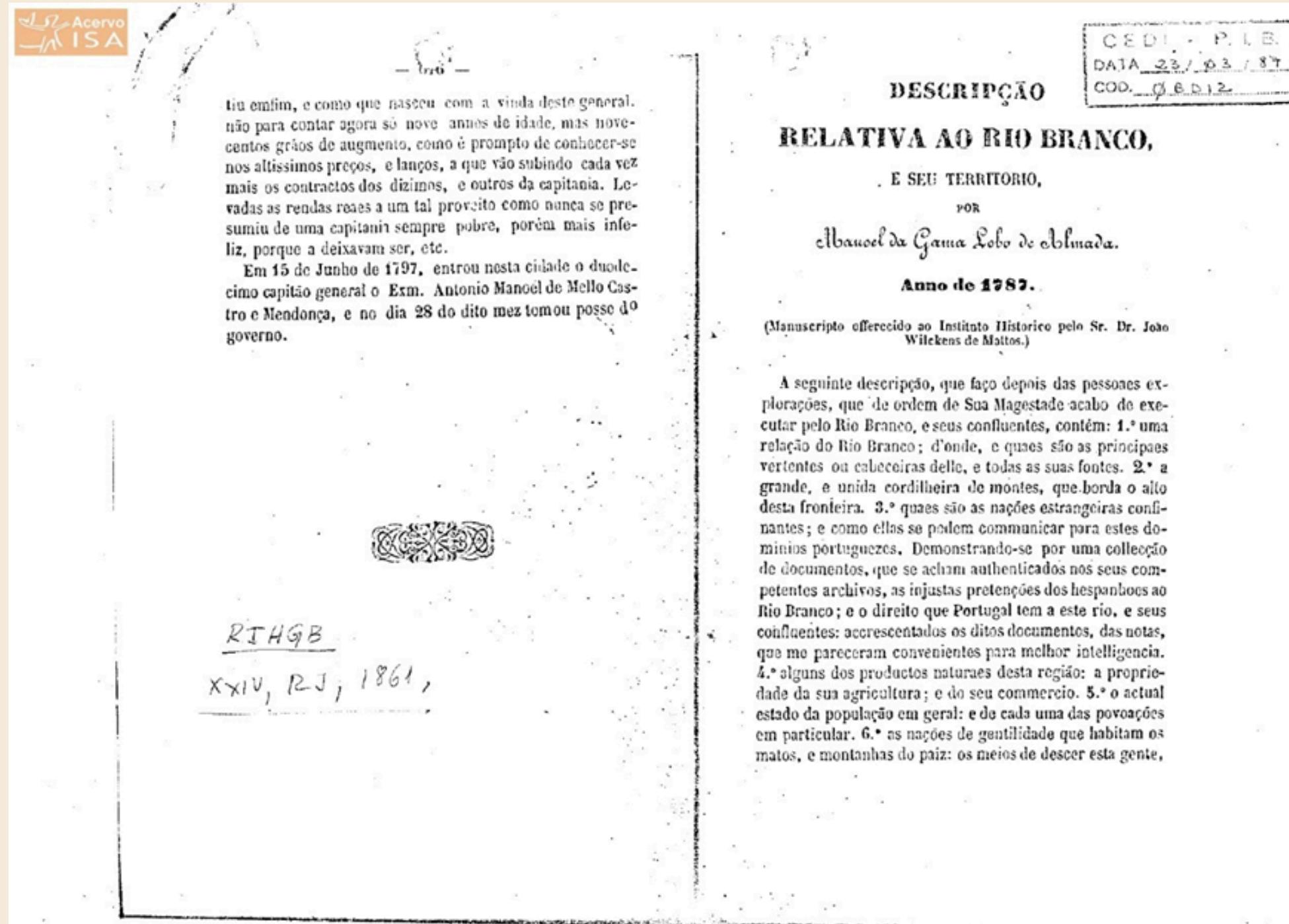
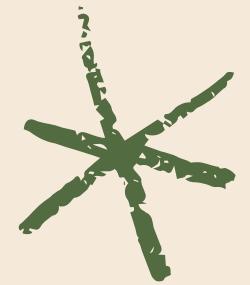
As narrativas utilizadas são entregues aos alunos em pares. Essa metodologia inspira-se no modelo utilizado por Gago (2012) com jovens e adolescentes na África. Nosso objetivo é que ao abordamos um mesmo tema, sob diferentes perspectivas, os alunos podem inferir que a história pode e é narrada sob visões de mundo distintas, levando-os a compreenderem que não existe uma história única e universal.

