



**PROF HISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
(PROFHISTÓRIA/UFRN)

**VERANILSON SANTOS PEREIRA**

**Por uma História indígena decolonial do Seridó no Ensino de História:  
experiências a partir do uso das novas tecnologias digitais da informação e da  
comunicação**

**NATAL / RN**

**2022**

**VERANILSON SANTOS PEREIRA**

**Por uma História indígena decolonial do Seridó no Ensino de História:  
experiências a partir do uso das novas tecnologias digitais da informação e da  
comunicação**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanessa Spinosa.

**NATAL / RN**

**2022**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -  
CCHLA

Pereira, Veranilson Santos.

Por uma história indígena decolonial do seridó no ensino de história: experiências a partir do uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação / Veranilson Santos Pereira. - 2022.  
231f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Spinosa.

1. Ensino de História. 2. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TIDCs). 3. História Indígena. I. Spinosa, Vanessa. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37(=1-87)

**VERANILSON SANTOS PEREIRA**

**Por uma História indígena decolonial do Seridó no Ensino de História:  
experiências a partir do uso das novas tecnologias digitais da informação e da  
comunicação**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley (Titular) - UFRJ

---

Prof. Dr. Ligio Jose de Oliveira Maia (Titular) - UFRN

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão aprovado  
em: \_\_/\_\_/\_\_\_\_, que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em  
Ensino de História.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Spinosa (Orientadora) - UFRN - Presidente da Comissão

**NATAL / RN**

**2022**

Dedico este trabalho a todas as pessoas que contribuíram para a sua materialização, em especial aos que pavimentaram meu caminho e aqueles que colocaram obstáculos. Dedico também a minha família, por eles e com eles fui mais longe do que poderia imaginar.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente quero agradecer à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Spinosa pelas orientações e confiança depositada desde o início desta caminhada. Também, estendo meus agradecimentos aos colegas e docentes do ProfHistória que se tornaram minha grande fonte de inspiração para que eu busque a excelência em minha jornada docente.

Agradeço a todos os meus familiares, especialmente à minha esposa e à minha filha Vivian Louise por serem minha fonte de inspiração e o motivo pelo qual faço o que faço.

Não posso esquecer de agradecer aos companheiros de quatro patas que sempre estavam em meu birô passando energias positivas, além dos Ansiolíticos que contrabandeei da minha esposa, que foram determinantes para que eu chegasse ao final deste trabalho só meio e não completamente surtado.

Por fim, minha eterna gratidão aos colegas que dividem o chão da escola comigo.

## RESUMO

Este trabalho tem como propósito estruturar uma proposta de análise decolonial do nosso passado, com ênfase na questão indígena, tendo como suporte o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC's). Pretendemos com isso desenvolver letramentos histórico e digital para turmas do segundo ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, localizada na cidade de Caicó, no interior do Rio Grande do Norte, mais especificamente, na região conhecida como Seridó. Nosso trabalho surgiu a partir das condições impostas pela pandemia de COVID-19. Portanto, levamos em consideração que, em nossa realidade, a experiência improvisada, com o uso das tecnologias digitais através do ensino remoto, demonstrou-se incapaz de proporcionar uma aprendizagem histórica mais significativa. Logo, o caminho que trilhamos passou pela busca de replanejar nossas ações através do uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC's) de forma mais criteriosa e organizada. Assim, buscamos nas tecnologias digitais caminhos para mediar a produção de conhecimento histórico através do uso dos conceitos de colonialidade e decolonialidade partindo do que os discentes já conheciam em termos de abordagem do passado denominado de colonial. Fizemos uma sondagem prévia e, ao mesmo tempo, procuramos entender as possibilidades que teríamos através das TDIC's, aliado ao acesso à internet. Dessa forma, organizamos uma sequência didática que abordasse a questão indígena em nosso país e, em específico, em nossa região. Na busca por uma perspectiva decolonial, construímos para além da sequência didática, uma cartilha digital interativa e um manual docente e no sentido de construir soluções que sirvam de suporte a docentes e discentes, e de se contrapor à universalidade e à eurocentralidade presentes nos materiais oficiais que chegam às instituições educacionais do nosso país.

Palavras-chave: Ensino de História. Letramento Histórico-Digital. História do Brasil. Decolonial. TIDCs. História Indígena.

## **ABSTRACT**

The purpose of this work is to structure a proposal for a decolonial analysis of our past, with an emphasis on the indigenous issue, supported by using digital information and communication technologies (DICTs). With this, we intend to develop historical and digital literacies for classes of the second year of high school at the Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, in the city of Caicó, Rio Grande do Norte, more specifically, in the region known as Seridó. Our work emerged from the conditions imposed by the COVID-19 pandemic. Therefore, we consider that, in our reality, the improvised experience with the use of digital technologies, through remote teaching, proved incapable of providing a more significant historical learning. Therefore, the path we followed searched to rethink our actions using new digital information and communication technologies in a more judicious and organized way. Thus, we seek ways to mediate the production of historical knowledge using coloniality and decoloniality concepts in digital technologies, starting from what students already knew in terms of approaching the so-called colonial past. We did a preliminary survey, and, at the same time, we tried to understand the possibilities that we would have through DICTs, combined with internet access. In this way, we organized a didactic sequence that addressed the indigenous issue in our country and, specifically, in our region. In the search for a decolonial perspective, we have built, in addition to the didactic sequence, an interactive digital booklet and a teaching manual as a way of presenting solutions that support teachers and students, opposing the universality and Eurocentricity present in the official materials that arrive to educational institutions in our country.

Keywords: History Teaching. Historical-Digital Literacy. History of Brazil. decolonial TIDCs. Indigenous history.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

TDIC's - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

OCDE - Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico

MEC - Ministério da Educação

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

PPGAS - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

MMC - Museu Câmara Cascudo

CERES – Centro de Ensino Superior do Seridó

APIRN - Articulação dos Povos Indígenas do Rio Grande do Norte

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

ONG's - Organizações Não Governamentais

IHGRN - Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte

## ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

Quadro 1 - Organização geral da sequência didática	107
Quadro 2 - Problematizações presentes na sequência didática	108
Quadro 3 - Recursos didáticos utilizados na sequência didática	108
Quadro 4 – Metodologia e o passo a passo do 1º momento	109
Quadro 5 – Metodologia e o passo a passo do 2º momento	112
Quadro 6 – Metodologia e o passo a passo do 3º momento	113
Quadro 7 – Metodologia e o passo a passo do 4º momento	115
Quadro 8 – Metodologia e o passo a passo do 5º momento	116

### TABELAS

Tabela 1 - Grupos Indígenas do Rio Grande do Norte .....	90
--	----

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>1. FERRAMENTAS DIGITAIS: MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>21</b>
1.1. O digital, o ciberespaço e o valor da informação no ensino de história .....	23
1.2. O ensino remoto e o ensino de história: desafios e perspectivas .....	35
1.3. A consciência histórica para além do letramento escolar e o ensino formal.....	41
1.4. O <i>whatsapp</i> como ferramenta de interação pedagógica para o ensino de história.....	48
<b>3. O ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA INDÍGENA DECOLONIAL DO SERIDÓ .....</b>	<b>58</b>
3.1. Uma discussão sobre o conceito de decolonialidade.....	58
3.2. A institucionalização da decolonialidade na educação e no ensino de história.....	64
3.3. O ensino de história e o fim do epistemicídio.....	71
3.4. Por uma história indígena decolonial do seridó e outros saberes .....	83
<b>4. UM OUTRO OLHAR É POSSÍVEL: RECONTAR A HISTÓRIA REVERTENDO O SILENCIAMENTO .....</b>	<b>95</b>
4.1. Pensar o letramento histórico-digital em uma perspectiva decolonial	96
4.2. Uma sequência didática para uma história indígena decolonial.....	103
4.3. Contra a colonialidade da história, uma nova cartilha .....	119
4.3.1. Manual: usos pedagógicos da cartilha .....	125
4.4. A cartilha sob a ótica docente .....	127
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>132</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>139</b>
<b>FONTES .....</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>150</b>

## INTRODUÇÃO

O mundo mudou, logo nosso cotidiano não tem mais como ser pensado sem a presença das novas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's). A sociedade, em si, está perpassada por ela de tal maneira que as possibilidades oferecidas são inúmeras e, desde as relações mais privadas, públicas, produção, lazer, informação, conhecimento, entre outras, consolidam-se a partir do que ela pode oferecer (CASTELLS, 2008). Nesse sentido, a escola, como uma instituição que compõe o tecido social, não teve como ficar imune a essas influências externas e foi, assim como a sociedade, atravessada pelas possibilidades ofertadas pelo digital, principalmente com a realidade imposta pela pandemia de COVID-19.

Quando abordamos temáticas relacionadas às novas TDIC's, na perspectiva de seu uso como ferramenta, elas são entendidas pela sociedade como uma facilitadora do nosso cotidiano. Porém, por serem instrumentos de profunda penetração social, vêm se tornando cada vez mais um mecanismo de forte promoção de exclusão social, o que é comum e inerente a todo e qualquer mecanismo inserido no sistema capitalista presente no mundo.

No entanto, as novas TDIC's tornaram-se um instrumento cada vez mais poderoso de sociabilidades. Assim, a perspectiva que se firmou, ao longo do tempo, é que as demandas do mundo não teriam como ser viabilizadas sem a contribuição que elas podem oferecer. Assim sendo, o mundo passou a transitar e se perceber a partir das diversas possibilidades que elas apresentaram ao contexto social.

Nesse íterim, a educação - que em sua essência, para poder se concretizar, necessita da comunicação - porém, o que temos visto, em alguns casos, é uma espécie de distanciar-se da grande transformação que estava acontecendo ao nosso redor, tanto na forma como pensamos, como na maneira como a aprendizagem estava acontecendo. Muitos olhares se viram cada vez mais cristalizados em modelos e teorias que entendiam como intrusas as novas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC's) e que muito pouco poderiam contribuir para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem.

Mesmo assim, o cenário estava mudando, e ainda continua em uma mudança constante. O ser humano passa a ser, cada vez mais, pensado e entendido a partir

do digital, por isso precisamos refletir sobre caminhos para desenvolvermos competências para a aprendizagem e planejar o uso do digital dentro do ambiente escolar (SPINOSA, 2020).

A escola, como instituição que prepara o indivíduo para agir em sociedade, não pode fazer de conta que as novas tecnologias digitais não estão presentes no mundo, haja vista elas estarem e, progressivamente, o cenário social, se não é pensado a partir delas, tampouco pode ser visto sem a inserção, em maior ou menor grau, das suas potencialidades. Isso, pois, independente de termos acesso ou não a elas, os impactos gerados pelo digital atingem a todos e precisamos refletir sobre esse fenômeno e como nos apropriarmos de maneira mais proveitosa para contribuir com o nosso cotidiano no espaço educacional.

Sendo assim, é necessário compreender que as estruturas sociais já estão permeadas pelo digital, logo as transformações que observamos estão remodelando a maneira como entendemos e agimos diante de todo o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, faz-se urgente pensarmos em caminhos que possam reestruturar o que entendemos sobre a educação e, desde já, isso vai impactar em reflexões estabelecendo direcionamentos a serem adotados que, de certa maneira, influenciarão boa parte do ensino de História (CERRI, 2005).

Leciono, atualmente, na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, em Caicó-RN, uma escola de Ensino Médio que está situada na Rua Manoel Gonçalves de Melo, nº 42- Bairro Barra Nova - Caicó/RN. A instituição conta com 1.131 estudantes numa faixa etária bastante heterogênea, oferece Ensino Médio, distribuídos em duas modalidades específicas – Ensino Médio Inovador, nos turnos matutino e vespertino, e Noturno Diferenciado, totalizando 32 turmas assim distribuídas. Além de contarmos com uma equipe de 47 professores, sendo um total de 6 professores com formação em História.

Nessa realidade em que leciono, percebi, desde o dia em que iniciei minha atuação na instituição, que as diretrizes que permeiam o ensino de História estão definidas, em grande parte, pelos parâmetros estabelecidos a partir das determinações impostas pelo Estado. Logo, o processo de ensino-aprendizagem e a disciplina de História buscam se inserir, adaptando-se à ação norteadora dos

regulamentos estabelecidos e definidos a partir do que é entendido como pertinente ao ente estatal.

Dessa maneira, as ações que passamos a desenvolver em sala de aula sempre esbarravam nas perspectivas que solidificavam a construção das narrativas e análises historiográficas a partir de parâmetros principiológicos que levavam em consideração a perspectiva do colonizador europeu e, assim, passamos a pensar e refletir perspectivas múltiplas para que a nossa disciplina ao poucos se tornasse palco de enfrentamento à ideia do que estava posto como pronto e acabado no processo histórico.

Logo, passamos, a partir dessas circunstâncias, a nos impor no sentido de buscar, sempre que possível, revisitar essas narrativas, tendo como diretriz um enfoque decolonial em nosso cotidiano de sala de aula. Isso porque se tornou comum encontrar, em minha prática docente, posturas de muitos discentes justificando processos históricos marcados pela violência e exclusão e, como não poderia deixar de ser, desumanos, que custaram a formação de uma sociedade como a nossa, a qual legítima, através de suas raízes históricas, aliadas a saberes engessados e estereótipos colonizadores, o silenciar da diversidade e da violência que permeiam o nosso passado.

A compreensão desse processo histórico, levando em consideração reflexões distanciadas do que está posto, colabora com a formação da consciência crítica e da consciência histórica. Como consequência, o cidadão em formação passa a desafiar verdades instituídas como verdadeiros sujeitos e, não meramente, como objetos da história. Portanto, passamos a agir cada vez mais com cautela ao nos debruçar sobre o modelo de História Colonial que emerge nos livros didáticos, visto que é perceptível a ênfase posta em suas narrativas relacionando-se ao padrão colonizador.

As vozes emergentes das narrativas textuais estão vinculadas a uma História contada a partir dos vencedores, sendo a visão dominante do processo calcada naquilo que os portugueses afirmaram e propagaram pela sociedade que se forjava ao longo de todo o processo de estruturação do modelo de sociedade cujo invasor pretendia impor. Enquanto isso, as vozes dos que aqui se encontravam não são percebidas e, quando as são, há todo um conjunto narrativo que traz a carga do

preconceito colonial presente no processo de invasão, cuja presença se fez em nosso país, assim como também em nosso Estado e, por que não, em nosso município.

Assim, passamos a perceber a necessidade de levar em consideração a construção de possibilidades decoloniais de análises do nosso passado, principalmente no sentido de estabelecer reflexões sobre o período denominado de colonial e que, em grande parte, fosse pautado a partir de reflexões que colocasse os povos indígenas na posição de resistentes, guerreiros que lutaram para preservar seus modos de vida e suas histórias. Uma história emancipadora, que valorize uma luta emancipatória, que construa não só um ensino, como também um cidadão mais livre para refletir e pensar o seu meio (FREIRE, 1996).

Para concretização do nosso trabalho, e diante do cenário a nós imposto pelo processo de isolamento social, promovido como forma de reduzir a curva de contaminação da COVID-19, o uso das novas tecnologias digitais passou a ser um elemento fundamental no sentido de viabilizarmos ações que deveriam ir além do cotidiano de sala de aula. Todavia, para viabilizar todo o nosso trabalho, havia mais um obstáculo, uma vez que, em nosso ambiente escolar, há diretrizes impostas no próprio projeto político pedagógico da instituição que tem como propósito evitar o uso de celulares e similares em sala de aula.

No entanto, devido a nova rotina imposta pela pandemia de COVID 19, que em grande parte, atingiu em cheio a forma e a maneira como entendemos o fazer em sala de aula, o uso das novas TDIC's transitou rapidamente da ideia de coibição para a ideia de ferramenta essencial e, o que antes era visto como proibido, passou a ter o seu uso permitido e até estimulado pela direção e coordenação pedagógica da instituição.

A partir dessas circunstâncias, estava claro que o grande dilema, diante do cenário de pandemia, não se encontrava apenas na suspensão das aulas presenciais, mas, principalmente, quais seriam nossas estratégias a partir dali a fim de darmos prosseguimento ao processo de ensino-aprendizagem sem a presença dos discentes em sala de aula. Foi assim que emergiu a busca pelas ferramentas e possibilidades que as novas TDIC's poderiam disponibilizar para continuarmos a ofertar educação para nossos discentes. No entanto, a inserção de um processo em que os docentes pudessem ser capacitados através de estratégias que ofertasse possibilidades

pedagógicas para o inserir o uso das novas tecnologias digitais não foi sequer pensado e, logicamente, estava fora de cogitação diante da impossibilidade de nos reunirmos presencialmente. Logo, a materialização do uso do digital no processo de ensino-aprendizagem foi feita de forma unilateral e sem nenhum planejamento. Por conseguinte, como não poderia deixar de ser, sofreu os impactos de uma realidade econômica diversa e o processo de ensino-aprendizagem, além de se tornar cada vez mais excludente também se reorganizou, tornando-se o maior desafio da vida de um docente que compunha a nossa rede de ensino.

Em nosso caso, as tentativas de fazer a educação a partir do novo modelo de ensino remoto, que se fez presente em nosso cotidiano, tornaram-se infrutíferas, pois os discentes, muito rapidamente, dispersaram-se devido a vários fatores. Todavia devemos levar em consideração que a falta de organização para poder inserir de maneira mais planejada as novas TDIC's, como instrumento de colaboração para com o processo de ensino-aprendizagem, tornou-se o principal elemento dispersivo.

Mesmo apesar do imprevisto e amadorismo que se tornou marca mais do que presente e constante no tão famigerado ensino remoto, pelo menos algo estava sendo tentado. Muito se tentou, desde a readequação de horários, remodelação de material e adaptação de avaliações, porém, por mais que se tentasse, a realidade era mais dura do que podíamos imaginar: discentes sem aparelhos - ou compartilhando com outros membros da casa - sem conexão de internet e quando dispunha, era emprestada por um vizinho ou colega de sala; além de pais, mães e avós sofrendo os percalços inerentes à sobrevivência em um ambiente em que a estatística da morte rondava todos nós, com o aumento constante dos índices dos que não sobreviviam a pandemia.

Outro grande dilema era o da realidade imposta aos docentes, que viram suas vidas privadas, suas casas, suas famílias tornarem-se parte integrante do seu cotidiano profissional. Muitas das vezes, tendo que transformar sua casa em um pequeno estúdio e, como não ocorreu nenhuma capacitação, transferiu o método utilizado, nas aulas presenciais, para o ensino remoto e o que já não funcionava muito bem de maneira presencial, acabou por se descortinar através do ensino remoto. No fim, tínhamos um caminho que seria trilhado sem planejamento, capacitação ou qualquer outro tipo de orientação pedagógica que fosse possível.

Neste contexto, como profissional de História, pensei em articular, a partir desta realidade, um ponto de partida que, aliado às reflexões trazidas pelo mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistoria), cujo acesso a textos, leituras e todo um aporte teórico-metodológico puderam me proporcionar reflexões que permitiram, aliado à experiência de sala de aula, pensar métodos, itinerários e intervenções em minha vivência escolar para ir além da transmutação do ensino presencial para o remoto.

Assim, foi pensado e estruturado o nosso trabalho. Abraçamos a ideia de alinhar as tecnologias digitais para desenvolver conhecimento histórico, no ciberespaço, que pudesse proporcionar letramento histórico-digital e, ao mesmo tempo, pudéssemos dispor de reflexões que transitassem entre os conceitos de colonial, colonialidade e decolonialidade (QUIJANO, 2015).

Dessa maneira, no primeiro capítulo deste trabalho, propomo-nos a discutir as perspectivas do uso das ferramentas digitais no âmbito do ensino de História. Partimos de uma reflexão sobre os caminhos que envolvem o digital, o ciberespaço e como valoramos a informação em nossa área de ensino (BARCA, 2006). Aprofundamos a nossa análise fazendo uma discussão sobre o ensino remoto e seus desafios perante o processo de transformação desritmada que o processo educacional enfrentava diante da pandemia de COVID-19 e ampliamos nossa abordagem fazendo uma análise do conceito de consciência histórica (RÜSEN, 2001) para além do espaço educacional do ensino formal.

Logo, buscamos entender o processo de interação pedagógica, a partir das ferramentas digitais, e evidenciamos, através da elaboração e aplicação de uma sondagem preliminar feita com os discentes, que o aplicativo WhatsApp se apresentou, na sondagem, como a possibilidade para aglutinarmos os aspectos e os suportes ofertados pelas novas TDIC's, além de ser o aplicativo apresentado como o mais utilizado pelos discentes. Diante disso, partimos para poder avançar na materialização do nosso objeto de análise a fim de pavimentar nosso caminho rumo à elaboração e à execução do nosso trabalho.

No segundo capítulo, buscamos refletir sobre o ensino de História evidenciando uma abordagem decolonial do nosso passado, fizemos uma discussão em que pontuamos o conceito de decolonialidade e a forma como ele atravessou a educação

e a nossa área do conhecimento (MIGNOLO, 2003), provocando um verdadeiro epistemicídio (SANTOS, 1998) na forma de ver e perceber a contribuição dos povos originários a nível nacional e a nível de Seridó Potiguar na constituição do processo histórico.

Trabalhamos dando ênfase ao Seridó Potiguar, por compor o arcabouço territorial que abrange nossa localidade, que segundo Moraes (2020) é uma região que se consolidou a partir de uma construção que envolveu aspectos não apenas geográficos, mas simbólicos e históricos, delimitadores de uma identidade regional. Sendo fruto do estabelecimento de toda uma cartografia territorial que está distribuída pela porção centro-sul do estado do Rio Grande do Norte e abarca uma área de transição que engloba a caatinga conhecida como do campo e a arbórea.

A escolha da região do Seridó Potiguar se fez necessária por proporcionar aos discentes pensar o nosso entorno e o ensino de História a partir da perspectiva de uma análise local, para estimular o desenvolvimento da consciência histórica e, assim, pavimentar o caminho rumo ao exercício da cidadania participativa, uma vez que a realidade em que o discente está inserido possibilita se perceberem como sujeitos da história.

Por fim, em nosso terceiro capítulo, tratamos do processo de letramento histórico-digital (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016) alinhado a uma perspectiva decolonial do nosso passado e presente, evidenciando participação dos povos originários (ALMEIDA, 2010) como fundamento para entendermos as possibilidades de promoção das novas TDIC's na construção de uma abordagem em que a decolonialidade estivesse presente na constituição de conhecimento histórico no ciberespaço.

Assim, articulamos uma sequência didática para que, em cinco momentos, pudessemos estruturar encontros em que reflexões sobre a colonialidade, decolonialidade e a questão indígena em nossa região fundamentasse o nosso itinerário rumo à construção de artefatos didáticos-pedagógicos feitos pelos próprios discentes, no sentido de proporcionarmos a organização de conhecimento histórico dentro do ciberespaço.

Para podermos proporcionar aos discentes o acesso a informações que pudessem consolidar conhecimentos distanciados de toda a atmosfera de

colonialidade, delimitamos a organização de uma cartilha digital que se tornou o suporte para que os discentes pudessem se organizar durante os momentos proporcionados pela sequência didática e ter acesso a um conjunto de imagens, textos, documentos, cards, links, vídeos e artigos como fontes de consultas para aprimoramento de informações e construção de conhecimento histórico mais distanciado da atmosfera de colonialidade.

Por fim, para que nosso trabalho pudesse ser replicado em outras realidades e pensando em facilitar o trabalho dos colegas docentes que, eventualmente, queiram trabalhar a decolonialidade em sala de aula, é que pensamos na organização de um manual docente cujo parâmetro servirá para enfrentarmos os desafios impostos por uma História permeada pela atmosfera de forte colonialidade.

Outrossim, como não tivemos a possibilidade de aplicar nosso trabalho da forma que nos propormos, haja vista não estarmos mais em sala de aula, articulamos a organização de um questionário que foi aplicado com um grupo de docentes os quais nos auxiliaram quanto às possibilidades de uso do nosso material.

A partir dos resultados obtidos, através do questionário aplicado com os colegas docentes, percebemos que nosso trabalho tem total potencial para ser replicado em várias outras realidades e contribuir para a propagação de uma análise decolonial do nosso passado, além de contribuir com a construção de conhecimento histórico no ciberespaço.

Como resultado do desenvolvimento do nosso trabalho, esperamos, assim, poder contribuir não apenas com um material que sirva de suporte para muitas outras realidades de sala de aula, presentes em nosso país, mas fazer frente a toda a atmosfera de colonialidade que permeia o nosso cotidiano e, assim, consolidar meios para que o pensar da nossa intervenção possa tornar-se um instrumento de enfrentamentos às estruturas de colonialidade que atravessam a sala de aula e as instituições de ensino, atendendo, dessa maneira, a característica exigida pelo próprio programa de mestrado profissional PROFHISTÓRIA.

Logo, a partir dessas reflexões, procuramos tornar nosso trabalho um auxiliar no processo de ensino-aprendizagem para que, através do digital e das suas potencialidades, a promoção de letramento histórico-digital, aliado ao pensar decolonial, sirva como instrumento para questionarmos o modelo de ensino de

História e de sociedade que temos atualmente e, assim, contribuir com um ensino de História mais engajado no sentido de promover análises plurais e mais democráticas do nosso processo histórico, em que os diferentes atores, principalmente os invisibilizados, possam se sentir partícipes e, ao mesmo tempo, protagonistas da construção do nosso passado.

## 1. FERRAMENTAS DIGITAIS: MÍDIAS E TECNOLOGIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

O referido capítulo dedica-se a uma reflexão sobre as perspectivas do ensino de História a partir do incremento das ferramentas digitais. Partindo de uma análise da realidade posta para a educação com a chegada da Covid-19 em nosso país e como consequência em um cenário de instauração do ambiente pandêmico, a educação teve que, mais uma vez, reinventar-se em uma velocidade nunca vista antes, já que as transformações, que levariam anos, ocorreram em poucas semanas.

Assim, a ideia inicial é trazer para o debate o modo como o digital se inseriu em nosso cotidiano e de que forma se fará presente no ambiente educacional, como também quais serão os seus impactos em um modelo de sociedade voltada para a informação e de que maneira isso implica em posições e atitudes que a escola precisa tomar diante de um cenário em que ela não está, assim como nunca esteve, imune às influências externas.

Partindo desse cenário é que o ensino remoto se instaurou, trazendo desafios e perspectivas que, aliados a um ambiente de forte desigualdade, avançou no sentido de tornar o processo educacional ainda mais excludente. O conhecimento se tornou, de maneira mais substancial, um privilégio para aqueles que dispunham de algum pequeno recurso tecnológico e, assim, diante de um ambiente educacional em que se colocou em primeiro lugar a ideia do “não podemos parar”, a comunidade escolar viveu um verdadeiro redemoinho de preocupações entre dar conta dos afazeres e, ao mesmo tempo, sobreviver.

Nesse sentido, a realidade exigiu o aparelhamento tecnológico quase que completo do processo de ensino-aprendizagem através das ferramentas digitais e, para atender as novas demandas, as instituições educacionais foram desafiadas ao uso delas, sem preparo ou tempo para se adequarem.

Apesar do ambiente desafiador, tivemos de buscar, em nosso espaço escolar e em consonância com a realidade dos nossos discentes da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, em Caicó-RN, caminhos para se adequar a esse cenário. Como a escola atende a demanda do Ensino Médio, percebemos que, majoritariamente, o uso de celulares entre os discentes era comum e, muitas vezes,

foi motivo de problemas para muitos deles junto à direção da instituição, assim, cabia a nós professores buscarmos entender que esse dispositivo poderia, nesse momento, tornar-se um aliado e não um intruso no cotidiano de sala de aula.

Dessa maneira, pensamos em buscar nas tecnologias digitais uma saída para a situação na qual nos encontrávamos. De imediato, a partir da situação emergencial, tentamos alinhar o ensino de História ao incremento do uso das ferramentas digitais no espaço educacional. Logo, levamos em consideração os aspectos que envolviam a participação e toda a cadeia de sociabilidade desenvolvida pelas pessoas no denominado ciberespaço, uma vez que nossos discentes também estavam envolvidos nessa cadeia e a comunicação entre eles e bem como entre eles e os docentes já era uma realidade via aplicativos, em especial o uso do *WhatsApp*, que continua sendo o mais comum. Além do mais, avançamos em algumas reflexões no sentido de perceber de que maneira toda a estrutura que envolve o modo de produção se conecta com o uso dessa nova ferramenta, que é a tecnologia digital da informação (CASTELLS, 2008).

Assim sendo, ao refletir sobre as mudanças operadas na sociedade, seja pela pandemia de COVID-19, seja pelo incremento das tecnologias da informação e comunicação de forma mais incisiva em nosso cotidiano profissional, é que procuramos entender seus impactos em nosso ambiente escolar e, ao mesmo tempo, articulamos uma forma de poder fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) em nossa escola no sentido de trabalharmos o período denominado pela historiografia escolar de "colonial", objetivando construir uma abordagem decolonial da questão indígena mediada pelo uso das tecnologias da informação como um instrumento a mais de colaboração para aperfeiçoarmos o processo de ensino-aprendizagem. Em nosso caso, variadas ferramentas foram utilizadas para construir nossa abordagem e dialogar com os discentes na tentativa de manter condições mínimas para que a educação pudesse acontecer. No entanto, como já era comum o uso do aplicativo *WhatsApp*, ele se tornou nossa principal ferramenta de comunicação e interligação com as possibilidades ofertadas pelas TDIC's.

### **1.1. O digital, o ciberespaço e o valor da informação no ensino de história**

Desde que lecionei pela primeira vez, em 1997, na cidade de Parelhas-RN, tive a sensação de que, cada vez que voltasse a adentrar a sala de aula, teria sempre um novo desafio pela frente, já que, mesmo que fosse possível ministrar o mesmo conteúdo para turmas diferentes, não teria como repetir a mesma aula do mesmo jeito do que foi feito antes, uma vez que a realidade social, os anseios e as inquietações que permeiam cada turma nos estimulam, muitas das vezes, a traçar caminhos diferentes para a mesma narrativa histórica. E, na lógica da realidade de sala de aula, isso me ocorreu várias e várias vezes, com diversas turmas e em etapas diferentes da formação estudantil de vários discentes com os quais tive a oportunidade de, coletivamente, refletir sobre o passado.

Sempre me orientei no sentido de entender que nossa profissão seria recheada de cursos, qualificações, congressos, formações continuadas e, desde antes, já encarava cada nova possibilidade de conhecimento como uma forma de me preparar para os desafios e os imprevistos que fazem parte da vida de um docente no Brasil. Porém, nada havia nos preparado para o que estava por vir, ninguém nos orientou no sentido de prever uma mudança brusca na rotina de sala de aula, que teve início a partir de março de 2020, com a chegada do Coronavírus e a suspensão das aulas. Os impactos de tamanha envergadura ainda estão sendo processados, uma vez que:

A nossa relação com o tempo mudou substancialmente a partir de meados de março de 2020. As orientações para o isolamento social, desde a chegada da Covid-19, suspenderam a lide cotidiana de docentes e discentes em vários países, e por aqui, no Brasil, não foi diferente. Apesar de um esforço pífilo, ou quase nulo, da liderança central da federação, a maioria das governanças estaduais começou a se mobilizar para que os índices de contaminação e de óbitos pelos vírus tivessem um raio de ação menos veloz. Por isso, as percepções sobre a rotina escolar e o que seria ensinar e aprender tiveram que olhar para o que se esperava ser o futuro: lidar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como algo central para os processos de aprendizagem e de ensino. (SPINOSA, COSTA; 2021, p.279).

Logo que a pandemia se instaurou em nosso cotidiano, a educação como um todo teve que se reinventar. Fomos pegos de forma repentina por mudanças que deveriam levar alguns anos para se cristalizarem no processo educacional, porém:

As TDICS e o uso de plataformas digitais, a ativação ou reativação da participação humana no ciberespaço constituíram uma nova onda de sociabilidade, sentimentos, interações profissionais e de estudo nunca antes pensada em nosso país. Ao menos não tão veloz. Então, em questão de dias, em alguns casos, semanas, docentes da rede básica e do sistema universitário privado e público tiveram de fazer de seu futuro o presente. Uma aceleração desritmada de saberes, reflexões, irritações, limitações expostas e, como se não fosse suficiente, em um confinamento social, o aprofundamento da tensão de viver hoje o amanhã. (SPINOSA, COSTA; 2021, p.279)

De forma geral, a educação e, em específico, o processo de ensino-aprendizagem enfrentou um processo de reorientação, ou seria desorientação, que, repentinamente, inseriu-nos em um ambiente no qual passamos a conviver, de maneira mais profunda, com a nova realidade do ciberespaço. Tivemos que, em tempo recorde, sem suporte, sem orientação ou algum tipo de treinamento, apropriar-nos de toda uma complexidade que envolve a dinâmica das tecnologias digitais e, de uma hora para outra, tivemos que inserir em sala de aula ferramentas e tecnologias que não tinham sido pensadas previamente para serem usadas no ambiente educacional.

Nesse cenário conturbado, como não podia deixar de ser, fomos pegos de surpresa em nosso ambiente escolar. Leciono, atualmente, na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, em Caicó-RN, uma escola de Ensino Médio que está situada na Rua Manoel Gonçalves de Melo, nº 42- Bairro Barra Nova - Caicó/RN, mantida pela Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos, criada e autorizada em 1979, no governo de Lavoisier Maia, pelo decreto lei nº. 7.742 de 14/11/79, sendo reconhecida pela portaria 054/94 de 22/03/94. A referida escola oferece Novo Ensino Médio e Técnico de Nível Médio (edificações e informática) nos turnos matutino e vespertino, e Ensino Médio Diferenciado no turno noturno, cujo Código do Censo Escolar/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP nº 24.031.658.

É bom destacar que, mesmo antes de todo o processo de inserção unilateral mais efetiva das tecnologias e do ciberespaço no ambiente de aprendizagem, era

comum a presença de celulares, tablets e notebooks no cotidiano de uma parte dos estudantes da referida instituição que, atualmente, tem um corpo discente, o qual, em sua grande maioria, caracteriza-se por alunos residentes nos bairros circunvizinhos, com nível socioeconômico bastante diversificado, sendo predominante filhos de trabalhadores assalariados.

Nesse sentido, o alunado da Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim é bastante heterogêneo:

(...) constata-se certa deficiência no domínio da leitura, da escrita e do cálculo, assim como na capacidade de interpretação. Ressaltam-se ainda outros problemas agravantes no processo ensino e aprendizagem: a falta de projeto de vida, a apatia, o desinteresse, a cola, a ausência de alunos na sala de aula, a evasão, a repetência, que precisam ser trabalhados de forma mais globalizada, instrumentalizando o aluno para que ele possa atuar conscientemente no meio social da qual faz parte. (EEPCCA, 2019, p. 09)

Apesar das dificuldades apresentadas diante das transformações ocasionadas pela realidade de suspensão das aulas estabelecida com o aumento da contaminação por COVID-19, praticamente fomos obrigados, de uma hora para outra, a reorganizar os procedimentos tradicionais de ensino-aprendizagem aos quais estávamos habituados e tivemos que partir para efetivar práticas pedagógicas que levassem em consideração a incorporação das TDIC's em nosso contexto educacional.

Não obstante a inserção gradativa das tecnologias, em específico, as digitais no cotidiano de alguns discentes, percebo, como professor, uma espécie de resistência ao uso das novas tecnologias digitais como ferramenta pedagógica por parte da equipe da nossa instituição. Consequentemente, vivenciamos, em nosso ambiente escolar, um processo de estranhamento entre o mundo ao qual estávamos adaptados – em que a tecnologia não era fundamental em todos os momentos da nossa vida – e um mundo em que a transformação e a evolução constantes têm se tornado padrão em parte da nossa estrutura social e, mesmo com o fim da pandemia, certamente o mundo ao qual estávamos acostumados não será retomado aos moldes anteriores. Estamos vivenciando um processo de aceleração que não tem mais volta.

Embora que, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico<sup>1</sup> em termos de dimensão pedagógica, percebemos que uma das principais necessidades da escola colocada no documento é a da busca por “coibir o uso indiscriminado de celulares e similares em sala de aula” (EEPCCA, 2019, p. 30). Assim sendo, acreditamos que, quando é elaborado um projeto político pedagógico de uma instituição de ensino, ele se torna o instrumento fundamental para nortear toda a ação pedagógica, e, em uma sociedade onde as tecnologias da informação já se faziam presentes antes da pandemia:

A principal implicação é perceber que não podemos ignorar que o uso de dispositivos móveis faz parte da lógica contemporânea de nossa sociedade. O índice crescente de aquisição de aparelhos portáteis é representativo, sim, precisamos pensar sobre o que vamos fazer acerca desse uso no ambiente escolar (SPINOSA, 2020, p. 72).

Entendemos que estruturar caminhos de coibição do uso das tecnologias da informação em sala de aula ou propor o seu uso de forma demasiada, sem a devida mediação tendo como base uma função pedagógica, não corresponde ao caminho mais eficaz na busca por um processo educativo que se fundamente em um princípio libertário. O uso TDIC's precisa ser pensado, debatido e acolhido pelo seu lugar mais fértil, que é o ambiente escolar. Ao contrário de coibir, é fundamental que haja uma reflexão sobre tipo de usos, do mundo virtual, que estamos fazendo.” (SPINOSA, 2020, p. 74) e o ambiente que antes tornava o uso das TDIC's uma infração, passou a repentinamente incentivar o seu uso. Ainda, que se estabeleçam melhores condições para que se possa acontecer o processo de ensino-aprendizagem distanciado de uma educação meramente bancária. Faz-se necessário entender que, diante de um cenário em que uma parte significativa dos discentes estão imersos nesse ambiente digital, a escola precisa:

(...) aprender a lidar com a observação distraída, que proporciona aprendizagens na diversão; com as aprendizagens construídas no contato com novas linguagens, criando ambientes que possibilitem que as narrativas reflitam as identidades locais e grupais; com percepções da cultura como híbridos de relações múltiplas. (SARTORI, 2010, p. 46-47).

---

<sup>1</sup> O Projeto Político Pedagógico da escola foi resultado de um trabalho coletivo e integrou diversos seguimentos da escola, definindo objetivos, organização e forma de gestão compartilhada na busca por uma educação de qualidade.

Desse modo, não adianta nos opormos de maneira intransigente ao mundo como ele tem se configurado, ele será cada vez mais rápido e fluido. Como afirma o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2003), fazendo referência a esse novo contexto que estamos vivendo: há uma intensa transformação na sociedade, em que nada permanece, e a transitoriedade tornou-se marca registrada da nova geração. Portanto, a solidez das convicções, segundo o autor, foi substituída pela liquidez do instante.

Nesse sentido, a velocidade com que as mudanças ocorrem e a forma descartável como bens e pessoas são substituídos torna o mundo mais líquido. E é nesse mundo líquido, e agora permeado pela pandemia, que precisamos nos inserir, porém, não de qualquer jeito, sem planejamento ou organização, mas de maneira pensada e orquestrada no sentido de refletirmos sobre como podemos desenvolver nossas competências diante de um mundo em constante movimento.

Além do mais, é preciso entendermos que todo esse ambiente trouxe consigo a problemática que envolve o valor que damos à informação, uma vez que, segundo o sociólogo Manuel Castells (1999), vivemos em uma espécie de capitalismo informacional. Assim, apesar de vivermos em uma sociedade capitalista, o capitalismo ao qual ele se refere tem como fundamento a tecnologia da informação, principal paradigma que impulsiona as mudanças sociais.

Essas mudanças se fazem presentes a partir da década de 80 do século XX, com a reestruturação do modo de produção que nos insere em uma nova forma de organização social denominada pelo autor de sociedade em rede. Esta interferirá diretamente nas relações sociais. Portanto, o sistema capitalista é o mesmo, no entanto, a nova ferramenta que esse modo de produção utiliza é a tecnologia da informação para influenciar o mundo inteiro em todas as suas relações sociais, pois, segundo Castells, essa nova sociedade:

(...) capta em seu domínio a maioria das expressões culturais em toda a sua diversidade. Seu advento é equivalente ao fim da separação e até da distinção entre mídia audiovisual e mídia impressa, cultura popular e cultura erudita, entretenimento e informação, educação e persuasão. Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, elas constroem um novo ambiente simbólico. (CASTELLS, 2008, p. 459)

Assim, em um ambiente simbólico, construído a partir da tecnologia da informação, a noção de espaço e tempo torna-se mais líquida e o ritmo entre a evolução do tempo e da tecnologia passa a convergir, como afirma o sociólogo:

Em razão da convergência da evolução histórica e da transformação tecnológica, entramos em um modelo genuinamente cultural de interação e organização social. Por isso é que a informação representa o principal ingrediente de nossa organização social, e os fluxos de mensagens e imagens entre as redes constituem o encadeamento básico de nossa estrutura social. (CASTELLS, 2008, p. 573)

Dessa maneira, em um ambiente onde as relações são mais fugazes, líquidas e maleáveis, é preciso compreendermos, primeiro, que todo esse processo atinge em cheio a nossa estrutura social, remodelando-a a partir da informação e das transformações proporcionadas pela tecnologia, logo, não poderia ser diferente no processo de ensino-aprendizagem. Todavia, é compreensível que agir diante de um mundo, onde comentários e curtidas se destacam como as novas formas de interação entre as pessoas não é simples, no entanto, ao mesmo tempo, faz-se necessário atuar em um ambiente em que a tecnologia digital vem causando transformações radicais na forma como entendemos e processamos a informação.

Logo, é preciso sensibilidade para compreendermos como lidar com todo esse ambiente, na condição de docente, porque é preciso entendermos que as novas tecnologias digitais chegaram, e não há no horizonte nenhuma perspectiva de que elas não sejam mais pensadas como elemento a ser utilizado em nossa atuação, não apenas como professores, mas como mediadores desse processo em que há variadas possibilidades de darmos sentidos pedagógicos ao uso das novas tecnologias digitais tanto em sala de aula, como fora dela, só assim, teremos mais elementos para superarmos as problemáticas pedagógicas enfrentadas por nossa comunidade escolar.

Diante desse cenário em que, segundo Zygmunt Bauman (2003) e Manuel Castells (2008), a transformação tornou-se a essência das relações sociais, uma coisa permanece: o valor inerente ao conhecimento, que é o nosso instrumento de trabalho. Portanto, mediá-lo usando a tecnologia digital é essencial para um trabalho em consonância com a nova realidade, que, mais uma vez, está permeada de desafios e diretamente impõe obstáculos na construção de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo da nossa área do conhecimento frente aos interesses

dos nossos educandos. Assim, buscar entender opiniões ou impressões que os discentes tenham a respeito de alguma situação atual torna-se essencial, pois:

Mais do que nomes, datas e acontecimentos, o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação, seja ela de revolução, eleição, “descoberta”, invasão, guerras de variados tipos, modos de viver, de trabalhar a terra, de estabelecer moedas e de comerciar com outras regiões, etc. É a partir de questões do mundo de hoje que o professor orienta seus alunos no estudo de situações do passado. Isto implica o reconhecimento, no mundo de hoje, de situações de guerra, de invasão, de “descobrimientos”, de estabelecimento de diretrizes econômicas, de acordos de paz, de desenvolvimento econômico etc. (SEFFNER, 2001, p. 18)

Nesse sentido, a tarefa de captar a essência do processo de ensino-aprendizagem, nesse novo contexto, exige do docente ampliar sua capacidade de atuação, apropriando-se das tecnologias digitais levando em consideração os seus fins pedagógicos. Para isso, desenvolver competências, a fim de se apropriar dos usos dessas novas possibilidades que estão postas à nossa frente, é mais um imperativo profissional. Isso em razão das perspectivas de exploração pedagógica serem múltiplas e, como consequência, poderemos romper gradativamente com a ideia de uma educação meramente reprodutivista.

As mudanças operadas na chamada “Sociedade em Redes” (CASTELLS, 2008) já impactam nas estruturas sociais de forma decisiva e não seria diferente no ambiente educacional, influenciando diretamente na forma como se ensina e se aprende, nesse novo contexto, ideias essas discutidas por Vani Moreira Kenski quando afirma:

Em princípio, a revolução digital transforma o espaço educacional. Nas épocas anteriores, a educação era oferecida em lugares física e “espiritualmente” estáveis: nas escolas e nas mentes dos professores. O ambiente educacional era situado no tempo e no espaço. O aluno precisava deslocar-se regularmente até os lugares do saber – um campus, uma biblioteca, um laboratório – para aprender. Na era digital, é o saber que viaja veloz nas estradas virtuais da informação. Não importa o lugar em que o aluno estiver: em casa, em um barco, no hospital, no trabalho. Ele tem acesso ao conhecimento disponível nas redes, e pode continuar a aprender (KENSKI, 2003, p. 32)

Fica perceptível, nas palavras da autora, que o aprender e o ensinar não se limitam mais aos muros de um estabelecimento educacional. Insistir na ideia da escola como templo da aprendizagem por excelência é tentar negar o que já está evidente

para parte da sociedade, as transformações destacadas por Kenski (2003) que estão ampliando os espaços de aprendizagem e atingindo diretamente as nossas práticas pedagógicas, até porque:

A Educação, assim como outras agências sociais, está submetida às condições do contexto e forças externas a ela. Nesse sentido, a escola, a universidade e os sujeitos envolvidos no processo educacional vêm experimentando influência direta das transformações sociais mais recentes, entre elas destaca-se o acelerado processo de desenvolvimento tecnológico (MILL et al., 2018, p. 15).

Assim, como não faz mais sentido perceber o processo de ensino-aprendizagem como antes, também não faz mais sentido perceber o ensino de História como era pensado. As concepções, muitas vezes, enraizadas de que a História é uma disciplina entediante, que trata de um passado morto e enterrado, que não passa de uma junção de fatos, datas, nomes e lugares que em nada se relaciona com o nosso tempo presente, devem ser repensadas. Sobretudo no sentido de superarmos equívocos que nos proporcionam entender o ensino da disciplina de História como algo além da simples ideia de transmissão de conceitos e narrativas sem que os discentes percebam como todo esse conjunto de conhecimento foi construído.

Dessa forma, em um mundo em que boa parte das informações estão ao alcance de um clique, em que parte da sociedade pode ter acesso a uma multiplicidade de narrativas históricas, cabe darmos destaque à forma como a História, através dos seus métodos e critérios específicos, valida as informações sobre o passado. Para tanto, é preciso nos apropriar e, assim, utilizar essa *sociedade em redes* de maneira eficiente.

Isabel Barca evidencia em sua análise que:

Existem critérios específicos para justificar as versões históricas. Estes critérios são tacitamente usados para validar uma versão histórica contra versões de outro tipo, ficcionais ou produzidas sob compromissos de interesse prático (político, econômico, religioso). Mas tais critérios podem e devem ser usados também para comparar e avaliar o poder explicativo de versões históricas “concorrentes” (BARCA, 2006, p. 96).

Nesse sentido, a autora deixa claro que, diante de uma infinidade de informações históricas, encontrar espaços para mediar e validar essas informações,

a partir de uma análise historiográfica, é fundamental. Nesse viés, o papel do docente de História, como mediador desse processo, faz-se necessário, pois precisamos compreender que o fato de parte dessa geração ter mais proximidade com o uso de tecnologias digitais, por si, não é garantia de acesso a conteúdos e informações bem fundamentadas, além do mais, não os habilitam a compreender, diferenciar e usufruir, de forma eficiente, do conhecimento e das linguagens que tem a sua disposição em toda a rede/web.<sup>2</sup>

No entanto, entender esse processo e criar condições para que, em sala de aula, possamos refletir sobre a História e, como consequência, habilitarmos os discentes a exercer sua participação nesse novo modelo de sociedade, é uma tarefa que exige do professor criar um ambiente, não apenas de aprendizagem histórica, mas um ambiente em que se possa pensar o passado historicamente a partir dos métodos e critérios da própria ciência.

Diante desse cenário desafiador colocado pelo mundo virtual, já não podemos mais ver e entender a sala de aula como o único e exclusivo palco em que o conhecimento histórico tem lugar privilegiado. O campo de forças do mundo virtual exige que ocupemos e delimitemos espaços nesse novo ambiente de interação. Para isso, novas metodologias e práticas pedagógicas são mais do que necessárias para construirmos narrativas históricas, fundamentadas pelo rigor do conhecimento científico, a fim de que as novas gerações tenham a oportunidade de ter acesso ao conhecimento histórico através dos profissionais de História e maior proximidade com o passado local através da análise de uma história decolonial local.