Organize os alunos em grupos. A quantidade de grupos varia conforme a quantidade de cópias produzidas.

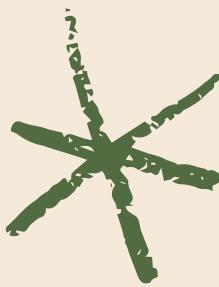
Em seguida, explique que neste encontro os alunos receberão um par de narrativas.

As duas narrativas utilizadas nesta aula serão:

I - TRECHO DO DOCUMENTO “DESCRIPÇÃO RELATIVA AO RIO BRANCO E SEU TERRITÓRIO”, ESCRITO POR MANOEL DA GAMA LOBO D’ALMADA, EM 1787;



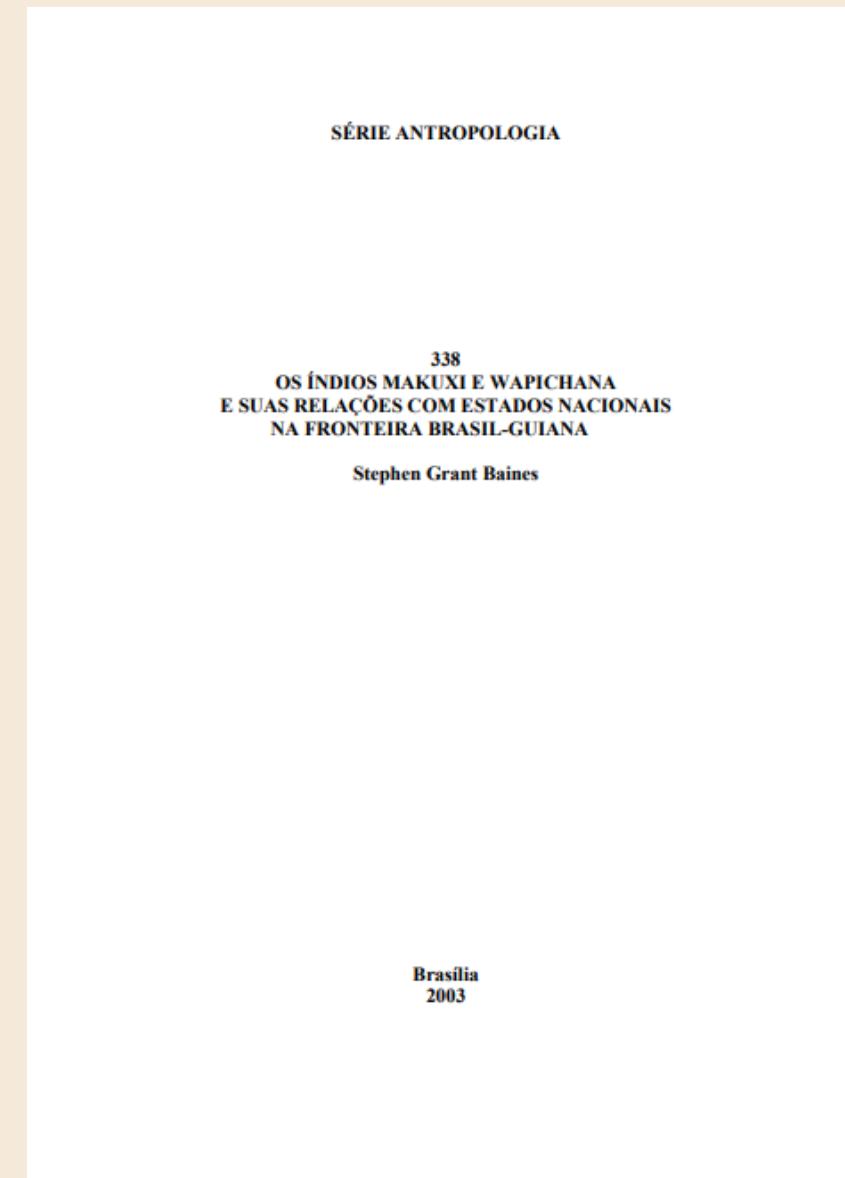
FONTE:
[HTTPS://ACERVO.SOCIOAMBIENTAL.ORG/ACERVO/D
OCUMENTOS/DESCRIPCAO-RELATIVA-AO-RIO-
BRANCO-E-SEU-TERRITORIO-ANO-DE-1787.](https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/descricao-relativa-ao-rio-branco-e-seu-territorio-ano-de-1787)
ACESSADO EM: 14/02/2025.



II - PARTE DO ARTIGO “OS ÍNDIOS MACUXI E WAPICHANA E SUAS RELAÇÕES COM OS ESTADOS NACIONAIS NA FRONTEIRA BRASIL-GUIANA”, ESCRITO POR STEPHEN BAINES, EM 2003.



FONTE:
[HTTPS://REPOSITORIO.UNB.BR/BITSTREAM/10482/2385/1/ARTIGO_INDIOSMAKUXIWAPICHANA.PDF](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2385/1/ARTIGO_INDIOSMAKUXIWAPICHANA.PDF)
ACESSADO EM: 14/02/2025.



Os Índios Makuxi e Wapichana e suas relações com Estados Nacionais na fronteira Brasil-Guiana¹

Stephen G. Baines²

O objetivo deste trabalho é examinar os complexos processos históricos e socioculturais que se desenvolvem entre os povos indígenas Makuxi e Wapichana que habitam a fronteira internacional entre Guiana³ e Brasil⁴. Este tema fornece uma interface entre o estudo de sociedades indígenas e suas relações com Estados nacionais nas suas fronteiras. Escolhi uma região geográfica ao longo da fronteira entre o Brasil e a República Cooperativista da Guiana, mais especificamente entre a Terra Indígena Jacamim, ao sul, e as aldeias de Uiramutá e Willimon na Área Indígena Raposa/Serra do Sol, e Canapã na Guiana, ao norte, região habitada por Wapichana e Makuxi que vivem nos dois lados da fronteira internacional em aldeias de composição étnica mista⁵.

A partir de um estudo dos discursos interétnicos e categorias indígenas, esta pesquisa investiga a inter-relação entre etnicidade e nacionalidade no caso de dois grupos étnicos atuais. Como todos os povos indígenas do maciço guianense, os Makuxi e Wapichana foram e estão sendo constituídos historicamente através de processos de fusão e fissão de grupos étnicos. Constituem povos com uma longa história de colonização e contatos intensivos e continuos com os regionais dos dois países por mais de dois séculos (Diniz, 1972:15), sendo caracterizados pela população regional de Roraima como “índios civilizados” e “caboclos” (Ibid p.124). Atualmente muitos têm nacionalidade brasileira e/ou guiana. Diniz afirmou, escrevendo em 1972, que os regionais “têm um modo de vida, seja na indumentária, no tipo residencial, nas técnicas de lavoura, etc., que não difere muito daquele adotado pelo ‘caboclo’” (1972:113, 130-1). Contudo, apesar deste autor enfatizar a intensa interação entre índios e regionais, a

¹ Uma versão deste trabalho foi apresentado, em inglês, no Simpósio: Indigenous rights, dialogue, and relations to national states, MES-5, coordenado por Patricia Christine Aquimak Paul & Adolfo de Oliveira, no 51º Congresso Internacional de Americanistas (ICA), Santiago, Chile, 14 a 18 de julho de 2003. Meus agradecimentos aos coordenadores pelo convite a participar neste simpósio e à CAPES e à FINATEC pelo apoio financeiro que permitiu a minha participação no ICA. Meus agradecimentos especiais ao professor Julio Cesar Melatti por suas valiosas sugestões. A versão final é da minha responsabilidade. Uso “Makuxi” e “Wapichana”, seguindo formas correntes que vi em documentos indígenas, apesar de não existir um consenso quanto à ortografia.

² Professor adjunto 4, Departamento de Antropologia, UnB; pesquisador 1b do CNPq.

³ A ortografia oficial neste país é “Guyana”, a forma “Guiana”, corrente em inglês e português, sendo rejeitada por alguns guianeses por estar associada ao colonialismo britânico.