Nesse sentido, pretendemos fazer uso das tecnologias da informação para que possamos construir uma artefato didático-pedagógico que traga para o ambiente escolar uma reflexão sobre a História denominada de “colonial”, tal reflexão será feita buscando inserir no processo de construção uma abordagem decolonial da história local, enfatizando a presença indígena, em específico na região do Seridó do Estado do Rio Grande do Norte.

---

<sup>2</sup> Pesquisa realizada pela OCDE (Organização para o Comércio e Desenvolvimento Econômico), disponível em: [https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers\\_a83d84cb-en;jsessionid=73wTanft-x7\\_V3lh2mslD2hq.ip-10-240-5-96](https://www.oecd-ilibrary.org/education/21st-century-readers_a83d84cb-en;jsessionid=73wTanft-x7_V3lh2mslD2hq.ip-10-240-5-96). Acesso em: 01 jun. 2021

Para tanto, iremos, a partir do 1º Bimestre de 2022, implementar na turma do 2º ano C do Ensino Médio nosso artefato didático-pedagógico que visa utilizar-se das TDIC's, como mecanismo para desenvolver o Ensino de História a partir de uma perspectiva mais decolonial do nosso passado. A escolha pela turma do 2º ano C do Ensino Médio ocorreu devido, primeiramente ser a única turma de 2º ano que ministro aula, as demais são do 3º ano, outro fator que colaborou com a escolha se deve a questão que envolve a temática do nosso trabalho, uma vez que, o início do ano letivo se trabalha o período da invasão portuguesa ao Brasil, o que de certa forma facilita nossa abordagem.

Dessa maneira, utilizaremos além das múltiplas possibilidades oferecidas pelo digital, o aplicativo *WhatsApp* como um instrumento que possibilite interação, comunicação e partilha de informações. Com isso, pretendemos trazer para o ambiente de sala de aula reflexões que visem construir espaços de aprendizagem em que a problematização da consciência e do saber histórico possam caminhar juntos. Logo, a possibilidade de explorarmos o potencial presente nas TDIC's torna-se um elemento inovador, pois

essas tecnologias digitais criaram condições favoráveis para experiências diferenciadas e novas noções em relação ao lugar/espço e ao horário/momento/tempo de socialização, com implicações plurais, de natureza cultural, social, política, ambiental, geográfica, artística, trabalhista, etc. (MILL, 2015, p. 410).

Assim, através uso das ferramentas digitais, teremos condições de desbravar caminhos que proporcionem um ensino de História conectado com o universo do digital, porém, sem abrir mão do livro didático, textos, filmes, imagens, mapas, entrevistas, entre outros instrumentos que possam contribuir na construção de conhecimentos, que, aliados às possibilidades ofertadas pelo digital, serão de grande valia para que possamos aprimorar o nosso olhar pedagógico e reflexivo sobre o nosso passado.

Dessa forma, pretendemos aliar o uso das TDIC's ao que os discentes têm em suas mãos, que é a abordagem feita pelo livro didático para estruturamos nosso artefato didático-pedagógico tendo como propósito perceber como todo o processo de colonialidade influenciou e influencia os aspectos problematizadores que constituíram

nossa visão do passado, mas também a forma como entendemos a questão indígena em nosso país, em nosso estado e, em específico, em nossa região.

Pretendemos, dessa maneira, abrir caminhos interpretativos para dialogar criticamente com as perspectivas hegemônicas que buscam a implementação de um Brasil único, sem negligenciar os reflexos das ações que ocorreram em nível nacional e seus impactos em nossa região, em especial, a luta das populações originárias frente ao genocídio imposto ao longo da História.

Logo, faz-se necessário trazer para o debate o processo de materialização do ambiente de colonialidade que também se fez presente junto com a colonização. Esse ambiente acabou por englobar toda a sociedade, e, como não poderia deixar de ser, a educação também tornou-se objeto de toda essa conjuntura, já que se cristalizou a partir da construção de uma abordagem também colonial de todo o processo educacional.

Assim, ao mesmo tempo em que construiremos coletivamente com os docentes e discentes caminhos para enfrentar os embates conflituosos que colocam em xeque a informação sobre o passado, iremos proporcionar problematizações que colaborarão para a formação de uma identidade mais significativa com a própria localidade, sentindo-se partícipe do processo de construção do passado da nossa região.

Não podemos esquecer, como afirmado anteriormente, que a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e espaço. É preciso entender que só conseguimos fazer isso com algum sucesso se partirmos de uma boa mediação, que, diante do cenário atual, só é possível com a melhor das tecnologias que a educação dispõe: o professor. Dessa maneira, mesmo com tudo que a tecnologia digital agrega, a forma como o professor desempenhará o seu papel é um dos elementos fundamentais nesse processo, uma vez que ela atua no sentido de ser unicamente um recurso que busca auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, mas, por si só, não promove o processo, pois o avanço tecnológico, por mais que seja importante, não é o protagonista das novas habilidades exigidas pelo século XXI, pois, como afirma Demo (2008):

Ao final, a melhor tecnologia na escola é o professor, insubstituível, pois. De fato, a muitos educadores incomoda a pretensão por vezes lançada em ambientes tecnológicos de varrer a didática docente e com

ela a própria escola, como se as novas tecnologias resolvessem tudo sozinhas. A escola mantém, de todos os modos, um trunfo fundamental: toda proposta de inclusão digital é tanto mais efetiva e duradoura quanto mais for realizada na escola, (...). E isto implica incluir, antes de mais nada, o professor. Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática. (DEMO, 2008, p. 03).

O papel do docente neste processo exige prioritariamente abraçar sua função de mediador auxiliando as atividades que venham a ser desenvolvidas, facilitando o caminho do pensar discente e de suas capacidades no sentido de promover uma educação mais colaborativa, pois, como afirmou o mestre Freire, ainda presenciamos um sistema educacional preso aos parâmetros de uma educação bancária, cujo discente é percebido como uma conta bancária na qual há depósitos de conteúdos, que não se conectam com a realidade deles. Porém, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2011, p. 24).

Logo, para que isso ocorra, é imperativo que o saber seja criado sob novas condições e não apenas transmitido pelo professor e livro didático. Assim, cabe fazermos uma reflexão sobre a forma como nos inserimos no processo de ensino-aprendizagem na condição de docentes da disciplina de História.

Nesse sentido, faz-se premente atuar na construção de um processo de ensino-aprendizagem em que o protagonismo dos mais diferentes segmentos possa se fazer presente. Promover o desenvolvimento de competências através das novas possibilidades colocadas pelo digital exige de cada um de nós reflexões sobre a própria didática, uma vez que, diante desse cenário, o grande desafio será o de não apenas desenvolver habilidades técnicas para domínio das tecnologias, mas também aglutinar ao mesmo tempo a prática docente e as teorias constitutivas do conhecimento histórico. O que necessita, primeiramente, levar em consideração a importância de:

(...) compreender a história que se aprende fora da relação pedagógica escolar, porque esta é apenas um dos componentes do aprendizado da História por parte dos alunos: muitas das suas noções e valores sobre o tempo, sobre identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal. Os alunos chegam à escola já carregados de uma História cujo

aprendizado não foi controlado pelo professor ou pela escola, mas que teve origem na experiência pessoal, no convívio com os mais velhos, na prática da religião, no contato diário com os meios de comunicação. (CERRI, 2005, p. 13).

Visto dessa forma, a sala de aula passa a ser não apenas um espaço privilegiado para se construir conhecimento histórico, mas também para estabelecer significados que contribuirá certamente no sentido de promover consciência histórica. Assim, a relação entre passado e presente será múltipla e inserida no contexto social, o que contribuirá para atribuímos valor e sentido aquilo que será explorado no cotidiano da sala de aula.

## **1.2. O ensino remoto e o ensino de história: desafios e perspectivas**

Como já evidenciado anteriormente, o mundo foi surpreendido por volta do início do ano de 2020, com um cenário que pegou a todos de surpresa. A pandemia de COVID-19, ao mesmo tempo que se alastrava pelos continentes, ia aos poucos nos paralisando e paralisando o mundo diante do principal instrumento que tínhamos naquele momento, a nossa disposição para o enfrentamento do vírus, que era o isolamento social. Em pouco tempo, empresas, igrejas, lojas, escolas e praticamente todas as repartições e instituições de convívio social foram sendo fechadas e o contato social foi reduzido praticamente ao convívio restrito com os parentes que habitavam nosso lar.

Apesar de certa resistência por parte do governo central, as escolas também foram afetadas por todo esse processo e, de repente, tivemos que suspender nossas atividades presenciais e, mais uma vez, a educação, como sempre, teve que se reinventar e, de uma hora para outra, professores, discentes, equipes pedagógicas e todos aqueles que compõem a comunidade escolar foram atingidos por uma nova realidade que se fez presente no cenário pandêmico no qual estávamos inseridos, que foi a realidade do ensino remoto. Assim sendo:

Com a portaria nº 343 de 17 de março de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. O Conselho Nacional de Educação (CNE), de forma a apoiar e legalizar a utilização do ensino remoto, em 28 de Abril de 2020 lançou parecer tornando favorável a reorganização do

calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do COVID – 19. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação, em 29 de Maio de 2020. (COSTA, NASCIMENTO, 2020, p. 01).

Apesar da formalização feita pelo MEC, muito pouco foi feito além disso, e a comunidade escolar, mesmo diante de um cenário, no qual, sem qualificação, treinamento, preparação ou qualquer outra coisa que pudesse viabilizar um caminho mais produtivo para a educação, teve que se adequar ao ensino e às aulas remotas de maneira rápida e sem qualquer mecanismo de adaptação. Em nossa realidade escolar, a situação não diferiu muito do que ocorreu em muitas outras instituições pelo país afora, a Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim teve que se organizar no sentido de tentar proporcionar para suas turmas de Ensino Médio, educação com o uso das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais se tornaram uma ferramenta indispensável em várias instituições e em nossa escola não foi diferente. Apesar da realidade posta, precisávamos entender que, independentemente da pandemia:

O mundo educacional está diferente, a Escola vê-se perante novos públicos, novas necessidades, novas possibilidades. Surge uma nova visão da educação, que busca nos seus estudantes o desenvolvimento de competências variadas, interdisciplinares, adequadas às demandas deste milênio em que nos encontramos. (DIAS-TRINDADE, MILL, 2019, p. 09).

Todavia, nossos discentes, em sua grande maioria, já navegavam pelos ambientes virtuais com certa desenvoltura, porém, o contexto agora exige mais do que isso. O uso constante das diferentes tecnologias digitais precisa avançar no sentido de proporcionar:

o desenvolvimento de competências de pensamento crítico, de abordagens complexas do passado e do presente através dos seus quadros interpretativos, associados a uma utilização “em contexto” da tecnologia, numa ótica já não de mera utilização acrítica de ferramentas, mas antes da sua adaptação ou criação como forma de potencializar o conhecimento (RIBEIRO; TRINDADE, 2017, p. 149).

Agora era a vez de a escola se reinventar e adaptar as tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem. Em nosso ambiente escolar, os 47 professores

que fazem parte da equipe não eram unânimes na defesa do uso delas como ferramenta pedagógica e enquanto discutíamos o que e como fazer, passamos a conviver com uma dicotomia em que nossos 1.131 discentes, divididos em 32 turmas, distribuídas em três turnos, tiveram que se distanciar da sala de aula, porém, não da escola em si e ao mesmo tempo, o sistema educacional passou por um amplo e extremamente frágil processo de remodelação e adaptação que atingiu todos os membros da nossa comunidade escolar, desde a sua atuação profissional propriamente dita, chegando até a inserção da labuta do cotidiano escolar dentro das casas e, como não poderia deixar de ser, interferindo até próprio no convívio familiar.

Apesar de termos à nossa disposição um laboratório de informática, pouco pôde-se fazer, uma vez que os equipamentos já apresentavam, mesmo antes da pandemia, problemas relacionados ao fato de estarem obsoletos, e dos 30 computadores, apenas 20 estavam em pleno funcionamento.

Organizamos as turmas para frequentarem os horários de aulas como se fosse no presencial, utilizando-se do Google Meet, que é um serviço de comunicação através de videoconferência desenvolvido pelo Google. Assim, os encontros síncronos poderiam ocorrer normalmente tentando se aproximar ao máximo do que seriam as aulas presenciais e foi organizado um grupo no aplicativo *WhatsApp* para cada turma, onde seriam postadas e recebidas as devolutivas das atividades.

Parte dos nossos docentes não conseguiram se inserir nessa nova realidade, estávamos desorientados e atravessados por um clima de inércia e insegurança que atingia em cheio toda a comunidade escolar. Nossos discentes passaram a conviver com as dificuldades inerentes a essa nova realidade, pois, mesmo uma boa parte deles tendo condições de navegar confortavelmente por diferentes ambientes digitais, o uso em favor do processo de ensino-aprendizagem não ocorreu como esperávamos: alguns sem aparelhos, outros com dificuldades com relação ao acesso à internet e muitos sem estímulo para poder prosseguir com as aulas. Isso fez com que os primeiros entusiastas das tecnologias digitais como ferramenta pedagógica em nossa escola se sentissem inertes diante de algo que poucos percebiam: a desigualdade social que, muitas vezes, era mascarada se fez evidente em nossa realidade através da desigualdade digital que nunca se tornou tão presente, como agora em nossa labuta cotidiana e através do uso completamente improvisado das TDIC's em nossa realidade escolar.

Mesmo assim, o que estava em jogo, com o cenário pandêmico e a gradativa ampliação do isolamento social que se fazia cada vez mais necessário à medida que os números de óbitos iam aumentando, era o de encontrar caminhos para reaprender, tanto para os discentes como para os docentes “Como aprender e ensinar a distância e sem o contato presencial ao qual estávamos habituados?”. Logo:

De forma emergencial e com pouco tempo de planejamento e discussão (o que levaria meses em situação normal, professores e gestores escolares, público e privado, da educação básica a superior, tiveram que adaptar *in real time* (em tempo real) o currículo, atividades, conteúdos e aulas como um todo, que foram projetadas para uma experiência pessoal e presencial (mesmo que semipresencial), e transformá-las em um Ensino Remoto Emergencial totalmente experimental. Fazendo um recorte desse processo, podemos afirmar que nunca a educação foi tão inovadora. Foi a transformação digital mais rápida que se tem notícia num setor inteiro e ao mesmo tempo. (TOMAZINHO, 2020, n.p.).

Tudo mudou praticamente de uma hora para a outra, mas as dúvidas que se apresentavam em nossa frente eram:

(...) as atividades devem esperar o fim da pandemia ou a escola deve adotar o ensino remoto? No caso de adoção de atividades online, quantos estudantes acessam a internet de suas casas? Quantos estudantes possuem equipamentos eletrônicos adequados para o ensino a distância? De quais modos o ensino formulado para ser realizado de modo presencial poderá ser migrado para o ambiente online? Em suma: se a educação for transferida para o ambiente online, seguirá como um direito ou será um privilégio? (MACEDO, 2021, p. 264).

As dúvidas que enfrentamos faziam sentido, uma vez que o cenário que se apresentou não foi dos melhores. Logo que se estabeleceu o ensino remoto em nossa instituição, ampliou algumas problemáticas do ensino presencial, mas também revelou ao público outras problemáticas que se fizeram presentes com a nova estratégia vista por muitos como a única maneira de dar prosseguimento às atividades escolares, porém:

Essas grandes transformações provocadas na educação pelo ensino remoto evidenciaram desigualdades que até então, pareciam camufladas pelo acesso ao ensino de forma presencial nas salas de aula. Alguns aspectos se tornaram ainda mais visíveis, como a desigualdade social, tecnológica e econômica. Na educação, a perda da interação presencial e direta entre alunos e professores

ressignificou a consciência social tão importante em meio escolar. (COSTA, NASCIMENTO, 2020, p. 02).

Dessa forma, novos procedimentos eram necessários e os desafios colocados à nossa frente para tentar reduzir os danos provocados pela suspensão temporária das aulas presenciais foram tão impactantes quanto a própria situação causada pela pandemia. As aulas agora deveriam ser repensadas a partir da nova realidade. Como professor de História, a situação exigia não somente encontrar caminhos que permitissem o acesso, mas também acompanhamento das atividades remotas pelos discentes. Assim sendo, repensar nossa postura diante de um cenário que pudesse oferecer aos discentes a oportunidade de estudar História com o uso das ferramentas digitais tornou-se nossa maior missão.

Em nossa realidade escolar, presenciamos um contexto marcado pela dificuldade de ler, escrever e pensar historicamente. Logo, planejar caminhos que pudessem facilitar a produção do conhecimento histórico nesse novo cenário exige que repensemos nossos saberes no sentido de entender como os discentes podem fazer uso do passado em sua experiência pessoal e social.

Assim, caminhamos no sentido de inserir a ciência histórica utilizando-se das tecnologias digitais para podermos produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, desenvolver caminhos que permitissem oportunizar aos discentes competências que devam ser utilizadas nessa nova realidade em que o digital vem tomando parte de uma dimensão estratégica do nosso cotidiano. Nesse sentido, a aprendizagem histórica oportunizará aos discentes uma possibilidade para o aprimoramento do pensamento crítico. Dessa maneira, a nova linguagem digital se fez presente, e passou a predominar dentro e fora de sala de aula, sendo necessário entendermos que:

Fazemos parte de uma sociedade em que o contexto da cultura do papel convive com a cultura do texto digital. Convivemos, assim, com práticas e eventos sociais de leitura e escrita possibilitados pela Web, os quais trazem mudanças significativas tanto na produção quanto na recepção do texto, nos gêneros, funções, processos cognitivos e discursivos, enfim, no estado e condição dos emissores e destinatários desses textos (SILVA, 2008, p. 67).

É bem verdade que precisamos levar em consideração que essa nova linguagem, ao se fazer presente, abre caminhos para uma vastidão de possibilidades,

tendo em vista que o ensino de História e o professor necessitam olhar para o discente em seu tempo e, como já afirmado anteriormente, fazer com que o componente curricular tenha um sentido prático para a vida de cada um deles.

Assim, o ensino remoto, mesmo organizado de maneira emergencial, improvisado e sem qualquer preparo, tornou-se essencial para a continuidade do ano letivo e agora as questões postas eram: Como poderíamos produzir conhecimento em nossa ciência em um cenário imerso nas tecnologias digitais? Como pensar o ensino de História diante de uma realidade em que a escrita e a leitura estavam sendo modificadas pelo ambiente digital?

Restou um cenário em que a necessidade de aprender fazendo nos impeliu a agir e a fazer, mais uma vez, a educação acontecer. Considerando toda essa situação, partimos da percepção de que o saber histórico escolar presente em nossa sala de aula tem, como um dos seus elementos constitutivos, o que se denomina de “cultura histórica” (WANDERLEY, 2020, p. 127) que é a intersecção entre o conhecimento científico e o senso comum, que faz parte do nosso cotidiano. Procurando subsidiar conceitualmente nossa ação:

Pode-se dizer que a cultura histórica é o resultado de manifestações da consciência histórica que relacionam-se aos diversos meios nos quais a história é utilizada, mesmo que de forma inconsciente, tais como os produtos da comunicação de massa. O saber histórico escolar é sim parte constitutiva dessa cultura, auxiliando, inclusive, a formação de identidades. Mas, como foi dito, a cultura histórica não se resume ao que é ensinado/aprendido no ambiente acadêmico e/ou escolar. (WANDERLEY, 2012, n.p.).

Essa concepção de que o conhecimento escolar é precedido de outros conhecimentos que permeiam o cotidiano das pessoas mesmo antes de elas ingressarem em uma instituição educacional é fundamental, pois:

(...) o retorno com toda a força, no campo das políticas públicas, da perspectiva de análise que pensa a aprendizagem como um processo apenas cognitivo de aquisição de conhecimento, assim como o forte retorno da ideia de uma neutralidade da práxis educativa. De novo resgatamos a essência daquilo que consideramos ser o trunfo da História escolar diante desse quadro – sua singularidade e capacidade na mediação das diferentes narrativas históricas que coexistem e disputam espaço hegemônico na cultura histórica contemporânea na qual estão mergulhados os sujeitos que fazem parte das culturas escolares (WANDERLEY, 2020, p. 138).

O que acontece diante dessas possibilidades de entender as diferentes dimensões de aprendizagens históricas é que podemos encarar o ensino de História como um elemento integrante da existência do indivíduo e, de maneira direta, essas dimensões contribuem para constituição do que denominamos de consciência histórica como elemento inerente ao indivíduo. Assim, o ensino é visto como múltiplo e não apenas um elemento inerente à educação formal, ele está presente na escola, mas está presente mais ainda para além dela.

### **1.3. A consciência histórica para além do letramento escolar e o ensino formal**

Nessa perspectiva, precisávamos encontrar um caminho investigativo dentro da temática na qual pretendíamos trabalhar, que era fazer uma abordagem decolonial da temática indígena em um ambiente em que o cotidiano de uma boa parte da comunidade escolar sofreu o impacto das alterações provocadas pela inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar e, dessa forma, a produção de conhecimento e, mais ainda, a produção de conhecimento histórico precisava ser repensado sob os impactos dessas alterações. Assim:

Neste contexto, da era digital, a educação precisa ser reestruturada e, conseqüentemente, o ensino de História carece de ser repensado, levando em consideração a forma de produzir conhecimento histórico e sua relação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação. (SILVA, 2019, p. 13).

Pensar o ensino de História nesse ambiente passa inevitavelmente pela problematização de três aspectos que precisam ser levados em consideração: primeiro, a forma como as informações estão sendo apresentadas nessa nova realidade; segundo, a maneira como elas são acessadas; e, por último, as habilidades digitais que precisamos desenvolver para que a investigação e o conhecimento histórico possam proporcionar o aprimoramento da denominada consciência histórica dos indivíduos.

É importante destacar que, quando entendemos o ensino da História a partir dessa perspectiva, a ideia que abraçamos do que seja a consciência histórica se fundamenta nos preceitos de Jörn Rüsen, quando afirma que:

(...) as situações genéricas elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos (RÜSEN, 2001, p. 54).

Assim, as experiências que permeiam os seres humanos através do tempo condicionam a materialização de ações que são resultados das interpretações, sejam elas intencionais ou não, que eles fazem no sentido de orientar-se através do passar do tempo e do espaço.

Estamos, dessa forma, diante de uma situação em que se faz necessário compreender que o saber histórico e o saber histórico escolar são o palco em que se entrecruzam as produções feitas pela cultura histórica e o saber historiográfico. É nesse campo que se faz necessário entender toda a cadeia de complexidades que envolve a análise da consciência histórica propriamente dita.

Dentro dessa lógica, é indispensável alinhar o pensar o Ensino de História levando em consideração a inserção da cultura histórica. Nesse processo educacional, a História só tem a ganhar, uma vez que a consciência histórica deixa de ser um elemento a ser encarado apenas como constitutivo do ensino formal e passa a ser visto como um componente intrínseco ao ser humano e este, por sua vez, a carrega consigo antes mesmo de adentrar as instituições educacionais.

Para que possamos possibilitar condições de execução do que pretendemos fazer em nosso ambiente educacional, precisamos também definir outros elementos conceituais que irão compor nossa ação enquanto docente da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim. Primeiramente, nossos estudantes, apesar de já familiarizados com o mundo das tecnologias digitais, apresentam certa dificuldade em poder usufruir das informações à disposição deles no mundo virtual, de maneira que facilitem a apropriação do conhecimento histórico. Outra questão envolve a capacidade de poder não apenas acessar, mas também produzir conhecimento histórico de maneira crítica e reflexiva.

Diante desses obstáculos, nosso intuito é inserir no processo de ensino-aprendizagem, em específico no ensino da História, temáticas que vão ao encontro das demandas da comunidade na qual estamos inseridos, pois acreditamos que,

dessa forma, conseguiremos produzir conhecimento histórico de maneira significativa para nossos discentes.

Para isso, é preciso entendermos que precisamos dialogar com o que denominamos de outras possibilidades de letramentos com nossos estudantes. Visto por alguns como um elemento restrito ao saber escolar, percebemo-lo neste trabalho como práticas que envolvem leitura, escrita, mas também interações no tempo e espaço que não estão restritos unicamente aos muros das instituições de ensino.

Assim, entendemos o letramento como algo que vai além da escola, mesmo que esteja intimamente ligado a ela, pressupõe instâncias que não estão vinculadas necessariamente ao que denominamos de ensino formal, porém:

A acepção de letramento iria, assim, de um processo plural, multifacetado e relacionado a todas as interações com as culturas escritas presentes na sociedade e nos grupos em que as pessoas vivem, até sua acepção escolar, em que ganha um contorno unidirecional, intencional e com expectativas de superação de etapas dirigidas aos alunos em processo de escolarização (BASTOS ROCHA, 2021, p. 278).

Dessa maneira, entender todo o itinerário que compõe o processo de letramento se faz necessário, uma vez que:

Para acompanharmos o desenvolvimento da sociedade, é importante entender que as práticas de leitura e escrita vão além da decodificação de textos. Estes instrumentos não são apenas técnicas, a partir desta visão, podemos incluir o conceito do letramento. Entende-se por letramento a atividade de ler e escrever como uma prática social. Os sujeitos apropriam-se da escrita de uma maneira crítica, possibilitando-os de interagirem nos diversos meios. Nessa perspectiva, o letramento é considerado como um processo permanente, no qual o sujeito percorre ao longo da vida, aprende e utiliza nos diversos contextos sociais (RESENDE, et al. 2019, n. p.).

Assim sendo, o letramento é um processo envolto em algumas variáveis como a crítica, a reflexão e a ação como instrumento de interação social, mas, quando levamos essa perspectiva para a História, é preciso que compreendamos que ela tem um modo de ler e escrever diferenciado que exige habilidades do próprio pensar da ciência histórica. Logo, faz-se necessário enveredarmos para o letramento disciplinar como uma possibilidade a mais de letramento, e é nesse aspecto específico que

inserimos a ideia do letramento histórico que se faz premente aos nossos discentes, pois:

A história desnaturaliza o que está dado. Para isso, mesmo na atividade escolar, trabalha sobre o real, o questiona, abstrai e categoriza. Assim, uma aula em que não se realize este tipo de exercício intelectual, trabalhando apenas com o dado, como o factual ou informativo, estará deixando de cumprir o seu papel. Já a aula em que só se trabalhe com a abstração, ou em que se esqueça o dado empírico em favor de conceitos, incorrerá no mesmo problema. Supomos que o aluno ainda não sabe fazer isso, por isso está na escola (ROCHA, 2006, p. 375).

Portanto, por estarem na escola, os discentes necessitam se apropriar desses mecanismos de letramentos. Porém, ao avançarmos no sentido de problematizarmos e trazermos essa discussão para nosso trabalho docente, acabamos por ampliar o raio de ação do próprio conceito de letramento, visto que ele se consolida a partir das relações existentes entre a cultura escrita, histórica e escolar. O que interessa percebermos é que as pessoas sempre fazem uso do passado em suas trajetórias de vida e, ao fazerem isso, trazem para a cultura escolar suas percepções do passado partindo da inserção que elas tiveram ao interagir dentro das suas culturas históricas. E é nesse conjunto constitutivo que podemos afirmar que:

Quando a comunicação do saber histórico escolar se operacionaliza dessa forma – dialogando criticamente com saberes e narratividades oriundos do senso comum, porém pensados como "relativamente coerentes e socialmente operativos" – adquire o status de uma operação historiográfica, prospecta um tipo de conhecimento/ação que pode assumir o caráter transformador (...) (WANDERLEY, 2020, p. 133).

O que fica perceptível é que se faz urgente, diante de todo esse cenário, superarmos a lógica produtivista que se inseriu na estrutura educacional e, em especial, na disciplina de História, tal lógica que leva em consideração apenas o conteudismo e assim:

Diante da imensidão de conteúdos a ensinar, querendo abarcar "toda a história", é comum que nós, professores de História, abdicamos de metodologias participativas, dialogadas, de trabalho em grupo, em favor de um melhor aproveitamento do tempo escolar. Entendemos, equivocadamente, que otimizar o tempo significa priorizar a leitura e a explicação do professor sobre o capítulo do livro didático, seguindo-se a realização de exercícios pelos alunos, individualmente, para que a

classe se mantenha mais silenciosa e, assim, mais produtiva (CAIMI, 2006, p. 25).

Levando em consideração que essa lógica não faz mais sentido, uma vez que a forma como apresentamos informações, a acessamos e como produzimos conhecimento histórico vem sendo constantemente aprimorada com a incorporação das relativas demandas do mundo digital, há a necessidade de pensarmos nossa atuação no sentido de contornar as dificuldades que, muitas vezes, impedem os discentes de terem acesso a um conjunto de informações mais significativas para a realidade na qual eles estão inseridos, uma vez que o letramento histórico está intimamente relacionado à inserção e ao uso dos processos vivenciados pelos indivíduos em sua realidade.

Cabe não apenas problematizarmos, mas nos apropriarmos também da ideia de letramento digital. Assim sendo, a perspectiva de uma abordagem que leve em consideração um caminho investigativo, que venha a desenvolver nos discentes um letramento digital, tornou-se essencial para o desenvolvimento do nosso trabalho. Sendo entendido aqui como um processo que:

(...) consiste na articulação entre o processo investigativo utilizando-se de tecnologias digitais de forma crítica para construir narrativas históricas, consequentemente reveladoras de uma aprendizagem histórica (consciência histórica) capaz de levar os sujeitos a se orientarem no tempo e espaço, além de conduzir esses sujeitos à significação das experiências pretéritas, construindo neles uma base, na qual poderão decidir sobre como agir no futuro (...) (SILVA, 2019, p. 62-63).

Para podermos concretizar as reflexões aqui elencadas, em uma realidade como a nossa, em que, apesar de comum, o acesso à internet e a aparelhos eletrônicos para parte de alguns discentes ainda é uma realidade distante, uma vez que a desigualdade social continua sendo um fator preponderante que tende a dificultar cada vez mais a democratização das tecnologias digitais e impedir a inclusão digital, precisamos contornar e buscar caminhos para nos apropriar das tecnologias digitais para que possamos através delas ter a capacidade de relacionar o conhecimento do passado com aquilo que o discente sabe e ao mesmo tempo tornar esse conhecimento útil para sua vida cotidiana. Nesse sentido, apesar das críticas ao uso dessas ferramentas em sala de aula, faz-se necessário entendermos que:

Alguns observadores percebem perdas, tais como o declínio de abordagens mais lineares de leitura ou abordagens mais reflexivas de escrita. Mas outros percebem ganhos, tais como a educação por meio de redes pessoais de aprendizagem, ou projetos colaborativos baseados na inteligência coletiva. Por fim, há de chegar o dia em que nossas novas ferramentas estarão tão entremeadas em nossa linguagem cotidiana e em nossas práticas de letramento que quase não nos daremos mais conta delas. Mas esse dia ainda está longe (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 17).

Precisamos, assim, abraçar mais uma vez o nosso papel de construir junto com os discentes competências para que eles tenham a capacidade de desenvolver habilidades que possibilitem o domínio e o envolvimento com o mundo digital de maneira eficiente. Estamos diante de um cenário em que precisamos entender o letramento nas suas diferentes formas e contextos, pois só assim teremos condições de potencializar a pluralidade inerente a esse conceito.

Considerando que, diante das perspectivas que se apresentam à nossa frente e compreendendo que, como já evidenciado, apreender História não se limita unicamente à simples ação de conhecer o passado, mas conhecê-lo para interpretar, experienciar e utilizar. nossa proposta visa inserir uma análise decolonial da história denominada colonial, utilizando-se das ferramentas digitais para que possamos enfatizar a questão indígena da nossa região em sala de aula.

Ao proporcionarmos para o cotidiano dos discentes da nossa escola uma temática como esta - que de antemão precisa ser socialmente e historicamente repensada - estaremos indo além da mera reprodução de conteúdos envoltos em toda uma atmosfera de colonialidade, estaremos atravessando para além dessa problemática ainda muito presente, uma vez que a própria epistemologia da ciência histórica foi, durante muito tempo, um dos responsáveis por inserir no ambiente educacional um pensamento colonizador. Nesse sentido, é imperioso questionar:

Como os índios têm sido vistos tradicionalmente em nossa história? Desde a História do Brasil de Francisco Adolfo Varnhagen (1854) até um momento bastante avançado do século XX, os índios, grosso modo, vinham desempenhando papéis muito secundários, agindo sempre em função dos interesses alheios. Pareciam estar no Brasil à disposição dos europeus, que se serviam deles conforme seus interesses. Teriam sido úteis para determinadas atividades e inúteis para outras, aliados ou inimigos, bons ou maus, sempre de acordo com os objetivos dos colonizadores (ALMEIDA, 2010, p. 13).

Logo, esse tipo de pensamento atuou no sentido de legitimar uma ideologia subalternizada que dificultou o desenvolvimento de um pensamento crítico com capacidade para estabelecer vínculos que efetivem uma verdadeira aprendizagem histórica. Assim caminhamos no sentido de problematizar questões relacionadas à forma como os indígenas foram abordados para além da escola e dos livros didáticos, contribuindo para impactar na esfera da consciência histórica dos nossos discentes.

Apesar da existência desse tipo de pensamento muito comum quando se trata da questão indígena, no mundo, nos últimos anos e no Brasil em especial, assistimos, durante a pandemia, a proliferação através da TV e das redes sociais a debates entre especialistas, cursos, artigos e reportagens que evidenciaram problemáticas relacionadas ao clima, aos efeitos da devastação da natureza e, por conseguinte, o avanço na retirada de direitos que atingem em cheio a população indígena. Em nosso estado, não tem sido diferente, pois a aparição reiterada nesses espaços midiáticos têm colocado a questão indígena como pauta do dia em todo o país.

Especificamente em nossa região, cabe destacar iniciativas como a da equipe do Museu Histórico de São Vicente-RN, que aliado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS-UFRN), ao Museu Câmara Cascudo (MCC), ao Mestrado em História dos Sertões (CERES-UFRN) e ao Fórum Potiguar de Patrimônio Cultural, lançou o Curso Memórias Indígenas do Seridó e do Sertão - Rio Grande do Norte.

Dessa maneira, as instituições que trabalham no sentido de capacitar não apenas docentes, mas também acadêmicos e público geral que se interessem pela História Indígena na Região do Seridó tornam-se um elemento essencial para que tenhamos farto material em que nossos discentes possam pesquisar. E, com o uso das Tecnologias da Informação, teremos a oportunidade de mediar nossa ação dando um enfoque decolonial à forma como as informações nos são apresentadas através de diferentes veículos de informação, em especial, o mundo virtual.

O que nos interessa aqui é apresentar para o campo do Ensino de História uma oportunidade para podermos contribuir na busca por um protagonismo indígena na construção do nosso processo histórico, uma vez que não podemos pensar a história do nosso país sem a contribuição indígena. Porém, precisamos repensá-la entendendo que as narrativas hegemônicas durante séculos na própria educação

escolar, aliadas à onda de negacionismo que vem se consolidando em nosso país, criaram uma forte disputa de narrativas sobre a questão indígena e isso implica não só na necessidade de nos apoderar de uma abordagem decolonial, como também, diante de todo esse cenário de avanço do uso das TDIC's no processo de ensino-aprendizagem, utilizá-las para acessar os conhecimentos que envolvem a questão indígena para, dessa forma, construirmos conhecimento histórico.

#### **1.4. O *whatsapp* como ferramenta de interação pedagógica para o ensino de história**

É muito comum olharmos para as tecnologias, em especial as tecnologias digitais, como elemento de transformação do mundo e, de certa maneira, cabe destacar a forma como a educação vem sendo impactada pela presença cada vez mais comum de celulares, notebooks, tablets, entre outros instrumentos que compõem o cotidiano de boa parte dos discentes que frequentam os estabelecimentos educacionais. Em nossa realidade escolar, a presença desses aparelhos tem se tornado rotina e tem desafiado de maneira substancial a forma como entendemos as diferentes maneiras de se construir aprendizagem, além disso, a inserção deles no processo educacional tem sido um ponto de divergência em nossa instituição.

Porém, é preciso perceber que temos, diante do processo de ensino-aprendizagem, uma oportunidade ímpar para compreendermos as transformações que a utilização das tecnologias da informação podem causar em sala de aula e na vida dos discentes. No entanto, vale ressaltar que o uso delas não pode e nem deve ocorrer de maneira desinteressada, visto que:

O atual interesse em inserir computadores nas salas de aula é motivado, sobretudo, por empresas comerciais em busca de novos e previsíveis mercados para seus produtos e por governos aparentemente desesperados para resolver o que consideram problemas da educação pública. Ambos tipicamente advogam uma forma de determinismo tecnológico e uma crença no poder avassalador da tecnologia. Tal fato, por sua vez, resulta em uma visão instrumental do papel da tecnologia na educação. Ela é vista como um mecanismo neutro de transmissão de informações, e a própria informação é considerada uma espécie de objeto desencarnado que existe de modo independente dos interesses humanos ou sociais (BUCKINGHAM, 2008, p. 01).

Assim, o modo como encaramos as TDIC's e o seu uso em sala de aula tem se tornado um desafio que, em maior ou menor grau, demonstra o porquê de ainda não termos avançado no que diz respeito à contribuição delas no sentido de proporcionar uma maior e melhor aprendizagem por parte dos nossos discentes. Em muitos casos, o seu uso não faz parte de um planejamento criterioso e acaba por se reduzir a uma instrumentalização, muitas das vezes, sem sentido.

Sabemos que os nossos discentes trazem para a escola todo um arcabouço de conhecimentos que engloba sua realidade através da cultura, da História e da sua própria consciência histórica, tudo isso inserido em um mundo em que as tecnologias digitais permeiam boa parte do seu cotidiano e, mesmo que não seja uma realidade comum para alguns, a vida fora da escola é ditada em grande parte por essa realidade. Sendo assim:

Primeiramente é fundamental que nós, docentes de História, deixemos de negar a importância desse fenômeno, inevitável que é a disseminação de tecnologias. Ainda que haja milhões de escolas no país sem uma estrutura ideal para acesso e uso da internet, por exemplo, sabemos que houve nesta última década, uma disseminação pungente de dispositivos móveis entre várias camadas sociais no país. Basta uma sondagem breve em qualquer escola pública, inclusive em zonas rurais, para sabermos que senão a totalidade, boa parte dos estudantes, funcionários e docentes tem um smartphone nas mãos. E, nesse sentido, não há como relacionar a posse destes dispositivos ao não uso de tecnologias, cada vez mais disponíveis graças ao sistema Android, por exemplo. Esta entrada, de jovens e adolescentes no universo digital não nos imiscuirá de pensar sobre o que faremos com as interpretações sobre o passado e como se construirão memórias no presente, para o presente e para o futuro, ao mesmo tempo. Portanto, se por um lado estamos defasados em metodologias, por outro, estamos resistentes ao presente. E não ao futuro (SPINOSA, 2020, p. 76).

Destarte, ao ultrapassar os muros da escola, nossos discentes são confrontados com outra realidade que não coaduna com a que eles vivem quando não estão na instituição, isso causa uma espécie de “divisor digital” (BUCKINGHAM, 2008) que torna o ambiente escolar praticamente alheio ao que acontece ao seu redor. Diante disso, não queremos aqui vender um discurso simples, pois sabemos que:

(...) ainda existem significativas desigualdades tanto no acesso à tecnologia quanto nas qualificações e competências que são necessárias para usá-la — desigualdades que as escolas certamente

devem abordar. Na verdade, devemos ter cautela com a retórica fácil da chamada “geração digital”, ou seja, a idéia de que os jovens estão ativamente se comunicando e criando on-line, já que possuem uma espontânea afinidade com a tecnologia que os mais velhos não têm (BUCKINGHAM, 2008, p. 02).

Não acreditamos que o caminho a ser trilhado seja o de cair em retóricas fantasiosas, porém, a participação das tecnologias digitais em nossas atividades cotidianas já é uma realidade há muito tempo e com a pandemia de COVID-19 ela tendeu a se acentuar cada vez mais em várias tarefas do nosso cotidiano. Todavia, essa mesma perspectiva não tem sido percebida de maneira consistente quando olhamos para o seu papel no desenvolvimento de competências relacionadas à aprendizagem escolar, aparentemente há um mundo à parte em nossa escola que não consegue se apropriar das potencialidades que as tecnologias digitais podem proporcionar para o saber escolar.

Nosso trabalho tem como propósito ampliar o que os discentes podem fazer com as tecnologias digitais no espaço escolar e, em específico, nas aulas de História. Tornar seu uso mais relevante é um imperativo profissional, uma vez que a presença das TDIC's tornaram-se mais comuns fora do ambiente escolar do que nele. Dessa forma, como não podemos mais ver e entender a sala de aula como o único e exclusivo palco em que o conhecimento histórico tem lugar privilegiado, faz-se necessário ultrapassar essa dicotomia que torna a escola uma barreira ao uso das TDIC's, quando, na realidade, ela deve ser um facilitador e, como tal, deve agir com esse intuito.

Assim, ao invés de reforçarmos essa barreira para impedir o uso das tecnologias digitais, buscaremos promover possibilidades que possam contribuir para o desenvolvimento de competências relativas ao uso delas em sala de aula. Partimos, assim, da ideia de buscar atrelar o seu uso ao Ensino de História e, a partir de variadas potencialidades ofertadas pelas tecnologias digitais, pretendemos nortear nossas atividades tendo como elemento aglutinador o uso do aplicativo *WhatsApp*, uma vez que este possui elementos que permitem potencializar as variadas possibilidades ofertadas pelo digital.

Primeiramente, a escolha teve como fundamento o fato de o aplicativo ter se tornado uma exigência quase que espontânea no cotidiano escolar, tendo em vista

que, diante do cenário imposto pela pandemia de COVID-19, em meados de março de 2020, praticamente o contato que passamos a ter com as turmas em nossa escola ocorreu basicamente através deste aplicativo.

Depois, por ser gratuito, de fácil aquisição e instalação, ele se tornou uma das ferramentas de comunicação mais utilizada nos últimos tempos, estando presente em mais de 180 países e já é considerado uma das principais ferramentas de comunicação na atualidade, com mais de 1 bilhão de usuários por todo o mundo. Além disso, é o aplicativo mais popular entre os jovens da atualidade.

Uma pesquisa realizada pelo Grupo Croma,<sup>3</sup> em 2019, revelou que cerca de 59% deixam o aplicativo na sua tela inicial do smartphone; 65% utilizam o telefone antes de deitar e 50% ao despertar. Em todas essas ocasiões de uso do celular, o *WhatsApp* revela-se a primeira opção em todos os casos. Cerca de 60% utilizam o aplicativo para fins profissionais contra 20% que preferem o e-mail. Ao todo, 1.400 usuários em todo o país participaram da pesquisa. Estatística que comprova o uso massivo da ferramenta.

Outra razão que coloca o *WhatsApp* na condição de ser utilizado como espaço aglutinador das possibilidades ofertadas pelo digital deve-se ao fato de o aplicativo permitir a interação rápida e instantânea entre os usuários, proporcionando um contato mais próximo do real, seja por estar o tempo todo à mão - podendo ser usado no horário e local que quiser – seja por exigir pouco uso de internet para tanto. Ademais, além de permitir uma aproximação maior entre docente e discente, também facilita a interação e a troca de informações entre o próprio grupo de estudo.

O fato de o aplicativo também permitir o envio de vários formatos de arquivos (doc, PDF, JPG, MP4, MP3), incluindo áudios e, ainda, fazer chamadas de vídeo em grupo, é outro ponto forte como ferramenta de interação entre alunos e professores. Dessa forma, é possível deixar um pouco a formalidade da sala de aula e oferecer um tempo maior e mais flexível para tirar dúvidas, bem como fortalecer os laços entre docentes e discentes.

O potencial do aplicativo também se evidencia para além das possibilidades do seu usufruto com as demais tecnologias digitais. Ele será o instrumento que encurtará

---

<sup>3</sup> <https://www.consumidormoderno.com.br/2019/06/28/whatsapp-brasileiros-2019/> Acesso em 25/05/2021.

caminhos rumo ao facilitar do letramento histórico-digital, pois permite o uso de hipertextos e suas variáveis, assim sendo, levando em consideração todas essas possibilidades e facilidades proporcionadas pelo aplicativo, foi que, mesmo não tendo sido pensado para ser utilizado como ferramenta pedagógica, a educação tem como fazer dele um instrumento de ensino-aprendizagem, uma vez que, se o *WhatsApp* está presente, atualmente, em várias áreas do conhecimento e em vários setores da sociedade, a educação não poderia se esquivar de facilitar a prática docente através de várias ferramentas disponibilizadas pelo digital.

Vale ressaltar que fizemos uma sondagem preliminar com a turma que pretendemos inserir nosso artefato didático-pedagógico e tivemos a confirmação do que antes era apenas uma intuição. Em nosso caso, a turma 2º ano “C” vespertino da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim contava no ensino presencial com 26 discentes matriculados, no entanto, o ensino remoto reduziu significativamente este número para apenas 15 discentes. Porém, apesar de um quantitativo de apenas 9 respostas em nossa sondagem inicial, uma das questões que colocamos solicitava aos discentes que informassem qual rede social eles mais usam e 100% deles indicaram o *WhatsApp*, sendo, dentre as opções, a única que atingiu esse percentual.<sup>4</sup>

Outra questão que envolveu a escolha do uso do aplicativo como elemento aglutinador para o uso das tecnologias digitais está relacionada à natureza do que seria o *WhatsApp*, se uma rede social ou uma mídia digital, aqui vamos corroborar com os esclarecimentos feitos por Lopes quando afirmam ser:

O WhatsApp em si não é uma rede social, pois sua estrutura é compatível com a definição de mídia social, porém esse aplicativo tem a capacidade de gerar incontáveis redes sociais através da formação de grupos em sua plataforma, fomentando de forma intensa a interação dos participantes, ou seja, os “atores sociais” envolvidos (LOPES, 2016, p. 23).

Dessa forma, fica evidente que o *WhatsApp* reúne elementos que agregam o que existe de mais substancial em termos de rede e mídia digital. Assim, temos à nossa disposição uma gama de possibilidades pedagógicas as quais podem colaborar

---

<sup>4</sup>Sondagem disponível em:

<https://docs.google.com/forms/d/1ofdi2g8WzTw0KOGtwBkhGPawWGfvZWwhwY1nVKC-eD3Q/edit>

significativamente com estratégias educacionais que venham a facilitar o cotidiano de sala de aula e inserir de maneira colaborativa uma análise decolonial da questão indígena.

Como vivemos em uma espécie de cultura digital, uma parcela da população mundial vive conectada em rede e propagando informações. Logo, o aprender é algo que não se limita mais, como afirmado anteriormente, a um lugar como a escola e a um horário como um turno de aulas. A possibilidade do uso do aplicativo aumenta significativamente o potencial do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em um cenário como o que vivenciamos, em que a comunicação entre as pessoas, através dos mais diferentes meios tecnológicos e aplicativos, tem se tornado cada vez mais comum e:

(...) podemos considerar que todas essas funcionalidades tornam o WhatsApp uma ferramenta pedagógica em potencial, se o mesmo for utilizado de forma intencional, na tentativa de torná-lo uma espécie de ambiente virtual de aprendizagem, que deve ser tutorado e administrado pelos professores, fazendo desse ambiente uma extensão da sala de aula (LOPES, 2016, p. 17).

Assim, a possibilidade de construção de um processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo, em que o protagonismo de todos possa se fazer presente, contribui para fugirmos do conteudismo propriamente dito, para caminharmos rumo a uma análise da História que promova problematizações de elementos que constituirão o repertório inerente à consciência histórica.

Portanto, para que isso ocorra, é imperativo que o saber seja criado sob novas condições e não apenas transmitido pelo professor e pelo livro didático. Assim, diante da situação posta, em que de uma hora para outra não dispomos mais da presença dos discentes em nossa escola, o mundo digital se tornou nossa opção de avançar no processo de ensino-aprendizagem para que possamos construir competências e habilidades através das ferramentas digitais e do seu potencial de interação e colaboração.

Cabe, dessa maneira, fazermos uma reflexão sobre a forma como nos inserimos no processo de ensino-aprendizagem na condição de docentes da disciplina de História. Como e de que forma devemos atuar contribuindo na construção de processos educativos que possibilitem aberturas para refletirmos sobre a nossa

didática, uma vez que sempre nos deparamos com a missão de problematizar a já presente e tão falada consciência histórica em nossos discentes?