⁴ A pesquisa surgiu a partir do meu projeto: “Etnologia em contextos nacionais: Brasil – Austrália – Canadá” (CNPq), e a partir da minha participação no grupo de pesquisa coordenado pelo Professor Roberto Carlos de Oliveira sobre “Etnicidade e nacionalidade em áreas de fronteira”.

⁵ Realizei, até agora, um mês de pesquisa de campo, em janeiro de 2001, quando visitei as aldeias de Jacamim, Pium, Canoamim, Manoá, Maturuca, e Uiramutá, e as cidades de Bonfim e Normandina no Brasil, e a cidade de Lethem e a aldeia de St. Ignatius na Guiana. Em janeiro de 2002, realizei três semanas de pesquisa de campo, visitando a cidade de Lethem, e as aldeias de St. Ignatius e Canapã na Guiana, e a cidade de Bonfim e as aldeias de Uiramutá e Willimon no Brasil. Nas duas etapas de pesquisa, estabeleci contatos com Makuxi, Wapichana e Patamona, migrantes do interior do estado de Roraima e da Guiana, residentes na cidade de Boa Vista. Meus agradecimentos ao CNPq por financiar as duas primeiras etapas desta pesquisa.

AGORA É COM VOCÊ

Com as duas narrativas, em mãos, os grupos têm de 30 - 40 minutos para realizarem a leitura de ambos os textos.

Explique que as narrativas são de autorias diferentes, de períodos de tempo distintos, mas que possuem elementos em comum.

• É importante que os grupos, após a leitura, discutam quais as semelhanças temáticas que os textos apresentam entre si.

Após as explanações dos grupos, escreva no quadro um roteiro com algumas questões a serem respondidas, no caderno, de forma individual:

1 Quem são os autores das narrativas? Sua função ou formação? Local de origem e de destino das narrativas?

2 Período em que foi escrita a narrativa?

3 Como os povos indígenas são descritos em cada um dos textos?

4 Você percebe diferença entre a escrita das duas narrativas? Quais?

DICA AO PROFESSOR

Encaminhe o roteiro aos alunos, apenas após a leitura e debate das narrativas, tem o objetivo de não “manipular” a atenção dos estudantes apenas para procurarem nos textos as respostas dos questionamentos solicitados no quadro.

Após vistar as atividades e recolher as narrativas autobiográficas que alguns alunos levaram para casa (no encontro anterior), o professor pode encerrar o terceiro encontro.

FIM DO TERCEIRO ENCONTRO

ENCONTRO 4 (DURAÇÃO: 2 HORAS)

Nesta aula, divida os estudantes em grupos, eles receberão duas fontes históricas distintas, mas que abordam um mesmo tema, a questão da relação entre o ser humano e a fronteira.

A primeira narrativa é um fragmento do texto escrito por Frederick Hoeus, datado do séc. XIX, da expedição realizada pelo alemão Robert Schomburgk na região da então Guiana Britânica e Império Brasileiro, intitulado “Uma descrição geográfica e estatística da Guiana Britânica de Robert-H. Schomburgk (p. 42-57)”.

A description of British Guiana, Geographical and Statistical... de Fredrik Hoeus

<https://doi.org/10.5007/2175-7968.2022.e91660>

**UMA DESCRIÇÃO GEOGRÁFICA E ESTATÍSTICA DA
GUIANA BRITÂNICA DE ROBERT-H. SCHOMBURGK**
(p. 42-57)

Fredrik Hoeus

Tradução de:
Antônio Sérgio da Costa Pinto¹
Joaquim Martins Cancela Júnior¹
¹Universidade Federal do Pará

A description of British Guiana | *Uma descrição Geográfica e Estatística da Guiana Britânica*

Inhabitants. | Habitantes.

British Guiana is inhabited by Europeans, Africans, and native Americans. The Europeans are mostly Englishmen and their descendants; very few of the former Dutch settlers having remained in the colony since it was ceded to Great Britain. The Negroes, who were originally brought over from Africa to cultivate the soil, constitute by far the greatest number of the inhabitants. The native Americans have dwindled to an inconsiderable number.

A Guiana Britânica é habitada por europeus, africanos, e nativos americanos. Os europeus são maioritariamente ingleses e os seus descendentes; muito poucos dos antigos colonos holandeses permaneceram na colônia desde que esta foi cedida à Grã-Bretanha. Os negros, que foram originalmente trazidos da África para cultivar o solo, constituem de longe o maior número dos habitantes. Os nativos americanos diminuíram para um número bastante reduzido.

Cad. Trad., Florianópolis, v. 42, n° esp. 1, p. 139-165, set/dez, 2022. 139



FONTE:

[HTTPS://WWW.RESEARCHGATE.NET/PUBLICATION/375142325](https://www.researchgate.net/publication/375142325)
UMA DESCRIÇÃO GEOGRÁFICA E ESTATÍSTICA DA GUIANA
BRITÂNICA DE ROBERT-H SCHOMBURGK
ACESSADO EM: 14/02/2025.

ASSISTA O VÍDEO

A segunda narrativa é um vídeo intitulado “Atos de Revolta – Somos fronteiras vivas”, apresentado por Gustavo Cadete Wapichana e Roseane Cadete Wapichana, datado de 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil.



FONTE: [HTTPS://WWW.YOUTUBE.COM/WATCH?V=ST-HMVZRWRM](https://www.youtube.com/watch?v=ST-HMVZRWRM)
ACESSADO EM: 14/02/2025.

AGORA É COM VOCÊ

Após a leitura do documento (20-30 min) e da apresentação do vídeo com duração de 7 minutos e 50 segundos, escreva no quadro um roteiro de perguntas para orientar os estudantes na interpretação e análise do par de narrativas:

1 Existem diferenças no conceito de fronteira entre a narrativa 1 (Relato de Schomburgk) e a narrativa 2 (Fronteiras Vivas)? Quais?

2 Qual narrativa você teve mais facilidade em compreender? Por que?

3 Sobre os povos indígenas, habitantes da fronteira entre Brasil e Guiana, descritos nas narrativas, responda:

- a) Como eles foram descritos? Cite dois exemplos.**
- b) Quais seriam os seus papéis nessas narrativas.**

DICA AO PROFESSOR

A seleção dessas duas fontes, em específico, decorreu da possibilidade de discutir com os alunos questões histórico-geográficas que se desenrolaram exatamente no espaço territorial em que os estudantes habitam.

A primeira narrativa é um relatório produzido pelo alemão Schomburgk, durante a década de 1830, fruto de sua expedição que transpassou a fronteira da então colônia britânica na América do Sul com o Brasil Império.

A segunda narrativa é um documentário apresentado em 2022, juntamente da apresentação de desenhos e pinturas na exposição Atos de Revolta, do MAM. A obra “Somos fronteiras vivas” resulta da pesquisa desenvolvida por Gustavo Wapichana e Roseane Wapichana sobre a história do povo Wapichana junto com os alunos da Escola Indígena Tuxaua Luiz Cadete, na Terra Indígena Canauanim (RR).

Professor(a), incentive o debate sobre as diferentes percepções da noção de fronteira, a partir dos povos que narram a história (um europeu, do séc. XIX, e povos indígenas, do séc. XXI).

FIM DO QUARTO ENCONTRO

ENCONTRO 5(DURAÇÃO: 2 HORAS)

No quinto encontro, trabalharemos com narrativas escritas sobre o tema, identidade. Organize os alunos em grupos e entregue a cada grupo um par de narrativas.

DICA AO PROFESSOR

A escolha pelas narrativas abaixo, levou em consideração o contexto social e escolar do município de Bonfim-RR, na fronteira do Brasil com a Guiana. No entanto, as mesmas narrativas podem ser adaptadas para outras realidades brasileiras, pois versam sobre percepções acerca da noção de “identidade indígena e negra”.

A primeira narrativa intitulada “Eu sou Macuxi, filha de Makunaima” foi escrita por Julie Dorrico (2019). A pesquisadora macuxi dedica-se ao reconhecimento e à valorização da literatura indígena contemporânea.