Nesse contexto, a busca por um processo de aprendizagem mais dinâmico e colaborativo se torna elemento chave no uso das tecnologias digitais e, quando nos referimos ao digital e o poder de aglutinar oferecido pelo *WhatsApp*, a possibilidade de estruturarmos condições para uma análise decolonial da nossa História local tendo como ênfase o trabalho em equipe é fundamental para que possamos fugir da ideia de ensino focado apenas na figura do docente e avançarmos no sentido de possibilitar uma construção participativa do conhecimento histórico, encorajando nossos discentes a integrar o processo educativo de maneira ativa e não meramente receptiva.

Por conseguinte, resgatando mais uma vez o pensamento do mestre Paulo Freire, o nosso papel na história só será percebido quando nos percebermos como sujeitos dela. A inserção do *WhatsApp* como ferramenta aglutinadora das potencialidades ofertadas pelo digital no ensino de História tem como propósito construir possibilidades para o envolvimento dos discentes como um dos principais protagonistas da construção do conhecimento histórico.

Faz-se necessário entender que o *WhatsApp* será, de certa maneira, uma ferramenta indispensável para facilitar a comunicação e possibilitar caminhos para a construção de conhecimentos. Porém, o aplicativo por si só jamais garantirá a construção do conhecimento histórico, visto que “a eficiência de uma técnica não está na sua novidade, mas no seu uso social ou cultural, no grau de atendimento às ‘necessidades’ ou aos desejos da comunidade” (ANDRADE, 2003, p. 01).

Por isso, a busca pela inserção de uma análise decolonial da História da nossa região também proporcionará uma concepção que, no sentido de agir na contracorrente do que está posto pela abordagem presente tanto da cultura histórica, quanto no material didático e necessariamente:

(...) penso que as proposições decoloniais podem colaborar para a divulgação de conhecimentos libertadores e contra hegemônicos nos ambientes acadêmicos, nas salas de aula da Educação Básica, na formação de professores, ou em espaços educativos não formais junto com os movimentos sociais, podendo contribuir para em prol de uma sociedade com mais justiça, empatia, tolerância, amorosidade e solidariedade (PAIM, 2019).

A análise de Paim (2019) vem ao encontro do que pensamos quanto ao papel de um professor de História. Se não ensinamos para libertar, não estamos fazendo aquilo que é dever do profissional de História. Assim, devemos sempre nos posicionar no sentido de tornar a nossa profissão um elemento a mais de inclusão e não de ampliação das desigualdades sociais presentes em nosso país. Pois, devemos levar em consideração que:

Ao nos inserirmos enquanto historiadoras(es) nesse ciberespaço, estamos também levando a possibilidade de interação e, com isso, educação para o meio virtual. Mas, essa ação depende em grande medida da postura aberta e dialógica do docente. A sensibilidade em avaliar a experiência social que os sujeitos têm, em seu lugar de atuação é o primeiro passo para que o uso de tecnologias faça maior sentido. Seja como estimulador do uso interativo discente de plataformas já existentes, seja animando-o a uma postura ativa como produtores do conhecimento. E assim, como outros letramentos, o conhecimento e atuação no mundo digital permitirá a este sujeito uma leitura do mundo (SPINOSA, 2020, p. 75).

Dessa maneira, o papel de mediador na construção desse trabalho, aliado a uma temática que visa demarcar novas fronteiras na forma como analisamos a nossa História denominada de “Colonial”, a inserção das tecnologias digitais e o uso do aplicativo *WhatsApp* como forma de promover um espaço democrático e colaborativo de se construir conhecimento histórico em nossa escola, oportunizará aos nossos discentes observar, ampliar, discutir, avaliar e principalmente aplicar conhecimento histórico em seu cotidiano fora do ambiente escolar.

Assim sendo, uma análise decolonial do nosso passado, aliada ao pensar historicamente a partir do desenvolvimento de habilidades ligadas ao mundo digital, oportunizará utilizarmos dos instrumentos da investigação histórica como mecanismo para pavimentarmos os caminhos que levarão ao desenvolvimento do denominado letramento histórico-digital.

Isso posto, de maneira geral, nosso trabalho será organizado dentro de uma sequência didática que levou em consideração a necessidade de 5 (cinco) encontros com os discentes, aliando uma gama de estratégias que aglutinou o ambiente digital e suas diferentes possibilidades, além de encontros presenciais.

Em nosso primeiro encontro, a ideia central é discutir com os discentes a estrutura do nosso trabalho, desde a temática escolhida que foi a questão da

decolonialidade até os recursos que teremos à nossa disposição para colocar em ação as estratégias de aprendizagem. Faremos a organização de um grupo de *WhatsApp* para darmos o pontapé inicial e dialogarmos através de uma aula-oficina sobre os elementos que fundamentam o exercício da colonialidade em nossa História e, ao final desse momento, apresentaremos uma cartilha decolonial produzida pelo docente como forma de se contrapor a toda a carga do discurso permeado pela colonialidade presente no livro didático.

Posteriormente, compartilharemos com os discentes vídeos e Cards que possibilitarão problematizações sobre a decolonialidade e conectarão os discentes entre si, mantendo-os ativos no grupo de *WhatsApp* e preparando-os para o encontro seguinte.

Daremos continuidade, no encontro seguinte, à abordagem decolonial do período denominado de colonial através da análise da narrativa exposta no filme-animação de Luiz Bolognese “Uma História de Amor e Fúria”; realizaremos uma discussão para que os discentes possam expor as percepções que tiveram do filme e apresentaremos algumas possibilidades para que possamos construir conhecimento histórico a partir das informações a nossa disposição, focando na realidade local.

Posteriormente, cada grupo formado pelos discentes, poderá apresentar a possibilidade de construção de quatro artefatos didático-pedagógicos diferentes como resultado das análises e discussões feitas. Sendo um jornal digital recontando a História do processo de invasão do Brasil, um mapa comparativo com a geolocalização das comunidades indígenas do passado e atuais em versão digital, um Podcast que tenha como essência uma narrativa decolonial do período denominado de “colonial” e um programa de rádio utilizando-se da rádio do grêmio estudantil da própria escola. Obviamente, a escolha feita não impede que algum dos grupos opte por propor a confecção de outro artefato, desde que dialogado com o grupo e mediado pelo professor.

Durante os intervalos entre uma semana de aula e outra, manteremos cada grupo interagindo com as informações e apresentando, através da mediação docente, caminhos que possam facilitar a busca por informações para conclusão dos artefatos.

No quarto encontro, pretendemos fazer os últimos ajustes para preparação das apresentações na semana seguinte. O encontro servirá para que possamos avaliar o

que foi feito e tirar, a partir da apropriação das informações pesquisadas, de que os discentes conseguiram se apropriar para que o espaço escolar se torne, na semana seguinte, um ambiente em que, com a culminância do trabalho, possamos discutir e tornar nossa instituição um ambiente em que a problematização da colonialidade se torne uma prática educacional mais frequente.

### **3. O ENSINO DE HISTÓRIA: POR UMA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA INDÍGENA DECOLONIAL DO SERIDÓ**

Este capítulo visa discutir sobre conceito de decolonialidade para que ocorra a construção de problematizações que pavimentem caminhos para uma outra abordagem da nossa história denominada de colonial. A nossa intenção é que esta produção didática possa estar distanciada da lógica da colonialidade que permeia o processo educacional, desde a sua formação, quando aqui os portugueses aportaram.

Pensar a colonização e problematizá-la a partir dos elementos de colonialidade ainda presentes em nossa sociedade, e, como consequência, fazendo-se presentes na estrutura educacional, é fundamental para que possamos nos apropriar dos saberes que, ao longo do tempo, enraizaram-se em nosso cotidiano.

Assim, avançaremos no sentido de entender esse processo inserido na história do Seridó, identificando a multiplicidade de narrativas que constroem saberes, os quais se cristalizaram ao longo do tempo e, ao mesmo tempo, de que forma a disciplina de História pode ser palco de resistência a toda essa prática de colonialidade, pensando o passado a partir da história local como mecanismo de desenvolvimento da consciência histórica.

Por fim, delimitaremos até que ponto esse ambiente de colonialidade dificultou a estruturação de uma educação genuinamente decolonial, cuja contribuição para práticas sociais legítimas ações de exclusão de elementos do nosso passado que fogem à órbita eurocentrista. Ainda, evidenciaremos como esses parâmetros acabaram por se configurar em um verdadeiro epistemicídio que se fez presente na construção de todo o nosso processo educacional, principalmente quando analisamos de que forma a questão indígena é apresentada nos livros de História, como também na historiografia norte-rio-grandense e como isso acaba refletindo inevitavelmente no processo de ensino-aprendizagem.

#### **3.1. Uma discussão sobre o conceito de decolonialidade.**

Inicialmente, cabe a nós fazermos uma breve contextualização sobre o que seria a assim denominada *História decolonial*. O pensamento decolonial, do qual a História decolonial é parte, é uma construção recente. Mais especificamente, ele surge na década de 90 do século passado, a partir de um movimento de virada epistemológica que ocorreu dentro dos meios acadêmicos, principalmente na América Latina, através de um grupo denominado modernidade/colonialidade.<sup>5</sup>

Esse grupo foi organizado por intelectuais que visavam aprofundar reflexões críticas sobre a nossa historicidade, desvinculando-a de uma matriz de pensamento colonial, oferecendo não só uma releitura do passado, como também problematizações que, até hoje, marcam o continente latino-americano.

As pesquisas derivadas do movimento *Modernidade/Colonialidade*, gradativamente, tornaram-se referência nas ciências sociais latino-americanas, principalmente a partir da necessidade de se construir um pensamento decolonial em contraponto a outra forma de estrutura de pensamento colonial existente em todas as nações latino-americanas.

Logo, os estudos de decolonialidade têm como referência as análises do sociólogo peruano Aníbal Quijano,<sup>6</sup> que criou o conceito de colonialidade do poder (SEGATO, 2015) a partir da formação da modernidade vinculada à perspectiva de pensamento ocidental europeu. Assim, para Aníbal Quijano (2015), a modernidade é colonial e o pensamento moderno surge com a formação do sistema capitalista implantado na América Latina a partir de uma fundamentação colonial e, posteriormente, expande-se com a globalização, seguindo um caminho de continuidade.

Nesse sentido, Altieri Dias resume muito bem o papel do movimento, uma vez que:

Desde os anos 1990 o movimento Modernidade/Colonialidade vem promovendo uma renovação teórica com importantes implicações

---

<sup>5</sup> O movimento Modernidade/Colonialidade é formado por um conjunto de intelectuais de várias áreas do conhecimento, como Enrique Dussel, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, Edgardo Lander, entre outros que, em suas pesquisas acadêmicas, buscaram confrontar a matriz colonial e de modernidade enraizada no pensamento latino-americano desde o período colonial.

<sup>6</sup> O peruano Aníbal Quijano (1930-2018) era sociólogo e notabilizou-se por ter desenvolvido o conceito de *colonialidade do poder*, tornando-se um dos maiores referenciais no campo dos estudos da decolonialidade

políticas. A revisão dos fundamentos do conhecimento, instituições e valores ocidentais, subsumida no termo “colonialidade”, permitiu aos diversos membros do grupo desenvolverem estratégias de pesquisas e intervenções teóricas críticas orientadas por uma ética libertária. São iniciativas que partem das universidades e visam instaurar uma relação orgânica com os modos de resistência, visões de mundo e utopias dos povos e grupos sociais que sofreram ao longo da história um reatualizado processo de silenciamento que tem na globalização neoliberal sua face mais contemporânea (FREITAS, 2019, p. 145).

É importante entendermos que, diante desse cenário, a construção do pensamento decolonial só se faz necessário frente à existência de uma outra estrutura de pensamento, que é a colonial. Portanto, só é possível decolonizar a estrutura de pensamento porque pressupõe a existência de uma colonização, e nós fomos colônia durante 322 anos. No entanto, o fato de termos nos livrado da metrópole, através da conclusão do denominado processo de independência em 1822, não implica necessariamente que deixamos de viver, agir, pensar e sentir de maneira colonial, uma vez que o rompimento político não trouxe consigo o rompimento do pensamento colonial.

Dessa forma, é interessante ressaltarmos que, desde o início do século XV, a Europa tentou construir a ideia de que o denominado “velho continente” seria o centro do mundo. Nesse sentido, qualquer escala de referência deveria partir, necessariamente, de lá e as demais formas de pensar, existir e sentir entraram em uma escala de valor hierárquico, imediatamente inferior às do continente europeu.

Essa reprodução de pensamento se fez e se faz presente quando passamos a considerar a Europa o centro da civilidade, do progresso científico e econômico e do pensamento, sendo as ideias liberais, vindas do denominado “velho continente”, as que promoveram grandes mudanças nas áreas do conhecimento e das relações humanas. Entretanto, a pergunta que deve ser feita é o porquê de a Europa ter essa representação.

Assim, o mundo, irremediavelmente, deveria tentar se aproximar da Europa como referência de pensamento. Logo, o fato de as nações latino-americanas terem se libertado do processo de colonização não quer dizer que elas deixaram de ser colônias, pois, necessariamente, não se tornaram decoloniais.

Dessa maneira, a forma como pensamos e construímos conhecimento está fundamentada a partir do eurocentrismo que se fez e se faz presente na forma de

pensar de todo o nosso continente. Todavia, esse eurocentrismo se alicerça a partir de três pilares que se relacionam e se tornaram a diretriz do pensamento colonial: primeiro, temos o capitalismo que, de certa forma, foi construído atrelado ao conceito de modernidade do europeu ocidental; em seguida, esse conceito avançou no sentido de estabelecer a ideia eurocentrada de todas as relações sociais; por fim, como nos livramos do colonizador, mas não do pensamento colonial, continuamos a reproduzi-lo.

Segundo Aníbal Quijano (2015), um dos fundadores do movimento Modernidade/Colonialidade, o pensamento colonial é resultado do capitalismo. Porém, o capital, como forma de mercantilizar a força de trabalho, transformando-a em mercadoria, surgiu, segundo o autor, em meados dos séculos XII e XIII, com o renascimento comercial e urbano no final da Idade Média e se estendeu até o início da Modernidade.

No entanto, para que o capital pudesse se concretizar como uma estrutura de poder, havia a necessidade de se articular no intuito de dominar outros povos. Assim, o processo de colonização com todas as suas nuances – domínio, exploração, escravização – tornou-se o fundamento para a formação da civilização a partir de uma visão unilateral do pensamento europeu. Ou seja, necessariamente teríamos que evoluir do “Estado de Natureza”,<sup>7</sup> conceito trabalhado desde o século XVII quando, em 1651, Thomas Hobbes escreve *O Leviatã*<sup>8</sup> e reforçado no século XVIII por Rousseau, quando escreve *O Contrato Social*<sup>9</sup> que coloca todos os seres humanos nesse conceito evolutivo e passa a trabalhá-lo como uma condição de organização social que acaba por se legitimar como uma construção histórica poderosa e, de certa forma, inteligente presente nas colônias, até atingirmos o estágio civilizatório que seria, em tese, o estágio vivenciado pelos europeus.

Pode-se, desse modo, afirmar que qualquer arranjo social distante dessa premissa evolutiva, pensada pela e a partir da Europa, estaria próximo ao “Estado de Natureza”, assim, distante de uma racionalidade e mais propícias a serem vítimas do

---

<sup>7</sup> Sobre o conceito de Estado de Natureza, ver Aníbal Quijano (2005).

<sup>8</sup> HOBBS, T. *Leviatã ou matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores).

<sup>9</sup> ROUSSEAU, J. *O contrato social*. In: *Oeuvres complètes*, tome III. Collection “Pléiade”. Paris: Gallimard, 1757.

que Aníbal Quijano (2015) chama de *Colonialidade do poder*. Isso em virtude de que, com o início do processo de colonização, não teremos mais o português e o espanhol como categoria geográfica, teremos o branco civilizado e o negro e o indígena categorizados como raça no sentido histórico. Dessa maneira, estes estariam em seu de “Estado de Natureza” e, conseqüentemente, primitivos e ligados mais à natureza do que à lógica humana e racional do europeu. Logo, fundamentando-se a partir dessa colonialidade:

(...) o eurocentrismo torna-se, portanto, uma metáfora para descrever a colonialidade do poder, na perspectiva da subalternidade. Da perspectiva epistemológica, o saber e as histórias locais europeias foram vistos como projetos globais, desde o sonho de um *Orbisuniversalischristianus* até a crença de Hegel em uma história universal, narrada de uma perspectiva que situa a Europa como ponto de referência e de chegada (MIGNOLO, 2003, p. 41).

Nesse caso, a América será o palco central dessa experiência de Colonialidade do poder, porque é palco também do exercício do eurocentrismo. Dessa maneira, como vivenciamos uma espécie de identificação com essa centralidade europeia, o pensamento colonial se legitima e se torna referencial. Isso vai além do mercado e do capitalismo, ultrapassa as fronteiras, estabelecendo também uma centralidade cultural, de conhecimento, e por que não histórica, já que a linha do tempo é mudada, mais uma vez, tendo como referência essa centralidade europeia.

Do primitivo ao civilizado, a referência é o denominado “velho continente”, passando, assim, a um controle da cultura e da própria subjetividade dos outros povos. Dessa forma, a estrutura se perpetuou para que os demais povos pensassem e agissem tendo o branco europeu ocidental como exemplo a ser seguido. Esse padrão dominador se manifesta através do

(...) controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à inter-subjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

Apesar da colonização e da colonialidade, não somos a Europa e nunca seremos. À vista disso, precisamos nos esforçar no sentido de pensar e sentir o mundo a partir de outras perspectivas que não seja propriamente a europeia. Assim, o pensamento decolonial vem ao encontro de se buscar inserir a Europa em uma perspectiva de horizontalidade diante de outras formas de pensar e sentir o mundo. Nesse sentido, busca entender que há outras formas e espaços, cujas existências não são necessariamente europeias.

Logo, não podemos agir de forma a valorizar um em detrimento de outro, o que nos faz evidenciar que a forma de pensar que tem sua premissa na Europa é apenas uma dentre tantas outras formas de pensar e entender o mundo. Isso posto a proposta do movimento Modernidade/Colonialidade objetiva:

(...) se afastar de uma compreensão evolucionista, unilinear e dual de história, característica de um modo europeu de pensar um telos modernizante, surgido endogenamente no “velho continente” e que se espalhou mundo afora. O grupo investe em uma interpretação distinta, focando em como fenômenos que possuem laços causais complexos devem ser pensados dentro de uma dinâmica sistema-mundista, em que “impérios” disputam entre si o controle de “colônias”. O que está em jogo é o questionamento do modo elogioso e autorreferido que intelectuais, desde pelo menos o renascimento, aludem a um “processo civilizatório” eurocêntrico encarnado em virtudes como “razão”, “verdade”, “liberdade” e “justiça”. Em uma reconstrução das condições de possibilidades dessa experiência, os autores mostram a existência de um darkerside da modernidade, caracterizado pelo espólio injustificado dos recursos de povos não europeus, a violência epistêmica, a opressão e a injustiça. As histórias do ocidente são marcadas, assim, pela distribuição racial e geográfica de benefícios para poucos e horrores para muitos (FREITAS, 2019, p. 150-151).

Portanto, como afirmado, faz-se necessário entender que toda essa estrutura colonial não se desfez com a materialização dos processos de independências das colônias latino-americanas. Fomos e, na perspectiva da construção de pensamento, continuamos sendo coloniais. Estamos imersos em toda uma atmosfera colonial que seguiu seu ritmo de continuidade mesmo após o rompimento formal com as metrópoles.

Pensar o conceito de decolonialidade não é simplesmente desconsiderar o nosso passado colonial. Muito pelo contrário, é pensar o nosso mundo, justamente, a partir da herança colonial, uma vez que não podemos nos livrar dela e toda a nossa institucionalidade foi um produto desse processo colonizador. Assim, poderíamos

afirmar que pensar de forma decolonial seria uma espécie de atualização do nosso “olhar sobre o passado a partir do presente” (Mignolo, 1995, p. 5).

Torna-se importante enfatizar que a chegada dos europeus provocou um rearranjo das sociedades que aqui existiam com a que estava chegando e, aos poucos, fomos sendo projetados como uma região específica dentro de uma totalidade eurocêntrica, que nos obrigou a construir o nosso pensamento a partir dessa perspectiva. Dessa forma, precisamos ter sensibilidade para entender que o mundo que existia no continente americano, antes do processo colonial, foi consumido.

Por conseguinte, a busca por uma decolonialidade abre outra janela de possibilidades para além da europeia. É através desse conceito que pretendemos imaginar outras formas de se colocar no mundo que não signifique integrar-se nele a partir de uma posição subalterna diante do denominado “velho continente” e de sua pretensão de universalidade.

Nessa perspectiva, quando trazemos a discussão do conceito de decolonialidade para a História e, em específico, quando nos debruçamos sobre o denominado “período colonial”, encontramos as marcas desse pensamento inserido em nosso processo de entendimento do passado. Por essa razão é que Marc Ferro (1983) afirma que, certamente, fomos, e ainda somos marcados pelo modelo de história vinculada a premissas eurocêntricas, sendo ela subsidiada em seu conjunto epistemológico por princípios que levam em consideração a visão do colonizador. Dessa forma, agir no sentido de entender esse conjunto de saberes construídos para demarcar essa visão colonial do nosso passado, como também do presente, torna-se o primeiro passo no sentido de darmos a nós mesmos uma chance de nos vermos a partir de outros princípios que não estejam comprometidos com toda esta atmosfera da colonialidade.

### **3.2. A institucionalização da decolonialidade na educação e no ensino de história**

Diante desse ambiente de colonialidade que permeia todas as relações sociais, não podemos subestimar o papel que ele também exerce na organização de todo o

processo educacional em nosso país e, em especial, no Ensino de História. Logo, a marca presente na organização da forma como entendemos o nosso passado, principalmente da denominada “História Colonial”, vincula-se ao processo de colonialidade através da invisibilidade dos povos africanos e indígenas, que constituíram e constituem parte significativa do nosso passado. Narrativas que são silenciadas, muitas vezes, no material didático, coloca em xeque muito dos saberes que compõem a nossa história. Por isso, a decolonialidade abre um leque de possibilidades para dar voz a histórias, há muito silenciadas pelos processos históricos uniformizantes, há tempos presentes no Ensino de História. Nesse sentido, a perspectiva da decolonialidade no Ensino de História se faz necessária, uma vez que:

O pensamento decolonial objetiva problematizar a manutenção das condições colonizadas da epistemologia, buscando a emancipação absoluta de todos os tipos de opressão e dominação, ao articular interdisciplinarmente cultura, política e economia de maneira a construir um campo totalmente inovador de pensamento que privilegie os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela situação colonial (REIS; ANDRADE, 2018, p. 03).

Trata-se, portanto, de um caminho de resistência e desconstrução frente a padrões, perspectivas impostas, conceitos instaurados pela modernidade eurocêntrica, pois se faz necessário

(...) deixar para trás o ensino da história “única” e de narrativa universal, que ignora e invisibiliza sujeitos e experiências, sobretudo fora do eixo europeu, lembrando que o nosso está repleto de histórias de libertação; potencial para compreender nossa história a partir dos diálogos sul-sul; e valorizar outras experiências de “modernidade” e ouvir histórias silenciadas para quebrar discursos e práticas racistas (RAMALHO, 2017, p. 9).

Nesse sentido, a forma como olhamos e interpretamos o passado decorre, necessariamente, pela forma como as narrativas através do tempo chegaram até nós. Por sua vez, as narrativas estabelecidas têm toda sua estrutura fundamentada em uma visão eurocêntrica que marca nossa trajetória através do nosso passado denominado de “colonial” e, de certa maneira, acaba por nos conduzir não apenas a uma única dimensão da narrativa, mas também a uma única forma de interpretá-lo e, assim:

(...) o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõem novos. Opera-se então a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não europeu e a própria negação e esquecimento de processos históricos não europeus. Essa operação pode se realizar sob várias formas como pela sedução, pela cultura colonialista e o fetichismo cultural que o europeu cria em torno de sua cultura, realizando uma verdadeira aspiração pela cultura europeia por parte dos sujeitos subalternizados. Portanto, o eurocentrismo não é a perspectiva cognitiva somente do europeu, mas também daqueles do conjunto dos educados sob sua hegemonia. (OLIVEIRA, 2012, p.50)

Nas palavras de Oliveira (2012), fica evidente que nos encontramos envolvidos e permeados por essa espécie de colonialidade: primeiramente, pelo saber e, posteriormente, pelo poder. Como consequência, legitimamos a inferiorização de grupos considerados diferentes dos europeus, uma vez que, como afirma o autor, a colonialidade é uma vertente europeia. Assim, o pensamento decolonial apresenta-se como forma de fazer frente à lógica dessa vertente que, desde a sua essência, é colonizadora.

Ademais, a compreensão da decolonialidade, como forma de construir narrativas na História, vai além da busca por um passado emancipador, busca valorizar a luta emancipatória, a fim de constituirmos cidadãos mais livres para refletir e pensar o seu meio de maneira autônoma, haja vista que, segundo o mestre Freire:

Não há dominação que não produza nos dominantes e nos dominados, posições e atitudes, valores e formas de leitura do mundo que são contrários uns aos outros. Ninguém, nenhuma pessoa, nenhuma classe, nenhum grupo sob dominação até ontem e demonstrando um comportamento ambivalente e duplo, passa a ser diferente hoje. Um novo homem e uma nova mulher nunca serão o resultado de uma ação mecânica, mas apenas de um processo histórico e social profundo e complexo. Um novo homem nasce pouco a pouco, gradualmente; ele não nasce adulto. (FREIRE, 1996, p. 174).

Como já evidenciado, não podemos nos livrar totalmente do fato de que o pensamento colonial permeou o nosso processo histórico, fazendo-se presente em toda a nossa institucionalidade e englobou, com isso, o processo educacional, mas, para além de tudo isso, temos que levar em consideração a forte presença da vertente

religiosa europeia através do trabalho desempenhado nas missões jesuíticas. Dessa maneira,

(...) o sistema educacional, nas suas diferentes facetas religiosa e secular, foi usado pelas frentes coloniais como agência de subordinação, subalternização e promoção de aniquilamento cultural e linguístico dos povos colonizados. (TORQUATO; KONDO, 2020, p. 65).

Logo, o ensino e a própria didática do ensino se consolidaram envoltos a todo esse processo de conquista do continente americano, uma vez que:

(...) as missões colonizadoras, diga-se de passagem, nada pacíficas, procuraram cumprir sua missão fazendo com que as línguas, as culturas e os conhecimentos indígenas fossem “abandonados” e substituídos pelos conhecimentos dos colonizadores, tomados como “verdadeiros”, aqueles testados e comprovados cientificamente, dentro daquilo que sociedade dominante elegeu como válido. (TORQUATO; KONDO, 2020, p. 66).

Assim, como o conceito de decolonialidade é uma construção recente, precisamos, nesse ínterim, consolidar-nos enquanto profissionais da História, tanto a partir de uma História Decolonial, como uma didática decolonial que possa abrir caminhos no sentido de se estabelecer a construção da

(...) alteridade como pressuposto ético-político-educativo, sobretudo considerando os sujeitos historicamente marginalizados, oprimidos e subalternizados da sociedade e do sistema educacional, comumente imersos em lógicas opressoras, monoculturalistas e instrumentais. (DIAS; ABREU, 2019, p. 1.216).

Dessa maneira, a construção da decolonialidade perpassa por toda a nossa institucionalidade, e o processo de ensino-aprendizagem precisa se constituir a partir de elementos da análise do pensamento decolonial no sentido de caminharmos rumo a uma, também, didática decolonial que possa ser:

(...) sensível aos sujeitos e grupos subalternizados pelo padrão de poder da colonialidade, mantendo o diálogo com antecedentes teórico-práticos, como a própria educação popular, a educação do campo, a educação dos movimentos sociais, a educação das minorias étnicas, entre outras. (DIAS; ABREU, 2019, p. 1.219).

Portanto, o pensamento decolonial servirá como base epistemológica para que possamos não só usá-lo como suporte para compreendermos todo o processo de encobrimento dos povos americanos que se consubstanciou com a chegada dos europeus, mas como elemento também de análise de toda a nossa diversidade étnica que vai além do eurocentrismo. Assim, evidenciando outras formas de existir para além das pretensas narrativas universalizantes da visão eurocêntrica do mundo.

Nesse sentido, a busca por uma educação decolonial, juntamente com uma história decolonial, servirá para avançarmos nesse debate e confrontarmos narrativas há muito cristalizadas no processo de ensino-aprendizagem. Destarte, considerando que esse processo de cristalização ocorreu ao longo de séculos de colonialidade, e a educação, como já afirmado anteriormente, como mais um elemento importante do tecido social, não ficou ilesa a todo esse processo, uma vez que toda estrutura educacional foi, para não dizer que ainda é, forjada a partir dessa atmosfera asfíxica de conceitos e métodos permeados pela colonialidade, tendo em vista que:

[...] o problema estrutural da colonialidade ainda segue vigente nos padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização ontológico-identitário-cosmológico-espiritual-existencial que orienta as instituições sociais, os esquemas mentais e a vida cotidiana (WALSH, 2009, p. 37).

Nesse sentido, seja como forma de dominação ou de libertação, a educação sempre exerceu o seu papel direcionada pela presença de regramentos institucionais que delimitam a sua ação pedagógica. Assim, como afirma o mestre, “(...) os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais (...)” (FREIRE, 1974, p. 151). Logo, a trajetória dessas instituições, ao longo da história, não foi articulada sem antes passar pelo crivo do ente estatal, que se constituiu a partir dos elementos da colonialidade, e, obviamente, há um interesse em demarcar sua atuação no sentido de orientar o caminho que deve ser trilhado para, conseqüentemente, ir, pouco a pouco, influenciando todos aqueles que constituem a comunidade escolar.

Ao agir dessa forma, o Estado, como ente constituído, tem interesses em nortear os passos a serem articulados dentro do processo de ensino-aprendizagem, a fim de estabelecer os procedimentos que possam se tornar diretrizes no intuito de

forjar a visão que a comunidade escolar deve ter do seu meio, definindo, assim, a forma de agir, existir e pensar dos seus membros.

Nessa perspectiva, os indivíduos acabam absorvendo elementos que irão constituir conceitos que serão irradiados por todo o tecido social e, como tal, esses elementos passarão a constituir mecanismos identitários. Logo, aos poucos, vamos valorando elementos da nossa história como constitutivos, não só do nosso passado, como também do nosso presente. Em um cenário assim, a grande questão que se coloca é: como abrir um diálogo para um enfoque decolonial em um processo educacional forjado a partir das influências da colonialidade que se fez presente desde o século XVI? Em síntese:

A educação, não exatamente a escolar ou institucionalizada – haja visto o anacronismo que constituiria o emprego dos termos para referirmo-nos ao século XVI –, mas a oficial, assume, já em sua origem, uma vinculação formal com o projeto colonial no Brasil. A Igreja, como sabemos, se associou às Grandes Navegações e assumiu a educação como sua função, com a ordem dos jesuítas como protagonista dessas práticas até metade do século XVIII. Na ocasião, mais do que uma associação formal, verificou-se um alinhamento de concepções entre esses dois atores: cristãos católicos e navegadores comungavam da representação subalterna da plebe, dos povos indígenas e africanos, bem como do entendimento de que os europeus se constituiriam uma espécie de síntese da condição Moderna da humanidade. (RAMALHO, LEITE, 2019, p. 07).

Assim, a nossa institucionalidade não conseguiu se desvincular desse pensamento colonial e a educação, como parte dela, também não avançou no sentido de constituir-se como um processo livre do pensamento colonial. Muito pelo contrário, a ação educacional, ao longo do tempo, legitimou o exercício da colonialidade, estabelecendo o que deve ser feito, como deve ser feito e o que deve compor o processo de ensino-aprendizagem.

Esse exercício de poder, em nosso entender, não é - nada mais, nada menos - do que um exercício colonial, pois visa inserir as pessoas dentro de uma diretriz que busca valorizar os saberes ditos oficiais, ou seja, saberes coloniais. Dessa forma, a educação, como parte da nossa institucionalidade, não conseguiu, obviamente, libertar-se da forma de pensamento majoritariamente colonizante, uma vez que:

o colonialismo, como estrutura de poder já extinta na história, ensejou o surgimento da colonialidade como conjunto de forças interiores, que mantêm hierarquias distintas sobre expressões existenciais entre povos dominados e

dominadores, que se sustentam em uma classificação étnica/racial. (DIAS; ABREU, 2019, p. 1.221).

É sabido que, quando o Estado define os parâmetros para o processo de ensino-aprendizagem, as disciplinas não fogem da ação norteadora dos regulamentos estabelecidos pelo ente estatal. No caso da disciplina de História, a construção das narrativas e análises historiográficas também sofrem os efeitos dessa espécie de atmosfera de colonialidade. A estruturação dessa ciência, no processo de ensino-aprendizagem, estabeleceu-se a partir de parâmetros principiologicos que levaram em consideração a perspectiva do colonizador europeu.

Um processo de ensino-aprendizagem que leve em consideração uma perspectiva de decolonialidade jamais irá justificar processos históricos excludentes e, muitas vezes, desumanos, que custaram a formação de uma sociedade como a nossa, que legitima, através de suas raízes históricas, aliadas a saberes engessados e estereótipos colonizadores, o silenciar da diversidade e da violência que permeia o nosso passado. Vale aqui ressaltar as palavras de Maurice Rupert Bishop, primeiro-ministro de Granada durante os anos de 1979 a 1983, uma pequena ilha no sudeste do mar do Caribe quando afirmou ser:

Talvez o pior crime que o colonialismo cometeu em nosso país, que na verdade cometeu em todas as ex-colônias, seja o sistema educacional. Isso porque aquele sistema era usado para ensinar ao nosso povo uma atitude de ódio a si mesmo, para fazê-lo abandonar nossa história, nossa cultura, nossos valores. Para fazê-lo aceitar os princípios da superioridade branca, destruir nossa confiança, reprimir nossa criatividade, perpetuar em nossa sociedade os privilégios e as diferenças de classe. Os senhores colonialistas perceberam bastante depressa que, se conseguissem que um povo subjugado pensasse como eles, esquecesse sua própria história e sua própria cultura, (...) então eles já teriam concluído o trabalho de nos manter sob dominação e exploração perpétuas (DAVIS, 2016, p. 161).

A compreensão desse processo histórico que também se fez presente em nosso sistema educacional e na abordagem que fazemos do nosso passado, colabora com a formação da consciência crítica e, como consequência, o cidadão em formação passa a desafiar verdades instituídas como verdadeiros sujeitos e não, meramente, objetos da história. Portanto, faz-se necessário termos cautela ao nos debruçar sobre o nosso modelo educacional e, mais ainda, sobre a denominada “história colonial” que emerge nos livros didáticos. É perceptível que a ênfase posta em suas narrativas se

relaciona ao padrão colonizador, tendo em vista que as vozes emergentes das narrativas textuais estão vinculadas a uma História contada a partir dos vencedores. Logo, tem-se a visão dominante do processo, calcada naquilo que os portugueses afirmaram, enquanto que, as vozes dos que aqui se encontravam não são percebidas e, quando são, há todo um conjunto narrativo que traz a carga do preconceito, advindo do processo de colonização, que se fez presente na história do nosso país.

### **3.3. O ensino de história e o fim do epistemicídio**

Diante do ambiente que constituiu nosso processo educacional desde a chegada dos europeus, não faz mais sentido a escola não trabalhar os aspectos de colonialidade que norteiam toda a sua estrutura pedagógica. É inadmissível que ela ainda atue como uma instância a mais a legitimar esse exercício da colonialidade. Na verdade, essa colonialidade presente no processo educacional nada mais é do que:

(...) um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Quando avançamos e nos debruçamos sobre a nossa área do conhecimento, o exercício da colonialidade, ao longo do tempo, fez-se muito presente, uma vez que o “ensino de História proposto pelos programas curriculares durante o século XIX apresentam mais permanências do que mudanças” (KALIL-ALVES; OLIVEIRA, 2011, p.288) e a “respeito da História da América, os documentos revelam claramente que a ela não era atribuída importância” (Idem, p. 288). Isso implica em uma supervalorização do eurocentrismo, legitimando, assim, o processo da colonialidade.

Logo, pensar fora desse padrão da colonialidade dentro do processo educacional é uma forma de abrir possibilidades para se efetivar o tão buscado pensamento crítico. Isso implica construir proposições pedagógicas que possam trazer à luz elementos que o processo de dominação colonial negou como fundamento da nossa história, haja vista que:

As pedagogias pensadas assim não são externas às realidades, subjetividades e histórias vividas dos povos e da gente, mas parte integral de seus combates e perseveranças ou persistências, de suas lutas de conscientização, afirmação e desalienação, e de suas lutas - ante a negação de sua humanidade - de se e fazer-se humano. É neste sentido e frente a estas condições e possibilidades vividas que proponho o enlace do pedagógico e do decolonial. (WALSH, 2017, p. 31).

Assim, a escola necessita se constituir como espaço de combate à colonialidade. A seleção dos saberes e as formas como eles perpassam pelo cotidiano de sala de aula tornam a experiência do pensar, do fazer e, principalmente, do sentir pedagógico um obstáculo a mais na construção de caminhos em que o ensino e, em específico, o ensino de História, possa colaborar para que a decolonialidade atravesse o processo educacional como um todo.

Dessa forma, faz-se necessário entender que “o Ensino de História, pensado como prática decolonial, pode almejar o questionamento de outras categorias, conceitos, sujeitos” (VARGAS, 2019, p. 23), que diretamente contribuem para o posicionamento crítico dos educandos e, pensar dentro desses parâmetros, facilita no sentido de compreender o principal firmamento do Ensino de História que são os conceitos, já que:

Os conceitos precisam ser entendidos no âmbito de sua historicidade e como uma construção histórica, cultural consciente e articulada a um processo histórico onde os sujeitos sociais atuam individualmente ou no coletivo. No entendimento de Pereira e Torelly (2015, p.93) eis “a chave de criação de conceitos na aula de História; o passado não é um conjunto de histórias contadas, mas uma potência aberta à interpretação.” (ROCHA, 2015, p. 100).

Diante disso, como o passado passa a ser aberto ao processo interpretativo, temos condições de avançar no sentido de questionar práticas pedagógicas que foram impostas e, ao mesmo tempo herdadas, consolidando-se, assim, uma forma de entender o mundo mais criticamente, para que, aos poucos, avancemos em todos os parâmetros de convivência humana, seja ela social, econômica, política ou cultural.

Se não agirmos dessa maneira, o Ensino de História continuará a irradiar pelo tecido social posturas que vão ao encontro aos processos socialmente já cristalizados, haja vista a colonialidade se fazer presente

(...) nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Dessa forma, faz-se necessário compreender que, ao se fazer presente em vários aspectos do tecido social, o fundamento do seu exercício implica, majoritariamente, na inferiorização de grupos humanos - desde as suas relações sociais, culturais e até cognitivas - estabelecendo que o branco europeu ocidental teria o privilégio de ser o legítimo detentor do conhecimento e da verdade. Isso traz, como consequência, uma espécie de naturalização do padrão de poder e encobre o discurso dominante que se configura centrado em uma perspectiva epistemológica europeia moderna, capitalista e, como tal, excludente.

Esse processo de compreensão implica nos posicionarmos no sentido de perceber que o conhecimento não deve estar nem hierarquicamente, nem geoespacialmente posto, pois, como afirma Sandra Benites:

Todo arandu (conhecimento), independentemente de onde venha, tem valores e ideias fundamentais de cada povo, ou seja, do grupo na qual o sujeito vive, e é importante para a formação do sujeito, para que cada indivíduo tenha sua identidade formada. Entretanto, nenhum conhecimento deve ser tratado como absoluto ou se deve impor o universalismo ou a heterogeneização cultural, como está sendo praticada nas escolas, porque não há uma só forma de conhecimento, apenas um jeito de se ensinar e aprender. Se colocamos um conhecimento como uma única verdade, sobrepondo-o ao conhecimento do outro, iremos cometer o mesmo equívoco de sempre (BENITES, 2018, p. 61).

Assim, existem outras formas de conhecimento que são tão importantes quanto aquelas a que oficialmente temos acesso. Porém, os manuais que chegam às instituições educacionais do nosso país tendem a uma universalização do conhecimento e, conseqüentemente, do próprio processo de ensino-aprendizagem que se estende da Educação Básica ao Ensino Superior. Mas se faz necessário termos a percepção de que:

Há outras coisas que não chegam à universidade, como, por exemplo, o fato de minhas tias serem sabedoras da medicina tradicional, mas perante a ciência dos juruá não são valorizadas. Por elas não saberem ler e escrever, por não saber falar português, talvez o conhecimento delas não esteja no centro das atenções, mas é fundamental para nós mulheres. Minha tia, mesmo sem falar ou escutar direito, tem uma

grandiosa sabedoria sobre ervas e tratamentos medicinais. Ela não fala direito nem escuta direito o português, os juruá chamam esse tipo de pessoa surda ou muda, mas não é o caso da minha tia. Ela é igual a nós, fala e escuta. Por ela não ler ou escrever a língua portuguesa, provavelmente nunca será destaque no mundo da medicina ocidental (BENITES, 2018, p. 78).

O caso da tia da antropóloga Sandra Benites é emblemático por revelar o quanto a colonialidade atua no sentido de invisibilizar saberes que poderiam, conectados ao ensino de História, trazer mais significado para a construção do conhecimento e daquilo que deve representar o processo de ensino-aprendizagem em um país tão multicultural como o nosso.

O desafio que se coloca à nossa frente é estabelecer caminhos para que o conceito de decolonialidade possa se conectar com a prática educacional e, ao mesmo tempo, perpassar os conteúdos que serão abordados nas aulas de História, para que possamos exercitar a prática do que Walter Mignolo descreve como “desobedecer epistêmico” (MIGNOLO, 2009) e, como consequência, tenhamos a possibilidade de um enfrentamento a toda a lógica colonial que pode imperar em uma aula de História.

É amparado em toda essa reflexão que nosso trabalho consiste em discutir, a partir do ensino de História, um olhar problematizador da matriz de colonialidade que permeia o ensino do período do nosso passado denominado de “colonial”. Dessa forma, traremos para a sala de aula uma perspectiva de abordagem, partindo da história da nossa região, o Seridó, para que possamos construir uma abordagem cuja contribuição possa tornar-se um elemento a mais de enfrentamento a toda a atmosfera de colonialidade que envolve o processo educacional em nosso país e que, como não poderia deixar de ser, reflete em nosso cotidiano escolar.

Os desafios estão postos e a necessidade de aprimorarmos o nosso olhar se faz presente em cada livro, capítulo, vídeo, site, enfim, em cada texto ou informação que chega às nossas mãos, pois, mesmo um olhar criterioso pode seguramente deixar escapar, em nossas aulas de História, elementos envoltos de colonialidade.

Hoje, mais do que nunca, faz-se urgente buscar caminhos de rompimentos, desde a abordagem das informações até a própria didática, da seleção de conteúdos à forma como a narrativa será feita, tudo isso irá inevitavelmente influenciar na forma

não apenas de produção de conhecimento, como também de conhecimento histórico. Só assim, abriremos possibilidade múltiplas para que possamos valorizar outros saberes e, como consequência, outros fazeres que irão refletir nas experiências vivenciadas por cada um que compõe o conjunto da comunidade escolar, pois:

(...) a decolonização enfatiza que as possibilidades e os limites de compreensão e ação de cada saber só podem ser conhecidas a medida que cada saber se propuser a uma comparação com outros saberes. Nessa comparação, acontece uma ecologia de saberes como uma opção epistemológica e política que levará à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes, transformando-se em experiências transformadoras que conduzem à construção de um projeto de educação popular em que os múltiplos conhecimentos e a ciência participam em pé de igualdade (PAIM, 2019).

Este é o cenário que precisamos começar a construir na sociedade, na educação e, essencialmente, no ensino de História. Essa construção que deve partir de uma perspectiva colaborativa que tenha como essência pensar, fazer e dialogar com a diversidade, tendo sempre o olhar voltado para o significado do que é estar no mundo, que, segundo o mestre:

(...) significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, entendendo, comunicando o entendido, sonhando e refletindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarando-os, rompendo, optando, criando ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e os outros, indiferentes a uma certa compreensão de porque fazemos o que fazemos, de a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela (FREIRE, 2000, p.125).

O pensamento decolonial se insere nesse ambiente como um instrumento que visa afrontar o propósito homogeneizador que se tornou inerente ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, torna-se urgente e imperativo que possamos iniciar essa caminhada, que só será bem sucedida, através da construção de uma pedagogia decolonial, pautada na diversidade de conhecimentos, fundamentada no diálogo, mas também, propensa ao enfrentamento dessa ideia de universalidade, evidenciando:

(...) o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade

de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (OLIVEIRA, 2016, p. 37).

Nesse sentido, pensar a decolonialidade no ensino de História é pensar os anseios dos invisibilizados pela colonialidade, entre eles, mulheres, negros, homossexuais e índios. Paralelo a isso, faz-se necessário entender as angústias e anseios vivenciados pelos discentes para podermos nos aproximar de cada um e, assim, pensar alternativas que tornem o processo educacional protagonista dessa grande virada epistemológica. Assim, poderemos construir processos educativos mais humanizados, permitindo a abertura de caminhos para políticas públicas e, principalmente, políticas públicas educacionais mais distanciadas da atmosfera da colonialidade, para que, efetivamente, nossas ações, como professores de História, tornem-se condizentes com o papel que temos que desempenhar, uma vez que:

(...) geralmente nossas práticas não são totalmente consistentes com os discursos que assumimos. Vejamos assim: sem dúvida, uma mudança nos “conteúdos” que se desenvolvem nas instituições de ensino será ociosa e improdutiva se não são geradas transformações efetivas na própria concepção do que significa aprender, em quem e para quem se produz o saber, em encontrar maneiras de se desprender de objetos de estudo e métodos disciplinares, a fim de refletir sobre questões que afetam “a vida no local” (PALERMO, 2014, p.126).

Assim, partimos para fazer o enfrentamento de toda a atmosfera de colonialidade presente em nosso ambiente de trabalho fazendo uma sondagem preliminar, com a turma do 2º ano “C” vespertino da Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim, visto que, ao identificarmos que os conteúdos relacionados ao período denominado de “colonial” estão presentes logo nos primeiros capítulos do livro didático da turma, teremos, dessa forma, mais elementos para subsidiar nossa abordagem. Inicialmente, faremos nosso trabalho tendo que encarar as dificuldades postas pelo ensino remoto, aliado à falta de capacitação docente e às desigualdades sociais que foram aprofundadas com a realidade da pandemia de COVID-19, uma vez que, como afirmado anteriormente, em uma turma com 26 discentes matriculados já no ensino presencial, contávamos apenas com uma média

de 20 a 25 discentes comparecendo às aulas e, com o advento do ensino remoto, esse número reduziu-se para um quantitativo de apenas 15 discentes, mesmo assim, decidimos avançar e 9 discentes responderam nossa sondagem preliminar.<sup>10</sup>

Uma das questões colocadas nos chamou muita atenção, pois fizemos uma provocação aos discentes questionando-os se eles se consideravam pessoas colonizadas. Ficou muito claro que nosso trabalho se faz pertinente, uma vez que nenhum discente respondeu “sim”. Em outra provocação feita, perguntamos aos discentes se eles se identificavam com a cultura branca, indígena ou africana e, majoritariamente, a cultura branca foi colocada como identidade, com um percentual de 66,7%, enquanto a indígena e africana atingiram 33,3% num percentual conjunto. Preliminarmente, percebemos que se faz necessário entender que o resultado é fruto do processo de colonialidade do qual todos nós fomos vítimas durante nossas vivências através do processo educacional, além de os mesmos elementos desse processo estarem presentes nas vivências sociais de cada um.

Nesse sentido, ficou claro que a organização de uma educação que fuja da perspectiva colonial precisa se fazer presente e estar alinhada a um currículo que leve em consideração diferentes diretrizes de conhecimentos, de modos de ser, ensinar e aprender, atuando no sentido de valorizar e respeitar cada um deles e, ao mesmo tempo, possa fazer frente de forma substancial a esses elementos hegemônicos que permeiam o processo educacional em nosso país.