“EU SOU MACUXI, FILHA DE MAKUNAIMA” DE JULIE DORRICO

*Eu sou filha de Makunaima, que
criou minha avó:
primeiro de cera (mas ela derreteu!)
e depois de barro: resistindo ao sol e
passando a existir para sempre.*

*Um dia ela bebeu caxiri
e resolveu brincar
porque só assim podia
criar minha mãe
e ela criou!*

*Mas decidiu que a língua de minha
mãe seria o inglês,
assim, minha mãe não se aborreceria
e sua vida seria mais fácil.*

*A língua de minha mãe é diferente
da de minha avó,
minha avó fala a língua de
Makunaima.*

*Um dia minha mãe decidiu me criar
mulher.*

*E criou, lá na década de 1990, bem
certinho.*

*Decidiu, porém, que minha língua
não seria nem o macuxi, como de
minha ancestral,
nem o inglês dos britânicos,
mas o português.
Eu não quis não.*

*Então resolvi criar a minha própria.
Como não posso fugir do verbo que
me formou,
juntei mais duas línguas para contar
uma história:*

*O inglexi e o macuxês
porque é certo que meu mundo - o
mundo - precisa ser criado todos os
dias.*

*E é transformando minhas palavras
que apresento minha voz nas páginas
adiante.*

*DORRICO, Julie. *Eu sou macuxi e outras
histórias*. Ibirité/MG: Caos e Letras, 2019.*

Para Dorrico (2019) Macunaima ou Makunaima são formas diferentes de escrever o nome do demiурgo Macuxi e dos demais povos que habitam o circum-Roraima, região fronteiriça que congrega Brasil, Venezuela e Guiana. Em Esbell (2012), Makunaima é o dono, o vô, o criador do lavrado e das serras.

“NEGRO SOUL” DE LUIZ DE JESUS

•A segunda narrativa é a poesia “Negro Soul”, escrita por Luiz de Jesus, que versa sobre uma reflexão da Abolição da Escravidão, em 13 de maio de 1988.

*Sou negro, sou alma, sou vida
Sou fruto da semente germinada
Cultivada e regada
Com lágrimas sofridas
Sou negro, sou esperança, sou
história
Sinônimo de raça
Expressão de graça
Símbolo de glória
Sou gênio de uma raça
Que tentaram extinguir
Contra o vírus do racismo
Lutei e estou aqui*

*Sou negro, sou fato, sou um ser
Tenho alma, sou humano
Frustrei todos os planos
De tentar me dissolver
Não sou uma pele negra
Nem tão pouco uma cor
Sou negro, sou gente
Que ama e quer amor
Como negro que sou
Trago marcas do passado
Mas deixo marcas no presente
Me projeto pro futuro,
me libertando das correntes*

*Há quem diga
Que o tronco, a senzala
Hoje é memorial
Navio negreiro, foi um transporte
infernal
Sou um negro, no tronco da
demagogia
Levando chibatadas de hipocrisia
Preso na senzala da indiferença
E transportado no navio da ofensa
Sou um negro, atrás da minha
liberdade
Sou crioulo, sou um negro de verdade
Negro soul*

JESUS, Luiz de. Negro Soul. FENAJUFE, 2019. Disponível em:

<<https://www.fenajufe.org.br/images/Negro%20Soul.pdf>>. Acesso em: 15 de fev 2025.

AGORA É COM VOCÊ

DICA AO PROFESSOR

Este par de narrativas, escritos por Julie Dorrico e Luiz de Jesus, foram selecionados com o objetivo de problematizarem uma percepção identitária a partir de quem somos, da nossa ancestralidade. O que “soul” vai além de uma cor, uma língua, uma cultura, vem da alma. Problematizar o racismo, a xenofobia e outros preconceitos (temas sensíveis) é conforme defende Schmidt (2017), dar um sentido prático no tempo presente ao conhecimento histórico.

Para auxiliar os alunos na análise e interpretação das narrativas, escreva no quadro as seguintes perguntas orientadoras:

1 A partir das narrativas, como você definiria o conceito de identidade?

2 Existem diferentes concepções sobre o ser humano nas narrativas? Quais?

3 Qual narrativa você teve mais facilidade em compreender? Por que?

4 Explique em poucas palavras cada um dos grupos descritos nas narrativas.



Professor(a), além de vistar as respostas no caderno, aproveite o momento para refletir com os estudantes sobre a historicidade dos textos. Pois a cultura, história e tradições ancestrais, tanto indígenas, quanto negras, foram ocultadas/silenciadas por um longo período nos materiais didáticos.