Ressignificar o processo educacional deve ser visto não apenas como um imperativo profissional, mas como um instrumento que possa viabilizar lutas e resistências há muito silenciadas pelo pensamento colonial. Assim, fazer essa reflexão, em nosso cotidiano da sala de aula, é trabalhar tendo como objetivo trazer para o centro do debate a resistência indígena a toda a ação empreendida pelos invasores no sentido de tentar exterminar os habitantes do nosso território. Ao mesmo tempo, é uma forma de fazer frente a toda a abordagem imposta pela historiografia tradicional que coloca o chamado “processo de colonização” como uma conquista territorial e civilizatória.

---

<sup>10</sup> Sondagem disponível em:  
<https://docs.google.com/forms/d/1ofdi2g8WzTw0KOGtwBkhGPawWGfvZWhwY1nVkc-eD3Q/edit>

Dessa maneira, é perceptível que a postura mantida, até o momento, na educação é o de usurpação de conhecimentos e saberes em prol daqueles que detêm a máquina administrativa e delimita o que é e o que não é conhecimento, o que provoca, nas palavras de Santos e Meneses (2010), uma espécie de epistemicídio:<sup>11</sup>

Com isso, desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. Na medida em que sobreviveram, essas experiências e essa diversidade foram submetidas à norma epistemológica dominante: foram definidas (e, muitas vezes, acabaram se autodefinindo) como saberes locais e contextuais apenas utilizáveis em duas circunstâncias: como matéria-prima para o avanço do conhecimento científico; como instrumentos de governo indireto, inculcando nos povos e práticas dominadas a ilusão credível de serem autogovernados (SANTOS; MENESES, 2010, p. 17).

Como podemos perceber, a busca por uma decolonialidade não passa apenas por uma mudança de conteúdos ou de postura pedagógica, ela implica, necessariamente, em uma reorientação epistemológica, para que não legitimemos esse epistemicídio em sala de aula, pois é através dele que:

Nega-se a inserção do protagonismo de povos e culturas que não se vinculam à estrutura narrativa europeia em suas próprias histórias. Outra consequência do não deslocamento das narrativas eurocêntricas é a destituição da dignidade da memória de outras identidades e o não reconhecimento dos vínculos sociais que amarram as sociedades indígenas a outras culturas no presente. Essas práticas de exclusão são resultados e ao mesmo tempo resultam em duas formas de genocídio: o epistemicídio e a morte física que perenizam a violência colonial (MEYER, 2017, p.21)

Assim, temos uma espécie de naturalização da violência, quando nos deparamos com termos, conceitos e narrativas que perpassam por boa parte da abordagem feita ao denominado “período colonial”. Essa situação nos impõe a condição de revisitar essas narrativas, tendo como diretriz um enfoque decolonial, uma vez que, apenas dessa forma, poderemos valorar e construir narrativas que venham a não legitimar ainda mais o epistemicídio presente no processo educacional.

---

<sup>11</sup> Conceito idealizado pelo sociólogo Boaventura de Sousa Santos (1998), que tem como premissa evidenciar o processo de invisibilização das contribuições, sejam elas culturais ou sociais, não referendadas pelo pensamento ocidental.

Diante de todo esse cenário de colonialidade e epistemicídio, a educação perdeu e continua a amargar muitos prejuízos, visto que, como afirmado anteriormente, a colonialidade é um processo em construção, e, dessa maneira, tendemos a aceitar todo um processo que nos impõe o que deve ser conhecimento e como ele deve ser repassado pelas instituições educacionais. Aliado a tudo isso, tem o crivo feito pelo Estado, impondo um sistema que faz toda uma seleção e valoração de conhecimento, a partir dessa atmosfera de colonialidade, legitimando a negação do acesso a conhecimentos considerados inferiores e invalidando outras formas de produção e disseminação do próprio conhecimento.

Esse epistemicídio, que provoca a inferiorização de saberes, tem como fim último avançar naquilo que Grosfoguel (2007) chama de inferiorização do ser. Essa inferiorização avança ainda mais provocando uma invisibilidade de determinados atores do processo histórico que acaba repercutindo nos dias atuais. Essa invisibilidade ficou evidente no resultado que coletamos, com a sondagem preliminar feita junto à turma do 2º ano “C” da Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim, pois apenas 33,3% deles se identificaram com a cultura Indígena ou Africana. Dessa forma, percebemos que essa inferiorização e invisibilização dos indivíduos implica, indubitavelmente, na estruturação de uma espécie de racismo epistêmico:

O racismo epistêmico é um dos racismos mais invisibilizados no – sistema mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial. O racismo em nível social, político e econômico é muito mais reconhecido e visível que o racismo epistemológico. Este último opera privilegiando as políticas identitárias (identitypolitics) dos brancos ocidentais, ou seja, a tradição de pensamento e pensadores dos homens ocidentais (que quase nunca inclui as mulheres) é considerada como a única legítima para a produção de conhecimentos e como a única com capacidade de acesso à - universidade e à - verdade. O racismo epistêmico considera os conhecimentos não-ocidentais como inferiores aos conhecimentos ocidentais (GROSGOUEL, 2007, p. 32).

Dessa maneira, a colonialidade exerce sua influência e ramifica-se pelo tecido social legitimando-se através do processo educacional, estabelecendo uma única forma de ser, sentir e existir como verdadeira e universal através do conhecimento e de uma única epistemologia, esquecendo que o exercício da experiência social é múltiplo e, com isso, não existe a produção apenas de um padrão de conhecimento, mas de vários, assim como a epistemologia não é homogênea e sim variada, pois:

(...) epistemologia é toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior de relações sociais, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diferentes epistemologias (MENESES; SANTOS, 2010, p. 15).

Diante disso, temos uma longa jornada pela frente rumo a uma educação que possa fugir da colonialidade. Precisamos caminhar rumo a uma mudança de postura que envolva não apenas o conhecimento que devemos levar para a sala de aula, mas quais conhecimentos poderão compor o rol daquilo que deve ser significativo para a construção de uma sociedade mais humanizada e ir além, uma vez que se faz necessário ressignificar a própria epistemologia desses conhecimentos para que não nos esforcemos em vão. Isso implica, inevitavelmente, em um exercício permanente das epistemologias existentes à nossa disposição. Nesse sentido, cabe questionarmos:

Por que razão, nos dois últimos séculos, dominou uma epistemologia que eliminou da reflexão epistemológica o contexto cultural e político da produção e reprodução do conhecimento? Quais foram as consequências de uma tal descontextualização? São hoje possíveis outras epistemologias? (SANTOS; MENESES, 2010, p. 7).

Quando nos propormos a inserir a decolonialidade em nossas salas de aulas, temos que ter consciência do papel que estaremos promovendo indo ao encontro da diversidade que permeia o mundo e das epistemologias a que temos acesso. Porque, dessa forma, estamos dando protagonismo a um processo educacional em que seja permitido:

Dar voz aos sujeitos dos diversos movimentos sociais, problematizando os esquemas de interpretação advindos do colonialismo, é a maneira como a pedagogia decolonial procede para superar a desumanização e a alienação promovidas pela modernidade capitalista, Movimentos Indígenas (...), Quilombolas, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, Zapatistas, Movimentos Feministas Populares, estão entre os interlocutores privilegiados (MORENO, 2019, p. 110-111).

Em uma situação como a que estamos vivenciando em nosso país, em que estamos assistindo a um revigoramento do preconceito, do autoritarismo, da

criminalização dos movimentos sociais e da falta de respeito à diversidade que compõe a nossa nação, o momento exige uma postura de reflexão sobre o que o país vem atravessando. Pensar dessa maneira é aproximar temas e realidades vividas pelos discentes. Ao mesmo tempo, tornar o ambiente escolar um espaço de resistência a toda essa realidade torna-se cada vez mais urgente, principalmente porque:

Em última instância, manifestações de lideranças políticas como as do atual presidente do Brasil, entre as quais destacamos: “com toda certeza, o índio mudou. Cada vez mais, o índio é um ser humano igual a nós”; “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada. Eu acho que nem para procriador ele serve mais”; e “O Brasil não pode ser um país do mundo gay, de turismo gay. Temos famílias”; (...) (RAMALHO; LEITE, 2019, p. 7).

Levando em consideração que discursos como esses irradiam-se pelo tecido social, é preciso entender que “o Ensino de História que pense a decolonialidade é uma ferramenta de pensamento crítico” (VARGAS, 2019, p. 68) e, como tal, torna-se questionador, reflexivo e desconstruidor de estruturas, o que implica necessariamente em sedimentar uma nova visão de mundo, para não apenas atuar no sentido de fazer frente à colonialidade e ao eurocentrismo, mas entender o porquê da existência deles e como podemos abrir novas possibilidades de se ver diante de um cenário em que novas perspectivas de sentir, viver e entender o mundo torne-se possível:

Como diz Walter Mignolo, o “problema é que não pode haver um caminho uni-versal. Tem de haver muitos caminhos pluri-versais” (MIGNOLO apud RIBEIRO, 2016, p.60); e nessa pluralidade as práticas pedagógicas decoloniais podem encontrar caminhos, entrelaçar histórias, resgatar origens, discutir problemas (VARGAS, 2019, p. 69).

Dessa forma, repensar todo o currículo de História e trazer o pensamento decolonial para o cotidiano de sala de aula, principalmente no que tange à denominada história colonial, como estamos nos propondo, é, inicialmente, firmar um caminho de desconstrução do epistemicídio, pois:

Representações negativas sobre grande parte da população interna dos países colonizados predominaram até muito recentemente. As representações positivas sobre a ocidentalidade/europeidade permanecerão existindo por toda parte. A Monalisa e a Torre Eiffel continuarão onipresentes, por muito tempo, como signo, como desejo. Por isso, o ensino escolar da História necessita representar com mais

ênfase às populações antes excluídas e, inclusive, no Brasil, refletir se deseja-se continuar a representar o povo brasileiro apartado da realidade latino-americana (MORENO, 2019, p. 113).

As possibilidades são muitas e os caminhos os mais diversos possíveis, no entanto, a busca de horizontes de reflexão e de esperança só é possível se começarmos a abrir rupturas que promovam ações integradoras em sala de aula. Portanto, propomo-nos, ao inserir a chamada história colonial do Seridó, com enfoque na questão indígena, buscando uma abordagem decolonial na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim, como uma maneira de:

Pensar alternativas para narrativas integradoras que possibilitem os povos colonizados (como “nós” brasileiros) reapropriarem-se de suas experiências, refletir e reconstruir seus caminhos pode se tornar uma alternativa a um ensino de História cada vez mais sobrecarregado de informações e pobre de significâncias para a vida de cada um e de todos (Idem, p. 114).

Com isso, a educação poderá, enfim, atingir um dos seus maiores propósitos que é reconhecer as existências de outras formas de viver, ser, sentir, existir e pensar fora da dinâmica europeia ocidental e, assim, conceber outras formas de se produzir conhecimentos que possam fazer frente às práticas educacionais verticalizadas e universalizantes, tornando as escolas verdadeiros espaços de resistência e genuinamente educativos, que caminhem no sentido de promover:

Pedagogias que se esforçam por abrir rupturas e provocar aprendizagens, desaprendizagens e reaprendizagens, desprendimentos e novas amarrações; pedagogias que pretendem plantar sementes, não dogmas ou doutrinas, esclarecer e enredar caminhos, e criar horizontes para teorizar, pensar, fazer, ser, estar, sentir, olhar e escutar – de modo individual e coletivo – até o decolonial (WALSH, 2017, p. 66-7).

Portanto, entender a História a partir do que nos faz ser o que somos, distanciando-se do prisma eurocêntrico, porém, sem estar preso a ele, é pavimentar caminhos para construirmos, junto aos discentes, nas aulas de História, narrativas carregadas de significados que promovam perspectivas e práticas de Ensino de História decoloniais.

### 3.4. Por uma história indígena decolonial do seridó e outros saberes

Nos dias atuais, pensar a chamada “História Colonial” e, em específico, no Seridó, inserindo-a com seu conjunto de saberes no processo de ensino-aprendizagem, não é tarefa das mais fáceis. Isso se percebe, em grande parte, devido ao fato de os indígenas no Rio Grande do Norte, assim como ocorre com a questão indígena a nível nacional, também sofrerem o mesmo processo de invisibilidade. Essa situação torna-se mais evidente uma vez que:

A historiografia regional, com a qual entramos em contato a partir dos anos de 1990, também corroborava essa opinião sobre o “desaparecimento” dos índios (AUGUSTO, 1940; 1954; 1961; DANTAS, 1941; LAMARTINE, 1965; LAMARTINE, 1980; MONTEIRO, 1945), enxergando-os como elementos fossilizados da história da região, restritos praticamente ao período colonial e, mais, tomados como verdadeiros bastiões de uma resistência à ocidentalização – vencida no contexto das bárbaras guerras que mancharam de sangue o sertão da Capitania do Rio Grande entre o fim do século XVII e início do século XVIII, a quem se imputava, em grande parte, a invisibilidade dos nativos no Seridó dos primeiros tempos da colonização (MACEDO, 2014, p. 222-223).

Nas palavras de Macedo (2014), torna-se evidente que o processo de construção da historiografia regional não conseguiu fugir do padrão que se desenvolve quando se aborda a questão indígena em nosso país. A ideia que vigorou por um bom tempo era a de que, após a expulsão dos holandeses (1654), os portugueses foram ocupando o território em direção ao interior do nosso Estado, movendo guerras contra os indígenas. Nesse sentido, segundo a historiografia regional, os índios acossados então esboçaram ataques de resistência em algumas capitanias, dando origem às hostilidades entre os anos de 1680 e 1720 (40 anos) que se convencionou chamar “Guerra dos Bárbaros” ou “Confederação dos Cariris”, que se estendeu da Bahia ao Maranhão, sendo a Capitania do Rio Grande o principal palco dessas hostilidades. O fim de todo esse processo resultou:

Na mortalidade, na escravização e no aldeamento dos indígenas sobreviventes, então ocorridos, é que se encontra a explicação para o desaparecimento de povos inteiros, seja do ponto de vista físico ou cultural e para a inexistência de nações indígenas nessas áreas hoje em dia (MONTEIRO, 2000, p. 64).

Percebe-se nas palavras de Monteiro (2000), uma ênfase ainda maior na ideia de desaparecimento, ou seja, dessa forma a presença indígena na construção do nosso passado, segundo a autora, se resume a resistir e desaparecer como um processo posto e acabado. Lógico que essa perspectiva legitima cada vez mais a colonialidade que tentamos combater, seja ela evidenciada em nossas ações, escritos ou em nossos discursos.

Quando analisamos a historiografia seridoense, não há uma perspectiva muito diferente, as obras enfatizam uma abordagem que, em sua essência, buscam invisibilizar os indígenas da construção do processo histórico, procurando sempre direcionar a análise do processo tendo por base uma ideia de que os conquistadores brancos são os verdadeiros protagonistas da construção do nosso passado. Assim:

(...) As obras de Manoel Dantas, José Augusto Bezerra de Medeiros, Eymard Monteiro, José Adelino Dantas, Juvenal Lamartine, Jayme da Nóbrega Santa Rosa, Oswaldo Lamartine de Faria e Olavo de Medeiros Filho, basilares para a compreensão da história do Seridó e dos diferentes sujeitos históricos que o construíram, trazem escassa informação a respeito dos povos indígenas que o habitaram. Informação essa, quase sempre, situada no Período Colonial. Perpetuando uma determinada versão da história da região que tem suas origens mais remotas na chegada dos conquistadores luso-brasílicos e na instalação de fazendas de criar gado, após subjugados os autóctones e apropriados seus territórios. Versão esta que, além de relegar um papel secundário aos indígenas, se traduz na personificação de um herói conquistador, de onde descendem as estirpes fundadoras das atuais municipalidades (MACEDO, 2007, p. 24-25).

Logo, a forma como os indígenas foram sendo abordados em nossa historiografia visava, em seu fim último, buscar nas palavras de Macedo (2007) o seu “desaparecimento”. O período que antecede a chegada dos portugueses e, posteriormente, o denominado “período colonial” se estendendo até a denominada Guerras dos Bárbaros, ainda é perceptível a presença indígena na historiografia, no entanto, com o avanço da ocupação do território para se “fazer fazendas”, praticamente os indígenas vão sendo invisibilizados. Nesse sentido:

(...) Efetivado o empreendimento da conquista após as guerras e levantadas fazendas com seus currais nas ribeiras – que seriam germes de povoações, freguesias e vilas denominadoras do espaço com o decurso do tempo –, parece que as populações indígenas não mais se faziam presentes: teriam sido exterminadas completamente durante as guerras, fugido para outras capitanias, retornado à vida

errante ou mesmo se integrado à sociedade colonial. Em sendo verdadeira esta última alternativa, a historiografia regional acima mencionada não parece ter tido interesse em relatar o quanto os índios participaram do cotidiano dos moradores da Ribeira do Seridó. É possível pensar, desse modo, numa marginalização historiográfica dos índios nas obras que descreveram a cultura, a história e o cotidiano do Seridó nos séculos XVIII e XIX (MACEDO, 2007, p. 208).

Fica evidente que a colonialidade que se fez presente, no que se refere à questão indígena a nível nacional, replicou em nosso Estado e na porção conhecida como Seridó.<sup>12</sup> Não há como deixar de perceber o impacto de todo o percurso empreendido pela colonialidade na construção do que é o indígena e qual foi o lugar e espaço que lhe foi reservado. Ora foi visto como bárbaro, ora como gentil ou incorporado ao projeto denominado de colonial e, por fim, acabou desaparecendo. O problema decorrente dessa construção histórica é que:

Bebendo em tais fontes, os homens que escreveram a história do Rio Grande do Norte na primeira metade do século XX reproduziram essa ideia de inferioridade dos índios e, ainda mais, apregoaram o seu desaparecimento depois que as estruturas do poder colonial foram instaladas nas povoações, freguesias e vilas (LEMOS, 1912; LIRA, 1982; POMBO, 1922; CASCUDO, 1984) – da mesma maneira como o fizeram alguns dos homens que se dedicaram a escrever a história do Seridó, já referenciados. Esse estigma do desaparecimento, devido à circulação que essa historiografia teve, acabou tornando-se chavão e discurso recorrente até mesmo nos estabelecimentos de ensino (...) (MACEDO, 2014, p. 224).

Encontramos, assim, elementos que denotam os aspectos que fundamentaram a visão que se tornou comum com relação à constituição do nosso passado, norteado por um conservadorismo que não só se apropria de elementos patriarcais, mas também se associa à colonialidade presente nas ações promovidas pelos invasores do nosso território.

O fato de majoritariamente os discentes que participaram da nossa sondagem preliminar se identificarem com a cultura e ancestralidade branca demonstra que a necessidade de ampliarmos nossa análise levando em consideração a diversidade que compõe os saberes, seja no Seridó ou, em específico, na cidade de Caicó, será

---

<sup>12</sup> Sobre o Seridó consultar: MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Seridó Norte-Rio-Grandense: uma geografia da resistência. Natal: EDUFRRN, 2020. 597 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

nosso grande desafio, uma vez que fica perceptível que nossos discentes não estão imunes a toda essa atmosfera de colonialidade que acaba proporcionando pouca, ou quase nenhuma, visibilidade à história local.

Em grande parte, isso se deve à falta de recursos e materiais didáticos que possam contribuir para o trabalho do docente em sala de aula. Por isso, o estudo da história local torna-se um:

(...) importante instrumento de iniciação dos/as alunos/as nas especificidades próprias da disciplina de História, possibilita que eles/as se compreendam como parte de uma coletividade, podendo fornecer elementos para a formação de sua identidade e também para sua compreensão como sujeitos históricos (BARBOSA, 2006, p. 66).

Iremos, assim, concentrar nossa análise levando em consideração que, mesmo sendo vítimas das investidas do homem branco subsidiado pelo projeto colonizador, os indígenas não ficaram inertes esperando resistir e desaparecer. Para além disso, o processo de fossilização proporcionada pela historiografia regional também não conseguiu surtir o efeito desejado e, mais ainda, o processo de apagamento e silenciamento que os tratou como bárbaros, gentis, mestiços ou domesticados e incorporados ao projeto denominado de colonizador também fracassou. As investidas foram muitas e de todas as espécies, mas os indígenas continuaram vivos e resistindo, até porque:

Ao longo dos séculos de colonização, em diferentes regiões do país, os índios sempre fizeram movimentos de resistência e de organização. Mas uma representação a nível nacional só foi possível agora, no final dos anos 1970, quando esses povos começaram a se encontrar, começaram a ver que tinham problemas comuns e que podiam encaminhar algumas soluções juntos (KRENAK, 2015, p.90).

Assim, longe de adotarmos uma postura de não reconhecimento do projeto denominado de colonizador, é preciso entender que ele se fez presente e deixou suas marcas através da colonialidade, mas, para além disso, é repensar os indígenas do Rio Grande do Norte e do Seridó para além do passado denominado de “colonial”, ultrapassar o muro da invisibilidade tentada, mas não conseguida, porque, apesar dos:

(...) mais de trezentos anos que separam os moradores do Seridó do início das pelejas e tormentas da “Guerra dos Bárbaros”, ainda que esta tenha deixado a paisagem do sertão manchada do sangue dos indígenas, não conseguiram extinguir totalmente a população

autóctone – mesmo que esta tenha ficado invisível sob a denominação de cabocla – e tampouco apagar suas referências na memória e no conhecimento histórico produzido a partir desta (MACEDO, 2002; 2007).

Mesmo diante de todo esse cenário, em que os discursos produzidos tendiam a buscar o apagamento e colocar os indígenas como meros coadjuvantes passivos da construção da nossa história, é possível identificar, em alguns trabalhos produzidos, a presença indígena mesmo após o fim da *Guerra dos Bárbaros*, entre eles, podemos destacar:

(...) dois casos atípicos: o de José Adelino Dantas e o de Olavo de Medeiros Filho, que mesmo apresentando um modo de abordagem conservador e tradicional das fontes e dos fatos históricos, dotando de extrema valorização as elites coloniais, forneceram importantes evidências para se pensar a presença indígena durante as Guerras dos Bárbaros e mesmo nos anos que se seguiram a esta. José Adelino Dantas, estudando as principais causas-mortis dos habitantes da Ribeira do Seridó, recorreu aos dois livros mais antigos de registros de enterros da Paróquia de Santa Ana de Caicó, que cobrem o período que vai de 1788 a 1838. Nesse intervalo de cinquenta anos, encontrou registros de morte e enterro de dezoito índios, lado a lado aos assentos de brancos, negros e mestiços nas capelas da antiga Freguesia do Seridó. Olavo de Medeiros Filho publicou, em 1981, *Velhas Famílias do Seridó*, estudo sobre os troncos genealógicos por ele considerados os mais importantes para a formação das famílias do Seridó. Posteriormente, em 1983, editou *Velhos Inventários do Seridó*, em que perscrutou sobre elementos da cultura material dos patriarcas dessas mesmas famílias – constituidoras ou ligadas à elite colonial, diga-se de passagem –, por meio da análise dos seus inventários post-mortem (MACEDO, 2007, p. 25).

Além do mais, não há como negar que o interior do Rio Grande do Norte, assim como o restante do país, também sofreu um forte processo de ocidentalização, que é uma das vertentes da colonialidade. Esse processo “visou instaurar novas referências materiais, políticas, institucionais e religiosas destinadas a controlar os distúrbios induzidos pela conquista” (GRUZINSKI, 2001, p. 94), assim, permitiu-se uma espécie de conexão entre as duas realidades postas, o que acabou por contribuir com o fenômeno da mestiçagem que se fez presente em nosso território e também influenciou a forma como as populações nativas apareciam das documentações históricas:

Encontramos esses índios registrados nos documentos do século XVIII e do início do século XIX, sempre com nomes luso-brasílicos,

participando dos ritos de passagem da cristandade e recebendo seus sacramentos – ou negando-se a recebê-los, como aconteceu em alguns casos. Mediante a análise e a reflexão desses registros escritos, pudemos inferir que as populações indígenas que habitavam no território da freguesia tiveram suas histórias de vida inter cruzadas com as dos brancos, as dos negros e, principalmente, as dos mestiços. Sendo impossível, portanto, de nossa parte, querer reconstituir uma pureza original ou encontrar índios isolados, totalmente avessos à construção – pela força violenta da cruz e da espada, diga-se de passagem – do mundo colonial sobre os territórios onde habitavam antes que pudessem ter escutado o mugido do gado e visto as árvores da caatinga serem derrubadas para servirem de mourão aos currais (MACEDO, 2014, p. 226).

Todo esse cenário mostra que os indígenas souberam moldar-se à nova realidade como forma de sobreviver e, de certa maneira, resistir a todo o processo de colonialidade que se impunha com a ocidentalização, assim se sobressaíram, mesmo diante das narrativas postas pela historiografia e da tentativa de extermínio provocado pela Guerra dos Bárbaros.

Além desses casos de resistência, também foi possível identificar, a partir do trabalho realizado por Macedo, outros documentos que mostram muito claramente que, mesmo diante de toda a engrenagem de colonialidade, os indígenas conseguiram penetrar em suas fissuras para se sobressaírem e burlar, conscientemente ou não, o processo de invisibilidade, pois:

Os documentos judiciais, eclesiásticos e civis (...) existentes nos arquivos de Caicó e Acari, embora escritos pelos colonizadores, fazem menção expressa a índios convivendo com os demais grupos sociais da ribeira e constituindo “agrupamentos familiares”, com ou sem a bênção da Igreja Católica. De 1850 em diante, esses documentos deixam de mencionar índios e passam, gradativamente, a falar de caboclos (...) (MACEDO, 2014, p. 228).

No que se refere à figura do caboclo, testemunhos orais e recenseamentos estão presentes como subsídios para levar em consideração que essa figura que costumeiramente é reconhecida como Caboclo-brabo seria uma espécie de estereótipo para se designar o indígena. Esse conceito é muito comum em certa parcela da população do Seridó com mais de 60 anos. No entanto, as gerações mais jovens pouco ou raramente ouviram comentários sobre os caboclos-brabos, ainda que em sua família tenha alguma ancestralidade. Neste conceito, o indígena não representa apenas o caboclo mestiço, mas o índio em si que foi caçado no mato.

Sendo assim, o caboclo-brabo seria todo aquele indígena que não falava o português e que, pego no mato, nas palavras do Sr. Sebastião Soares, “são brabos mesmo, são assim chamados porque não tinha quem os pegasse”.<sup>13</sup> Para além do Sr. Sebastião, temos um outro relato bem revelador:

(...) José de Azevedo Dantas conta, que habitou na fazenda de Caetano Dantas uma índia chamada Micaéla, encontrada na serra da Rajada pelos vaqueiros de Caetano. Resistiu a mesma, ferozmente, à ação dos seus perseguidores, que montados em cavalos e auxiliados por cães valentes, acabaram por capturá-la. A índia pertencia a uma tribo que figura para as matas de Apodi, tendo ficado desgarrada. Era de uma brabeza indomável, mas terminou amansada por Caetano, que a tratava como se a mesma fosse sua filha. Micaéla (...) terminou vindo a ser uma cria da casa, casando-se depois com um descendente do próprio Caetano, segundo informações do referido José de Azevedo Dantas (MEDEIROS FILHO, 1981, p. 122).

A coletânea de narrativas como essas mostra o quanto ainda há de elementos da identidade indígena que foram além do período denominado de “colonial”. Assim, marcaram presença no tecido social como elementos constitutivos do cotidiano do seridoense, chegando, inclusive, a compor parte da constituição de vários ramos familiares locais, uma vez que:

O caboclo-brabo que aparece nos enunciados orais dos sertanejos do Seridó corresponde aos índios do Seridó quando do avanço da conquista das terras sertanejas. Sobreviventes das Guerras dos Bárbaros que foram amansados, no dizer popular, e disciplinados pelos ditames da burocracia colonial. Restava a esses caboclos, para serem considerados parte da sociedade colonial, a domesticação (forçada ou não) e a sujeição aos dogmas da Igreja Católica Romana, embora estivessem imbricadas, nessa situação, resistências e alianças as mais diversas. O deixar de ser índio nos parece ser mais complexo do que se pensa. Caboclos ou não, a memória familiar regional advoga para si a presença dos nativos em sua árvore genealógica, mesmo que, em alguns casos, a tradição oral não tenha guardado os nomes desses seus ascendentes (MACEDO, 2010, p. 03).

Segundo Macedo (2014), uma outra fonte de informação que deixa evidente a presença dos indígenas na sociedade seridoense, para além da Guerra dos Bárbaros,

---

<sup>13</sup> Depoimento concedido pelo Sr. Sebastião Soares, na época com 81 anos, morador da cidade de Jardim do Seridó – RN, aos 22 de outubro de 2000.

são os recenseamentos feitos em meados do século XIX, pois apresentam as seguintes informações:

Em 1872, dos cerca de 30 mil indivíduos recenseados nos municípios do Seridó, a composição no critério raça anotou 5% de caboclos, 10% de pretos, 29% de pardos e 53% de brancos. Na contagem populacional de 1890, de um total de 40 mil indivíduos cadastrados, 6% eram caboclos; 25%, mestiços; 6%; pretos e 61%, brancos (IBGE, 1872; 1890) (MACEDO, 2014, p. 228).

Todavia, faz-se necessário entender que, apesar dos relatos, recenseamentos, documentos, sejam eles judiciais, eclesiásticos ou civis e dos trabalhos desenvolvidos até o momento, é preciso avançar na forma como entendemos a questão indígena em nosso Estado. Apesar de o Rio Grande do Norte ter sido palco de um dos mais violentos combates entre indígenas e invasores durante do processo denominado de colonização, a denominada Guerra dos Bárbaros não conseguiu êxito em seu objetivo, que era erradicar a presença indígena em nosso Estado. Como já evidenciado nas informações apresentadas até o momento, os indígenas que sobreviveram conseguiram se inserir das mais diferentes maneiras na realidade imposta pelo próprio processo de conquista e a presença indígena em nosso território se faz presente principalmente através da autoidentificação, principalmente devido ao trabalho de professores e estudantes da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) que catalogaram, através de alguns estudos realizados, informações que, em 2021, possibilitou identificar 17 comunidades indígenas, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Grupos Indígenas do Rio Grande do Norte

<b>Identidade Étnica</b>	<b>Comunidades Autoidentificadas</b>	<b>Municípios</b>	<b>População Estimada</b>	
Potiguara	Caboclos do Assu	Assu	134	44
Potiguara	Serrote de São Bento	João Câmara	360	104
Potiguara	Açucena	João Câmara	69	17
Potiguara	Cachoeira/ Nova Descoberta	Jardim de Angicos	300	80
Potiguara	Eleotérios do Catu	Canguaretama/Goianinha	992	226
Potiguara	Sagi-Trabanda	Baía Formosa	227	151
Tapuia	Lagoa de Tapará	Macaíba	620	160
Potiguara	Ladeira Grande	Macaíba/São Gonçalo do Amarante	130	40
Warao	Refugiados da Venezuela	Mossoró	50	08
-	-	<b>TOTAL</b>	<b>5.700</b>	<b>1.599</b>

Fonte: Adaptado de UFRN, 2021

Porém, atualmente, é preciso que olhemos para as comunidades indígenas como parte presente e atuante na sociedade potiguar, além das várias pesquisas que deixam evidente o caminho que muitos percorreram durante a história no sentido de resistir ao processo depopulativo provocado pelo processo de conquista, recentemente, a mobilização e a busca por reconhecimento por parte do Estado brasileiro proporcionaram, em nosso estado, avanços no reconhecimento de algumas comunidades que, por muito tempo, sofreram esse processo de invisibilização. Vivendo em um ambiente que eram considerados desaparecidos, as comunidades existentes, ao se organizarem e utilizarem do passado como ferramenta para legitimar identidades, estão conseguindo reaparecer, principalmente no Nordeste, pois:

os povos indígenas do Nordeste lutavam arduamente para se serem reconhecidos enquanto indígenas, já que, no pêndulo das imagens dominantes no Brasil e no exterior do que sejam as populações indígenas das chamadas “Lowlands South America”, eles só poderiam ser os remanescentes dos verdadeiros índios. Em sua maioria sem domínio de suas línguas e falando português, acantonados em porções reduzidas de terras, em geral em regiões de antigos aldeamentos missionários no Brasil colonial que ao longo dos séculos nunca deixaram de ocupar, os povos indígenas do Nordeste têm buscado reconstruir sua cultura material, seus rituais, defrontando-se com o duplo preconceito da discriminação por serem indígenas e por serem considerados indígenas inautênticos. Suas lideranças reivindicaram ao longo de todo o século XX, em especial desde os anos 1920 quando a administração tutelar se estabeleceu no Nordeste, o reconhecimento de sua condição de indígenas e de seu direito às suas terras, em movimento próprio e independente do Estado ou de qualquer mediador não indígena (LIMA, 2015, p. 437-438).

No Rio Grande do Norte, acompanhando o cenário do restante do Nordeste, vale destacar o esforço empreendido pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), que conseguiu inovar com a criação de um sítio eletrônico que tem como propósito trazer informações relevantes sobre as comunidades indígenas presentes em nosso estado. Fruto do esforço coletivo de vários professores e estudantes:

O site contém o mapeamento das comunidades/aldeias indígenas do Rio Grande do Norte. Pretende-se promover a divulgação para o público em geral de aspectos relacionados à história, à localização, à demografia, às mobilizações políticas, políticas públicas e às dimensões das festas e dos rituais e da mídia. Por meio de textos e de registros audiovisuais, busca-se dar maior visibilidade aos povos indígenas do RN que ao longo de décadas estiveram invisibilizados e

que desde do início deste século estão se destacando no cenário regional como atores políticos importantes dentro do que se comumente chama de processo de “emergência étnica”, “etnogênese” e “resistência indígena” no nordeste brasileiro (UFRN, 2020).

Além dessa iniciativa, a Articulação dos Povos Indígenas do Rio Grande do Norte (APIRN) e a FUNAI têm apresentado dados relevantes no que se refere ao quantitativo de indígenas existentes em nosso estado. Ambas as instituições:

(...) informam que o estado possui atualmente dezesseis comunidades indígenas assistidas pelo órgão indigenista oficial. Totalizam uma população de aproximadamente 6.867 indígenas, divididos em três etnias – Potiguara, Tapuia Tarairiú e Tapuia Paiacu –, espalhadas por onze municípios do território potiguar (MOURA, BOAVENTURA, NEVES, 2021, p. 127).

Apesar disso, a situação ainda está longe de garantir a essas comunidades o reconhecimento étnico. No caso do Rio Grande do Norte, apenas os povos potiguara das aldeias Jacu Sagi e Sagi-Trabanda, ambas nas proximidades do município de Baía Formosa, estão caminhando desde 2015 rumo à busca pela demarcação das suas terras. Essa ausência de demarcação, aliada a um reconhecimento tardio da existência desses povos, afeta diretamente essas comunidades, porque dificulta o acesso às políticas públicas, além de:

(...) essa exclusão é acentuada pela ausência de ações públicas articuladas e contínuas para correta divulgação e valorização das especificidades étnicas e garantia da efetivação dos compromissos constitucionais e internacionais estabelecidos, o que acaba por perpetuar preconceitos e estereótipos na visão da população em geral, a qual muitas vezes desconhece os processos históricos e a diversidade cultural que incluem a existência dos povos indígenas. Ademais, a despeito das diversas mobilizações das populações indígenas no estado para efetivação de seus direitos em nível local, regional e nacional, e mesmo com a presença e atuação do órgão indigenista oficial no estado, tudo isso ocorrendo de forma intensa há mais de uma década, ainda hoje há gestores, parlamentares e funcionários públicos que ignoram reiteradamente a presença indígena e/ou reproduzem práticas discriminatórias no ambiente institucional, rejeitando ou buscando invisibilizar as etnias como fundamento para negação de direitos (MOURA, BOAVENTURA, NEVES, 2021, p. 128).

Essa lógica que, em sua matriz, carrega os aspectos da colonialidade que se faz presente na sociedade, precisa ser encarada como elemento essencial que

estrutura todo esse processo de discriminação e silenciamento presente, seja nas interações sociais, seja nas instituições do Estado propriamente ditas. A escola como uma dessas instituições precisa ser o palco principal para que possamos não apenas discutir essa problemática, mas também se faz necessário que ela se apresente como instituição mobilizadora de conhecimentos acerca das comunidades indígenas presentes no Rio Grande do Norte.

Apesar de ainda vivenciarmos uma realidade educacional que traz em sua essência informações que ainda são insuficientes para entendermos a realidade indígena em nosso estado, propomo-nos, com este trabalho, a criar possibilidades para romper com essas limitações e reafirmar o compromisso que nossa área precisa ter com a reversão desse quadro de invisibilidade provocado não apenas pelo projeto denominado de “colonial”, mas pela sedimentação da colonialidade que se fez presente a posteriori.

Assim sendo, para que possamos enfrentar essa questão que está posta em nossa realidade escolar e para além dela, é que nos propomos a construir uma cartilha sobre a questão indígena levando em consideração uma busca por uma abordagem decolonial da nossa História. A cartilha será um instrumento com potencial para fugir da ideia de homogeneização que permeia as narrativas presentes nos livros didáticos e uma oportunidade ímpar para podermos abordar a História da nossa região, uma vez que não temos, na maioria das vezes, essa possibilidade, seja por falta de tempo ou de material que possa ser um suporte para nosso trabalho.

Aliado ao uso da cartilha, disponibilizaremos um manual de orientação para os docentes em que, juntamente com nossa proposta de sequência didática alinhada à construção de momentos com atividades em sala de aula e fora dela, pretendemos proporcionar reflexões acerca de toda a atmosfera de colonialidade que nos cerca desde a chegada dos invasores em nosso território. Paralelo a isso, os discentes terão acesso na própria cartilha a atividades que serão desenvolvidas durante a aplicação da sequência didática. Toda a interação e comunicação para além da sala de aula se fará, principalmente, com o auxílio do uso do aplicativo *WhatsApp*, que funcionará como ferramenta aglutinadora das possibilidades ofertadas pelas tecnologias digitais no sentido de proporcionarmos letramento histórico-digital.

Portanto, iremos avançar em nosso trabalho com o intuito de possibilitar o reconhecimento dessas comunidades originárias que não fazem parte apenas de um passado longínquo e completamente alheio à realidade dos nossos discentes, mas de um presente vivo e pulsante que precisa ser entendido e respeitado em sua pluralidade, só assim, poderemos efetivamente caminhar rumo a um processo educacional que possa proporcionar aos discentes uma atmosfera de decolonialidade que represente um novo pensar e, principalmente, um novo agir diante das novas possibilidades postas por um ensino de história decolonial.

#### **4. UM OUTRO OLHAR É POSSÍVEL: RECONTAR A HISTÓRIA REVERTENDO O SILENCIAMENTO**

A partir deste capítulo, buscamos aprofundar nossa análise, trazendo a aplicação dos conceitos já discutidos nos capítulos anteriores para a realidade fática da nossa instituição. Pensamos, desde o início, em alinhar a ideia do uso das TDIC's com a organização de uma abordagem decolonial da nossa História, priorizando a questão indígena como central para podermos desenvolver nossa intervenção.

Assim, inicialmente, faremos uma abordagem das tecnologias digitais como elemento estruturante para que, juntamente com o processo de ensino-aprendizagem, possamos refletir sobre as possibilidades de letramentos no ambiente digital. Entender o valor da informação, a produção de conhecimento e o papel do docente, diante dos desafios impostos pelo mundo virtual e suas variadas configurações, é fundamental para pautarmos a promoção da decolonialidade do ensino de História.

Então, trazer para o ambiente educacional propostas pensadas a partir do uso das TDIC's, é inserir no processo de ensino-aprendizagem o que já é comum nas cadeias de sociabilidade para além dos muros das escolas e das paredes das salas de aulas. No tocante ao Ensino de História, esse pensar precisa estar atrelado à promoção do aprimoramento da consciência histórica, por isso buscar uma temática vinculada a historicidade da nossa região é fundamental para que a análise do passado possa deslegitimar processos construídos a partir do silenciamento e da violência de determinados atores.

Seguiremos nosso trabalho abordando a História Indígena Decolonial através da elaboração de uma sequência didática que apresente problematizações e reflexões acerca das narrativas presentes nos materiais oficiais, construídos com o intuito de proporcionar apagamentos, seja a nível nacional, como também a nível local. Com isso, os discursos presentes nos materiais oficiais e de caráter uniformizante poderão ser confrontados a partir dos encontros e das atividades desenvolvidas na sequência didática.

Dessa maneira, ao organizarmos a sequência didática, pretendemos, ao final, descrever o passo a passo que nos levou à organização de uma cartilha como instrumento para fazer frente ao discurso permeado pela universalidade presente nos

materiais oficiais, em especial, o livro didático. Nosso propósito foi disponibilizar para os discentes um suporte mais próximo não apenas de uma narrativa decolonial, mas um material que servisse como base durante todo o trajeto de implementação da sequência didática e que apresentasse elementos históricos mais voltados para o passado relacionado à questão indígena nacional e da nossa região. Paralelo à cartilha, os docentes terão acesso a um manual que servirá como orientação sobre o seu uso em sala de aula.

Atrelado a tudo isso, buscamos, desde a concepção da cartilha, fugir da ideia do indígena fossilizado, e presente apenas no livro de História, como um elemento do passado e trouxemos, através das ações desenvolvidas pelos próprios povos originários, aspectos relacionados ao seu existir na contemporaneidade.

Assim, através do uso das tecnologias digitais, poderemos proporcionar aos discentes o acesso a uma gama variada de fontes que promovam não apenas letramento histórico-digital, mas também caminhos para a produção de conhecimento histórico.

#### **4.1. Pensar o letramento histórico-digital em uma perspectiva decolonial**

Para podemos aliar o uso das tecnologias digitais, no ensino de História, como instrumento de promoção da decolonialidade em sala de aula e, para além dela, faz-se necessário que trabalhem no sentido de mediar, de maneira colaborativa, a construção entre os discentes da capacidade de entender e refletir sobre as informações que se busca e a maneira como elas são disponibilizadas no mundo virtual. Dessa forma, pensamos no uso das tecnologias digitais não apenas como um instrumento para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, mas, principalmente, como um elemento em que o seu uso se estruture a partir de reflexões que possam levantar possibilidades de desenvolver letramentos nesse ambiente.

Logo, não podemos usar as tecnologias digitais sem propósito. Ela precisa vir acompanhada de todo um pensar pedagógico, historiográfico e, por que não, social. O mundo virtual, com suas diferentes configurações, apresenta para o processo de ensino-aprendizagem desafios nunca vistos antes, novos suportes, textos,

hipertextos, vídeos, símbolos, desenhos, imagens, links, entre outros, produzidos e disponibilizados no mundo virtual, na maioria das vezes, sem nenhuma intenção pedagógica, colocando em xeque as informações e, por consequência, a produção do conhecimento.

Assim, nosso papel e nossas responsabilidades como docentes se ampliam e, como se já não fosse suficiente, os desafios enfrentados após o advento da pandemia de COVID-19 - que atingiu em cheio o processo educacional - temos que ir além. Não podemos pensar o ensino e, em específico o ensino de História, sem colocarmos à nossa disposição caminhos que promovam letramentos digitais e, em nosso caso, letramento histórico-digital.

Foi pensando assim que estruturamos nosso artefato didático-pedagógico, uma vez que buscamos alinhar os usos das tecnologias digitais como um meio de promoção da decolonialidade no ensino de História, rompendo com discursos já cristalizados, principalmente no mundo virtual, e avançando na busca por uma percepção que possa romper com a atmosfera de colonialidade que se faz presente em nossa sociedade.

Dessa forma, compreendemos que não há como os discentes entender o mundo sem a existência da tecnologia digital e da internet, uma vez que o ambiente que eles estão imersos se constituiu, desde antes, com a presença ou os impactos proporcionados pela presença do digital na sociedade. Apesar das experiências pessoais e profissionais estarem atravessadas pelo virtual, as experiências educacionais ainda patinam e pouco avançam no sentido de conseguirmos perceber o uso das ferramentas digitais no processo de ensino-aprendizagem. O pouco que se faz ainda não conseguiu solidificar caminhos para um letramento digital que proporcione entender as diferentes situações comunicativas que transitam pelo mundo virtual.

Logo, iremos apresentar, a partir das nossas vivências, uma proposta para o uso das tecnologias digitais aliadas a uma análise decolonial do nosso passado. Nosso propósito é que, baseados no que percebemos em nossa experiência profissional, na Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim, localizada em Caicó-RN, possamos tornar nosso itinerário um referencial cuja base possa servir para outras experiências que caminhem a fim de proporcionar trajetórias praticáveis

para enfrentarmos toda a atmosfera de colonialidade que nos cerca, levando em consideração a viabilização de instrumentos que proporcionem o desenvolvimento do letramento histórico-digital.

Já havíamos afirmado que, em nosso ambiente escolar, o uso de celulares faz parte da rotina de todos, mas, em específico, focamos no seu uso entre nossos discentes. Em virtude disso, nossa atenção voltou-se para as possibilidades que esse instrumento poderia proporcionar para as aulas de História. Não obstante parte considerável da equipe de professores ainda relutar em encontrar caminhos para agregar as TDIC's ao ambiente educacional, nós entendemos que não se faz educação sem preparar os discentes para agir e pensar no mundo que os cerca. Diante disso, é indispensável que a escola os prepare para poder desenvolver competências para o uso dos recursos digitais que estão presentes em nosso cotidiano.

Dessa forma, partimos da ideia de que o pensar sobre o passado precisa estar alinhado à concepção de desenvolvimento da consciência histórica. Por conseguinte, estruturamos nosso trabalho levando em consideração a perspectiva de se trabalhar uma temática que trouxesse para a sala de aula uma análise do passado vinculado à História da nossa região. Assim, ao dar enfoque ao passado que diretamente mantém algum tipo de relação com o cotidiano da sociedade potiguar e seridoense, acreditamos que estamos pavimentando caminhos aprimoradores da consciência histórica.

Isso posto, levamos em consideração que o conjunto narrativo que recebemos ao longo do tempo sobre o denominado “processo de colonização” sempre apresentou-se no sistema educacional brasileiro como um elemento legitimador de um passado pautado a partir da violência e do silenciamento dos povos originários. Como não podia deixar de ser, essa narrativa atravessou todo o sistema educacional brasileiro com o passar dos anos.

Foi percebendo toda essa conjuntura que procuramos organizar nossa intervenção em sala de aula objetivando avançar para além do mero letramento escolar proporcionado pelo ensino formal. Nosso propósito, nessa construção, vai ao encontro de toda a realidade posta pelo digital, pelo ciberespaço e, principalmente, a

maneira como valoramos a informação presente, aliada, principalmente, ao ensino de História.

Logo, faz-se necessário entender que, caminhos efetivos de construção e valorização do uso das TDIC's precisam se fazer cada vez mais presentes nas instituições educacionais. Não faz mais sentido posturas que busquem ignorar a presença delas em nosso cotidiano, uma vez que o uso e aplicação delas, em várias vertentes da ação humana, já vêm se consolidando ao longo do tempo. Dessa forma, mediar o ensino de História, através das tecnologias digitais, torna-se apenas mais um elemento constitutivo dessa realidade que ficou muito mais evidente com o advento da pandemia de COVID-19.

Além do mais, é preciso entender que, se bem pensadas e planejadas de maneira eficaz, as potencialidades ofertadas pelo uso das TDIC's, no ensino de História, contribui, em demasiado, para que possamos construir, através de metodologias inovadoras, posicionamentos alinhados à busca pela valorização das tecnologias digitais como instrumento com potencialidades significativas para o uso no ensino de História.

Nesse sentido, buscamos alinhar, através do planejamento e das potencialidades inovadoras, que são ofertadas pelas tecnologias digitais, com uma temática que pudesse agregar elementos reflexivos os quais proporcionassem aos discentes a busca por caminhos distanciados do lugar comum presente em sala de aula quando abordamos determinadas temáticas sobre o passado. Foi assim que, ao olhar para a naturalização presente nos materiais oficiais, quando abordam a denominada História “Colonial”, buscamos articular a organização de um artefato didático-pedagógico que tirasse os discentes desse lugar comum, muito presente no ensino de História, e partisse para a construção de um entendimento do processo histórico dentro de uma perspectiva decolonial do nosso passado.

Dessa forma, procuramos organizar nosso artefato didático-pedagógico tendo como temática a “História Indígena Decolonial”. Levamos em consideração que, em nossa realidade escolar, o livro didático é a porta de entrada para os discentes terem acesso aos conteúdos de História. Desta forma, ao nos debruçarmos sobre a relação de conteúdos da disciplina, apenas no 2º ano do Ensino Médio, os discentes têm

acesso ao período do nosso passado denominado de “colonial”, em específico, apenas no primeiro bimestre é trabalhado essa temática.

Pensando assim, ao estruturarmos nosso artefato didático-pedagógico, colocamos como meta desenvolvermos nossa proposta durante o primeiro bimestre do ano letivo, em específico em uma turma do 2º ano do Ensino Médio, num total de 5 (cinco) encontros de 100 (cem) minutos cada. A ideia central passou pela perspectiva de que pudéssemos compreender que a educação e, por conseguinte, o ensino de História, precisava ser repensado a partir de um distanciamento dos elementos da colonialidade, que nada mais é do que a continuidade do pensamento colonial. Como já evidenciamos, a nossa forma de ser, de poder e, principalmente, de saber estar entrelaçada em toda uma cadeia cujo pensamento emergiu com a constituição do modelo de sociedade que se estruturou a partir da chegada dos europeus em nosso território e atingiu, em cheio, a forma como entendemos e processamos o conhecimento que produzimos.

Como o processo educacional se faz dentro desse ambiente de colonialidade estruturado pelo e a partir das políticas educacionais pensadas e implantadas através do Estado brasileiro - que diga-se de passagem, é um ente envolto em toda a sua composição por uma estrutura fundada pela colonialidade - cabia a nós, enquanto docente da disciplina de História, organizar caminhos que pudessem pavimentar o entendimento de como a sociedade e, por consequência, os discentes são atingidos por essa colonialidade e de que maneira, a partir de uma abordagem do nosso passado denominado “colonial”, poderíamos, por meio de uma análise da questão indígena em nosso território, criar elementos para questionarmos o itinerário e as narrativas que buscam silenciar conhecimentos sobre o nosso passado que não se adequem à dinâmica da colonialidade e seu exercício de poder.

Passamos, a partir dessas reflexões, a estruturamos nossa intervenção, cuja temática, como já afirmada anteriormente, está voltada para a “História Indígena Decolonial”. Conseqüentemente, procuramos nos organizar a partir da elaboração de uma sequência didática, haja vista que, com essa configuração, teríamos como nos distanciar da ideia de apresentação do conteúdo de maneira capitular cujo referencial é muito próprio dos eurocentrados os quais estão presentes nos materiais oficiais disponibilizados aos discentes.

Nesse sentido, nossa sequência didática fundamentou-se na apresentação da temática a partir das problematizações inerentes às narrativas permeadas pela colonialidade. Apresentaremos para os discentes como e de que maneira o pensamento colonial avançou através da construção do nosso processo histórico e está presente até o momento em nossas relações sociais, econômicas, culturais e políticas.

Para isso, procuramos organizar nossa sequência didática tendo, preliminarmente, o cuidado de fazermos uma reflexão sobre o entendimento que possuímos sobre os conceitos de colonização, colonialidade e decolonialidade. Essa foi a maneira como demos o ponto de partida para podermos transitar sobre o passado e, de maneira mais segura, pelas narrativas que tínhamos a nossa disposição em nosso caminhar.

Após avançarmos sobre a análise desses conceitos, entender a História Indígena, permeada pela narrativa eurocêntrica, torna-se fundamental para que possamos identificar o processo que busca, a todo instante, legitimar o passado através do apagamento da memória indígena. Logo, faz-se necessário avaliar como esse processo se fez presente em todo o país e de que maneira influenciou, localmente, na construção da nossa conjuntura histórica, principalmente durante o período denominado de “colonial”.

Dessa maneira, buscamos avançar na análise da História Indígena do Rio Grande do Norte, entendendo todo o percalço que se constituiu com intuito de invisibilizar a presença dos nativos para além do período denominado de “colonial”, principalmente na historiografia regional. Por fim, na nossa região do Seridó, no interior do Rio Grande do Norte, que também sofreu, e ainda sofre, na busca por uma História que possa compreender o processo com a presença nativa em nossa região.

Para dar seguimento a concretização do trabalho, teremos como proposta uma oficina de produção histórica, com o intuito de buscar caminhos promotores de visibilidade para a questão indígena. Nossa ideia é fazer frente ao apagamento proporcionado pela colonialidade e, ao mesmo tempo, dar sentido a todas as atividades desenvolvidas durante a execução da sequência didática. Construiremos as atividades através do uso constante das tecnologias digitais, em permanente diálogo com diferentes fontes disponibilizadas no ciberespaço para que possamos,

colaborativamente, entender e refletir sobre o pensamento colonial e a decolonialidade, objetivando nos apropriarmos e refletirmos sobre elementos proporcionadores de um letramento histórico-digital em conjunto com reflexões sobre a temática indígena.

Procuramos, assim, através dessa sequência didática, pensar a promoção de um conjunto de elementos e conceitos que, não apenas, potencializem o uso das TDIC's em nosso ambiente educacional, mas que reflita, a partir do seu uso, todo um itinerário que dê suporte à construção de um letramento histórico-digital, englobando uma abordagem decolonial do nosso passado.

Todo esse caminhar se fez e refez diversas vezes, sempre buscando corrigir trajetórias que pudessem nos colocar por veredas ramificadas pela colonialidade, mesmo sabendo que não teríamos como fugir da realidade dos fatos - somos coloniais em nossa essência - mas tendo o cuidado de pensar e perceber esse processo, entre nós, de maneira crítica e reflexiva.

Para podermos subsidiar nosso trabalho e apresentar alternativas aos discentes que possam conduzi-los por itinerários mais seguros e distanciados de uma atmosfera de colonialidade, é que foi pensado, juntamente com a sequência didática, a construção de uma cartilha decolonial em formato digital. Essa cartilha visa não apenas proporcionar aos discentes uma narrativa decolonial. Acima de tudo, ela se apresenta como uma alternativa aos materiais oficiais, além de proporcionar aos discentes o acesso a textos, imagens, links, vídeos e sites, selecionados previamente para melhor condução das atividades propostas através da sequência didática.

Como pretendemos organizar nosso artefato didático-pedagógico de maneira que ele possa ser replicado e adaptado em outras realidades educacionais, foi pensado também um manual docente em versão digital. Assim, com o manual à disposição de qualquer docente, teremos como contribuir a fim de promovermos elementos que serão a base para caminharmos no sentido de desnaturalizar determinadas posturas que buscam abordar o passado denominado de “colonial” e, em específico, a questão indígena como algo pensado pelos e para os europeus.

Portanto, iremos apresentar, nos próximos tópicos, o passo a passo necessário para que possamos avançar através do Ensino de História na busca cada vez mais incessante por atingir – pelo menos em parte - uma proposta de educação

verdadeiramente decolonial, paralela ao desenvolvimento de letramento histórico-digital com o uso das TDIC's.

#### **4.2. Uma sequência didática para uma história indígena decolonial**

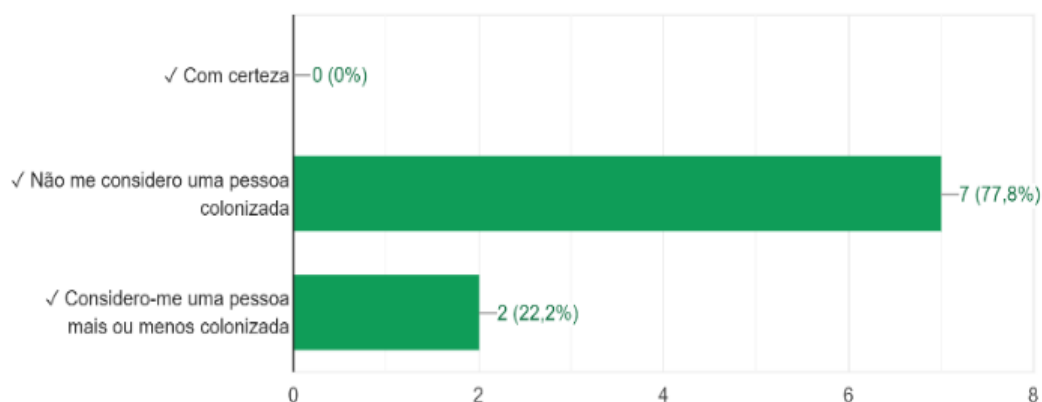
Como proposta para fazer frente a todas estas inquietações colocadas anteriormente, passamos a organizar a nossa sequência didática com o intuito de proporcionar aos discentes a oportunidade de ter acesso a um material que traga uma narrativa mais distanciada de uma visão eurocêntrica do nosso passado “colonizado” e local. Dessa forma, buscamos, a partir da construção da sequência didática, trazer para a sala de aula uma abordagem mais específica da nossa história. Assim, iremos trabalhar no sentido de fugir não só do discurso uniformizante do livro didático, como também da narrativa colonizadora presente nos textos e outras linguagens que os discentes têm acesso.

Resolvemos nos organizar nesse sentido, uma vez que, previamente, sondamos em específico a turma do 2º ano C, do Ensino Médio, do turno vespertino da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim. Nessa sondagem, já apresentada anteriormente, buscamos entender até que ponto a colonialidade se fez presente na turma e algumas respostas que apareceram em nossa sondagem tornou evidente que nossa preocupação tinha real fundamento.

Contamos com um número reduzido de discentes na pesquisa, fruto principalmente da condição imposta pela pandemia de COVID-19. Desses, um percentual significativo da turma, um total de 66,7% dos discentes têm uma identificação mais próxima com a cultura branca, isso desde logo nos chamou a atenção, uma vez que o pensamento colonial se estrutura a partir de algumas variáveis, e a identidade cultural é uma das mais proeminentes formas da colonialidade se fazer presente.

### 5. Você considera-se uma pessoa COLONIZADA?

9 / 9 respostas corretas

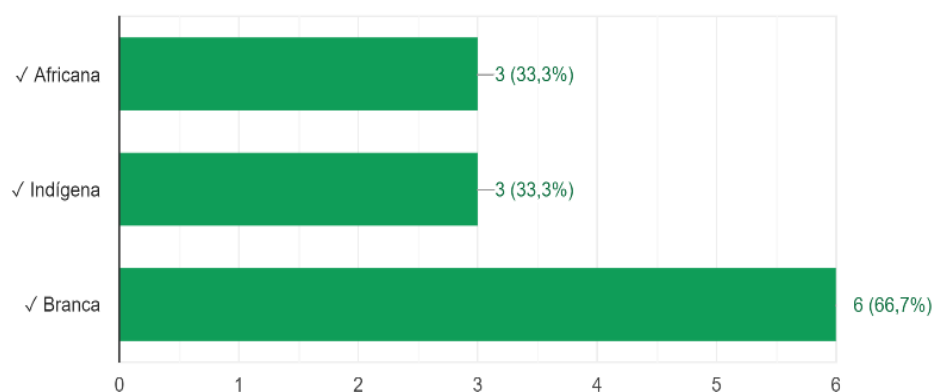


Ao prosseguirmos com nossa discussão em sala de aula, debatemos, preliminarmente, sobre os conceitos de colonial, colonização, colonialidade e decolonialidade. Em seguida, encaminhamos, através da sondagem, um questionamento no qual perguntamos se eles se sentiam indivíduos colonizados. Mesmo tendo um conhecimento preliminar do que estávamos discutindo, nenhum discente se considerou colonizado.

### 6. Nós sabemos que o Brasil é o resultado do encontro e também do conflito entre várias culturas.

Com qual cultura você se identifica? \* Você pode marcar uma ou mais opções.

1 / 9 respostas corretas



É evidente que, diante dessa amostra preliminar, não poderíamos deixar de perceber a necessidade de reflexões sobre a questão da presença da colonialidade, assim como de que maneira ela afeta nossa forma de ser, agir e pensar. A escolha

pela questão indígena se fez, principalmente, pelo fato de que o pensamento colonial se enraizou tão fortemente em nossa região que, ao longo do tempo, tornou-se comum a ideia de que não existem mais indígenas. Essa ideia veio ao longo dos anos sendo corroborada pela historiografia regional, como já afirmamos anteriormente. No entanto, entendemos que esse discurso tem como finalidade endossar o processo de apagamento iniciado através da chegada dos europeus e intensificado através da construção do entendimento do nosso processo histórico.

É bom ressaltar que, mesmo diante de todo esse processo, pegando por base os dados do censo de 2010, o Rio Grande do Norte apresentava um total de 2.597 pessoas que se autodeclararam indígena. Isso por si só já mostra o quanto o processo de apagamento, intensificado ao longo dos anos, não surtiu o efeito desejado.<sup>14</sup> Atualmente, as informações coletadas, só nos primeiros dias de recenseamento feito em 2022, já demonstram que a população que se autodeclara indígena, em nosso estado, apresentou um vertiginoso crescimento, uma vez que, com apenas 29 dias de trabalho feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número que em 2010 era de 2.597 pessoas, atualmente passou a ser de 4.527 pessoas. No entanto, as perspectivas é que esse número seja ainda maior até o final dos trabalhos realizado através do Censo.<sup>15</sup>

A partir das informações já elencadas, começamos a organizar a nossa proposta de sequência didática, tendo como base estruturar cinco encontros presenciais e, ao mesmo tempo, utilizar-se das TDIC's como suporte não apenas de comunicação entre os envolvidos na construção do trabalho, mas também como instrumento de busca e de pesquisa de informações.

Outra questão que levamos em consideração através da nossa sondagem preliminar, foi o uso do celular como instrumento para podermos executar os principais encaminhamentos durante a execução da sequência didática. Isso porque a turma afirmou utilizar-se do celular como principal equipamento para acesso à internet. Em virtude disso, todos os encontros foram pensados para que pudéssemos ter o aparelho como um aliado no caminhar de todos os encontros planejados.

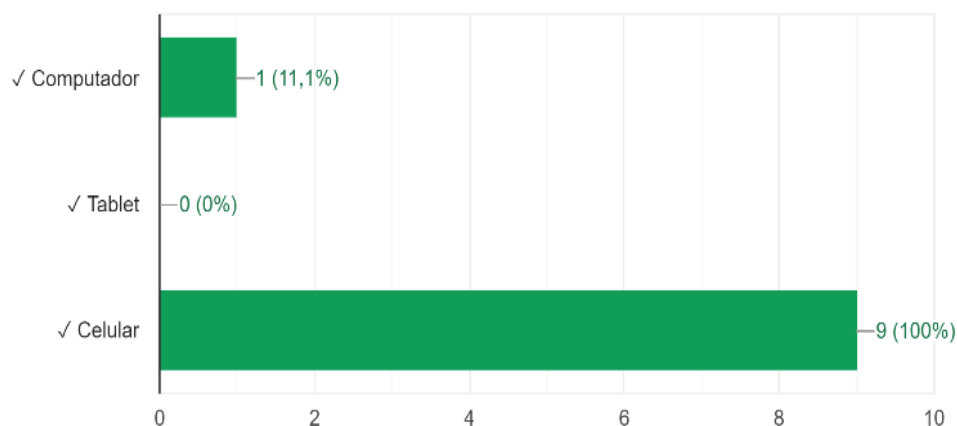
---

<sup>14</sup> Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/pesquisa/23/47500> Acessado em: 29/09/2022

<sup>15</sup> Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acessado em: 29/09/2022

### 11. Qual equipamento você mais usa para acessar a internet?

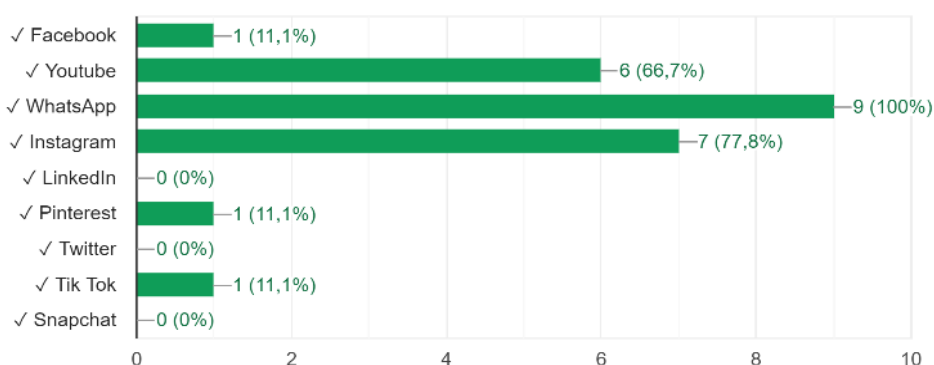
0 / 9 respostas corretas



Diante desse cenário, avançamos na busca por uma ferramenta digital de comunicação que pudesse nos proporcionar um espaço para interagirmos com os discentes e, ao mesmo tempo, pudéssemos encaminhar o desenvolvimento das principais atividades a serem realizadas durante a sequência didática. Assim sendo, mais uma vez, a nossa escolha foi fruto da sondagem preliminar feita com a turma, dado que 100% dos discentes afirmaram usarem do aplicativo *WhatsApp* como meio de comunicação e interação na internet.

### 10. Entre as redes sociais mais populosas, o Brasil sempre apareceu nas primeiras posições quando o assunto é o número de usuários, comprov...tadas abaixo, marque as três que você mais usa:

0 / 9 respostas corretas



Dessa maneira, nossa sequência didática foi pensada para ser aplicada durante o primeiro bimestre do ano letivo. Levamos em consideração que a temática já está inserida na programação anual, porém com uma abordagem fruto de uma

perspectiva eurocentrada. Dessa maneira, dividimos em cinco grandes momentos, organizados em blocos de 100 minutos cada um deles, englobando o total de duas aulas de História por semana, constituindo o quantitativo semanal das nossas aulas na escola I Professora Calpúrnia Caldas de Amorim para a turma do 2º ano “C” do turno vespertino. Logo, cada momento será articulado com um tema específico e, a partir da temática, é que desenvolveremos nossas discussões conceituais para que, aos poucos, possamos estruturar, com base nos objetos do conhecimento e materiais à nossa disposição, as atividades a serem realizadas.

Quadro 1 - Organização geral da sequência didática

<b>Momento</b>	<b>Tema</b>	<b>Objeto do conhecimento</b>
1º - Compreendendo o trabalho	Uma História ainda a ser contada	Colonização, colonialidade e decolonialidade
2º - Imersão na História Indígena Decolonial	O outro: uma fuga do etnocentrismo	Etnocentrismo, História Indígena e Colonização
3º - Imersão na História Indígena do RN e Seridó	Uma produção decolonial do passado local	História indígena do RN e Seridó
4º - Oficina de Produção Histórica	O reaparecimento indígena em nosso passado e presente	Novos aspectos da História indígena do RN e Seridó
5º - Apresentando os resultados	Indígenas: onde eles estão?	A presença indígena no passado e no presente

Fonte: Elaboração própria (2022)

A divisão em cinco temas permite uma análise mais sequencial do processo histórico, possibilitando, assim, meios para que possamos instrumentalizar nosso itinerário a partir das aulas presenciais nos encontros com os discentes. Cada momento será norteado por uma problematização que fundamentará as discussões as quais faremos com os estudantes envolvidos no processo de execução do nosso trabalho.

Quadro 2 - Problematizações presentes na sequência didática

<b>Momento</b>	<b>Problematizações</b>
1º - Compreendendo o trabalho	Entender a História da colonização da América como resultado de um exercício de colonialidade
2º - Imersão na História Indígena Decolonial	Continuidade do processo de colonização legitimado pela colonialidade e resistência indígena no cenário atual
3º - Imersão na História Indígena do RN e Seridó	Ainda existem indígenas? Onde eles estão?
4º - Oficina de Produção Histórica	Os indígenas existem e resistem
5º - Apresentando os resultados	Por onde andam os indígenas?

Fonte: Elaboração própria (2022)

Para possibilitar a execução do que pretendemos, ao final da sequência didática, e facilitar o desenvolvimento das atividades durante os encontros, iremos utilizar uma gama de recursos didáticos que vão alinhar as tecnologias digitais e recursos mais tradicionais já utilizados com mais frequência no sistema educacional.

Quadro 3 - Recursos didáticos utilizados na sequência didática

1º Momento	2º Momento	3º Momento	4º Momento	5º Momento
Celulares; Papel; Lápis; Livro didático; Jornais; Datashow; Imagens e vídeos;	Celulares; Papel; Lápis; Textos; Livro didático; Imagens e filme;	Celulares; Notebooks; Computadores; Papel; Lápis; Textos; Livro didático; Imagens;	Celulares; Notebooks; Computadores; Papel; Lápis; Textos; Livro didático; Imagens;	Celulares; Notebooks; Computadores; Datashow; Papel; Lápis; Textos; Imagens;

Fonte: Elaboração própria (2022)

É importante destacar que, a cada encontro, iremos desenvolver as atividades fundamentando-se em uma metodologia, visando o engajamento e a mobilização dos discentes no sentido de propiciar possibilidades de investigação, contextualização e compreensão histórica; destacando que, ao final de cada momento, disponibilizaremos um link de acesso para que os discentes possam avaliar nosso itinerário, com o intuito de podermos corrigir nossas ações a cada novo momento proporcionado pela sequência didática.

Assim, partiremos em um primeiro momento do nosso trabalho utilizando-se da, já conhecida, aula expositiva. Nosso propósito inicial é dividir a turma em quatro grupos e, a partir daí, inserir nossos discentes nos principais conceitos que iremos problematizar nos encontros seguintes e, ao mesmo tempo, diluir, preliminarmente, as principais dúvidas sobre a organização do trabalho e a temática em específico.

Direcionaremos, durante essa primeira etapa, possibilidades de leitura e interpretação de textos que capacitem os discentes a adentrar pelos conceitos de decolonialidade e colonialidade, a partir de um exercício de imaginação histórica (BARCA, 2006), através do acesso a um jornal com narrativa fictícia, criada pelo docente. Assim, buscaremos perceber a capacidade de contextualização das

informações e raciocínio histórico (RÜSEN, 2010) desenvolvidos pelos estudantes a fim de proporcionarmos um ambiente de produção de conhecimento histórico.

Para podermos fazer um paralelo entre diferentes narrativas, também disponibilizaremos, para os discentes, partes de uma entrevista em vídeo dada pelo professor e cacique da aldeia Katu, Luíz Katu, na qual ele expõe o processo de cuja invisibilidade o seu povo sofreu ao longo da História. Dessa maneira, estaremos nesse momento proporcionando atividades com foco na interpretação, na comunicação e, principalmente, na compreensão de todo o entorno que envolve a construção do conhecimento histórico.

Quadro 4 – Metodologia e o passo a passo do 1º momento

<p><b>TEMA:</b> Uma História ainda a ser contada</p> <hr/> <p><b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>EM13CHS105</b> Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</li> <li>● <b>EM13CHS102</b> Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</li> </ul> <hr/> <p><b>DURAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 100 minutos.</li> </ul> <hr/> <p><b>METODOLOGIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula-expositiva: problematização das narrativas existentes nos livros de história;</li> <li>● Leitura e interpretação de textos que proporcione a compreensão do processo histórico colonial instaurado na América, assim como o conceito de decolonialidade;</li> </ul> <hr/> <p><b>AÇÕES:</b></p> <p><b>1º Passo:</b> Será explicado aos discentes como funcionará a aplicação do nosso projeto de trabalho, a ideia é utilizarmos das tecnologias digitais como ferramenta para facilitar nossa metodologia de trabalho, passando pela temática indígena e o repasse dos principais materiais com as devidas explicações de como serão utilizados durante os encontros agendados (Cartilha e Ebook);</p> <p style="text-align: center;"><b><u>LINK DE ACESSO AO PASSO A PASSO</u></b></p> <p style="text-align: center;"><b><u>LINK DE ACESSO A CARTILHA</u></b></p> <p><b>2º Passo:</b> Iremos propor a formação de grupos em sala de aula, assim como, a organização do grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação entre os discentes e docentes;</p> <p><b>3º Passo:</b> Apresentaremos para análise dos discentes a cartilha digital produzida pelo docente sobre a questão indígena no Seridó para que baseados nas informações constantes possamos nos apropriar da temática que será trabalhada para pavimentarmos o caminho de construção dos artefatos didáticos-pedagógicos;</p>
--

**4º Passo:**

Realizaremos a entrega de três jornais elaborados pelo professor intitulado “Notícias Históricas”, cujo objetivo é através de uma narrativa jornalística fictícia sobre uma invasão alienígena, trazer para o centro da discussão em sala de aula as primeiras problematizações do que se refere a construção no conhecimento histórico e como o processo de colonialidade se fez presente;

**LINK DE ACESSO AOS JORNAIS****JORNAL 01****JORNAL 02****JORNAL 03****5º Passo:**

Será disponibilizado na Cartilha um link de acesso para que os discentes possam fazer uma reflexão sobre a narrativa presente nos jornais que cada grupo teve acesso;

**LINK DE ACESSO A REFLEXÃO****6º Passo:**

Na sequência, iremos problematizar os textos colocados nos jornais através de três vídeos do professor e cacique da aldeia Katu, Luíz Katu que será compartilhado no grupo de *WhatsApp* para que possamos entender o processo de construção do passado foi permeado pela colonialidade;

**LINK DE ACESSO AOS VÍDEOS DO PROFESSOR LUÍZ KATU****VÍDEO 01****VÍDEO 02****VÍDEO 03****7º Passo:**

Socialização das primeiras percepções sobre a temática com comentários do professor e em seguida será encaminhado uma avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do primeiro momento;

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO****8º Passo:**

Será encaminhado alguns CARD's nos grupos para mantê-los acompanhando e aprofundando o processo entendimento de como a colonialidade marcou nosso cotidiano ao longo da história. Na ocasião todos terão acesso ao filme-animação de Luiz Bolognese “Uma História de Amor e Fúria”, seja através do acesso pessoal ou em contraturno que será ofertada uma sessão do filme na escola. Assim, a ideia é que os discentes estejam antenados e mantendo-se ativos durante a semana.

**LINK DE ACESSO AOS CARD's****1º CARD****2º CARD**

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Buscaremos, entre um encontro presencial e outro, manter os discentes envolvidos com o trabalho, uma vez que, ao criarmos um grupo no aplicativo *WhatsApp*, poderemos não só manter a comunicação entre os envolvidos no trabalho, utilizá-lo como ambiente para troca de informações e espaço para tirar dúvidas, como

também será um ambiente de interatividade a fim de postarmos atividades e lembretes para que os estudantes se mantenham entrosados e motivados para o encontro seguinte.

A cada momento, os discentes terão a oportunidade de interagir e, aos poucos, irem produzindo conteúdos, trocarem ideias e auxiliarem-se, mutuamente, no uso, não apenas do aplicativo, mas também no manejo de várias alternativas que serão disponibilizadas com o intuito de desenvolver habilidades para caminhar com mais segurança no mundo digital.

Na etapa seguinte, nosso propósito será adentrar propriamente no conceito da decolonialidade com os estudantes. Previamente, eles terão recebido um link para acessar o filme-animação de Luiz Bolognesi “Uma História de Amor e Fúria” (2013). Na ocasião, será oferecida uma sessão com o filme, no contraturno, na sala de vídeo da escola, para que os discentes possam assistir ao filme e, a partir das informações que conseguirmos perceber no filme-animação, organizarmos uma oficina de releitura e interpretação da narrativa constante na obra. Assim, o acesso a links com textos, questões e imagens fará parte da diversidade de linguagens presentes no mundo digital.

Em seguida, faremos a análise das opções apresentadas aos discentes na cartilha digital, buscaremos através das narrativas, das imagens e dos links presentes no material, refletir sobre a questão indígena em nossa região, tendo como base uma narrativa que busca a decolonialidade como fundamento. Dessa forma, não apenas nos distanciaremos dos materiais oficiais que os discentes têm acesso, mas propiciaremos a partir da cartilha, além de uma nova linguagem presente no universo digital, informações para avançarmos na apresentação das possibilidades para elaboração dos artefatos didáticos-pedagógicos que a turma poderá produzir.

Quadro 5 – Metodologia e o passo a passo do 2º momento

---

<p><b>TEMA:</b> O outro: uma fuga do etnocentrismo</p> <hr/> <p><b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>EM13CHS206</b> Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</li> <li>● <b>EM13CHS504</b> Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</li> </ul>
--

---

---

**DURAÇÃO:**

- 100 minutos.

---

**METODOLOGIA:**

- Oficina de releitura e interpretação com análise da narrativa exposta no filme-animação de Luiz Bolognese “Uma História de Amor e Fúria”;
- **LINK DE ACESSO AO FILME**

---

**AÇÕES:****1º Passo:**

Após a disponibilização no grupo de *WhatsApp* durante o intervalo do primeiro e o segundo momento, do link de acesso ao filme-animação de Luiz Bolognese “Uma História de Amor e Fúria” para que os discentes assistam e se apropriem mais substancialmente de uma abordagem decolonial da nossa história, iremos também, oferecer em contraturno o filme na escola, logo em seguida disponibilizaremos através de um CARD, um questionário para refletirmos sobre a compreensão que tivemos da obra;

**LINK DE ACESSO AO CARD:****2º Passo:**

Realizaremos uma discussão, com base no que eles responderam nas questões enviadas, sobre as percepções que os discentes tiveram do filme animação “Uma História de Amor e Fúria”;

**3º Passo:**

Através da Cartilha digital iremos nos apropriar de elementos narrativos construídos a partir da visão dos próprios povos originários, dando ênfase a História do Rio Grande do Norte e da região do Seridó. Será mais um momento para nos debruçarmos sobre o material acessando sites, vídeos, imagens e redes sociais de indígenas para que possamos perceber elementos que são muitas das vezes invisibilizados nos materiais oficiais.

**4º Passo:**

Na sequência, iremos apresentar a possibilidade de construção pelos discentes de quatro artefatos diferentes como resultado das análises e discursões feitas. Sendo um jornal digital recontando a História do processo de invasão do Brasil, um mapa comparativo com a geolocalização das comunidades indígenas do passado e atuais em versão digital, um Podcast que tenha como essência uma narrativa decolonial do período denominado de “colonial” e um programa de rádio utilizando-se da rádio do grêmio estudantil da própria escola.

**5º Passo:**

Teremos a socialização das percepções sobre a temática apresentada com comentários do professor e em seguida será encaminhado uma avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do segundo momento;

---

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Com a delimitação dos artefatos a serem produzidos, iremos caminhar no sentido de subsidiar, através de fontes, a elaboração de cada um. O encontro agora tem como propósito entender o processo de apagamento que a História regional proporcionou aos povos nativos da nossa região. Sendo assim, os discentes terão acesso, através da Cartilha digital, a cópias de um conjunto de documentos escritos do acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte que apresentam,

em suas narrativas, evidências de cuja presença indígena em nosso Estado e na região do Seridó ultrapassa o período da denominada Guerra dos Bárbaros, além de evidenciar as formas de resistência empreendidas pelos povos originários na busca de sobreviver e não desaparecer durante o processo de extermínio.

A partir do momento em que os estudantes poderem dispor dos documentos, teremos, assim, possibilidades para avançar no desenvolvimento da investigação histórica, alinhada à busca pelo letramento histórico-digital através da Educação Histórica. Em virtude desse itinerário, iremos, assim, promover reflexões proporcionadas pelos encontros e os documentos disponibilizados na Cartilha digital e nos credenciar, através do Ensino de História, a produzir narrativas digitais com a implementação dos artefatos.

Quadro 6 – Metodologia e o passo a passo do 3º momento

<p><b>TEMA:</b> Uma produção decolonial do passado local</p> <hr/> <p><b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>EM13CHS204</b> Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</li> <li>● <b>EM13CHS106</b> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</li> </ul> <hr/> <p><b>DURAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 100 minutos.</li> </ul> <hr/> <p><b>METODOLOGIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula - oficina sobre fontes históricas e início da elaboração e construção do artefato didático-pedagógico a ser exposto para comunidade escolar e no ciberespaço.</li> </ul> <hr/> <p><b>AÇÕES:</b></p> <p><b>1º Passo:</b> No intervalo antes do nosso 3º encontro, disponibilizaremos para os discentes um CARD para que eles possam orientarem-se no que se refere ao acesso dos documentos históricos que estarão com os links disponíveis na Cartilha digital;</p> <p style="text-align: center;"><b><u>LINK DE ACESSO AO CARD</u></b></p> <p><b>2º Passo:</b> Disponibilizaremos também no grupo de <i>WhatsApp</i> a lista dos sete documentos do Acervo documental do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte que tratam da resistência indígena no Rio Grande do Norte;</p> <p style="text-align: center;"><b><u>LINK DE ACESSO AOS DOCUMENTOS</u></b></p>
--

<b><u>DOCUMENTO 01</u></b>	<b><u>DOCUMENTO 02</u></b>	<b><u>DOCUMENTO 03</u></b>
<b><u>DOCUMENTO 04</u></b>	<b><u>DOCUMENTO 05</u></b>	<b><u>DOCUMENTO 06</u></b>
	<b><u>DOCUMENTO 07</u></b>	

Cada grupo organizado e de posse das fontes históricas que são os documentos do IHGRN, farão a leitura e interpretação das fontes para posterior preenchimento de uma ficha de análise de cada documento para que, por fim possamos problematizar os discursos que visam o apagamento da presença indígena em nossa região;

#### **LINK DE ACESSO AO CARD**

##### **4º Passo:**

Realizaremos uma discussão sobre as percepções que os discentes tiveram das fontes históricas;

##### **5º Passo:**

Acompanhar a construção dos artefatos didáticos-pedagógicos feita pelos discentes e orientar as questões que forem apresentadas, procurando superar as primeiras dificuldades que forem eventualmente encontradas;

##### **6º Passo:**

Após a socialização das questões apresentadas durante o momento, passaremos aos encaminhamentos para a avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do terceiro momento;

#### **LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

A partir desse momento, já teremos condições de organizar uma oficina de produção histórica. Logo, com intuito de estruturar nossa produção histórica, por meio da materialização dos artefatos didáticos-pedagógicos, solicitaremos que os discentes apresentem, parcialmente, o que eles já produziram. Assim, poderemos corrigir caminhos e readequar proposições.

Oportunamente, ao apresentar para a turma as narrativas digitais selecionadas e produzidas sobre os conceitos estudados durante os encontros, teremos como avaliar o alcance e desenvolvimento do letramento histórico-digital e, ao mesmo tempo, mensurar até que ponto a decolonialidade proporcionou um novo olhar sobre a questão indígena em nossa região.

Além do mais, teremos como orientar a realização da apresentação dos artefatos para a comunidade escolar, levando em consideração a importância do uso

das TDIC's como instrumento para facilitar não apenas o Ensino de História, mas também de proporcionar letramento histórico-digital através de estratégias bem pensadas e planejadas com esse intuito.

Quadro 7 – Metodologia e o passo a passo do 4º momento

---

**TEMA:** O reaparecimento indígena em nosso passado e presente

---

**COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:**

- **EM13CHS101**  
Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- **EM13CHS102**  
Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

---

**DURAÇÃO:**

- 100 minutos.

---

**METODOLOGIA:**

- Aula - oficina sobre a construção dos artefatos didáticos-pedagógicos com eventuais adequações;

---

**AÇÕES:**

**1º Passo:**  
Antes do encontro presencial, será enviado para o grupo de *WhatsApp* dois CARD's que darão acesso aos discentes a informações sobre a confecção de mapas animados e podcasts, o que facilitará na organização dos artefatos didáticos-pedagógicos;

**LINK DE ACESSO AO CARD SOBRE MAPAS ANIMADOS**

**LINK DE ACESSO AO CARD SOBRE PODCASTS**

**2º Passo:**  
Seleção e apresentação parcial pelos grupos dos trabalhos elaborados durante os encontros feitos;

**3º Passo:**  
Discussão sobre os resultados parciais apresentados pelos grupos e possíveis adequações;

**4º Passo:**  
Organização e preparação do material para a apresentação junto à comunidade escolar;

**5º Passo:**  
Após a socialização dos elementos constantes nos artefatos didáticos-pedagógicos apresentados durante o momento, passaremos aos encaminhamentos para a avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do quarto momento;

---

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Por fim, chegaremos ao quinto e último encontro. O momento é de apresentação dos resultados e autoavaliação do que foi produzido. A ideia central é organizar, através de uma aula-exposição, os artefatos produzidos durante os encontros e, ao mesmo tempo, dialogar com a comunidade escolar, apresentando o potencial ofertado pelo uso das TDIC's.

Paralelo a isso, teremos a oportunidade de refletir junto à comunidade escolar sobre aspectos do nosso passado, envoltos pela atmosfera de colonialidade. Em específico, poderemos apresentar uma nova perspectiva de narrativa e evidenciar a importância de olharmos para os povos originários levando em consideração as suas particularidades e seus modos de viver, agir e pensar, distanciando-se do olhar eurocêntrico e uniformizante muito presente na estrutura educacional como um todo.

Quadro 8 – Metodologia e o passo a passo do 5º momento

<p><b>TEMA:</b> Indígenas: onde eles estão?</p> <hr/> <p><b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>EM13LGG105</b> Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</li> <li>● <b>EM13CHS106</b> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</li> </ul> <hr/> <p><b>DURAÇÃO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● 100 minutos.</li> </ul> <hr/> <p><b>METODOLOGIA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula – exposição e apresentação dialogada com a comunidade escolar</li> </ul> <hr/> <p><b>AÇÕES:</b></p> <p><b>1º Passo:</b> Apresentar de forma ampliada para a comunidade escolar os resultados dos artefatos didáticos-pedagógicos elaborados durante os encontros;</p> <p><b>2º Passo:</b> Apresentação no pátio da escola do jornal digital recontando o processo de invasão do Brasil;</p> <p><b>3º Passo:</b> Apresentação no auditório da escola, do mapa digital com a geolocalização das comunidades indígenas do passado e do presente no estado do Rio Grande do Norte;</p> <p><b>4º Passo:</b> Apresentação no auditório da escola do Podcast que tenha como essência uma narrativa decolonial do período denominado de “colonial”;</p> <p><b>5º Passo:</b> Apresentação do programa de rádio - utilizando-se da rádio do grêmio estudantil - com a programação voltada para uma análise decolonial do nosso passado;</p>
---

---

**6º Passo:**

Avaliação junto a comunidade escolar que se fizer presente no dia da apresentação, com a entrega de um formulário para analisarmos a percepção que a comunidade teve frente a apresentação dos artefatos didáticos-pedagógicos produzidos;

**LINK DE ACESSO AO FORMULÁRIO AVALIATIVO****7º Passo:**

Após a socialização e as apresentações dos artefatos didáticos-pedagógicos serão feitos os encaminhamentos para a avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do quinto momento;

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

---

Fonte: Elaborado pelo autor (2022)

Nesse momento, teremos como ampliar nosso raio de ação, uma vez que proporcionaremos à comunidade escolar da Escola Estadual Professora Calpúrnica Caldas de Amorim um momento de desintoxicação do exercício da colonialidade. Com anuência da direção e coordenação pedagógica, os discentes apresentarão os resultados do conjunto dos encontros proporcionados durante o desenvolvimento da nossa intervenção em sala de aula, auxiliados pelo uso das TDIC's e da busca por uma análise decolonial da questão indígena em nossa região.

Pretendemos transformar nosso ambiente educacional em um palco para que a decolonialidade, aliada ao conhecimento sobre o passado e o presente dos povos originários, possa ganhar espaço entre os membros que compõem nossa comunidade escolar. Mais do que isso, queremos evidenciar – embora diante de um cenário em que há uma certa rejeição, por parte dos nossos profissionais, ao uso das TDIC's em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem - que, se pensado de maneira eficaz e planejada, tendo como intuito promover caminhos para que possamos proporcionar uma função pedagógica a essas tecnologias, poderemos aproveitar o potencial que elas podem oferecer como facilitadores da aprendizagem e da promoção de letramento digital entre os nossos discentes.

Assim, nosso propósito, ao final, é de não apenas contribuir com uma visão mais distanciada de eurocentralidade que compõe o nosso passado e presente, mas promover a utilização das TDIC's como um elemento inovador e mostrar, para a comunidade escolar, que é possível alinhar aprendizagem, tecnologias digitais e o mundo virtual, desde que todo esse processo seja pensado e planejado levando em consideração, em primeiro lugar, reservar espaço para implementação de trajetos que

proporcionem o desenvolvimento de letramento digital e, em nosso caso, letramento histórico-digital.

Acreditamos, dessa maneira, que os resultados a serem compartilhados entre os membros da comunidade escolar da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim se tornará um divisor de águas na forma como encaramos os instrumentos que temos à nossa disposição para fazer educação. Esperamos, assim, que as práticas pedagógicas presentes em nosso ambiente educacional, e ainda relutantes em proporcionar o uso das TDIC's, possam ser repensadas e não se limitem a ver as tecnologias digitais como um empecilho ao processo, mas um instrumento facilitador dele.

É importante deixar claro que a mudança na educação não depende do uso das tecnologias digitais, porém tampouco avançará sem abriremos espaços de diálogos em que o uso e apropriação delas, pelo processo educacional, torne-se uma opção a ser considerada. Dessa maneira, todo itinerário pensado na sequência didática foi elaborado tendo como premissa principal a possibilidade de ser replicado em outros ambientes educacionais. Mesmo que não em toda a sua integralidade, pois sabemos que as realidades são plurais. Porém, as adaptações serão benéficas, desde que planejadas visando atingir a produção de conhecimento histórico decolonial, alinhado às tecnologias digitais. Isso contribuirá para que nossas práticas pedagógicas possam, cada vez mais, aproximar-se das demandas da nossa comunidade escolar e, por consequência, da sociedade como um todo.

Pensando dessa maneira, percebemos que proporcionar uma sequência didática não seria suficiente para atingirmos nossos objetivos. Assim, como já afirmado anteriormente, avançamos em nossa intervenção, oportunizando aos discentes ter acesso a uma cartilha decolonial, elaborada pelo docente, com o intuito de contribuir com mais um instrumento de enfrentamento às narrativas uniformizantes do livro didático. Por isso, a cartilha se apresenta como uma possibilidade de agregar, através de um olhar mais crítico, reflexões que não seriam possíveis apenas desconstruindo o material oficial presente nos estabelecimentos de ensino.

Observamos que a cartilha oportunizará, de antemão, o acesso a uma narrativa que, subsidiada pela sequência didática, possibilitará aos discentes desenvolver habilidades e competências constituídas com acesso a diferentes formas de

linguagens que fundamentem um letramento histórico-digital e um pensar e agir decolonial. Logo, apresentaremos, no tópico seguinte, o conjunto estrutural e narrativo que permeará tal material, elaborado com o intuito de fazer frente a uma História denominada de “colonial. Assim, consolidaremos uma abordagem do nosso passado, permeado de ressignificados que possam fazer mais sentido para o cotidiano dos nossos discentes diante de uma sociedade que é, antes de mais nada, uma sociedade plural.

### **4.3. Contra a colonialidade da história, uma nova cartilha**

O espaço organizado para a estruturação de uma História, que leve em consideração uma análise decolonial, considerou a organização de todo um material que pudesse servir como suporte ao caminhar docente em sala de aula.

Foi pensando assim que elaboramos um material que oferecesse não apenas diretrizes na execução do trabalho, mas, efetivamente, apresentasse ao docente possibilidades para proporcionar um momento em que a decolonialidade pudesse se fazer presente em sala de aula.

Porém, faz-se necessário entender que o enfrentamento às diretrizes que compõem a atmosfera de colonialidade presente em nossa sociedade não se apresenta apenas na escola, tampouco podemos avançar sem pensar nesse enfrentamento com ela. Isso porque, como parte constitutiva do tecido social, ela funciona como elemento questionador ou legitimador do pensamento e do exercício de poder praticado pelo pensamento colonial.

Assim, percebemos que precisávamos, além de organizar uma sequência didática que levasse em consideração o uso das TDIC's como instrumento promotor do pensamento decolonial, em específico voltado para a questão indígena, tornou-se também necessário apontar em direção a um trajeto que não se apresentasse muito sinuoso para nossa intervenção e nem para as ações a serem desenvolvidas colaborativamente junto aos discentes.

Nossa preocupação torna-se pertinente, haja vista que, ao pensar a decolonialidade com o uso das TDIC's – que, essencialmente, é um instrumento

articulado como ferramenta de legitimação da colonialidade - é a primeira vista, uma ação contraditória e, em sua essência, não deixa de ser. Todavia, primeiramente, como já afirmamos anteriormente, estamos atravessados por essa atmosfera de colonialidade, não temos como ignorá-la. Porém, temos como questioná-la de maneira que a reflexão crítica possa apontar maneiras de problematizá-la. Assim, nosso caminho não se apresenta no sentido de negá-la, mas de entendê-la, para, a partir daí, reformularmos nossas práticas e desenvolvermos espaços para aprimoramento da consciência histórica.

Nesse ambiente, fica perceptível que, para avançarmos na organização da nossa sequência didática, precisávamos ter um suporte mais robusto para que ela pudesse tornar-se elemento de enfrentamento às práticas de colonialidades. Conseguir efetivar um momento genuinamente decolonial estava - pelo menos na realidade que ainda se apresenta para todos nós - fora de cogitação. No entanto, pensamos em contribuir com o cenário presente em nosso cotidiano escolar com uma intervenção que não legitimasse, mais ainda, ações preconceituosas e fundamentadoras da exclusão presentes nos materiais oficiais ofertados às escolas e que, na sua essência, legitima a exclusão presente em nossa sociedade.

Dessa maneira, ao pensar uma cartilha digital, organizamo-nos no sentido de disponibilizar todo o material a ser elaborado em um drive no google, em razão de toda a estrutura da cartilha ser pensada a partir de uma diversidade de links que necessitam ficar armazenados para consulta, tanto dos docentes como dos discentes.

Assim, todo o material produzido estará no drive, desde a própria sequência didática, passando pela cartilha, os formulários, avaliações, vídeos, documentos históricos, CARD's e, para facilitar o uso da cartilha, um manual de uso docente.

Nesse sentido, procuramos organizar uma cartilha digital<sup>16</sup> que pudesse nos auxiliar em uma abordagem decolonial da História Indígena. Dessa maneira, a ideia era construir uma alternativa ao livro didático e um suporte ao caminhar discente através dos encontros promovidos durante a execução da própria sequência didática. A cartilha foi pensada para se tornar, assim, instrumento de mediação entre o docente, os discentes e o acesso à informação mais distanciada da eurocentralidade. Ao

---

<sup>16</sup> Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1SjUJKAVASVeU07MmIGEmh8ZHMSNSx-UQ/view?usp=sharing>

mesmo tempo, ela colabora no sentido de proporcionar uma narrativa menos uniformizante, já que traz informações sobre a nossa região, que, aquelas que, geralmente, são negligenciadas em boa parte dos materiais oficiais.

Diante da possibilidade de tornar o ensino de História mais significativo para nossos discentes, a busca por inserir informações relacionadas ao passado da nossa própria região, em especial, relacionada à temática indígena, tornou-se essencial e foi pensando assim que organizamos a estrutura narrativa que compõe esse material desde a sua concepção.

Primeiramente, procuramos organizar a cartilha digital de maneira que pudéssemos apresentar uma narrativa cuja capacidade de compreensão estivesse adequada à turma do 2º ano “C” vespertino do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim. Tanto do ponto de vista textual como linguístico, preocupamo-nos, ao máximo, em evitar termos que viessem a dificultar a compreensão daquele que tiver acesso a toda a cartilha. A forma como a construímos busca estimular nos discentes o raciocínio histórico de maneira que sempre possam empreender reflexões que façam um paralelo entre o passado e o presente, uma vez que acreditamos, conforme Prost (2015), ser inviável pensar em conhecimento histórico sem aprimorarmos nossa capacidade de fazer questionamentos.

Como sabemos, o processo de elaboração da cartilha digital precisa levar em consideração que o cenário exige mais do que simples narrativas textuais. Assim, não podemos abrir mão de alternativas presentes na realidade dos hipertextos presentes no mundo virtual; e o aparelhamento de caminhos que conduzam os discentes por imagens, links de vídeos, sites, perfis de Instagram e Facebook foi levado em consideração para que os discentes pudessem ultrapassar as fronteiras da mera narrativa textual e navegasse por itinerários do mundo digital que pudessem fazer sentido para o que estava sendo apresentado. Dessa maneira, indiretamente, possibilitamos trajetos que sistematizam percursos para garantir avanços rumo à construção de novos letramentos.