As nossas salas de aula podem e devem ser um espaço de pluralidade étnico-racial, onde o respeito e a empatia devem prevalecer. Acredite que o processo de ensino e aprendizagem da história pode contribuir para a melhoria do espaço escola e da sociedade, a qual docentes e discentes estão inseridos!

Caso seja verificado que os alunos demonstrem grande interesse em participar do debate, a atividade a ser respondida no caderno pode e deve ser encaminhada para casa e os vistos podem ser concedidos no encontro seguinte.

ENCONTRO 6 (DURAÇÃO: 2 HORAS)

Iniciamos o penúltimo encontro de nossa oficina.

Após a conferência das atividades (dos alunos que levaram a tarefa para responderem em casa), o professor deve solicitar aos alunos que destaquem uma folha de seus cadernos e:

- Escreva, em uma folha de papel, uma narrativa sobre a sua trajetória de vida;
- Cite quem você é, como é a sua família, como você se identifica etnicamente;
- Onde você nasceu? De qual localidade seus familiares vieram? Como você chegou até Bonfim-RR?

DICA AO PROFESSOR

Acreditamos que após o contato com as narrativas, nas aulas anteriores, o conhecimento histórico a ser mobilizado pelos estudantes na elaboração dessa “reescrita” foi ressignificado. Parafraseando Isabel Barca (2021), podemos crer que o processo de ensino e aprendizagem em história, quando considera as particularidades da realidade dos alunos, promove o trabalho com fontes históricas, em sala de aula, e se preocupa em discutir temas relacionados ao contexto escolar e social dos estudantes, possibilitara a atribuição de um sentido prático, no tempo presente, para o conhecimento histórico de jovens e adolescentes nas escolas de educação básica de Roraima.

Os alunos, geralmente, podem demorar algum tempo na elaboração, correção e entrega das narrativas. O sexto encontro é destinado para esse fim. Quando todos entregarem suas produções, a aula estará encerrada.

FIM DO SEXTO ENCONTRO

ENCONTRO 7 (DURAÇÃO: 2 HORAS)

Este é o momento de encerramento de nossa oficina.

Professor(a), disponha os alunos foram em círculo para iniciar uma roda de conversa.

Inicie recapitulando as aulas sobre História e Memória e História e Narrativa; faça perguntas disparadoras para que os alunos mobilizem os conhecimentos históricos, adquiridos ao longo da oficina, utilizando-os em suas falas.

SUGESTÕES DE PERGUNTAS

- **Quais narrativas vocês tiveram mais facilidade em interpretar? E qual foi a mais difícil?**
- **Quem lembra e gostaria de citar alguma mudança/diferença entre a primeira narrativa de sua própria trajetória de vida e a segunda?**
- **Como foi para você ter lido, interpretado e analisado narrativas escritas em séculos distintos, em línguas diferentes, por pessoas diferentes, mas que tratavam de uma mesma temática?**

DICA AO PROFESSOR

As perguntas podem ser modificadas de acordo com a realidade de sua turma. Lembre-se que este “tutorial” é apenas um guia orientativo. As sugestões elencadas foram aplicadas em um contexto de uma escola pública de ensino médio em Bonfim-RR. Fique à vontade para utilizá-lo ou modificá-lo da forma que achar melhor. Caso deseje compartilhar sua experiência ao realizar esta oficina com este que vos escreve, você pode entrar em contato por e-mail em fagner_bezerra@hotmail.com ou pelo Instagram @professorfagner.

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática”.

Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, 1996.

FIM DA OFICINA

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, Verena. "Histórias dentro da História". In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**. Braga: Centro de investigação em educação (CIED), Universidade do Minho, p. 131-144, 2004.
- BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. **Revista Territórios & Fronteiras**. Cuiabá, UFMT, v. 14, n. 2, p. 38-62, 2021.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. São Paulo: Brinque-Book, 1984.
- GAGO, Marília. **Construtivismo e perspectiva no processo de aprendizagem**. Maputo: Escola Portuguesa de Moçambique, 2012.
- RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. **Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasilia: UnB, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.