Inicialmente, a cartilha digital traz para a sala de aula a busca por inserir uma narrativa sobre o passado a partir do ouvir, sentir e pensar daqueles que aqui sempre estiveram. Nesse sentido, buscamos fazer um apanhado de textos, vídeos,

depoimentos, sites, documentos, imagens que buscassem remeter a visão dos povos originários.

Desde logo, faz-se necessário deixar claro que, apesar de toda precaução inerente à construção de um material fundamentado a partir de uma visão decolonial, não temos como fugir de toda a atmosfera de colonialidade presente em nossa sociedade. Em alguns momentos, tivemos que recorrer a instrumentos permeados pela visão eurocentrada do nosso passado, como por exemplo as obras do pintor e desenhista holandês Albert Eckhout, que se fez presente em algumas partes da cartilha. No entanto, sempre é bom deixar evidente para os discentes o porquê dessas escolhas.

Durante a concepção da cartilha digital, percebermos que o olhar do colonizador, como fundamento da colonialidade, apresentou-se inúmeras vezes como empecilho na organização do material. Isso torna evidente o quanto ele está presente e resiste, apesar das tentativas de enfrentamentos que vêm se consolidando através da luta e da resistência de alguns atores, entre eles, os próprios povos originários.

Logo, a cartilha digital está organizada em oito sessões, contando com a apresentação e as referências. Nesse sentido, buscamos dialogar junto aos discentes levando em consideração que o primeiro bimestre do ano letivo da turma do 2º ano “C” vespertino do Ensino Médio tem como temática central o processo denominado de colonial presente no Brasil. Assim, a ideia não é apenas buscar desconstruir o que está posto nos materiais oficiais, mas evidenciar o que está encoberto pela marca da colonialidade.

A cartilha digital parte daquilo que os discentes já têm à disposição, haja vista, após a apresentação, o tópico seguinte está intitulado de *Nosso ponto de partida: o que já sabemos*. Nossa ideia, nesse tópico, é começar a problematizar a narrativa eurocentralizada que chega até a sala de aula através do conjunto narrativo presente nos materiais oficiais à disposição do sistema educacional brasileiro e como ele interfere na forma como encaramos o nosso passado.

Apresentamos, nesse momento, os marcos fundadores da nossa História tradicional com uso de imagens, áudio e box explicativos que visam inserir o Brasil na História mundial a partir da invasão portuguesa ocorrida no final do século XV, dando

a entender que nosso território, antes do fatídico 22 de abril de 1.500, inexistia e todo o processo histórico inicia-se dali por diante.

Dando prosseguimento passamos ao tópico *Os portugueses descobriram o Brasil?*. Abrimos, a partir daí, um diálogo com o leitor a fim de problematizarmos a ideia, tão presente nos materiais oficiais, do descobrimento do Brasil pelos portugueses. Passamos a fazer um conjunto de questionamentos que visa fazer com que o leitor passe a refletir, por si, sobre todo o itinerário eurocêntrico que compõe o nosso passado, assim como o ambiente de silenciamento dos povos originários que começa a se fazer presente em nosso contexto histórico.

Na busca por fazer com que o leitor se coloque no lugar do outro e possa ter um olhar de empatia sobre o passado, apresentaremos, nesse tópico, através de jornais, uma história fictícia sobre uma suposta invasão do nosso planeta. Posteriormente, o leitor terá acesso a uma reflexão sobre a narrativa presente e poderá fazer esse exercício de se colocar no lugar do outro. Dessa maneira, o caminho para absorção de conceitos como colonialidade e decolonialidade será pavimentado.

O próximo tópico tem como título *Vamos usar a imaginação*. Nele pretendemos navegar sobre a visão do passado a partir da ideia da existência de um lugar antes do Brasil. Com isso, iremos disponibilizar imagens, filme, vídeos, sites e redes sociais que apresentem os vestígios arqueológicos do nosso território antes da chegada dos portugueses, espaços de conservação desse passado mais remoto, depoimentos de indígenas que vão na direção oposta à visão do invasor, organizações governamentais e não governamentais que buscam proteger e preservar a História dos povos originais, assim como a luta de resistência que se fez presente no passado, e se estrutura até os nossos dias, pela busca de direitos e visibilidade perante o poder público.

O tópico seguinte foi estruturado para apresentar os povos originários do nosso estado e região. Tendo como título *Os indígenas na nossa História potiguar*, ele foi pensado de maneira que os discentes tivessem acesso a informações que, geralmente, são negligenciadas pelos materiais oficiais, já que a História local praticamente desaparece frente a estilo uniformizante dos materiais oficiais. Neste tópico, os discentes irão percorrer links de sites, vídeos e entrevistas que os levarão

de sítios arqueológicos na nossa região, até informações sobre os indígenas presentes em nosso território que conseguiram sobreviver à denominada Guerra dos Bárbaros que teve em nosso território o seu maior palco.

Os discentes terão acesso nesse tópico a uma lista dos sete documentos do Acervo documental do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte que tratam da resistência indígena no Rio Grande do Norte. Assim, eles terão acesso à própria fonte documental e poderemos fazer, assim, um exercício de análise histórica e entender o contexto em que ocorria o processo de resistência dos povos originários.

Por fim, o tópico *Os indígenas no presente* tem como propósito fazer um apanhado de informações sobre a presença indígena em nosso presente. Assim, pretendemos fugir da ideia de indígena engessado no passado. Narrativa essa que, durante séculos, foi uma das maiores responsáveis pelo epistemicídio sofrido pelos indígenas através da História. Nele será disponibilizado links de acesso a sites, vídeos e redes sociais de grupos, instituições e indígenas que buscam, através de visibilidade possibilitada - principalmente pelo ciberespaço manter espaços de preservação - denunciar e resistir ao processo de colonialidade ainda presente em nossa sociedade.

Dessa forma, pretendemos, com nosso trabalho, evidenciar, a cada momento, juntamente com os discentes, que o denominado processo de colonização não foi interrompido com a independência do Brasil. Fomos colonizados e depois passamos a ser coloniais através da colonialidade que se apresentou como um processo continuador de toda a ação iniciada com a invasão ocorrida em 1500.

A cartilha será um instrumento fundamental de resistência à História colonial presente nos materiais oficiais. Ela funcionará como suporte à sequência didática que será desenvolvida com a turma e, ao mesmo tempo, será um instrumento de acesso a informações e a documentos que permitirá a produção de conhecimento no mundo virtual. Por fim, esperamos apresentar possibilidades para o desenvolvimento de letramentos, que, em nosso caso, será o letramento histórico-digital fundamental para o desenvolvimento dos artefatos didáticos-pedagógicos.

#### 4.3.1. Manual: usos pedagógicos da cartilha

Como um instrumento que pudesse facilitar o pensar e agir pedagógico em sala de aula, buscamos organizar um manual<sup>17</sup> docente que pudesse facilitar todo o itinerário dos colegas que decidirem usar a cartilha digital em sala de aula.

Sua organização se deu a partir da necessidade de orientação pelos caminhos de interatividade estruturada dentro do material. Inicialmente, procuramos fazer uma apresentação levando em consideração a importância do uso das TDIC's em sala de aula.

Destacamos que, além da possibilidade de interatividade, a abordagem decolonial, proposta pela cartilha, torna-se um instrumento importante na luta pela busca de um processo educacional mais distanciado da eurocentralidade. Esta que está presente em uma sociedade na qual a colonização e a colonialidade são elementos estruturais na construção da narrativa do nosso passado e, por conseguinte, dos arranjos sociais presentes em nosso cotidiano.

Avançando sobre o manual, o docente encontrará informações sobre o uso da cartilha atrelado à sequência didática. Assim, ela foi pensada para servir de subsídio aos cinco momentos em que foi planejado todo o itinerário da intervenção decolonial. O docente terá à sua disposição o passo a passo explicativo, informando a existências de botões no corpo da cartilha que direcionará o leitor para navegar em um link específico. Assim, cada botão leva a um espaço diferente, permitindo acesso a diferentes linguagens presentes no ciberespaço. É relevante recomendar, para o uso da cartilha, o navegador web Internet Explorer, haja vista haver melhor interatividade entre o acesso aos links e o retorno ao material. Após a descrição de cada botão, o docente terá acesso às informações constantes em cada bloco em que a cartilha foi organizada.

Ao todo, dividimos o material em oito blocos a serem trabalhos durante as atividades propostas com a execução da sequência didática, sendo o primeiro bloco destinado a uma apresentação do material. Nele é dada as boas-vindas aos que, naquele momento, estão tendo acesso à narrativa que estará presente em todo o

---

<sup>17</sup> Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/1ydeUqFPI91KCVCGdjfXNhO2mDligUNiQ/view?usp=sharing>

corpo textual organizado na estrutura da cartilha. Adiante, no segundo bloco, partimos para o que é comum encontrarmos nos materiais oficiais. Nesse momento, fazemos uma abordagem das informações presentes na narrativa permeada pela colonialidade que encontramos nos livros didáticos.

No bloco posterior, questionamos o conceito de “descobrimto” e avançamos no sentido de problematizar a ideia de um Brasil que passou a existir somente a partir de 1.500. No bloco seguinte, já procuramos inserir o leitor em uma dinâmica em que o questionar da colonialidade torne-se mais presente, haja vista serem apresentadas algumas narrativas construídas por representantes dos povos originários sobre o nosso passado. Na sequência, inserimos um bloco com informações sobre a História da resistência indígena em território potiguar. Assim, buscamos, nesse momento, relacionar como o processo de colonialidade, presente no país, reflete também em nosso estado na forma como entendemos a presença indígena em nossa História e na atualidade.

Outrossim, dedicamos os últimos três blocos a evidenciar a presença, o protagonismo e a atuação de instituições e lideranças indígenas na busca por direitos e reconhecimento do Estado brasileiro e a opinião pública. Evidenciamos nesses últimos blocos que o papel de silenciamento promovido pela colonialidade não conseguiu surtir o efeito desejado e os povos originários continuam resistindo e atuando na luta pelo direito de existir.

Por fim, buscamos com a materialização da cartilha, atrelada ao manual docente, construir possibilidades de aglutinar todo esse itinerário produtivo, levando em consideração os caminhos ofertados pelas tecnologias digitais. Logo, o uso das TDIC's foi pensada nesse trabalho como forma de articular instrumentos que proporcionarão ferramentas de comunicação fundamentais na troca de informações, transposição de materiais e, ao mesmo tempo, servirão como espaço para questionamentos, dúvidas e interação entre os discentes e o docente durante a realização das principais ações planejadas a partir da sequência didática.

#### **4.4. A cartilha sob a ótica docente**

A cartilha digital, como já afirmado anteriormente, foi pensada para ser utilizada como suporte durante os cinco encontros propostos na sequência didática que elaboramos. Preferencialmente, os encontros foram estruturados para serem executados no primeiro bloco de aulas do ano letivo. Em nosso caso, no primeiro bimestre, na turma do 2º ano C do Ensino Médio na Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim.

No entanto, as circunstâncias acabaram impedindo-nos de aplicar nosso artefato didático-pedagógico, uma vez que, por questões legais, tivemos, no transcorrer da elaboração do nosso trabalho, que nos afastar da sala de aula por período maior que aquele necessário para a conclusão desta proposta.

Em virtude disso, reelaboramos as possibilidades que tínhamos para realizarmos uma análise mais profunda da aplicação da nossa cartilha digital. Logo, passamos a traçar, diante do cenário posto, uma avaliação do nosso material a partir de uma visão docente. Assim, apresentamos a um grupo de docentes que lecionam no Ensino Médio nosso artefato, a fim de mensurarmos se temos à nossa disposição um material que, realmente, possa agregar o uso das TDIC's, com possibilidades de desenvolvimento de letramentos no ciberespaço, assim como uma abordagem decolonial da questão indígena em nossa História.

Logo, elaboramos uma avaliação qualitativa do nosso material com o propósito de pensarmos sobre a aplicabilidade e a contribuição da cartilha digital intitulada de Indígenas: Como seria se a História fosse contada pelos próprios povos originários? Dessa maneira, pretendemos contribuir para o ensino de História no sentido de promover uma reflexão mais aprofundada sobre uma abordagem histórica numa perspectiva decolonial do nosso passado.

Como pretendemos fazer frente a um sistema cuja estrutura da colonialidade impera no processo de ensino-aprendizagem, e que tende a universalizar e eurocentralizar as narrativas que tratam da nossa História, a cartilha busca se contrapor a séculos de silenciamento presente no passado cuja contribuição possibilitou ao processo de colonização ultrapassar a barreira da independência e chegar até os nossos dias, através das marcas da colonialidade.

Dessa maneira, alinhar o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIDC's) a uma narrativa que proporcionasse aos discentes um olhar a partir do enfoque dos povos originários só é possível se pudermos mensurar o potencial que a cartilha oferece. Foi pensando assim que enviamos através do *google forms*<sup>18</sup> uma avaliação para alguns colegas.

A avaliação elaborada foi estruturada com oito questões, nas quais procuramos preservar a identidade dos colegas que se propuseram a participar e buscamos entender até que ponto a cartilha oferecia a possibilidade de uma ação efetiva para fazer o enfrentamento à narrativa construída pela colonialidade presente nos materiais oficiais.

Tivemos o cuidado de questionar o tempo de atuação em sala de aula de cada um deles, para assim podermos mensurar, a partir das experiências e vivências individuais, as possibilidades de uso do nosso material. Assim, entramos em contato com nove docentes, sendo um deles indígena, para sondarmos a possibilidade de colaborarem com o trabalho, avaliando através do questionário, a cartilha digital que elaboramos. A exceção do professor indígena, todos os demais atuam em escolas da rede pública e privada da nossa região e, em específico, em turmas do ensino médio.

Assim, enviamos os questionários no dia 13 de outubro de 2022 e aguardamos o retorno das respostas até do dia 17 de outubro de 2022. Do total de nove professores, tivemos o retorno de sete via questionário e um dos consultados nos retornou de forma oral, trazendo algumas informações sobre a impressão que teve do material recebido.

Dessa maneira, os docentes puderam analisar a estrutura do nosso material e, assim, subsidiar nosso olhar sobre os objetivos que pretendemos atingir ao utilizar a cartilha em sala de aula.

Uma das nossas preocupações se relacionava à construção da narrativa. Tínhamos que adequar o material a uma linguagem que fosse acessível aos discentes os quais se encontravam no 2º ano do Ensino Médio. Portanto, questionamos os

---

<sup>18</sup> Disponível em: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZ-A1pH3gGyjUnlh2ojhTYb2u7JzUQxjonkARrxPGk438lw/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfZ-A1pH3gGyjUnlh2ojhTYb2u7JzUQxjonkARrxPGk438lw/viewform?usp=pp_url)

docentes para entendermos se a narrativa estava ou não adequada à faixa etária da turma.

Assim, na segunda pergunta do formulário, questionamos se a narrativa estava adequada e de forma unânime nos responderam que sim (Consultar apêndice A, item 5). Podemos perceber, dessa forma, que não tínhamos grandes problemas com relação a narrativa, o que nos permitiu avançar sobre outra questão que nos afligiu durante todo o percurso de construção do nosso material foi a busca por uma abordagem decolonial do nosso passado. Nosso propósito só seria atingido se conseguíssemos organizá-lo de maneira que a narrativa decolonial permeasse toda sua organicidade. Logo, evidencia-se, pelas respostas dadas à questão três, que conseguimos avançar sobre essa problematização, haja vista todas as respostas dadas serem no sentido de endossar a narrativa apresentada (Consultar apêndice A, item 5).

Como estruturamos nossa cartilha, a fim de usufruir das possibilidades ofertadas pelo uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TIDC's), buscamos, na questão quatro, compreender, a partir da visão dos docentes, a organicidade do nosso material através do uso de uma variedade de linguagens (imagens, textos, links, sites, vídeos, box explicativos e charges). Objetivávamos perceber, junto aos colegas, se toda essa possibilidade presente poderia facilitar ou não a leitura e interpretação da narrativa sobre o passado constante na cartilha. E, mais uma vez, as respostas corroboraram com o que imaginávamos, afirmando que, sim, ela atendia ao proposto.

Ademais, tivemos a preocupação de, na quinta pergunta, questionar os colegas se haveria a possibilidade da utilização do nosso material como suporte para suas aulas, e, mais uma vez, contamos com uma avaliação positiva. Os professores foram unânimes em dizer que a utilizariam (Consultar apêndice A, item 5) e, assim, chegamos à conclusão de que o trabalho desenvolvido poderá ser replicado em outras realidades.

Questionamos também se o formato e o design estariam adequados ao desenvolvimento de uma proposta realmente decolonial da nossa História. Como resposta, obtivemos que o material estava adequado e, como sugestão, os docentes número dois, três, quatro, cinco e seis afirmaram, inclusive, que poderiam utilizar não

apenas nas turmas de 2º ano do Ensino Médio, como também para as demais turmas, haja vista algumas respostas sugerirem contemplar os anos finais do Ensino Fundamental (Consultar apêndice A, item 5).

Dentre algumas sugestões que foram dadas (Consultar apêndice A, item 5), destacamos a baixa qualidade na resolução de algumas imagens, identificada pelos docentes três e cinco. Todavia, devido ao tempo que temos disponível não será possível viabilizar um profissional para correção neste momento. No entanto, consideramos, a posteriori, poder nos organizar a fim de definir um momento para readequar as resoluções.

Além disso, vale destacar também uma das sugestões dadas, pelo docente seis, para a contratação de um ilustrador para recriar as imagens, tornando os cenários mais lúdicos, uma vez que este docente trabalha com discentes diagnosticados com transtorno do espectro autista, já que, segundo estudos, a ilustração facilita a compreensão daqueles diagnosticados com esse transtorno. Acreditamos ser uma sugestão que contribuiria e enriqueceria o material, todavia, seguindo o raciocínio anterior, não há tempo hábil para sua viabilização, o que posteriormente pode ser materializado também.

Ainda, quanto às sugestões, uma delas, feita pelo docente quatro, diz respeito à possibilidade de especificar a carga horária, a ser utilizada para que a cartilha possa ser trabalhada em sala de aula. Entendemos que, como a cartilha é um suporte aos encontros da sequência didática, o ideal seriam cinco encontros. Todavia, como os docentes que avaliaram só tiveram acesso à cartilha, essa informação não ficou devidamente esclarecida.

Para além da cartilha digital, também nos preocupamos em proporcionar um suporte pedagógico para que os docentes possam orientar-se com relação à utilização de todas as possibilidades ofertadas pelo material. Foi pensando assim que não podemos dissociar o manual docente elaborado, uma vez que, possibilitará melhor proveito de toda a interatividade ofertada pelo material.

Por fim, diante da sondagem que fizemos com os colegas professores, percebemos que estamos diante de um material que, além de adequado ao nosso propósito, pode ser explorado em outras realidades para além do 2º ano do Ensino Médio. Vale ressaltar que um dos docentes escolhidos é indígena e fez uma avaliação

oral da cartilha, endossando o papel relevante do material na construção de uma narrativa decolonial.

Evidencia-se, pois, que a construção de todo esse material, possibilitará ferramentas à nossa disposição, para que possamos avançar em uma estratégia de ensino decolonial. Logo, buscando atingir um Ensino de História mais plural e que permita a consolidação de caminhos de visibilidade para atores antes silenciados pelo processo de colonialidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciar uma pesquisa que tem como fundamento uso das tecnologias digitais no ensino de História, aliado a uma análise decolonial do nosso passado, objetivando abordar a questão indígena, traduz-se em nosso itinerário profissional como um dos maiores desafios que já apareceu. A elaboração de uma intervenção dessa envergadura exige, de qualquer um que se disponha a executá-la, cuidados redobrados, uma vez que o caminho foi construído através de um conjunto variado de conceitos e reflexões que, a primeira vista, reveste-se de uma complexidade significativa para aqueles que serão nossos parceiros e colaborarão coletivamente com a execução do nosso artefato didático-pedagógico, os nossos discentes.

Diferente do que esperávamos, nosso trajeto não seria pautado apenas por uma intervenção inovadora de determinado recorte do nosso passado, ia além disso. Necessitávamos estabelecer diretrizes para um novo olhar sobre esse recorte. Porém, esse olhar deveria se fundamentar a partir dos princípios da decolonialidade como principal mecanismo conceitual de enfrentamento ao que estava posto, seja através das narrativas presentes nos materiais oficiais, seja através das marcas deixadas através do tempo. Essas que funcionaram de maneira a consolidar formas e modos de agir da nossa sociedade cujo avanço se deu após o fim da empresa “colonizadora” e se estabeleceu através da colonialidade que se apresenta como instrumento propagador de violência, silenciamentos e preconceitos.

Estamos, assim, amarrados em uma dimensão que vai além do papel que exercemos em sala de aula como professor de História, deveríamos ir além e adentrarmos por vielas que constituem elementos estruturantes da nossa sociedade. Logo, a escola e, em específico, a sala de aula seriam os principais palcos da constituição de novos olhares. Porém, não seriam os únicos, uma vez que a necessidade atual nos impõe exercer nosso papel para avançarmos além dos muros da instituição.

A construção e organização do nosso artefato didático-pedagógico se pautou pelo enfrentamento de um modelo de sociedade que, há muito, vem se consolidando pelo viés da colonialidade. A escola que pensamos deve ser o principal instrumento

de resistência a esse modelo, mesmo sabendo que suas diretrizes, como instituição de Estado, estão imbricadas pelos elementos legitimadores dessa colonialidade.

O trilhar da nossa caminhada passou, necessariamente, pelo repensar do que temos à nossa disposição para poder firmar nossos pés por terrenos mais sólidos sem medo de afundar em narrativas e conceitos distantes de poder consolidar um novo horizonte para, assim, estabelecermos parâmetros que pudessem reconstituir trajetórias sob uma perspectiva nunca vista antes em nosso ambiente educacional.

Dessa maneira, entender a decolonialidade tornou-se um dos nossos principais pilares de sustentação para que pudéssemos repensar o nosso passado para além da sala de aula. A escola e o modelo de educação que temos eram nossos primeiros obstáculos, uma vez que a institucionalidade está permeada pela colonialidade e o pensar do nosso modelo educacional não consegue – pelo menos até o momento – desvincular-se dessa influência.

Através dos séculos, o modelo educacional que absorvemos é um modelo eurocentrado, herdeiro da estrutura catequizadora implantada pelos jesuítas quando aqui invadiram. Para além de tudo isso, o ensino de História ainda é pensado a partir da Europa e o nosso passado organizado a partir das necessidades extraterritoriais. Precisávamos de novos paradigmas. E repensar o passado, a partir de outros elementos, tornou-se, ao nosso ver, um imperativo profissional.

Percebemos que, nos materiais oficiais, a narrativa imposta sempre se orientou no sentido de entender a construção do nosso passado a partir da referência europeia. Assim, novas formas de ser, sentir e existir foram, ao longo dos séculos, sendo silenciadas e, posteriormente, apagadas em um verdadeiro processo de epistemicídio. A diversidade que compõe o nosso existir vem perdendo, cada vez mais, espaço perante o parâmetro homogeneizador inerente à estrutura que se fez presente através do processo de colonização e se intensificou a partir do estabelecimento da colonialidade.

Foi assim que pensamos em abordar, dentro do recorte do processo invasor que estabeleceu a empresa “colonizadora”, a questão indígena, levando em consideração o seu papel na História. A conjuntura do denominado período “colonial” precisava ser repensada sob outros olhares e, nesse sentido, o papel estabelecido pelos invasores que legitimou toda a violência, saques, destruição, silenciamento e

genocídio dos povos originários precisava ter, na própria História e no processo educacional, uma trincheira de resistência e enfrentamento.

Pensando dessa maneira, procuramos firmar os primeiros passos para delimitar espaço no ensino de História que proporcionasse esse enfrentamento. Diante da pandemia de COVID-19, que nos impediu durante muito tempo de exercer nosso papel de docente de maneira presencial, tivemos que repensar estratégias para viabilizar tamanho desafio e foi assim que o digital entrou em cena e as TDIC's tornou-se nosso principal instrumento de viabilização da nossa intervenção em sala de aula.

Então, as tecnologias digitais entravam no cenário como mais um elemento que pudesse facilitar o enfrentamento a que estávamos dispostos a fazer. No entanto, pensar no uso das tecnologias digitais, que é um instrumento a serviço da própria colonialidade a qual pensávamos em combater, teria que vir agregado à possibilidade de desenvolvermos letramento entre os discentes, principalmente letramento histórico-digital, haja vista que o uso do digital sem um bom planejamento e reflexão crítica tornaria nosso trabalho infértil e não proporcionaria um olhar mais decolonial sobre o nosso passado e, em específico, sobre a questão indígena.

Montamos, dessa forma, a estrutura que precisávamos com a organização de uma sequência didática que estabelecesse um olhar sobre o que tínhamos à nossa disposição sobre o denominado período “colonial”. A História que queríamos contar e o passado à nossa frente entravam sempre em rota de colisão, já que os materiais oficiais, permeados pela colonialidade, estavam sempre a nos impelir a um passado legitimador e quase que naturalizador da violência propiciada pelo processo de invasão.

Nosso trabalho precisava de um suporte que acompanhasse o trajeto a ser construído, dia a dia, com a sequência didática. Porém não podíamos contar com os materiais oficiais, a não ser que seguissemos por um caminho de desconstrução das narrativas ali postas. Todavia, sabemos que a desconstrução, por si, não proporcionaria uma mudança de atitude entre os discentes sobre a questão indígena. Era preciso mais e foi nessa direção que avançamos.

Para poder se contrapor a toda narrativa permeada pela colonialidade, é que foi construída uma cartilha decolonial que funcionaria como suporte a todo o itinerário traçado pela sequência didática. Essa cartilha seria nosso porto seguro todas as vezes

que precisássemos acessar mais elementos constitutivos do nosso passado denominado de “colonial”. Foi, a partir dela, que a busca por uma narrativa atrelada ao acesso a sites, imagens, vídeos, filmes, perfis em redes sociais, entre outros mais distanciados da atmosfera de colonialidade nos proporcionou caminhos que - além de orientar os discentes no mundo digital, estabelecendo probabilidades de letramentos - tornou-se um instrumento de contra narrativa à versão oficial, estabelecida principalmente nos livros didáticos.

Além da cartilha, preparamos um manual de orientação docente. Nele colocamos os principais pontos que compõem a estrutura do material para que os colegas pudessem, em sua ação pedagógica, nortear seu uso de maneira mais eficaz, procurando explorar todo o potencial da interatividade que compõe a sua organização.

Assim, poderíamos iniciar o pensar da nossa intervenção sem medo de cometer deslizes legitimadores da colonialidade. Estávamos permeados com os suportes necessários para fazer valer nossa proposta de inserir uma abordagem decolonial do nosso passado e trazer para o centro da discussão a questão relacionada ao passado e o presente das populações originárias do nosso país, do nosso estado e por fim, da nossa região do Seridó.

Mais uma vez os percalços do caminho acabaram por nos afastar de sala de aula e, por uma determinação do Ministério Público, tivemos que no licenciarmos da docência por exercer um mandato eletivo em nosso município. Precisávamos, outra vez, repensar nosso itinerário e foi assim que resolvemos elaborar um questionário avaliativo para que alguns colegas docentes pudessem emitir um parecer sobre nosso material. Essa saída nos daria uma visão, do ponto de vista docente, do potencial representado pela cartilha e sua capacidade de realmente efetivar um caminho decolonial na abordagem da questão indígena em sala de aula.

Consultamos nove professores; do total, sete nos deram um retorno e, um deles, especificamente um professor indígena, deu-nos o retorno oral do que percebeu no material. Ao final, avaliamos que o caminho trilhado estava, de fato, adequado àquilo que propomos fazer. Todos endossaram em suas respostas que nosso material atendia uma perspectiva de intervenção decolonial mediado através do uso das TDIC's.

Vale lembrar que colocamos, como centro da nossa análise, a busca pelo recontar da História dos povos originários, mediados pelo uso das tecnologias digitais, uma vez que, desde o processo violento de invasão imposto pelos portugueses, o processo educacional brasileiro, pelo viés da própria institucionalidade que é permeada pela colonialidade, relegou aos povos originários o lugar do esquecimento. A memória foi construída, e é reconstruída cotidianamente, em salas de aulas pelo país, evidenciando o papel de protagonismo do elemento europeu como promotor do desenvolvimento e condutor da modernidade cujo palco é o Brasil hoje.

Esse pensamento, legitimado a partir do olhar eurocentrado do modelo de sociedade na qual devemos nos encaixar, é fruto de todo um processo de violência e genocídio dos povos originários, varrido para debaixo do tapete da História. Nossa proposta busca levantar esse tapete, colocar às claras o que até o momento está relegado à escuridão, trazer para o centro da discussão os aspectos desse processo que ainda não ocupou o espaço privilegiado da sala de aula.

Sendo assim, pensamos em nossa proposta como uma busca por sanar uma dívida histórica com os povos originários. Tanto a educação, os livros didáticos, a sociedade como um todo, mas principalmente as aulas de História carregam uma dívida com a diversidade que compõe o nosso passado e precisa repensar a forma como essa estrutura vem se solidificando ao longo dos séculos.

O nosso povo e, por consequência, a nossa estrutura social precisam ser repensadas a partir de parâmetros mais distanciados da atmosfera presente de colonialidade. A escola, assim como as aulas de História, torna-se um ambiente privilegiado para fazer valer o enfrentamento. Acreditamos que é através do ensino que mudaremos a sociedade, mas é também através do ensino de História que poderemos repensar como se dará essa mudança.

Nosso papel é trazer para o palco da sala de aula os silenciados pela violência “colonial” e os apagados pela narrativa da colonialidade. Um papel duplo que exige um cuidado redobrado ao abordar os elementos do nosso passado, porém não teremos a menor condição de compreender a complexidade da diversidade que compõe a nossa sociedade sem navegarmos pelas intempéries desse mar revolto de memórias que insistem em aparecer e afundar os navegadores mais inexperientes.

Como afirmamos, precisamos chegar a novos horizontes, repensar nossas ações e refinar o nosso olhar, haja vista não bastar apenas nos debruçar desinteressadamente sobre o passado. Logo, precisamos navegar pelas intempéries, indo contra a corrente, recusar-se a aceitar o que está posto, principalmente porque custou caro à nossa memória e solidificou uma concepção de nação que tem o preconceito e a negação da diversidade como elementos de recusa a si, como se existisse uma espécie de curso natural da História.

Isso posto, a produção de conhecimento histórico ao qual estamos nos propondo tem, em sua essência, a recusa ao cortejo triunfal que coloca os invasores como os promotores da civilidade e relega aos povos originários o lugar do primitivismo e selvageria. Nosso papel é colocar inquietações em nossos discentes que percebam o passado, refinando o olhar, identificando aqueles que não são vistos, e, quando são, a visão é turva e intoxicada pela atmosfera da colonialidade.

Queremos, assim, proporcionar um ambiente no qual possamos entender os povos originários, seu modo de ser, de existir e de pensar sem a armadura que prenda nossa visão, mas com uma luneta que nos faça ver mais ao longe a fim de podermos resgatar, através da História, uma outra História, mais diversa, libertária e que atente para aspectos antes negligenciados pelo olhar do historiador.

Sabemos muito bem que nosso papel como promotor da decolonialidade, em nossa instituição, restringe-se a uma ação pontual e que não se apresenta com o intuito de conseguir fazer frente a toda a estrutura de colonialidade que permeia o processo de ensino-aprendizagem. Porém, a concepção que temos de atuação pretende criar condições para começarmos a implementar ações semelhantes, que, ao longo do processo, possa criar condições para provocarmos cada vez mais inquietações na forma como apresentamos o passado e constituímos elementos de memória em nossos discentes.

Dessa forma, nossa sequência didática e nossa cartilha decolonial foi pensada para que possamos replicar a experiência que propomos em outros lugares de aprendizagens. Sabemos que nem tudo que apresentamos poderá ser replicado, no entanto, mesmo assim, adaptando e fazendo as adequações necessárias para cada realidade educacional, acreditamos ser possível proporcionar momentos de decolonialidade por outras instituições. Assim, promoveremos reflexões que atentem

para um novo olhar o qual possa promover o recontar da nossa História – pelos menos do recorte que apresentamos - a partir de novos parâmetros os quais, pouco a pouco, possam traçar novas diretrizes na forma e na maneira como apresentamos nosso passado, bem como na solidificação de enfrentamentos à atmosfera de colonialidade presente no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, esperamos que, através do nosso itinerário, que tem como instrumento principal de execução o uso das TDIC's, possamos estimular caminhos em que nossas práticas pedagógicas tenham mais familiaridade com o seu uso, buscando a promoção de letramentos diversos. Em nosso caso específico, buscando o letramento histórico-digital, para que a educação seja feita com significado e venha a ter sentido para os discentes que, em maior ou menor grau, tem acesso a esses dispositivos ou são, em sua maioria, impactados por eles.

Aqui, não é nosso propósito levantar a bandeira do uso irrestrito das tecnologias digitais em sala de aula, mas planejar meios para que possamos nos apropriar delas como forma de promover o processo de ensino-aprendizagem mais próximo da realidade vivenciada em seu cotidiano pelos discentes. Como já afirmado anteriormente, a escola não pode negar a presença delas, muito menos refutar o seu uso. Mas, se podermos nos apropriar de maneira pensada, teremos condições de promover conhecimento histórico que possa solidificar caminhos para a construção de uma sociedade em que a empatia pela diferença e o respeito aos povos originários nas suas formas de ser, agir e pensar reflitam o potencial que faz parte da nossa essência.

Portanto, esperamos, assim, que a promoção de atividades que alinhem o uso das TDIC's a diferentes conceitos, sejam eles históricos ou não, possa se tornar cada vez mais presente nos estabelecimentos de ensino pelo país e, em nosso caso específico, a decolonialidade torne-se a força motriz a movimentar os profissionais da História para perceber que precisamos ir além e questionar os conceitos estabelecidos ao longo do tempo cujas diretrizes foram traçadas para nortear a nossa atuação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. C. de. “O lugar dos índios na história: dos bastidores ao palco”. In: **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010, p. 13-28.

ANDRADE, A. A. M. de. Novas Tecnologias e Educação. In: XVI Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste, 2003, Aracajú/SE. **Educação, Pesquisa e Diversidade Regional**, 2003.

BARBOSA, V. de L. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa, 2006.

BARCA, I. **Literacia e consciência histórica**. Educar, Curitiba, n. esp., p. 93-112, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/bqhz7MVKCd3TLVT6jFLcpFK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BASTOS ROCHA, H. A. Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Territórios e Fronteiras**, UFMT v. 13, p. 275-300, 2021.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. RJ: Zahar, 2003.

BENITES, S. **Viver na língua Guarani Hhandewa (mulher falando)**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2018. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

BERGMANN, K. **A história na reflexão didática**. São Paulo. Revista Brasileira de História, v.9, n. 19, p. 29 – 42, set 89/fev. 90, p. 29.

BOULOS JR, A. **História, Sociedade e Cidadania**, 2º ano - 2. ed. - São Paulo: FTD, 2016.

BRASIL. **Programa de Resgate, Monitoramento Arqueológico e Educação Patrimonial na Área de Implantação do Parque Eólico Potiguar**: Municípios de Pedra Grande e São Bento do Norte. Brasil, 2017.

BUCKINGHAM, D. Aprendizagem e cultura digital. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano XI, n. 44, p. 8-11, jan. 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/K5q1kX>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

CAIMI, F. E. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Niterói-RJ, v. 11, n. 21, p. 27-42, jun. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a03.pdf>>. Acesso em: 20 setembro.2021

CARDOSO, O. Por uma definição de Didática da História. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

CASCUDO, L. da C. **História do Rio Grande do Norte**. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé; Natal: Fundação José Augusto, 1984.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CAVIGNAC, J. **A Índia roubada**: estudo comparativo da história e das representações das populações indígenas no Sertão do Rio Grande do Norte. Natal, EDUFURN, v.2, n.2, p. 83-92, jul/dez. 1995.

CERRI, L. F. **Ensino de História**: Fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. Cadernos de história. Uberlândia, v. 12/12, n. 1, p. 07-21, 2005.

COSTA, A. E. R.; NASCIMENTO, A. W. R. **Os Desafios do Ensino Remoto em Tempos de Pandemia no Brasil**. CONEDU, Alagoas, 2020.

COSTA, S. **Os Álvares do Seridó e suas ramificações**. Recife: ed. do autor, 1999.

CUNHA, M. C. da. Introdução a uma história indígena. In: PAREDES, B. (coord.). **O mundo indígena na América Latina**. São Paulo: EDUSP, 2018.

DANTAS, J. A. **De que morriam os sertanejos do Seridó antigo? Tempo Universitário**. Natal: UFRN, v.2, n.1, p. 129-36, jan-jun.1979.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, P. **TICs e educação.** 2008. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com.br/2012/04/tics-e-educacao.html>. Acesso em: 20 jul. 2020

DIAS, A. de S.; ABREU, W. F. de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24566/23696>. Acesso em: 17 jun. 2021

DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D. Educação em tempos de Humanidades Digitais: algumas aproximações. In: DIAS-TRINDADE, S.; MILL, D. (Orgs.). **Educação e humanidades digitais: aprendizagens, tecnologias e cibercultura.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019, p. 09–26.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais.** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, A. D. de. Notas sobre o contexto de trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade/Universidade, horizontes utópicos e desafios teóricos. **Realis**, v. 8, n. 02, jul-dez, p. 145-171, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/241453>. Acesso em: 15 jun. 2021.

GADDIS, J. L. **Paisagens da História: como os historiadores mapeiam o passado.** Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GROSFUGUEL, R. Dilemas dos Estudos Étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplina e epistemologias decoloniais. **Cienc. Cult.** Revista da SBPC. São Paulo, v. 59, n. 2, abr, 2007.

GRUZINSKI, S. **O Pensamento Mestiço**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

KALIL-ALVES, T.; OLIVEIRA, W. de. O ensino de história da América Latina no Brasil: sobre currículos e programas. **Revista Internacional de Investigación em Educación**, Bogotá (Colômbia), vol. 3, n. 6, pp. 283-298, 2011.

KATU, L. Eleotérios do Catu: O Povo, a Terra e a Luta. [Entrevista concedida a] Eidson Miguel da Silva Marcos. **Sebo Letra Nativa**, Santa Cruz, 08 ago. 2021. Disponível em [https://www.instagram.com/tv/CSVP1odoP5i/?utm\\_medium=copy\\_link](https://www.instagram.com/tv/CSVP1odoP5i/?utm_medium=copy_link). Acesso em: 11 Ago. 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2003. (Série Prática Pedagógica).

KRENAK, A. Os índios não estão preparados para votar, para trabalhar, para existir. In: MOISÉS, J. A. (Editor). **Lua Nova: Cultura e Política**. Brasil, V. 1, nº 1, p. 90, Abr.-Jun., 1984.

LIMA, A. C. de S. **Sobre a tutela e participação**: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI. MANA 21(2): 425-457, 2015.

LOPES, C. G. **O Ensino de História na palma da mão**: o WhatsApp como extensão da sala de aula. 2016. 130f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.

LOPES, C. G. **O Ensino de História na Palma da Mão**: o WhatsApp como extensão da sala de aula. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História. Araguaína, TO, 2016.

LOPES, C. G.; VAS, B. B. O Ensino de História na Palma da Mão: o WhatsApp como ferramenta pedagógica para além da sala de aula. **Atas do Simpósio Internacional**

**de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores de Educação a Distância.** São Carlos: UFSCar, 2016.

LÖWY, M. “A contrapelo”. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin. **Lutas sociais**, São Paulo, n. 25/26, 2010-2011.

LUCCHESI, A. **Digital History e Storiografia Digitale**: estudo comparado sobre a Escrita da História no Tempo Presente (2001-2011). 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em História Comparada) – Programa de Pós-Graduação em História Comparada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

M. P.; SANTOS, B. de S. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 15-27.

MACEDO, H. A. M. de. Caboclas brabas: história indígena do sertão do Seridó por meio das memórias de seus moradores, In: **X Encontro Nacional de História Oral - Testemunhos: história e política**, Recife-PE, 2010.

MACEDO, H. A. M. de. Desvendando o passado índio do sertão: memórias de mulheres do seridó sobre as caboclas-brabas. **Vivência**. Natal, RN (no prelo): v.28, 2004.

MACEDO, H. A. M. de. **Ocidentalização, territórios e populações indígenas no sertão da Capitania do Rio Grande**. 2007. 311 f. Dissertação (Mestrado em História e Espaços) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

MACEDO, H. A. M. de. Reflexões sobre a questão indígena no Seridó: entre a história e o patrimônio cultural. **Espacialidades**, v. 7, p. 217-238, 2014.

MACEDO, H. A. M. de. **Vivências índias, mundos mestiços**: relações interétnicas na Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó entre o final do século XVIII e início do século XIX. Monografia (Graduação em História). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2002.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 34, p. 262-280, 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Universidad Central, IESCO/Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MEDEIROS FILHO, O. de. **Índios do Açu e Seridó**. Natal, RN, Brasil: Sebo Vermelho, [edição fac-similar], 2011.

MEDEIROS FILHO, O. de. **Velhos inventários do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1983.

MEDEIROS FILHO, O. de. **Velhas famílias do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

MENESES, M. P.; SANTOS, B. de S. Introdução. In: MENESES,

MIGNOLO, W. D. **The Darker Side of Renaissance: literacy, territoriality, and colonization**. United States of America, The University of Michigan Press. 1995.

MIGNOLO, W. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture & Society**, Londres, vol. 26, n. 7-8, 2009. Disponível em <http://waltermignolo.com/wp-content/uploads/2013/03/epistemicdisobedience-.pdf>. Acessado em 15/07/2021.

MILL, D. et al. Reflexões e práticas sobre Educação e Tecnologias: uma apresentação. In: MILL, D. et al. (Org.). **Educação e Tecnologias: reflexões e contribuições teórico-práticas**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018. ISBN 978-85-6480-317-6. p. 7-16.

MILL, D. **Gestão estratégica de sistemas de educação a distância no Brasil e em Portugal: a propósito da flexibilidade educacional**. Educação Social, Campinas, p. 407-426.

MONTEIRO, D. M. **Introdução à História do Rio Grande do Norte**. Natal: EDUFRN, 2000.

MORAIS, I. R. D. **Seridó Norte-Rio-Grandense**: uma geografia da resistência. Natal: EDUFRN, 2020. 597 p. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/>. Acesso em: 10 jan. 2022.

MORENO, J. C. O tempo colonizado: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio**: revista do PPG Educação, Campo Grande, v. 25, n. 49, pp. 97-117, 2019.

MOURA, A. D. M. de; BOAVENTURA, L. de C. L.; NEVES, R. de C. M. Povos indígenas no Rio Grande do Norte, direitos e ações em tempos de covid-19. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 119- 145, mai./ago. 2021.

NASCIMENTO, M. E. do. **Intelectualidade indígena**: um mapa da questão. UFRN, Natal, 2017.

OLIVEIRA, J. P. de; FREIRE, C. A. da R. A Presença Indígena na Formação do Brasil. In: **MEC Coleção Educação Para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, L. F. de. **O que é uma educação decolonial**. Nuevamérica (Buenos Aires), v. 149, p. 35-39, 2016.

PAIM, E. A. Epistemologia Decolonial: Uma ferramenta política para ensinar histórias outras. **HHMagazine**: Humanidades em Rede. 2019. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/epistemologia-decolonial-uma-ferramenta-politica-para-ensinar-historias-outras/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

PALERMO, Z. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. In: MIGNOLO, W. et al. (org.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días**: pensar en colectivo. Neuquén, Argentina, EDUCO, pp. 123-149, 2014.

PROST, A. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015 (Coleção História e Historiografia).

PUNTONI, P. O país dos tapuias. IN: **A guerra dos bárbaros** – povos indígenas e a colonização do Sertão nordeste do Brasil (1650-1720) São Paulo, 1996.

QUIJANO, A (Ed.). **Des/colonialidad y bienvivir**: un nuevo debate em America Latina. Lima: Editorial Universitaria, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires, CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAMALHO, B. LEITE, L. H. A. Colonialidade da educação escolar: aproximação teórica e análise de práticas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n.52, p. 1-19, e-17150, abr./jun. 2019.

RAMALHO, F. Pedagogías descoloniales en la Didáctica de la Historia. **Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las ideas**, Argentina, v. 19, p. 1–10, 2017. Disponível em: <<http://qellqasqa.com.ar/ojs/index.php/estudios/article/view/189/233>>. Acesso em: 10 dez. 2020.

RESENDE, K. A. et al. Educação de jovens e adultos: uma análise acerca do letramento e alfabetização na eja a partir do filme “narradores de javé”. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/60066>>. Acesso em: 15/07/2021.

RIBEIRO, A. I.; TRINDADE, S. D. O ensino da História e tecnologia: conexões, possibilidades e desafios no espaço das Humanidades Digitais. In Porto, C.; Moreira, J. A. (Coord.). **Educação no ciberespaço**: Novas configurações, convergências e conexões. Aracaju: Editora Universitária Tiradentes, 2017. p. 145-159.

ROCHA, A. C. da. Os conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em história. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, vol.2, n. 3, pp. 96-112, 2015. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/59695>. Acesso em: 15/05/2021.

ROCHA, H. A. B. Letramento(s) histórico(s): Uma proposta plural para o ensino e a aprendizagem de História. **Revista Territórios e Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 275–301, 2021. DOI: 10.22228/rt-f.v13i2.1061. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/1061>. Acesso em: 31 mar. 2022.

ROCHA, H. A. B. **O lugar da linguagem no Ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. Tese (Doutorado em Educação). Niterói, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2006.

RUSEN, J. In: SCHMIDT, M. A. M. dos S.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

RÜSEN, J. **Razão Histórica. Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: EdUnB, 2001,

SANTOS, B. de S.; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. Opening up the Canon of knowledge and recognition of difference. In: SANTOS, B. de S. (ed.). Another knowledge is possible: beyond Northern epistemologies. **Reinventing Social Emancipation**: Toward New Manifestos, v. 3, London: Verso, 2007. p. XIX - LXII. (Reinventing Social Emancipation: Toward New Manifestos, v. 3).

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARTORI, A. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. **Comunicação, Mídia e Consumo**. São Paulo. ISSN 1983-7070. 7:19 (Jul. 2010) 33-48.

SEFFNER, F. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Revista História Unicruz**, Cruz Alta, v. 2, p. 18-23, 2001.

SEGATO, R. L. Aníbal Quijano y la Perspectiva de la Colonialidad del Poder. In: SEGATO, R. **La Crítica de la Colonialidad em Ocho ensayos y una Antropología por Demanda**. Buenos Aires: Prometeo, 2015.

SILVA, D. A. da. **Letramento histórico-digital**: ensino de História e tecnologias digitais. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Proffhistoria) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SILVA, O. S. F. **Tessituras (Hiper) textuais**: leitura e escrita nos cenários digitais. Salvador: Quarteto, 2008.

SPINOSA, V. Ciberespaço, letramento e docência: experiência com TDIC's no Ensino de História. In: OLIVEIRA, A. B. de. COSTA, M. da C. da S. (orgs). **História em jogo**: as questões do tempo presente e os desafios do ensino de história. São João de Meriti, RJ: Desalinho, 2020.

SPINOSA, V.; COSTA, M. A. F. da. Formação do futuro-presente: a docência em História no espectro da experiência digital no ensino remoto. In: GABRIEL, C. T.; BOMFIM, M. L. (orgs). **Formação docente e currículo**: Conhecimentos, sujeitos e territórios. Rio de Janeiro: MAUADX, 2021. p. 279-300.

TOMAZINHO, P. **Ensino Remoto Emergencial**: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. 1. ed. Porto Alegre: SINEPE/RS, Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2YkZrqx>. Acesso em: 20 set. 2021.

TORQUATO, C. P.; KONDO, R. H. Educação decolonial: opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente. **DIADORIM** (RIO DE JANEIRO), v. 22, p. 62-86, 2020.

**UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA**. Direção: Luiz Bolognesi. Produção de Europa Films, Brasil: Buriti Filmes, 2013. 1 DVD.

VARGAS, G. F. **Perspectivas de Ensino de História Decolonial**: Uma experiência na disciplina de Estudos latino-americanos do Colégio de Aplicação/UFRGS. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WALSH, C. **Fanon y la pedagogia de-colonial**. Novamérica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 122, p. 60-63, jun. 2009. Disponível em: <http://www.novamerica.org.br/ong/?p=1290>. Acesso em: 1º set. 2020.

WALSH, C. **Pedagogías Decoloniales**. Práticas Insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. Quito (Equador): Editora Abya-Yala, 2017. Disponível em <https://ayalaboratorio.files.wordpress.com/2018/03/catherine-walsh-pedagogc3adas-decolonialesvolume-i.pdf>. Acessado em: 15/07/2021.

WANDERLEY, S. M. A. I. Cultura histórica, mídia e ensino de história: problemas políticos de ensinar e aprender. **Anais do XIV Encontro Regional de História da ANPUH-RJ**. São Gonçalo, ANPUH-RJ, 2012.

WANDERLEY, S. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. **Revista História Hoje**, v. 9, no 18, p. 125-144, 2020.

## FONTES

ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA CALPÚRNIA CALDAS DE AMORIM (EEPCCA). **Projeto Político Pedagógico**. Brasil, Caicó, 2019.

SOARES, Sebastião. Depoimento. [Entrevista concedida a] Veranilson Santos Pereira. **Os caboclos brabos**: memória de família e imaginários seridoense. Caicó, RN: 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Povos indígenas do RN**. Natal-RN: Departamento de Antropologia/CCHLA/UFRN. 2021. Disponível em <https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdorn/index.html>. Acesso em 03 jan. 2022.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - FORMULÁRIOS

#### ITEM 1 - Modelo do formulário (análise dos jornais)

## Avaliação

\*Obrigatório

1. Nome \*

---

2. Turma \*

---

3. Turno \*

Marque todas que se aplicam.

- Matutino  
 Vespertino  
 Noturno

4. 1. O que você achou da História colocada no jornal notícias históricas? \* 1 ponto

---

---

---

---

5. 2. A história colocada no jornal representa algo semelhante que ocorreu no passado? O quê? \* 1 ponto

---

---

---

---

6. 3. Os alienígenas conseguiram atingir o objetivo da missão? Explique: \* 1 ponto

---

---

---

---

---

7. 4. Os colonizadores também atingiram o objetivo da missão colonizadora? Explique: \* 1 ponto

---

---

---

---

---

ITEM 2 - Modelo de formulário (avaliação de cada momento da sequência didática)

## Formulário de Avaliação do 1º Momento

\*Obrigatório

### 1. Que avaliação você faz da forma como o momento foi organizado? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Excelente	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim
Tema do 1º momento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forma de apresentação do tema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material usado como suporte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Importância dos assuntos apresentados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo usado para o 1º momento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tempo de intervalo utilizado para realizar as ações até o 2º momento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 2. Que sugestão você daria para melhorar toda a estrutura do nosso 1º momento? \*

---



---



---



---



---

3. **Que conceito você daria ao desenvolvimento de suas competências, aprendizagens e habilidades no 1º momento?** \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Excelente	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim
O que você já sabia sobre o tema apresentado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os novos conhecimentos que você apropriou-se .	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O que você sabia sobre as ferramentas digitais que foram utilizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O que você aprendeu de novo sobre as ferramentas digitais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seu empenho com relação as ações realizadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua participação com os demais colegas presencialmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua participação com os colegas virtualmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua interação com seu professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seu conhecimento anterior sobre o trabalho de análise e investigação histórica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seu conhecimento posterior sobre o	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

trabalho de análise e  
investigação  
histórica.

---

Sua compreensão  
preliminar sobre o  
passado.

---

Sua compreensão  
posterior sobre o  
passado.

---

4. Levando em consideração os conhecimentos que você tinha antes de começar <sup>\*</sup> nosso momento e ao final dele. Descreva quais conhecimentos sobre o tema você acredita que desenvolveu?

---

---

---

---

---

## ITEM 3 - Modelo de formulário (análise do filme)

## Avaliação

---

\*Obrigatório

1. Nome \*

---

2. Turma \*

---

3. Turno \*

Marque todas que se aplicam.

Matutino

Vespertino

Noturno

## REFLEXÃO - UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA

### "Uma História de Amor e Fúria"

O filme animação "Uma História de Amor e Fúria" tem como pano de fundo a História de um homem que mesmo depois de 600 anos continua vivo e participa de todos os momentos do nosso passado.

A saga que envolve a sua sobrevivência está intimamente relacionada a busca pelo amor da sua vida e ao mesmo tempo, a luta contra os opressores que tomaram-se os grandes heróis do passado.

Desde o período denominado de "colonial" até o futuro em 2096, fica perceptível um cenário devastador em que se encontra o país. O imortal herói Abeguar que juntamente com sua amada Janaina, são os protagonistas da História, lutam para permanecerem juntos, mesmo diante das disputas pelo poder que permeia todo o passado.

4. 1. Na História, fica claro que o herói **Abeguar** luta incansavelmente contra um espírito do mal conhecido como **Anhangá**. Que entidade é essa e de que maneira você chegou a essa conclusão?

1 ponto

---

---

---

---

---

5. 2. O filme faz uma projeção sobre a realidade do país, e em específico, do Rio de Janeiro, no ano de 2096. Como você descreveria os motivos que levaram a uma realidade tão devastadora. \* 1 ponto

---

---

---

---

---

6. 3. *"Viver sem conhecer o passado é andar no escuro"*. Essa frase se fez presente em vários momentos da trama e de certa maneira, proporcionou um elemento de conexão com os acontecimentos do passado. Como você avalia a mensagem dessa frase? Faz sentido para você? Justifique: \* 1 ponto

---

---

---

---

---

7. 4. O filme evidencia o fato de que muitos dos personagens que participaram da nossa História foram silenciados nos livros e a frase *"Meus heróis nunca viraram estátua, morreram lutando contra quem virou"* proferida por Abeguar, nos permite fazer algumas reflexões. Como você explicaria essa frase? \* 1 ponto

---

---

---

---

---

8. 5. Recentemente, em alguns países, inclusive no Brasil, ocorreram algumas manifestações que tinham como objetivo atacar estátuas de heróis do passado que em grande parte tiveram sua trajetória de vida pautada na opressão, morte, escravização e extermínio de seres humanos. Você ouviu alguma reportagem ou informação sobre esse assunto? Você acredita que a atitude dos manifestantes foi correta? Justifique:

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ITEM 4 - Modelo de formulário (ficha de análise dos documentos históricos)

## FICHA PARA ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DOCUMENTOS HISTÓRICOS

---

\*Obrigatório

1. Nome \*

---

2. Turma \*

---

3. Turno \*

Marque todas que se aplicam.

- Matutino
- Vespertino
- Noturno

4. Número do Documento: \*

1 ponto

---

---

---

---

---

5. **Tipo de documento:** \* 1 ponto

---

---

---

---

---

6. **Ano:** \* 1 ponto

---

---

---

---

---

7. **Locais citados:** \* 1 ponto

---

---

---

---

---

8. **Descrição do tema tratado:** \* 1 ponto

---

---

---

---

---

9. **Outras informações:** \*

1 ponto

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ITEM 5 - Modelo de formulário (ficha de avaliação dos artefatos didáticos-pedagógicos)

## AVALIAÇÃO DOS ARTEFATOS

\*Obrigatório

1. Que avaliação você faz da forma como os artefatos didáticos-pedagógicos foram apresentados? \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Excelente	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim
Jornal digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mapa comparativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podcast	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programa de Rádio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Que sugestão você daria para melhorar a estrutura organizacional dos artefatos didáticos-pedagógicos? \*

---

---

---

---

---

3. **Que conceito você daria a organização dos artefatos no que se refere ao desenvolvimento de competências, aprendizagens e habilidades?** \*

Marcar apenas uma oval por linha.

	Excelente	Muito bom	Bom	Razoável	Ruim
Quanto a produção de conhecimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto a produção de conhecimento no ciberespaço.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto a produção de conhecimento histórico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quanto a abordagem da temática.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. **Levando em consideração a apresentação dos artefatos didáticos-pedagógicos, qual sua opinião sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) no processo de ensino-aprendizagem?** \*

Marcar apenas uma oval.

- Necessário
- Desnecessário
- Parcialmente necessário

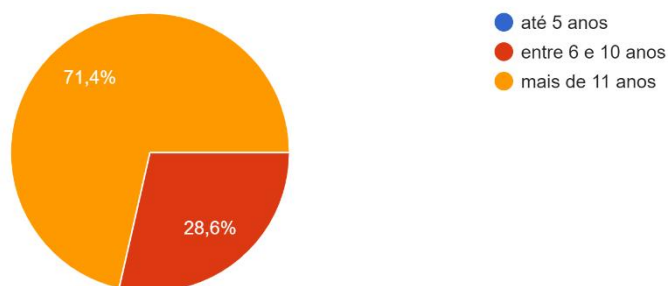
Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

## ITEM 6 – Respostas ao formulário de avaliação feito com os docentes sobre o uso da cartilha em sala de aula

1. Você é docente de História há quanto tempo?

7 respostas



2. Ao analisar a cartilha, você acredita que a narrativa está adequada para uma turma da 2ª série do Ensino Médio?

7 respostas



3. Pretendemos com a cartilha, levar aos discentes uma narrativa decolonial na nossa História. Você acredita que atingimos nosso propósito com a cartilha digital apresentada?

7 respostas



4. A estrutura organizada a partir de uma variedade de linguagens (imagens, textos, links, sites, vídeos, box explicativos e charges) facilita o itine...a e interpretação da narrativa presente na Cartilha?

7 respostas



Comente

5 respostas

A cartilha permite a abordagem do tema de forma mais interativa.

Existe uma necessidade das novas gerações de conhecer os nossos ancestrais, sua cultura e seu jeito de viver. Necessitamos dessa cartilha.

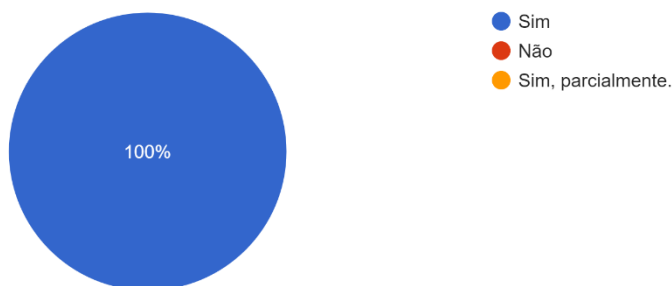
O material apresentado traz bastante interatividade e incentiva a exploração e investigação da história por parte dos discentes.

É essencial para que os discentes possam navegar por varias ferramentas que facilitam o caminho de uma aprendizagem mais significativa

É uma metodologia que nos proporciona o interesse pela pesquisa e interpretação.

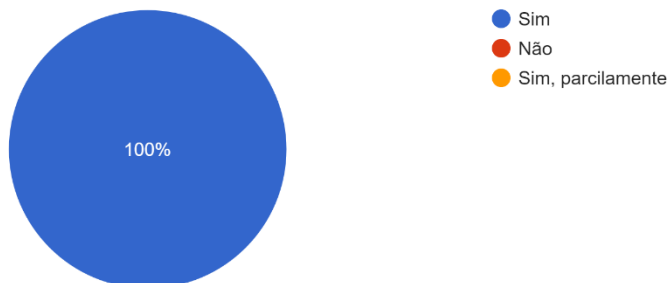
5. Você usaria essa Cartilha como suporte para suas aulas?

7 respostas



6. Você acha que o formato do design está adequado a proposta de desenvolvimento de uma História Decolonial?

7 respostas



7. Em caso afirmativo, em qual momento do ano letivo e para quais níveis de ensino você avaliaria ser possível utilizar a cartilha digital como apoio didático?

6 respostas

No caso do 2º ano usaria no 1º e 2º Bimestre.

No Ensino Médio, essa cartilha se encaixa no segundo semestre da 1ª série.

Creio que o material esteja muito bem adequado ao formato do novo ensino médio, podendo ser aplicado em qualquer um dos três ou quatro anos.

Já no primeiro. Também está adequada para os anos finais do fundamental

Eu usaria em qualquer momento do ano letivo que qualquer turma do Ensino Médio

No Ensino Fundamental e Médio, desde que adeque a cada nível de ensino. E podemos trabalhar em História do Brasil, na história da (de)colonização

8. Você teria alguma sugestão para colaborar com nossa Cartilha?

6 respostas

Em minha opinião está excelente, pois permite aos alunos uma postura crítica diante do conhecimento histórico.

Sua cartilha é muito bacana! Eu usaria ela desse jeito. Porém, com os comentários dos estudantes, eu poderia ir adaptando a realidade. Mas, está massa!

A cartilha digital está ótima. A única sugestão a ser feita seria de ordem técnica, pois notei que algumas imagens estão em baixa qualidade. Sugiro, havendo tempo ou financiamento, que se tente a contratação de um ilustrador, que poderia recriar cenários de maneira lúdica, e tornar o material ainda mais atraente.

Seria interessante especificar a carga horária que você considera ideal para trabalhar a cartilha e, se possível, fazer algumas indicações para os professores.

Apenas uma imagem que aparentemente ficou distorcida.

Ficou ótimo, por tanto quando ilustrado desperta mais a atenção dos alunos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso -  
Termos de Serviço - Política de Privacidade

## Google Formulários

## APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DIDÁTICO



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**VERANILSON SANTOS PEREIRA**

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vanessa Spinosa.**



<b>1º MOMENTO: Compreendendo o nosso trabalho</b>
<b>ATIVIDADE</b>
<b>TEMA:</b> Uma História ainda a ser contada
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Colonização, colonialidade e decolonialidade</li> </ul>
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>EM13CHS105</b> Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/ natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</li> <li>● <b>EM13CHS102</b> Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</li> </ul>
<b>MATERIAIS NECESSÁRIOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Celulares;</li> <li>● Papel;</li> <li>● Lápis;</li> <li>● Livro didático;</li> <li>● Jornais;</li> <li>● Datashow;</li> <li>● Imagens e vídeos;</li> </ul>
<b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Entender a História da colonização da América como resultado de um exercício de colonialidade</li> </ul>
<b>OBJETIVOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Identificar o objeto de conhecimento;</li> <li>● Entender a metodologia que será utilizada durante as aulas;</li> <li>● Formar grupos e compreender o papel dos recursos tecnológicos que serão empregados;</li> <li>● Organizar o grupo de WhatsApp “Decolonialidade do Seridó”;</li> <li>● Problematizar os conhecimentos prévios sobre o processo de colonização e os fundamentos da colonialidade através dos conceitos da ciência histórica;</li> </ul>
<b>DURAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 100 minutos.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula-expositiva: problematização das narrativas existentes nos livros de história;</li> <li>● Leitura e interpretação de textos que proporcione a compreensão do processo histórico colonial instaurado na América, assim como o conceito de decolonialidade;</li> </ul>
<b>AÇÕES:</b>

**1º Passo:**

Será explicado aos discentes como funcionará a aplicação do nosso projeto de trabalho, a ideia é utilizarmos das tecnologias digitais como ferramenta para facilitar nossa metodologia de trabalho, passando pela temática indígena e o repasse dos principais materiais com as devidas explicações de como serão utilizados durante os encontros agendados (Cartilha e Ebook);

**LINK DE ACESSO AO PASSO A PASSO****LINK DE ACESSO A CARTILHA****2º Passo:**

Iremos propor a formação de grupos em sala de aula, assim como, a organização do grupo de WhatsApp para facilitar a comunicação entre os discentes e docentes;

**3º Passo:**

Apresentaremos para análise dos discentes a cartilha digital produzida pelo docente sobre a questão indígena no Seridó para que baseados nas informações constantes possamos nos apropriar da temática que será trabalhada para pavimentarmos o caminho de construção dos artefatos didáticos-pedagógicos;

**4º Passo:**

Realizaremos a entrega de três jornais elaborados pelo professor intitulado “Notícias Históricas”, cujo objetivo é através de uma narrativa jornalística fictícia sobre uma invasão alienígena, trazer para o centro da discussão em sala de aula as primeiras problematizações do que se refere a construção no conhecimento histórico e como o processo de colonialidade se fez presente;

**LINK DE ACESSO AOS JORNAIS****JORNAL 01****JORNAL 02****JORNAL 03****5º Passo:**

Será disponibilizado na Cartilha um link de acesso para que os discentes possam fazer uma reflexão sobre a narrativa presente nos jornais que cada grupo teve acesso;

**LINK DE ACESSO A REFLEXÃO****6º Passo:**

Na sequência, iremos problematizar os textos colocados nos jornais através de três vídeos do professor e cacique da aldeia Katu, Luíz Katu que será compartilhado no grupo de *WhatsApp* para que possamos entender o

processo de construção do passado foi permeado pela colonialidade;

**LINK DE ACESSO AOS VÍDEOS DO PROFESSOR LUÍZ KATU**

**VÍDEO 01**

**VÍDEO 02**

**VÍDEO 03**

**7º Passo:**

Socialização das primeiras percepções sobre a temática com comentários do professor e em seguida será encaminhado uma avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do primeiro momento;

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

**8º Passo:**

Será encaminhado alguns CARD's nos grupos para mantê-los acompanhando e aprofundando o processo entendimento de como a colonialidade marcou nosso cotidiano ao longo da história. Na ocasião todos terão acesso ao filme-animação de Luiz Bolognese "Uma História de Amor e Fúria", seja através do acesso pessoal ou em contraturno que será ofertada uma sessão do filme na escola. Assim, a ideia é que os discentes estejam antenados e mantendo-se ativos durante a semana.

**LINK DE ACESSO AOS CARD's**

**1º CARD**

**2º CARD**

<b>2º MOMENTO: Imersão na História Indígena Decolonial</b>	
<b>ATIVIDADE</b>	
<b>TEMA:</b> O outro: uma fuga do etnocentrismo	
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Etnocentrismo, História Indígena e Colonização</li> </ul>	
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>EM13CHS206</b> Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.</li> <li>• <b>EM13CHS504</b> Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.</li> </ul>	
<b>MATERIAIS NECESSÁRIOS:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Celulares;</li> <li>• Papel;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Textos;</li> <li>• Livro didático;</li> <li>• Imagens e Filme;</li> </ul>	
<b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continuidade do processo de colonização legitimado pela colonialidade e resistência indígena no cenário atual</li> </ul>	
<b>OBJETIVOS:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender o etnocentrismo como elemento de colonialidade;</li> <li>• Identificar os elementos que legitimam um passado de apagamento da memória indígena;</li> <li>• Entender através de diferentes linguagens o direito a diferença;</li> </ul>	
<b>DURAÇÃO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100 minutos.</li> </ul>	
<b>METODOLOGIA:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oficina de releitura e interpretação com análise da narrativa exposta no filme-animação de Luiz Bolognese “Uma História de Amor e Fúria”;</li> <li>• <b><u>LINK DE ACESSO AO FILME</u></b></li> </ul>	
<b>AÇÕES:</b>	
<p><b>1º Passo:</b> Após a disponibilização no grupo de <i>WhatsApp</i> durante o intervalo do primeiro e o segundo momento, do link de acesso ao filme-animação de Luiz Bolognese “Uma História de Amor e Fúria” para que os discentes assistam e se apropriem mais substancialmente de uma abordagem decolonial da nossa história, iremos também, oferecer em contraturno o filme na escola, logo em seguida disponibilizaremos através de um CARD, um questionário para refletirmos sobre a compreensão que tivemos da obra;</p>	

**LINK DE ACESSO AO CARD:****2º Passo:**

Realizaremos uma discussão, com base no que eles responderam nas questões enviadas, sobre as percepções que os discentes tiveram do filme animação “Uma História de Amor e Fúria”;

**3º Passo:**

Através da Cartilha digital iremos nos apropriar de elementos narrativos construídos a partir da visão dos próprios povos originários, dando ênfase a História do Rio Grande do Norte e da região do Seridó. Será mais um momento para nos debruçarmos sobre o material acessando sites, vídeos, imagens e redes sociais de indígenas para que possamos perceber elementos que são muitas das vezes invisibilizados nos materiais oficiais.

**4º Passo:**

Na sequência, iremos apresentar a possibilidade de construção pelos discentes de quatro artefatos diferentes como resultado das análises e discursões feitas. Sendo um jornal digital recontando a História do processo de invasão do Brasil, um mapa comparativo com a geolocalização das comunidades indígenas do passado e atuais em versão digital, um Podcast que tenha como essência uma narrativa decolonial do período denominado de “colonial” e um programa de rádio utilizando-se da rádio do grêmio estudantil da própria escola.

**5º Passo:**

Teremos a socialização das percepções sobre a temática apresentada com comentários do professor e em seguida será encaminhado uma avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do segundo momento;

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

<b>3º MOMENTO: Imersão na História Indígena do RN e Seridó</b>
<b>ATIVIDADE</b>
<b>TEMA:</b> Uma produção decolonial do passado local
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• História indígena do RN e Seridó</li> </ul>
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>EM13CHS204</b> Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</li> <li>• <b>EM13CHS106</b> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</li> </ul>
<b>MATERIAIS NECESSÁRIOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Celulares;</li> <li>• Notebooks;</li> <li>• Computadores;</li> <li>• Papel;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Textos;</li> <li>• Livro didático;</li> <li>• Imagens;</li> </ul>
<b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ainda existem indígenas? Onde eles estão?</li> </ul>
<b>OBJETIVOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar o processo que buscou invisibilizar o passado indígena local;</li> <li>• Acessar a fonte histórica como um dos elementos constitutivos do passado;</li> <li>• Produzir conhecimento histórico no ciberespaço;</li> <li>• Construir material para difusão do conhecimento histórico.</li> </ul>
<b>DURAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100 minutos.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula - oficina sobre fontes históricas e início da elaboração e construção do artefato didático-pedagógico a ser exposto para comunidade escolar e no ciberespaço.</li> </ul>
<b>AÇÕES:</b>
<p><b>1º Passo:</b></p> <p>No intervalo antes do nosso 3º encontro, disponibilizaremos para os discentes um CARD para que eles possam orientarem-se no que se refere ao acesso dos documentos históricos que estarão com os links disponíveis na</p>

Cartilha digital;

**LINK DE ACESSO AO CARD**

**2º Passo:**

Disponibilizaremos também no grupo de *WhatsApp* a lista dos sete documentos do Acervo documental do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte que tratam da resistência indígena no Rio Grande do Norte;

**LINK DE ACESSO AOS DOCUMENTOS**

**DOCUMENTO 01**

**DOCUMENTO 02**

**DOCUMENTO 03**

**DOCUMENTO 04**

**DOCUMENTO 05**

**DOCUMENTO 06**

**DOCUMENTO 07**

**3º Passo:**

Cada grupo organizado e de posse das fontes históricas que são os documentos do IHGRN, farão a leitura e interpretação das fontes para posterior preenchimento de uma ficha de análise de cada documento para que, por fim possamos problematizar os discursos que visam o apagamento da presença indígena em nossa região;

**LINK DE ACESSO AO CARD**

**4º Passo:**

Realizaremos uma discussão sobre as percepções que os discentes tiveram das fontes históricas;

**5º Passo:**

Acompanhar a construção dos artefatos didáticos-pedagógicos feita pelos discentes e orientar as questões que forem apresentadas, procurando superar as primeiras dificuldades que forem eventualmente encontradas;

**6º Passo:**

Após a socialização das questões apresentadas durante o momento, passaremos aos encaminhamentos para a avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do terceiro momento;

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

<b>4º MOMENTO: Oficina de produção histórica</b>
<b>ATIVIDADE</b>
<b>TEMA:</b> O reaparecimento indígena em nosso passado e presente
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Novos aspectos da História indígena do RN e Seridó</li> </ul>
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● <b>EM13CHS101</b> Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.</li> <li>● <b>EM13CHS102</b> Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</li> </ul>
<b>MATERIAIS NECESSÁRIOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Celulares;</li> <li>● Notebooks;</li> <li>● Computadores;</li> <li>● Papel;</li> <li>● Lápis;</li> <li>● Textos;</li> <li>● Livro didático;</li> <li>● Imagens;</li> </ul>
<b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Os indígenas existem e resistem</li> </ul>
<b>OBJETIVOS:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Evidenciar elementos para dar visibilidade ao passado indígena;</li> <li>● Produzir conhecimento histórico no ciberespaço;</li> <li>● Construir material para difusão e comunicação do conhecimento histórico;</li> <li>● Avaliar a produção feita por todos os grupos.</li> </ul>
<b>DURAÇÃO:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● 100 minutos.</li> </ul>
<b>METODOLOGIA:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Aula - oficina sobre a construção dos artefatos didáticos-pedagógicos com eventuais adequações;</li> </ul>
<b>AÇÕES:</b>
<p><b>1º Passo:</b> Antes do encontro presencial, será enviado para o grupo de <i>WhatsApp</i> dois CARD's que darão acesso aos discentes a informações sobre a confecção de mapas animados e podcasts, o que facilitará na organização dos artefatos didáticos-pedagógicos;</p>
<b><u>LINK DE ACESSO AO CARD SOBRE MAPAS ANIMADOS</u></b>

**LINK DE ACESSO AO CARD SOBRE PODCASTS****2º Passo:**

Seleção e apresentação parcial pelos grupos dos trabalhos elaborados durante os encontros feitos;

**3º Passo:**

Discussão sobre os resultados parciais apresentados pelos grupos e possíveis adequações;

**4º Passo:**

Organização e preparação do material para a apresentação junto à comunidade escolar;

**5º Passo:**

Após a socialização dos elementos constantes nos artefatos didáticos-pedagógicos apresentados durante o momento, passaremos aos encaminhamentos para a avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do quarto momento;

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

<b>5º MOMENTO: Apresentando dos resultados</b>	
<b>ATIVIDADE</b>	
<b>TEMA:</b> Indígenas: onde eles estão?	
<b>OBJETO DE CONHECIMENTO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A presença indígena no passado e no presente</li> </ul>	
<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE ACORDO COM A BNCC:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>EM13LGG105</b> Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.</li> <li>• <b>EM13CHS106</b> Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</li> </ul>	
<b>MATERIAIS NECESSÁRIOS:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Celulares;</li> <li>• Notebooks;</li> <li>• Computadores;</li> <li>• Datashow;</li> <li>• Papel;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• Textos;</li> <li>• Imagens;</li> </ul>	
<b>PROBLEMATIZAÇÃO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por onde andam os indígenas?</li> </ul>	
<b>OBJETIVOS:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Publicização das produções elaboradas com a comunidade escolar;</li> <li>• Apresentar o conhecimento sobre o passado e presente indígena, evidenciando uma abordagem decolonial;</li> <li>• Difundir o passado e presente indígena através do ciberespaço.</li> </ul>	
<b>DURAÇÃO:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 100 minutos.</li> </ul>	
<b>METODOLOGIA:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aula – exposição e apresentação dialogada com a comunidade escolar</li> </ul>	
<b>AÇÕES:</b>	
<p><b>1º Passo:</b> Apresentar de forma ampliada para a comunidade escolar os resultados dos artefatos didáticos-pedagógicos elaborados durante os encontros;</p> <p><b>2º Passo:</b> Apresentação no pátio da escola do jornal digital recontando o processo de invasão do Brasil;</p> <p><b>3º Passo:</b> Apresentação no auditório da escola, do mapa digital com a</p>	

geolocalização das comunidades indígenas do passado e do presente no estado do Rio Grande do Norte;

**4º Passo:**

Apresentação no auditório da escola do Podcast que tenha como essência uma narrativa decolonial do período denominado de “colonial”;

**5º Passo:**

Apresentação do programa de rádio - utilizando-se da rádio do grêmio estudantil - com a programação voltada para uma análise decolonial do nosso passado;

**6º Passo:**

Avaliação junto a comunidade escolar que se fizer presente no dia da apresentação, com a entrega de um formulário para analisarmos a percepção que a comunidade teve frente a apresentação dos artefatos didáticos-pedagógicos produzidos;

**LINK DE ACESSO AO FORMULÁRIO AVALIATIVO**

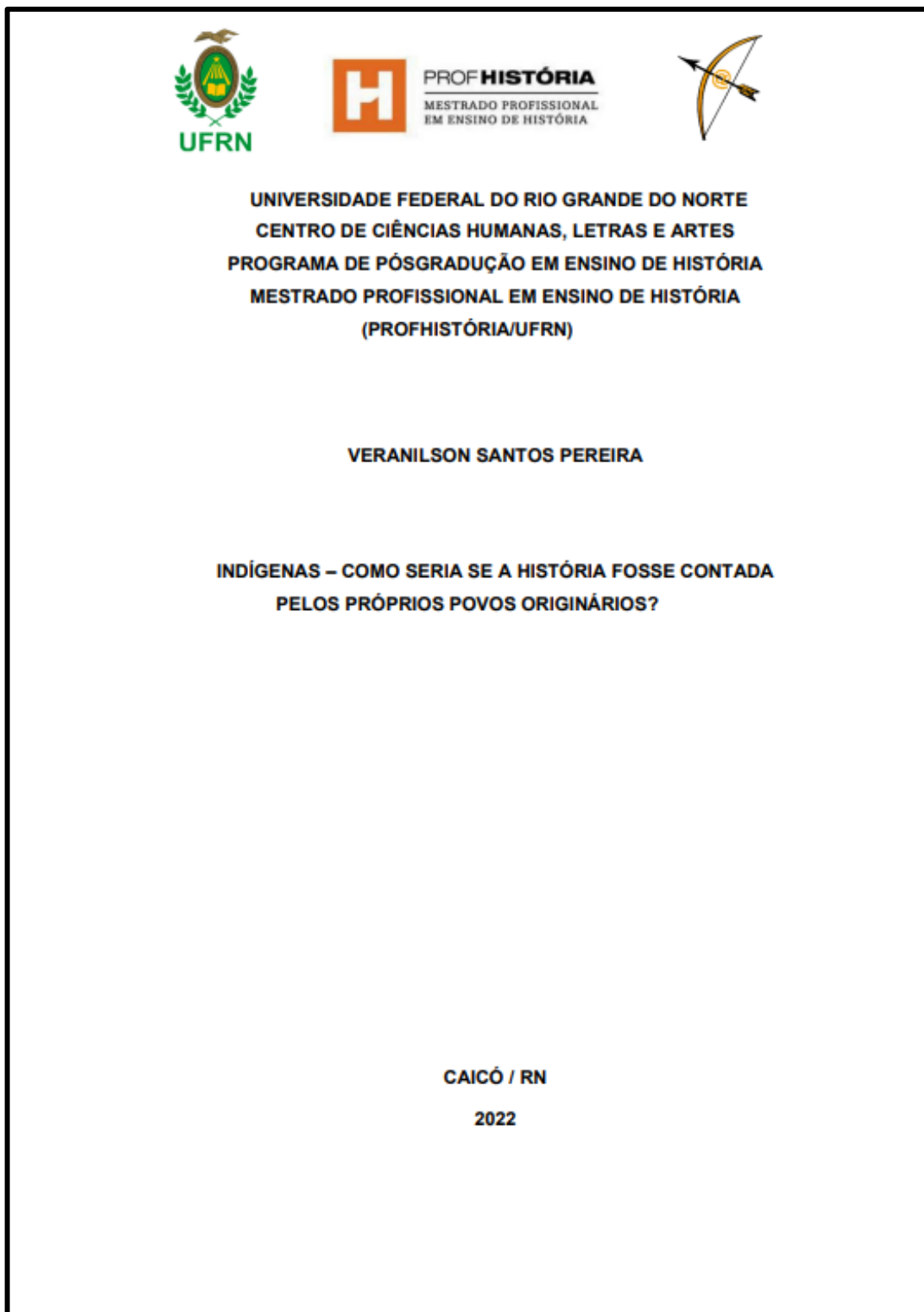
**7º Passo:**

Após a socialização e as apresentações dos artefatos didáticos-pedagógicos serão feitos os encaminhamentos para a avaliação sobre as percepções que os discentes tiveram do quinto momento;

**LINK DE ACESSO A AVALIAÇÃO**

**APÊNDICE C – APRESENTAÇÃO DA CARTILHA E LINK DE ACESSO**

ITEM 1 – Cartilha digital



**VERANILSON SANTOS PEREIRA**

**INDÍGENAS – COMO SERIA SE A HISTÓRIA FOSSE CONTADA  
PELOS PRÓPRIOS POVOS ORIGINÁRIOS?**

Cartilha apresentada como artefato didático-pedagógico da dissertação intitulada: Por uma História decolonial do Seridó no Ensino de História: experiências a partir do uso das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, ao programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profª. Drª. Vanessa Spinosa.

**CAICÓ / RN**

**2022**

## ● ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

**FIGURAS**

Figura 1 – Invasão liderada por Pedro Álvares Cabral .....	6
Figura 2 – Descobrimto.....	7
Figura 3 - Dança dos Tarairiu .....	12
Figura 4 - Indígenas em Brasília.....	14
Figura 5 - Pintura Rupestre.....	18
Figura 6 - Capitania Hereditária .....	20
Figura 7 - Índia Tarairiu.....	21
Figura 8 - Índio Tarairiu.....	21
Figura 9 - Domingos Jorge Velho .....	22

**TABELAS**

Tabela 1 - Grupos Indígenas do Rio Grande do Norte .....	24
--	----

## ● SUMÁRIO

1.	NOSSAS BOAS-VINDAS! .....	5
2.	NOSSO PONTO DE PARTIDA.....	5
2.1.	O que já sabemos .....	5
3.	OS PORTUGUESES DESCOBRIRAM O BRASIL? .....	7
3.1.	Não caiam em FAKE NEWS. ....	7
3.2.	O Brasil foi descoberto pelos portugueses em 1.500 .....	7
4.	VAMOS USAR A IMAGINAÇÃO.....	9
5.	OS INDÍGENAS NA NOSSA HISTÓRIA POTIGUAR .....	18
6.	OS INDÍGENAS NO PRESENTE .....	28
7.	MARCAS DO PASSADO.....	30
8.	INDÍGENAS NAS REDES .....	30
	NOTAS.....	31

## 1. NOSSAS BOAS-VINDAS!

Olá,

Convidamos você para essa jornada pela história do Rio Grande do Norte, passado e presente, e desejamos boas-vindas!

Agora, vamos dar início a uma grande jornada em busca de mais informação e conhecimento sobre o nosso passado.

Sabemos que todos têm alguma ideia sobre a História do nosso país, sobre quem já estava nesse território antes dos colonizadores chegarem e como se deu esse processo que muita gente conhece como Brasil Colônia.

No entanto, para iniciarmos nosso trajeto, precisamos nos perguntar: Por qual motivo temos uma parte da nossa História denominada de colônia? Há alguma possibilidade dos povos, que viviam aqui antes dos portugueses, ainda estarem presentes em nosso meio? Eu sou uma pessoa que sofreu o impacto do processo denominado de colonial? Sou uma pessoa submetida à influência de algum outro modelo de cultura, economia ou sociedade?

As respostas para essas e outras questões, que envolvem o nosso passado e o nosso presente, você encontrará nas próximas páginas desta cartilha.

Então vamos lá conhecer o nosso passado e a nós mesmos!

## 2. NOSSO PONTO DE PARTIDA

### 2.1. O que já sabemos

Você já leu ou ouviu essa História?

- Em um belo dia, especificamente no dia 09 de março de 1500, uma expedição marítima partiu de Portugal, com alguns corajosos navegadores. Eles cruzaram o Oceano Atlântico sob a liderança do grande descobridor Pedro Álvares Cabral. Depois de 44 dias de viagem, de enfrentar tempestades e infortúnios provenientes de uma missão tão perigosa, os portugueses acabaram se perdendo e, acidentalmente, descobriram o Brasil no dia 22 de abril daquele mesmo ano. Isso foi o que nos contaram.

Áudio narrando o texto da invasão portuguesa ao nosso território.



● Figura 1 – Invasão liderada por Pedro Álvares Cabral



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira (2022)<sup>1</sup>

● Box explicativo com informações sobre a imagem.



Anualmente, essa data é lembrada por todos nós, seja na escola ou em nosso cotidiano, através de jornais, internet, eventos alusivos à ocasião. Enfim, carregamos esse momento como uma marca histórica que permeia o nosso passado e, de certa maneira, parece, à primeira vista, impossível entender nossa história sem a presença desse importante momento, visto, muitas das vezes, como o marco fundador da nossa nação. ●



● Box explicativo sobre o marco fundador da História do RN.



Bem, já temos condições de avançarmos sobre essa versão do nosso passado e, de imediato, começarmos a fazermos uma análise um pouco diferente. Temos uma História que precisa ser passada a limpo, pois somos um povo que se constituiu a partir do encontro e da colaboração e, principalmente, do conflito entre vários grupos. Um passado de heroísmo invertido, de sangue derramado, de povos silenciados.

Sendo assim, proponho a você que nos acompanhe, a partir de agora, em uma nova aventura. Uma aventura não apenas de descobrimentos, mas, principalmente, de encobrimentos que se fizeram presentes na constituição do nosso passado.

Vamos em frente, porque o passado que não foi contado nos espera!

### 3. OS PORTUGUESES DESCOBRIRAM O BRASIL?

#### 3.1. Não caiam em FAKE NEWS.

Nos livrar das *Fake News* não é trabalho fácil, exige muita reflexão e análise crítica, pois, desde que o mundo é mundo, ela nos acompanha e manipula, com muita eficiência, informações que aparentemente podem nos levar a visões distorcidas ou, no mínimo, artificiais sobre alguns temas; principalmente quando nos referimos a temas do passado.

As *Fake News* fazem parte da História da humanidade e, em nosso país, não é diferente. Vamos falar aqui de uma das nossas *Fake News* mais destrutivas e que, até hoje, interfere na forma como agimos e entendemos o mundo ao nosso redor:

#### 3.2. O Brasil foi descoberto pelos portugueses em 1.500

- Seria um meme?
- Seria algo que deveria compor o thread topics do twitter?
- Ou seria algo que deveria compor um capítulo do nosso livro de História?

Figura 2 – Descobrimento...



Fonte: Blog do AFTM (2022)<sup>2</sup>

Na realidade, esse momento já compõe parte dos livros de História e é visto, por muitos, como o momento apoteótico da origem do Brasil. E, assim, a partir desse fatídico acontecimento, passamos a compreender o início da nossa História.

Quantas vezes você já não se surpreendeu com essa História sendo contada em livros, entre seus familiares, na escola e até nas redes sociais?

Não seria o momento de recontarmos nossa História?

Quantas vezes você já não se surpreendeu com essa História sendo contada em livros, entre seus familiares, na escola e até nas redes sociais?

**Não seria o momento de recontarmos nossa História?**

Precisamos compreender nosso passado a partir de outras interpretações, pois, apenas assim, teremos condições de avançar no combate a discriminações e preconceitos que se solidificaram ao longo do tempo na constituição do país.

**Então, cabe aqui fazermos algumas indagações preliminares que devem ser levadas em consideração antes de nos aventurarmos sobre o assunto:**

- É possível descobrir um lugar que já é ocupado por milhões de pessoas?
- O que esses portugueses trouxeram para nosso território?
- E o nosso passado antes dos portugueses? Por que não está presente nos livros de História?
- Como viviam os povos originários antes da chegada de Cabral?
- É possível recontar o nosso passado?
- Como será que os povos originários encararam a invasão dos portugueses?
- Será que eles tiveram a mesma percepção que os livros tentam nos transmitir?
- E, hoje, como os povos originários compreendem esse momento do nosso passado?
- Os povos originários têm uma outra História para nos contar?

Essas perguntas têm alguma relação com a nossa realidade atual? Vamos enfrentá-las e entender como é possível fazer essa relação.

• Já leu o jornal hoje?

Clique nos links e confira que notícias fantásticas!



E aí?

O que acharam das notícias? Faz algum sentido para você?

Clique no link e responda as questões!



#### 4. VAMOS USAR A IMAGINAÇÃO

Imagine que você tivesse a oportunidade de fazer uma viagem no tempo e pudesse voltar ao momento anterior à chegada dos portugueses. Creio que teria muito a nos contar, principalmente porque você teria acesso a informações que o tempo não nos oportunizou conhecer.

Então, como não podemos fazer essa viagem, já que a máquina do tempo ainda não existe, temos que recorrer a quem possa nos auxiliar nesse processo de busca por informações. Assim, precisamos recorrer a historiadoras(os) que nos ajudam a ultrapassar essa barreira do tempo e imaginar como seria a vida antes da invasão em nossas terras. Nesse sentido:



Para conhecer os índios antes do Brasil temos que recorrer às evidências fornecidas pela arqueologia e pela linguística histórica, conhecer as descrições legadas pelos colonizadores e missionários dos séculos XVI e XVII e estudar as populações indígenas contemporâneas. Mas nem assim estamos em terreno seguro. As áreas tropicais colocam obstáculos consideráveis à arqueologia. Os solos ácidos e as intempéries naturais destroem boa parte dos registros da presença humana. Tudo, exceto a pedra trabalhada e a cerâmica, vira pó: ossos, madeira, palha, restos de alimentos

preservam-se mal. Ademais, a floresta densa esconde a maior porção dos sítios ocupados pré-historicamente. Há vastas áreas do continente que são ainda hoje *terra ignota* do ponto de vista arqueológico.<sup>3</sup>

Clique no link e acompanhe o programa Panorama da TV Cultura que vai falar do Brasil antes de 1.500.

Convidados: Reinaldo José Lopes, jornalista, escritor e autor do livro "1499 - O Brasil antes de 1500"; e Eduardo Goes Neves, arqueólogo do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP.



Clique no link e visite o site Ensinar História, nele você vai conhecer os principais sítios arqueológicos pré-coloniais existentes no Brasil.



Clique no link e conheça a rede social do Parque Nacional da Serra da Capivara.



Ao chegarem em nosso território, de imediato, a visão do português invasor se fez presente e passou a denominar o mundo que viam a sua frente a partir de suas vivências e, logo, o processo de apagamento começou a se estruturar em todo o território, inclusive em terras potiguares, pois:



(...) os navegadores pensaram que haviam atingido o paraíso terreal: uma região de eterna primavera, onde se vivia comumente por mais de cem anos em perpétua inocência. Deste paraíso assim descoberto, os portugueses eram o novo Adão. A cada lugar conferiram um nome — atividade propriamente adâmica — e a sucessão de nomes era também acrônica de uma gênese que se confundia com a mesma viagem. A cada lugar, o nome do santo do dia: Todos os Santos, São Sebastião, Monte Pascoal. Antes de se batizarem os gentios, batizou-se a terra encontrada. De certa maneira, dessa forma, o Brasil foi simbolicamente criado. Assim, apenas nomeando-o, se tomou posse dele, como se fora virgem. Assim também a História do Brasil, a canônica, começa invariavelmente pelo "descobrimento". São os "descobridores" que a inauguram e conferem aos gentios uma entrada— de serviço — no grande curso da História.<sup>4</sup>

Clique no link e assista o vídeo COLONIZADO do canal Porta dos Fundos que faz uma paródia sobre a invasão portuguesa ao Brasil.



Fica claro que essa narrativa já estabelecida, muitas das vezes, impede-nos de fazer uma abordagem um pouco mais diferenciada. Além de tudo isso, quantas vezes não ouvimos o seguinte comentário *"Mas, está no livro. Se está no livro, é porque foi assim que aconteceu!"*?

Porém, não é bem assim.

Esse tipo de comentário ocorre, principalmente, porque passamos não apenas a reproduzir as Histórias já estabelecidas, mas também a internalizá-las como se tudo fosse algo posto e natural para qualquer um.

Dessa maneira, olhamos para o Brasil do ano de 1.500 como um marco fundador, e, de certo modo, um palco do primitivismo, sendo seus habitantes figuras inocentes que caminham pela floresta sem roupas e desconhecendo completamente o pecado - como explicitado comumente na visão do cristianismo. Já os portugueses invasores seriam os detentores dos mecanismos evolucionistas, que estruturaram nosso caminhar na direção de todo o processo evolutivo.

Assim, após o estabelecimento dessa narrativa, os indígenas passam a ter o seu passado contado, a partir do olhar do colonizador, inserido, única e exclusivamente, no período denominado de "colonial" e dentro de uma perspectiva sempre de exploração, seja na retirada do Pau-brasil, na economia açucareira ou mais adiante na mineradora.

Não seria hora de revisitarmos esse passado a partir do olhar de quem aqui desde sempre esteve presente?

Figura 3 - Dança dos Tarairiu



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira (2022)<sup>5</sup>

● **Pindorama: Recontando a História do Brasil.**

● Clique no link e assista ao vídeo que relata a História evidenciando o ponto de vista dos próprios indígenas. Nele você irá ouvir o que diz Erisvan Bone Guajajara.



● Clique no link e assista ao vídeo que relata a História evidenciando o ponto de vista dos próprios indígenas. Nele você irá ouvir o que diz Célia Xacriabá.



● **A rede social Sebo Letra Nativa entrevista o Professor, Pesquisador indígena e cacique da aldeia katu, Luiz Katu.**

● Clique no link e conheça a História do povo katu.



● Clique no link e veja como o cacique Luiz Katu questiona o conceito de descobrimento.



● Clique no link e veja como o cacique Luiz Katu faz uma reflexão sobre o conceito de índio e indígena.



A própria denominação *Índio* é um conceito alheio aos povos originários e isso se torna um dos principais obstáculos para construção de uma identidade que possa proporcionar aos grupos originários o direito à memória - diga-se de passagem, uma memória que possa ser fundamentada a partir das histórias escritas por aqueles que são indígenas. Cabe, a cada um de nós, fazermos mais e mais questionamentos:



(...) será que as narrativas indígenas são consideradas na produção do conhecimento historiográfico sobre esses povos? Será que permanece e/ou predomina a constante unilateralidade das perspectivas teóricas e metodológicas que não consideram as diferenciadas vivências indígenas ao longo da história?<sup>6</sup>

A presença da narrativa "colonizante" é evidenciada a partir de algumas ideias que se tornaram comuns nos livros didáticos. Entre elas, podemos destacar que os povos originários são vistos como povos que não têm História, pois não têm escrita. Ou passaram a viver isolados, ou foram integrados, exterminados e desapareceram no passado.

Ideias assim cristalizam a imagem de um povo que foi relegado à História, não estando mais presente entre nós e não compondo mais a constituição da nossa nação. Assim, o processo de invasão, escravização e extermínio se perpetuam, muitas vezes, através dos discursos que chegam aos livros didáticos e são reproduzidos pelas nossas escolas Brasil afora.

Figura 4 - Indígenas em Brasília

Fonte: CAMARGO, M. (2022)<sup>7</sup>

Clique no link e assista ao vídeo com parte da entrevista concedida ao Canal do Youtube Cortes RAP, falando, no qual Gabriel Linhares da Rocha conhecido como Don L, fala um pouco sobre a História do nosso país.



#### • Que tal um filme?

Clique no link e assista Uma História de Amor e Fúria: filme brasileiro de animação do gênero ficção científica, com produção de Gullane e Buriti Filmes e coprodução da Lightstar Studios. Ele conta a História de um indivíduo que sobreviveu aos mais de 600 anos de História e vivenciará acontecimentos da nossa História antes da invasão portuguesa até um futuro distante.



Desde os anos 70, os povos originários começaram a se articular a nível nacional, uma vez que suas demandas, aliadas à reivindicação de direitos, eram, em sua maioria, muito comuns, principalmente no que tange ao direito de existirem e serem quem são, ou seja, a busca fundamental pelo direito que,

negado desde a invasão, passou a compor a pauta reivindicatória de vários povos, como o direito à identidade. Assim, ao invés de esperar, passaram a se articular sobre novos fundamentos:



A crença fundamental é de que, ao invés de aguardarem ou solicitarem a intervenção protetora de um 'patrono' para terem seus direitos reconhecidos pelo Estado, os Índios precisavam realizar uma mobilização política própria [...]. As décadas de 70 e 80 foram os momentos de maior visibilidade dessa modalidade de ação política, que se constituía à margem da política indigenista oficial, opondo Estado e sociedade civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena.<sup>8</sup>

Assim, as comunidades indígenas passaram a assumir o protagonismo do próprio movimento e a grande virada ocorre com a Constituição de 1988, já que ela:



(...) interrompeu juridicamente (ideologicamente) um projeto secular de desindianização, ao reconhecer que ele não se tinha completado. E foi assim que as comunidades em processo de distanciamento da referência indígena começaram a perceber que voltar a 'ser' Índio – isto é, voltar a virar Índio, retomar o processo incessante de virar Índio – podia ser interessante. Converter, reverter, perverter ou subverter o dispositivo de sujeição armado desde a Conquista de modo a torná-lo dispositivo de subjetivação; deixar de sofrer a própria indianidade e passar a gozá-la.<sup>9</sup>

Dessa maneira, a resistência dos povos originários seguia seu ritmo, pois, desde o processo de invasão promovido pelos portugueses, no decorrer dos séculos XVI e XVII, o território potiguar encontrava-se, praticamente, livre das investidas do invasor. Isso proporcionava contatos pontuais e esporádicos entre os contrabandistas de pau-brasil e os indígenas.

Apesar das expedições empreendidas pelos portugueses e a relativa presença dos invasores no território potiguar, isso não significou, durante muito tempo, que eles controlassem nosso território. Isso se dava, principalmente, devido a presença em massa dos indígenas.

A catequização, o aldeamento em missões jesuítas, a escravização, as guerras-justas ou o extermínio propriamente dito foram os principais mecanismos utilizados pelos portugueses para impor sua presença em território potiguar.

Porém, à resistência indígena, a invasão se fez, desde o litoral até o interior, seja através do combate e da união de vários grupos contra os invasores, da fuga cada vez mais constante para o interior do território, assim como a promoção de ataques ao gado bovino, as fazendas e aos próprios fazendeiros.

Logo, ao longo do tempo, fica claro que o extermínio promovido pelos invasores causou um forte processo depopulativo das comunidades indígenas presentes em nosso território. Porém, isso não impediu que os sobreviventes se articulassem de diferentes maneiras para se manter presentes em nosso Estado, seja através da miscigenação que fez surgir a figura do *caboclo*, seja através da busca pela manutenção e defesa do pouco território que restou.

Assim, o processo de invasão passou mais uma vez a sofrer os impactos da continuidade do movimento de resistência empreendido pelos povos originários. Dessa vez, através de uma forte articulação nacional pela luta por direitos, os próprios indígenas passaram a se organizar, distanciando-se da tutela estatal e, mais uma vez, passaram a assumir o protagonismo da luta.

Clique no link e veja o que fala Sônia Guajajara sobre a invasão portuguesa ao Brasil.



- **Sobre as organizações, fundações, instituições e lideranças, que hoje defendem a pauta dos povos originários confira os links abaixo:**



FUNAI (Fundação Nacional dos Índios)



API (Articulação dos Povos Indígenas do Brasil)





Luíz Katu (Pesquisador, professor indígena e cacique da comunidade katu)



APIRN (Articulação dos Povos Indígenas do RN)



No entanto, as ações desenvolvidas enfrentam os percalços de um país voltado para o latifúndio desde o processo denominado de "colonização". E os povos originários ainda buscam, através da organização e da luta política, o reconhecimento do seu território. Este que, em grande parte, continua sendo invadido, ocupado e destruído, sistematicamente, para atender, principalmente aos interesses do Agronegócio.

Logo, a marcha da "colonização" iniciada em 1.500 é um processo contínuo e que não foi interrompido com a independência do país. Ele está presente e suas raízes históricas ainda não foram destruídas. Seus elementos estão vivos e atuantes, seja no projeto de destruição e invasão territorial dos povos indígenas, ou no de extermínio da presença desses grupos através da educação formal com o suporte dos livros didáticos.

• **É hora de darmos um basta a tudo isso, não acha?**

Clique no link e assista a uma ficção idealizada por Leonardo Cadaval que tem o propósito de abrir uma reflexão sobre as relações e formas de agir diante do ambiente por parte dos indígenas e não indígenas.



## 5. OS INDÍGENAS NA NOSSA HISTÓRIA POTIGUAR

Assim como ocorre por todo o Brasil, o Rio Grande do Norte não segue seu rumo muito distante do processo nacional. Em nosso estado, o processo de invasão se deu numa intensidade muito forte e predatória. Todavia, a resistência sempre se apresentou como um obstáculo à ação dos invasores. O protagonismo das comunidades indígenas, que no passado resistiram ao denominado processo de "colonização", continua presente na atualidade, articulando-se e agindo politicamente no sentido de angariar apoio e visibilidade para suas demandas frente à opinião pública.

Essa resistência se justifica principalmente pelo fato deles estarem em nosso território bem antes dos europeus invadirem, tendo deixado suas marcas presentes em diversos sítios arqueológicos, existentes nas mais variadas partes do Rio Grande do Norte.

● Figura 5 - Pintura Rupestre



Fonte: CHAGAS JUNIOR, J. (2017)<sup>10</sup>

● Box explicativo com informações sobre a imagem.



As pesquisas realizadas mostram que o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAM) catalogou, até dezembro de 2014, a existência de 299 sítios arqueológicos em nosso território.<sup>1</sup> Temos, assim, muitas evidências para entender que a nossa História vai muito além da presença europeia.

- **Para saber mais sobre os sítios arqueológicos presentes no Rio Grande do Norte clique nos links abaixo:**

Clique no link e acesse o Blog Brechando, nele você encontrará um artigo que trata dos sítios arqueológicos presentes no Rio Grande do Norte.



Clique no link e assista o vídeo do Canal TV Brasil que conta a História do Lajedo Soledade.



Apesar de toda estrutura de sobrevivência presente em nosso território, o contato que se deu com os denominados "colonizadores" impactou, diretamente, na configuração da organização social e econômica, que passou a se fazer presente na medida em que a nossa região era sistematicamente invadida. Isso em razão de:



Fortes, muros de pedras, documentos escritos, fragmentos de louça e vidro são alguns dos indícios encontrados pela pesquisa arqueológica que demonstram, dependendo da época e da quantidade, a chegada e a expansão da colonização portuguesa sobre as antigas terras indígenas.<sup>12</sup>

Fica perceptível que a presença portuguesa em nosso território estava vinculada ao fato da nossa região, em pleno século XVI e XVII, estar pouco integrada à "empresa colonizadora", o que proporcionou a chegada de corsários cujo Pau-brasil passaram a contrabandear. Assim, a coroa portuguesa percebeu a necessidade de ampliar o seu domínio, promovendo a "colonização" de toda a faixa litorânea, em especial a do Rio Grande, considerada, na época, ponto estratégico na defesa do território.

Com a divisão do território em capitanias hereditárias, entre o período de 1530 e 1533, assegurar a posse de terras era, agora, a prioridade da coroa portuguesa. No caso da capitania do Rio Grande, coube aos donatários João de Barros e Aires da Cunha a missão de enviar expedições.



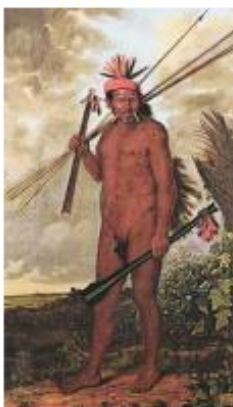
armas, balas e flechas, soltando animais presos nos currais ou matando-os no meio da caatinga, atacando as fazendas e, em alguns casos, matando os seus proprietários, pois o que estava em jogo era a retomada do território pelos seus verdadeiros ocupantes.

Figura 7 - Índia Tarairiu



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira, (2022)<sup>14</sup>

Figura 8 - Índio Tarairiu



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira, (2022)<sup>15</sup>

Dessa maneira, os invasores, não conseguindo o seu intento, resolveram promover um grande extermínio indígena conhecido como Guerra dos Bárbaros ou Confederação dos Cariris que, segundo a historiografia oficial, teve início em 1687, estendendo-se até 1697.

Box explicativo com informações sobre a Guerra dos Bárbaros.



Vídeo produzido pela Secretaria da Cultura e Desporto do Governo do Estado do Ceará, em parceria com o Instituto Dragão do Mar de Arte e Indústria Áudio Visual e Ministério da Cultura que expõe a História da Guerra dos Bárbaros.



Os invasores, inicialmente em desvantagem, devido aos seus exércitos serem heterogêneos e os indígenas estarem em seu habitat, passaram gradativamente a obter vitórias a partir dos reforços vindos de São Paulo, principalmente através da chegada dos bandeirantes.

● Figura 9 - Domingos Jorge Velho



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira, (2022)<sup>16</sup>

● Box explicativo com informações sobre a imagem.



A partir dessas informações, tinha-se, até pouco tempo presente na historiografia regional, o discurso de que os povos originários do Rio Grande do Norte foram totalmente aniquilados ou fugiram para outras regiões, desaparecendo do território e, por consequência, das análises feitas sobre o nosso passado e nosso presente. Temos nas palavras de Luís da Câmara Cascudo a seguinte afirmação:



Em três séculos toda essa gente desapareceu. Nenhum centro resistiu, na paz, às tentações d'aguardente, às moléstias contagiosas, às brutalidades rapinantes do conquistador. Reduzidos, foram sumindo, misteriosamente, como sentindo que a hora passara e eles eram estrangeiros na terra própria.<sup>17</sup>

As marcas deixadas pelos discursos, na historiografia regional, são uma demonstração da tentativa de silenciamento que se fez presente também em nosso estado, como fica claro nas palavras a seguir:



Perdemos, em trezentos anos, a população aborígine. Naturalmente, a que se dissipou mais depressa foi a próxima aos grandes núcleos de população. Natal matou seus indígenas rapidamente. Não os aldeamos como houve pelo interior depois da guerra dos cariris. O indígena ficou por aqui, servo, humilde, sem direitos, assombrado ainda de estar vivo. Na primeira década do século XIX os mapas paroquiais acusavam ainda sua presença, numa alta miscigenação, apenas apontando como indígena pelo empapuçamento da pálpebra, o olho oblíquo de mongol, o timbre lento, triste, levemente cantado, prolongando as vogais, o descanso indígena que é resignação e abatimento. Fora fixado nas povoações de Igapó para o vale do Ceará-Mirim, especialmente Extremoz, Veados. Em 1808, os índios domésticos no Natal eram 169 apenas. Nasceram 0, morreram 8. A população total era 5.919, praticamente o indígena morreu.<sup>18</sup>

Porém, a realidade parece ser mais complexa do que imaginávamos. Há evidências, tanto no passado, devido à resistência heroica empreendida contra o invasor; como no presente, devido à participação dos povos originários como sujeitos na construção do nosso processo histórico de contribuição desses povos para nossa sociedade.

Assim, a denominada Guerra dos Bárbaros não foi, como alguns afirmaram, o ponto final da existência indígena em nosso território. E, apesar das

tentativas de extermínio, a História não seguiria seu rumo sem a presença dos povos originários e os silenciamentos impostos pela História - dita oficial. Esta que colocou aquela existência como extinta no estado do Rio Grande do Norte, não surtiu o efeito esperado, pois há, atualmente, estimativas da presença indígena distribuída em nosso território, que se fez visível através da autoidentificação. Assim, professores e estudantes da UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte) catalogaram, através de alguns estudos realizados, informações que, em 2021, possibilitou identificar 17 comunidades indígenas, conforme tabela abaixo:

Tabela 1 - Grupos Indígenas do Rio Grande do Norte

Identidade Étnica	Comunidades Autoidentificadas	Municípios	População Estimada	
Potiguara	Caboclos do Assu	Assu	134	44
Potiguara	Serrote de São Bento	João Câmara	360	104
Potiguara	Açucena	João Câmara	69	17
Potiguara	Cachoeira/ Nova Descoberta	Jardim de Angicos	300	80
Potiguara	Eleotérios do Catu	Canguaretama/Goiânia	992	226
Potiguara	Sagi-Trabanda	Bala Formosa	227	151
Tapuia	Lagoa de Tapará	Macaíba	620	160
Potiguara	Ladeira Grande	Macaíba/São Gonçalo do Amarante	130	40
Warao	Refugiados da Venezuela	Mossoró	50	08
-	-	<b>TOTAL</b>	<b>5.700</b>	<b>1.599</b>

Fonte: Adaptado de UFRN, 2021<sup>19</sup>

- Para saber mais sobre os povos indígenas presentes no Rio Grande do Norte clique nos links abaixo:

Clique no link e acesse o site do CIMI – Conselho Indigenista Missionário, organismo ligado à CNBB (Conselho Nacional dos Bispos do Brasil) e atua na defesa dos direitos dos povos indígenas.



Clique no link e acesse o site organizado com apoio da UFRN | CCHLA | PROPESQ | PROEX | CNPq, que contém informações sobre os povos indígenas do RN.



Vale ressaltar que não podemos, e nem devemos, relativizar a violência presente no processo de invasão do território da capitania do Rio Grande. As marcas da violência tornaram-se os elementos definidores de um processo de populacional das comunidades indígenas, uma vez que:



Os números que conseguimos nos documentos da Freguesia do Seridó são diminutos em relação aos contingentes populacionais dos outros grupos sociais, o que demonstra que a sobrevivência dos índios se deu em prejuízo do desaparecimento de uma grande parcela de suas populações quando das Guerras dos Bárbaros. De 685 crianças batizadas na freguesia entre 1803 e 1806, 1,16% eram índias; 2,42% dos 537 casamentos celebrados envolviam indígenas entre 1788 e 1809, bem como 2,66% das 976 defunções registradas entre 1788 e 1811 eram de índios. Poderíamos perguntar de onde eram originários esses indígenas. Nem todos os registros trazem essa peculiaridade, porém, dos assentos matrimoniais que trazem a origem dos nubentes constatamos que 07 índios/índias eram naturais da própria freguesia, 09 de outros lugares da Capitania do Rio Grande (incluindo aqui vilas criadas a partir de antigas missões religiosas) e 05 de outras capitanias (Paraíba, Ceará e Alagoas).<sup>20</sup>

No entanto, apesar da violência e dos decorrentes conflitos gerados por consequência do avanço da invasão promovida pela empresa "colonizadora", os povos originários conseguiram sobreviver, seja ao avanço dos invasores promotores da dizimação; seja ao posterior silenciamento promovido pela Historiografia Regional. Esta com o intuito de estabelecer o seu apagamento ou de naturalizar as interpretações mais recorrentes sobre o passado.

Outro fator que precisa ser considerado na abordagem construída da questão indígena, em específico em nossa região do Seridó, diz respeito ao processo de mestiçagem presente nos ditos "documentos oficiais". O termo mestiço evidencia que uma das táticas de sobrevivência se deu através do contato e interação com os grupos sociais presentes na região:



Estar junto aos índios nas capelas da Freguesia do Seridó assistindo a seus batizados, casamentos e enterros nos deu condições de enxergar além das cerimônias religiosas e do registro feito nos livros da Igreja, que dão notícia das suas passagens pelos sacramentos cristãos. Permitiu-nos confirmar a hipótese de sua presença na Freguesia do

Seridó entre, pelo menos, a última década do século XVIII e as primeiras do século XIX.<sup>21</sup>

Outro ponto relevante é o termo utilizado quando se refere aos povos originários que habitavam a região do Seridó, *caboclo*. Expressão que é muito comum nos escritos e no senso comum da nossa população foi usado por Oswaldo Lamartine ao fazer referência aos habitantes que aqui se encontravam com a chegada dos portugueses:



(...) os brancos que lá chegaram, rompendo pelos caminhos das águas (...). A marcha é de se imaginar, era empalhada a cada légua: carnes rasgadas pelas flechas do caboclo-brabo ou o espinho da sarjadeira, da jurema, da macambira, da quixabeira, do juazeiro, do cardeiro ou do xiquexique (...).<sup>22</sup>

Assim, podemos perceber que, posteriormente, o *caboclo-brabo* seria uma remanescente indígena que se inseriu ou foi inserido, no modelo de sociedade implantado pelos portugueses, através do processo de aculturação propriamente dito, ou apresados no mato sob *cascos de cavalo e dentes de cachorro*.

Clique no link e veja o que fala Sônia Guajajara sobre a resistência indígena durante o processo de invasão do Brasil.



• **Acesse os links dos documentos abaixo:**



Quanto ao destino das indígenas apresadas, foram violentadas e acabaram servindo como esposas ou concubinas, resultando em muitos filhos. Aqui temos um depoimento bastante revelador de uma descendente indígena de Carnaúba dos Dantas conhecida como dona Zefinha:



Antonia Siá [Índia] foi achada por 2 caçador que na epuca vivião de caças o contecimento Foi ocorrido no sitio Baixa do Meio encima da Serra que chamada por Serra das Onças. era ali que ela costumava sai de sua Tribo para ver os animas feroz. e foi achada. e Pegada elos cacorros de Benidito cassado e Antonio Burek ela Foi levada Para casa de Benidito Queros e encinada. sua educação ela não sabia Fala nada

que entendi e tinha aproximadamente 9 anos e ao 14 anos avallado conheceu um Joven chamado Sirinel Ginani e si cazaran no Sitio Saco do Sipó em uma Festa Junina e teve 14 Filhos São eles CHAYD, SALA, SYKAN SYPONAY KYNCÓ SARYDONSIMEÃO SYLAS, SYRYNEL KANDAY ACEU SAÚ. A Filhas São Shymeny Shynay (Josefa Maria de Araújo).<sup>23</sup>

Então, a genealogia do Seridó é resultado, também, da participação indígena, principalmente quando inseridos, diga-se de passagem, com o uso sistemático da violência no tecido familiar daqueles primeiros *colonizadores* brancos. Quanto à figura masculina dos Caboclos Brabos, as informações são mais escassas, uma vez que:



São frequentes os relatos a respeito de captura de índias. São poucos os apresamentos de índios do sexo masculino, e não sabemos a que fins deviam-se. A Sra. Severina Maria, de 81 anos, contou que o seu pai era um "caboclo-brabo que pertencia a aldeia dos índios caicós e foi pego no mato por encomenda de um padre que desejava muito criar um índio". Esse caboclo foi enjaulado até "amansar", depois de "manso" foi solto. Quando indagada a respeito do que aconteceu com seu pai depois de solto, a Sra. Severina não soube informar se seu pai passou a trabalhar para o dito padre, mas que ele havia trabalhado na roça.<sup>24</sup>

Dessa maneira, não temos como entender nossa História local, em especial na porção do Seridó do sertão do Rio Grande do Norte, sem compreender a constituição do nosso passado desconectado da presença e participação indígena. Não há como negar a violência empreendida e o choque dos mundos em conflitos na época. No entanto, como afirma o historiador Helder Alexandre:



O caboclo-brabo que aparece nos enunciados orais dos sertanejos do Seridó corresponde aos índios do Seridó quando do avanço da conquista das terras sertanejas. Sobreviventes das Guerras dos Bárbaros que foram amansados, no dizer popular, e disciplinados pelos ditames da burocracia colonial. Restava a esses caboclos, para serem considerados parte da sociedade colonial, a domesticação (forçada ou não) e a sujeição aos dogmas da Igreja Católica Romana, embora estivessem imbricadas, nessa situação, resistências e alianças as mais diversas. O deixar de ser índio nos parece ser mais complexo do que se pensa. Caboclos ou não, a memória familiar regional advoga para

si a presença dos nativos em sua árvore genealógica, mesmo que, em alguns casos, a tradição oral não tenha guardado os nomes desses seus ascendentes.<sup>25</sup>

Diante desse cenário, hoje somos resultado dessa construção permeada pela colonialidade, que, embora tenha raízes em um processo de extermínio, tentou - porém não conseguiu - liquidar completamente os povos originários. Apesar do desaparecimento de muitos, o processo de resistência que se fez presente no passado continua sendo a principal arma desses grupos. Estes que, aliados à articulação e ao engajamento político dos últimos anos, estão buscando respeito e reconhecimento do poder público e da sociedade como um todo.

Logo, faz-se necessário compreendermos que, diante de todo esse contexto, existem outras possibilidades, visões e fontes sobre o passado, e que o viés do colonizador branco europeu, presente nos discursos sobre o nosso passado, precisa ser percebido como elemento promotor das tentativas de apagamento da presença indígena em nossa História.

## **6. OS INDÍGENAS NO PRESENTE**

Apesar de todo o processo de invisibilidade já mencionado, algumas iniciativas têm trazido de volta à pauta a questão indígena em nosso estado. Durante anos, o Rio Grande do Norte se negou a reconhecer a presença indígena, diga-se de passagem, fomos um dos últimos estados a assumir e reconhecer a presença deles em nosso território.<sup>26</sup>

A luta se deu em várias frentes, desde abaixo-assinados, audiências públicas, organização das lideranças e instituições que representam os interesses dos povos originários, para que, pouco a pouco, o reconhecimento e implantação de políticas públicas, voltadas para as demandas desses povos, pudessem se tornar mais frequentes.

Alguns avanços ocorreram, porém muita coisa ainda precisa ser feita. E cabe, aqui, destacarmos algumas iniciativas que nos ajudarão a compreender melhor a construção desse processo de reconhecimento.

Com o advento da Constituição de 1988, a rearticulação de diferentes povos ocorreu em todo o país. A partir daí, travaram lutas que buscaram desde

o reconhecimento à memória e à sua identidade, como também, o reconhecimento das suas terras e a políticas públicas voltadas para a realidade de cada povo.

- **No caso do Rio Grande do Norte, algumas comunidades se organizaram e começaram a lutar pelos seus direitos.**

Clique no link e acesse uma matéria da Agência de Reportagem SAIBAMAIS de autoria de Allyne Macedo que trata da resistência indígena no Rio Grande do Norte.



A equipe do sítio histórico e ecológico Gamboa do Jaguaribe, localizado na Zona Norte de Natal, em específico no Bairro da Redinha, organiza atividades direcionadas a preservação tanto da cultura indígena, como do meio ambiente.



Também, a equipe do Sítio histórico e ecológico Gamboa do Jaguaribe disponibiliza, no site, um mapa com a geolocalização das comunidades indígenas presentes no estado do Rio Grande do Norte.



Com o apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por meio do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, através do empenho e dedicação de estudantes e professores de vários cursos, organizou-se um site que reúne informações sobre a questão indígena em nosso estado.



A comunidade Potiguara do Katu é uma comunidade indígena da etnia Potiguara, que está situada entre os municípios de Canguaretama e Goianinha. A comunidade recebe visitantes, principalmente turmas de estudantes, e proporciona um roteiro que apresenta elementos históricos relacionados à resistência da comunidade e à sua cultura, como danças, cantos, pinturas e culinária.



#### 7. MARCAS DO PASSADO

Tendo como objetivos a busca pela preservação e conservação, além da divulgação da memória seridoense, o Museu do Seridó é um espaço que proporciona visitação e acesso às marcas da História do nosso povo através do seu acervo.

Através do link ao lado você terá acesso ao site do Museu do Seridó.



Através dos links ao lado você terá acesso as redes sociais do Museu do Seridó.



#### 8. INDÍGENAS NAS REDES

Mídia Índia-Oficial



Ira Maragua



Sônia Guajajara



Grafismo Indígena



Ailton Krenak



Índios do Brasil



Vídeos nas Aldeias



Povos indígenas RN



Tel Filho Guajajara



Coletivo Decolonial Brasil



Tukumã Pataxó



Leia Mulheres Indígenas



## NOTAS

<sup>1</sup> SILVA, O. P. da. Descoberta do Brasil. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra6248/descoberta-do-brasil>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

<sup>2</sup> CAZO, L. F. Descobrimento. **Blog do AFTM**. Disponível em: <<https://blogdoaftm.com.br/charge-descobrimento-3/>> Acesso em: 30 mai. 2022.

<sup>3</sup> FAUSTO, C. **Os índios antes do Brasil**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, P. 07-08.

<sup>4</sup> CUNHA, M. C. da. Introdução a uma história indígena. In: PAREDES, Beatriz (Coord.). **O mundo indígena na América Latina**. São Paulo: EDUSP, 2018, p. 139.

<sup>5</sup> ECKHOUT, A. Dança dos Tarairiu (Tapuias). In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra14525/danca-dos-tarairiu-tapuias>>. Acesso em: 30 mai. 2022.

<sup>6</sup> CASÉ ANGATU, C. J. F. dos S. "História e culturas indígenas" - alguns desafios no ensino e na aplicação da lei 11.645/2008: de qual história e cultura indígena estamos falando?. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 28, n. 53, 2016. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32772>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

<sup>7</sup> CAMARGO, M. Em Brasília, os novos guerreiros indígenas em formação. **Jornal de Brasília**. Brasília, 14 de abr. 2022. Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/brasil/na-brasil-os-novos-guerreiros-indigenas-em-formacao/>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

<sup>8</sup> OLIVEIRA, J. P. de., FREIRE, C. A. da R. A Presença Indígena na Formação do Brasil. In: **Coleção Educação Para Todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

<sup>9</sup> CASTRO, E. V. de. No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. [Entrevista concedida a] Fany Pantaleoni Ricardo e Silvio Carlos. **Povos Indígenas no Brasil**, 26 abr. 2006. Disponível em: <[http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf)>, 2006, Acesso em: 15 jul. 2022.

<sup>10</sup> CHAGAS JUNIOR, J. (2017). **Arqueologia Espacial no Seridó Potiguar**: análise e interpretação arqueológica do território na bacia hidrográfica do rio Carnaúba. 10.13140/RG.2.2.21100.18562. Acesso em: 15 mai. 2022.

<sup>11</sup> INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). **Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos**. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1699>>. Acesso em 10 mai. 2022.

<sup>12</sup> GONÇALVES, D. de C, ALMEIDA, A. P. C. de; SOUSA, P. F. C. Sítios arqueológicos no Rio Grande do Norte: contribuições da arqueologia preventiva. **Cadernos do Lepaarq**, v. XVII, n.34, p. 395-423, 2020. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/348058772\\_SITIOS\\_ARQUEOLOGICOS\\_NO\\_RIO\\_GRANDE\\_DO\\_NORTE\\_CONTRIBUICOES\\_DA\\_ARQUEOLOGIA\\_PREVENTIVA](https://www.researchgate.net/publication/348058772_SITIOS_ARQUEOLOGICOS_NO_RIO_GRANDE_DO_NORTE_CONTRIBUICOES_DA_ARQUEOLOGIA_PREVENTIVA)>. Acesso em: 20 jan. 2022.

<sup>13</sup> CINTRA, J. P. Reconstruindo o mapa das capitâncias hereditárias. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material** [online]. 2013, v. 21, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-47142013000200002>>. Acessado em: 05 abr. 2022.

<sup>14</sup> ECKHOUT, A. Índia Tarairiu (Tapuia). In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24485/india-tarairiu-tapia>>. Acesso em: 09 set. de 2022.

<sup>15</sup> ECKHOUT, A. Índio Tarairiu (Tapuia). In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra24484/indio-tarairiu-tapia>>. Acesso em: 09 set. 2022.

<sup>16</sup> CALIXTO, B. Retrato de Domingos Jorge Velho. In: **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra12820/retrato-de-domingos-jorge-velho>>. Acesso em: 09 set. 2022.

<sup>17</sup> CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. 1ª ed. Rio de Janeiro, Mec, 1955.

<sup>18</sup> CASCUDO, Luís da Câmara. **História da Cidade de Natal**. 3 ed. Natal: RN Econômico, 1999.

<sup>19</sup> UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). **Povos indígenas do RN**. Natal-RN: Departamento de Antropologia/CCHLA/UFRN. 2021. Disponível em <<https://cchla.ufrn.br/povosindigenasdom/index.html>>. Acesso em 03 jan. 2022.

<sup>20</sup> MACEDO, H. A. M. de. de; POSSAMAI, P. C. **História indígena no sertão do Rio Grande do Norte após a 'Guerra dos Bárbaros'**: resistência e mestiçagem cultural, In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, Londrina-PR, 2005, pág. 03-04.

<sup>21</sup> MACEDO, H. A. M. de. de; POSSAMAI, P. C. **História indígena no sertão do Rio Grande do Norte após a 'Guerra dos Bárbaros'**: resistência e mestiçagem cultural, In: XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, Londrina-PR, 2005, pág. 02.

<sup>22</sup> FARIA, O. L. de. **Sertões do Seridó**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1980, pág. 53.

<sup>23</sup> MACEDO, H. A. M. de. **Caboclas brabas**: história indígena no sertão do Seridó por meio das memórias de seus moradores, In: X Encontro Nacional de História Oral – Testemunhos: história e política, Recife-PE, 2010, pág. 01.

<sup>24</sup> SOARES, G. A., PEREIRA, V. S. **Os caboclos brabos**: memória de família e imaginário seridoense. Caicó, RN: 2000. 39p.

<sup>25</sup> MACEDO, H. A. M. de. **Caboclas brabas**: história indígena no sertão do Seridó por meio das memórias de seus moradores, In: X Encontro Nacional de História Oral – Testemunhos: história e política, Recife-PE, 2010, pág. 03.

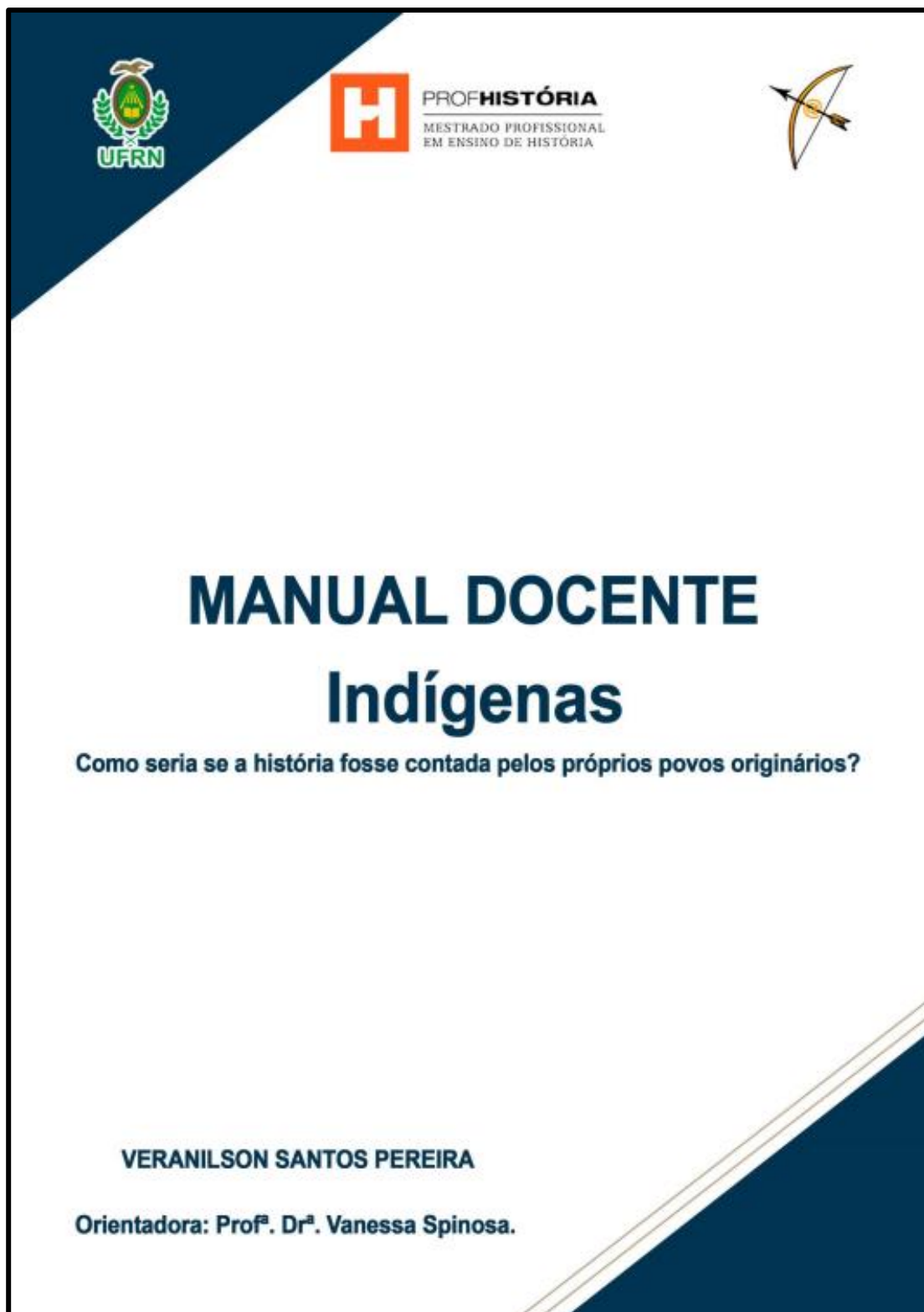
<sup>26</sup> FREIRE, J. Os índios potiguaras sabem muito bem de onde vieram e para onde desejam ir. Batalham pela recuperação de suas propriedades há mais de quinhentos anos. **Trilhas dos potiguaras**. 2016. Disponível em: <<http://trilhasdospotiguaras.pb.gov.br/pt-br/territorio-potiguara>> Acesso em: 02 de set. 2022.

ITEM 2 – Link de acesso a cartilha digital

<https://drive.google.com/file/d/1SjUJKAVASVeU07MmIGEmh8ZHMSNSx-UQ/view?usp=sharing>

**APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO DO MANUAL DOCENTE E LINK DE ACESSO**

ITEM 1 – Manual docente



## Olá professor!

Refletindo sobre o processo educacional e em específico sobre o Ensino de História é que elaboramos uma **Cartilha digital** para ser utilizada em uma **sequência didática** com foco no uso das novas **tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's)**. Procuramos dar ênfase a História do período denominado de colonial, dando atenção a questão dos povos originários evidenciando uma **abordagem decolonial do nosso passado**.

Sendo assim, preparamos esse manual para que sirva não apenas como orientação docente do que poderá ser replicado e proposto em outras realidades, mas, principalmente, do que poderá ser adaptado a depender da realidade em que cada um esteja inserido.

Portanto, nas páginas seguintes cada colega poderá se orientar e organizar-se a partir das opções que estão pela **Cartilha Digital**. O propósito aqui é materializar uma abordagem decolonial em sala de aula e promover uma educação que fuja a matriz eurocêntrica e distanciada da atmosfera de colonialidade tão presente em uma sociedade como a nossa que foi antes de qualquer coisa, fruto de todo esse arranjo imposto pelo colonizador.

Esperamos poder assim, contribuir na busca de uma verdadeira educação que estimule a reflexão e o pensamento

crítico, em que possamos entender nosso lugar no mundo e a partir de quais fundamentos esse lugar foi construído.

**Veranilson Santos Pereira**

A cartilha foi pensada para servir como subsídio a uma [sequência didática](#) organizada para ser aplicada em **cinco grandes encontros presenciais em que o uso das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's)** terão papel fundamental na articulação, organização e encaminhamento de materiais para execução das atividades postas para cada momento desenvolvido durante os encontros.

O primeiro momento é fundamental que seja feita uma apresentação da proposta para que os discentes possam compreender o trabalho, os materiais necessários e quais serão os itinerários a serem seguidos para execução das atividades que serão apresentadas.

Desde logo deve ser apresentado aos discentes a cartilha digital que orientará todo o percurso durante os encontros estabelecidos na sequência didática. Assim, os discentes deverão organizar com a mediação do professor um grupo de *WhatsApp* e receber os primeiros materiais que proporcionarão reflexões acerca da abordagem presente nos livros didáticos. Vale ressaltar que a cartilha digital servirá como contraponto a toda a atmosfera de colonialidade presente nos materiais oficiais que a escola tem a disposição dos discentes.

### **[LINK DE ACESSO A CARTILHA DIGITAL](#)**

Orientamos aos colegas que abram a cartilha com o navegador web Internet Explorer, essa orientação está relacionada ao fato dos botões de acesso aos links sempre abrir

em uma nova aba quando está no navegador, isso facilitará o manuseio com a interatividade no ciberespaço.

Será interessante partir do que os discentes já têm conhecimento e nesse sentido, a cartilha apresentará primeiramente a [versão oficial](#) sobre o suposto descobrimento do Brasil que todos nós aprendemos na escola. Assim, nossa perspectiva será começar a problematizar a denominada colonização a partir do que está posto.

Uma estratégia para conseguirmos avançar na problematização da denominada colonização será a apresentação de três jornais com uma matéria fictícia sobre uma invasão ao planeta terra.

[\*\*LINK DE ACESSO AO JORNAI 01\*\*](#)

[\*\*LINK DE ACESSO AO JORNAI 02\*\*](#)

[\*\*LINK DE ACESSO AO JORNAI 03\*\*](#)

Como nossa proposta se fundamenta a partir dos usos das novas tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC's), iremos usar a cartilha digital, no sentido de promover caminhos para os letramentos dentro do mundo virtual, assim, os discentes terão acesso a um conjunto de links que os direcionarão para sites, vídeos, filmes, redes sociais, documentos históricos, box explicativos entre outros proporcionando interação e reflexões em diferentes ambientes de acesso a informação.

Cada link, foi inserido em um botão diferente e está organizado para levar o discente para um direcionamento diferente do outro.

**LISTA DOS BOTÕES PRESENTES NA CARTILHA:**

**Acesso a áudio  
do texto:**



**Acesso ao box  
explicativo:**



**Acesso aos  
jornais:**



**Acesso as  
atividades:**



**Acesso aos  
vídeos:**



**Acesso aos  
sites:**



**Acesso a redes  
sociais:****Acesso doc.  
históricos****Acesso a filmes:**

Após uma análise mais geral sobre o processo de invasão, a cartilha avança no sentido de buscar problematizar a realidade do nosso território para além da chegada dos invasores, a ideia ao usarmos o título – vamos usar a imaginação – é fazer com que os discentes possam refletir sobre a complexidade de uma História fundamentada pelo encobrimento, evidenciando em suas versões oficiais um Brasil que só passou a existir após 1.500.

Nesse bloco navegamos por entrevistas com indígenas que relatam suas visões sobre esse momento do nosso

passado, conhecemos alguns sítios arqueológicos, filmes e sobre a própria luta de resistência empreendida pelos povos originários desde o processo de colonização até o nosso dias através do enfrentamento feito perante a ação da colonialidade.

No bloco – Os indígenas na nossa História Potiguar – damos ênfase ao processo de resistência empreendido em nossa História procurando demonstrar como a História regional tradicional, com a ideia engessada da Guerra dos Bárbaros como fim da presença indígena em nosso estado, atual como elemento silenciador que busca deslegitimar a presença indígena em nosso território. Apresentamos espaços de resistência a essa versão, através de documentos históricos do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, assim como destacamos a presença de comunidades em todo o estado e sua luta pelo reconhecimento através do protagonismo de lideranças que persistem no enfrentamento a toda a estrutura de colonialidade.

Além, de uma análise do passado, a cartilha traz reflexões nos últimos três blocos sobre a presença indígena na atualidade, a atuação de instituições na busca por manter viva a História, proteger as principais marcas da cultura dos povos originários e a atuação no ciberespaço - principalmente nas redes sociais - de representantes de diversas comunidades que lutam para serem reconhecidos e terem seus direitos respeitados.

Ao final de todo o trajeto empreendido com o uso da cartilha, espera-se assim, que possamos perceber que se faz

necessário avançarmos na organização de materiais, cuja narrativa decolonizante possa tornar-se mais presente no Ensino de História, principalmente tendo como propósito a organização de conhecimento histórico no ciberespaço contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem possa tornar-se mais democrático e distanciado de uma narrativa eurocentrada.

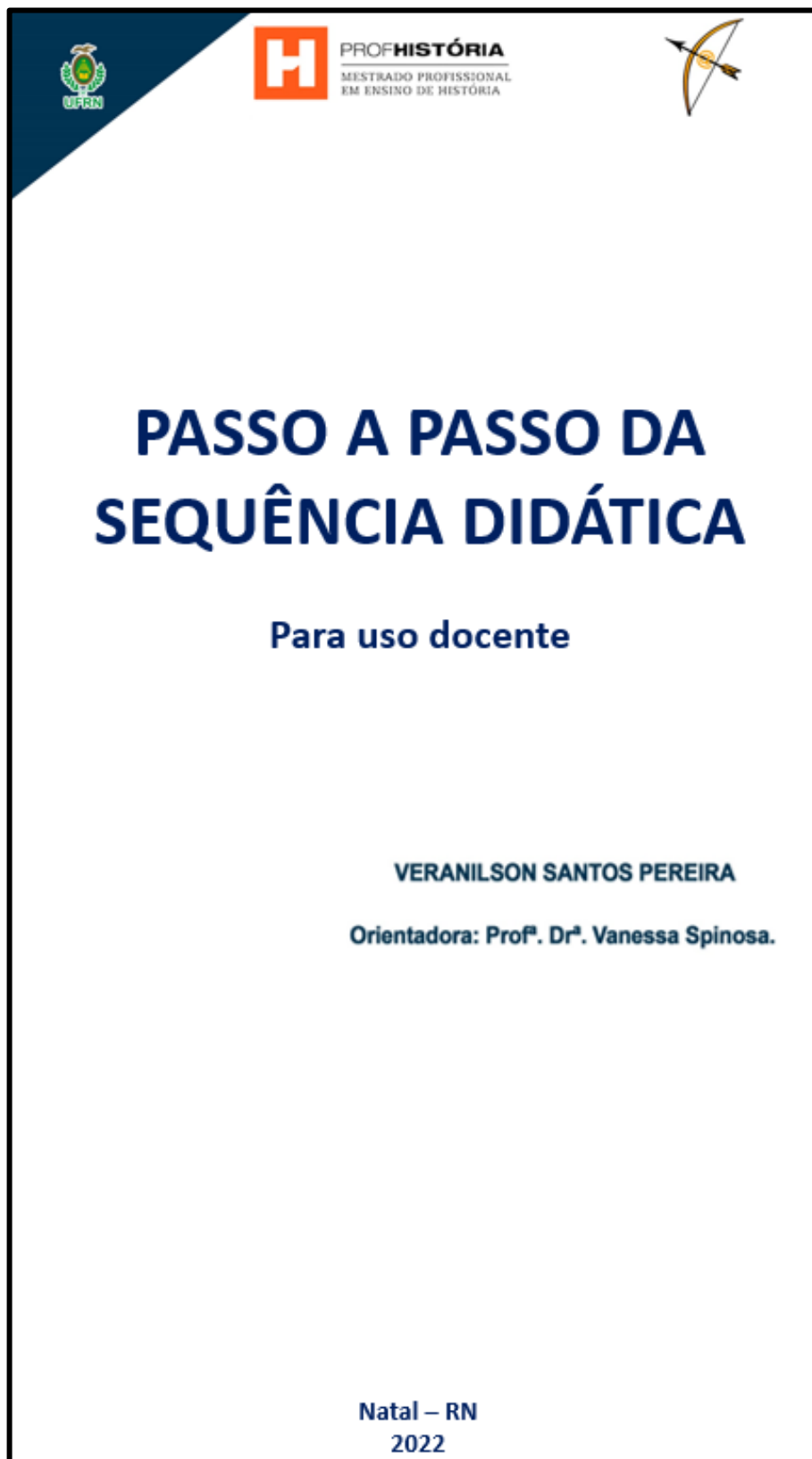
**Sucesso!**

ITEM 2 – Link de acesso ao manual docente

<https://drive.google.com/file/d/1ydeUqFPI91KCVCGdjfXNhO2mDliqUNiQ/view?usp=sharing>

## APÊNDICE E – APRESENTAÇÃO DO PASSO A PASSO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA E LINK DE ACESSO

ITEM 1 – Passo a Passo da sequência didática





PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



## OBJETIVO:

Nosso trabalho tem como propósito, fazer uso das **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's)** para que possamos construir uma análise da História com foco nos **povos originários** evidenciando uma abordagem em que o olhar para o passado seja feito a partir de uma perspectiva daqueles que durante séculos foram silenciados.

## Metodologia:

Os encontros serão estruturados a partir do uso das **Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's)**, tendo como base o uso das **ferramentas digitais** como parte integrante do desenvolvimentos das atividades a serem organizadas. Será levado em consideração o **protagonismo do processo de ensino-aprendizagem** através da participação de todos os atores envolvidos nos encontros presenciais, nas atividades, nas avaliações, nas interações no ciberespaço e na construção dos artefatos didáticos pedagógicos.



## 1º MOMENTO: Compreendendo o nosso trabalho

### TEMA

## Uma História ainda a ser contada

### ✓ Como serão nossas atividades?

Apresentaremos a nossa [CARTILHA DIGITAL](#) e orientaremos os discentes sobre seu uso além de explicar todo o itinerário e as atividades que serão desenvolvidas ao longo da sequência didática.

Realizaremos a entrega de três jornais elaborados pelo professor intitulado “Notícias Históricas”, cujo objetivo é através de uma narrativa jornalística fictícia sobre uma invasão alienígena, trazer para o centro da discussão em sala de aula as primeiras problematizações no que se refere a construção do conhecimento histórico e como o processo de colonialidade se fez presente;

[JORNAL 01](#)

[JORNAL 02](#)

[JORNAL 03](#)

Além dos jornais, os discentes terão acesso a um [questionário](#) que proporcionará uma reflexão sobre a leitura das matérias constantes em cada um.

Na sequência, problematizaremos os textos colocados nos jornais através de três vídeos do professor e cacique da aldeia Katu, **Luíz Katu**.

[VÍDEO 01](#)

[VÍDEO 02](#)

[VÍDEO 03](#)

Ao final do encontro, os discentes receberão um link para fazerem uma [avaliação](#) do primeiro momento.





## 2º MOMENTO: Imersão na História Indígena Decolonial

### TEMA

#### O outro: uma fuga do etnocentrismo

##### ✓ Como serão nossas atividades?

No intervalo até nosso segundo momento, os discentes terão acesso a dois card's, em que [primeiro](#) será o trailer do filme animação "Uma História de Amor e Fúria" e o [segundo](#) o filme para assistirem.

Também será disponibilizada uma sessão do filme no contraturno da escola além de todos recebem um [questionário](#) para podermos problematizar o que os discentes perceberam durante nosso segundo momento.

Ao final do encontro, os discentes receberão um link para fazerem uma [avaliação](#) do segundo momento.





**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



### 3º MOMENTO: Imersão na História Indígena do RN e Seridó

#### TEMA

#### Uma produção decolonial do passado local

##### ✓ Como serão nossas atividades?

No intervalo até nosso terceiro momento, será disponibilizado um [CARD](#) para os discentes poderem se orientar no sentido de acesso aos documentos históricos que estarão com os links disponíveis na Cartilha digital.

Esse será o momento em que possibilitaremos acesso aos documentos históricos e assim todos farão a leitura e interpretação das fontes para posterior preenchimento de uma [ficha de análise](#) e por fim problematizaremos os discursos que visam o apagamento da presença indígena em nossa região;

[DOCUMENTO 01](#)

[DOCUMENTO 02](#)

[DOCUMENTO 03](#)

[DOCUMENTO 04](#)

[DOCUMENTO 05](#)

[DOCUMENTO 06](#)

[DOCUMENTO 07](#)

Ao final do encontro, os discentes receberão um link para fazerem uma [avaliação](#) do terceiro momento.





PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



#### 4º MOMENTO: Oficina de produção histórica

### TEMA

## O reaparecimento indígena em nosso passado e presente

### ✓ Como serão nossas atividades?

Antes do nosso quarto momento, os discentes terão acesso a dois CARDS com informações sobre a confecção de [mapas animados](#) e [podcasts](#), o que facilitará na organização dos artefatos didáticos-pedagógicos.

Nesse momento, já teremos informações suficientes para nos articularmos na confecção dos artefatos didáticos-pedagógicos e organizarmos uma apresentação prévia para readequação de qualquer eventualidade.

Ao final do encontro, os discentes receberão um link para fazerem uma [avaliação](#) do quarto momento.





**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



## 5º MOMENTO: Apresentando dos resultados

### TEMA

## Indígenas: onde eles estão?

### ✓ Como serão nossas atividades?

Nesse momento iremos apresentar de **forma ampliada** para a comunidade escolar os resultados dos artefatos didáticos-pedagógicos elaborados durante os encontros.

- ✓ *Apresentação no pátio da escola do jornal digital recontando o processo de invasão do Brasil;*
- ✓ *Apresentação no auditório da escola, do mapa digital com a geolocalização das comunidades indígenas do passado e do presente no estado do Rio Grande do Norte;*
- ✓ *Apresentação no auditório da escola do Podcast que tenha como essência uma narrativa decolonial do período denominado de "colonial";*
- ✓ *Apresentação do programa de rádio - utilizando-se da rádio do grêmio estudantil - com a programação voltada para uma análise decolonial do nosso passado;*

Será entregue a alguns membros da comunidade escolar que se fizer presente no dia da apresentação, um [formulário](#) para analisarmos a percepção que a comunidade teve frente a apresentação dos artefatos didáticos-pedagógicos produzidos.

Ao final do encontro, os discentes receberão um link para fazerem uma [avaliação](#) do quinto momento.



ITEM 2 – Link de acesso ao Passo a passo da sequência didática

[https://drive.google.com/file/d/1ZxkOoJVZWE4p05\\_J71x6CO5NFGLkL8qM/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1ZxkOoJVZWE4p05_J71x6CO5NFGLkL8qM/view?usp=sharing)