



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Monique Magalhães Marins

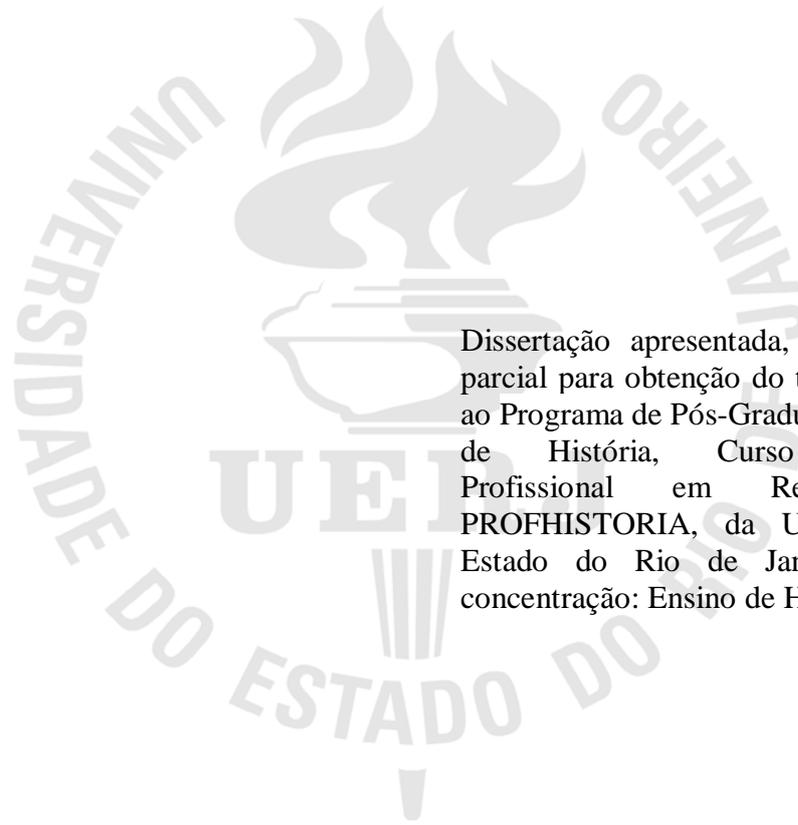
Todo dia é dia de índio. Que índio?

São Gonçalo

2020

Monique Magalhães Marins

Todo dia é dia de índio. Que índio?



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

M339 Marins, Monique Magalhães.
Todo dia é dia de índio. Que índio?/ Monique Magalhães Marins. –
2020.
131f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Dia dos povos indígenas – Teses.
3. Índios – Teses. I. Cabral, Maria Aparecida da Silva. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Monique Magalhães Marins

Todo dia é dia de índio. Que índio?

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 06 de março de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Helena Maria Marques Araújo (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof.^a Dra. Maria Aparecida Cabral
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof. Dr. Fernando Luiz Vale Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2020

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os professores, que em tempos sombrios, resistem.

AGRADECIMENTOS

A Deus por estar desde sempre e para sempre comigo.

À minha família - pais, irmãos, sogros, tios e sobrinhos - e amigos por acreditarem em mim, me incentivarem e compreenderem minhas ausências.

Aos meus amigos e colegas professores, por me inspirarem todos os dias. Por não desistirem da escola. Por acreditarem numa educação transformadora e lutarem por ela. Em especial a Cecília- sem ela, nada disso seria possível-, Alex, Mateus, Leandro, Zé Conceição, Tereza, Elaine e André. Nossos encontros foram combustível nessa jornada. A Oscar e Daniel, pela amizade e parceria de todos os dias. A Sérgio, pelos puxões de orelha e conselhos.

Aos meus ex-professores, que hoje tenho a oportunidade de dividir a sala de aula e foram fundamentais na minha formação profissional: Arthur Carvalho, Elaine, Altair, Renato, Vanderlei, Valdeck, Carminha e Glorinha. Em especial a Alcyrema, grande professora e amiga, cuja risada preenchia meu dia e minhas aulas.

Aos colegas de jornada e aos professores- Marcos Barreto, Rodrigo Ferreira, Daniel Pinha, Rui Aniceto, Márcia Gonçalves, Fernando Castro e Iolanda de Oliveira - que conheci ou reencontrei no Mestrado Profissional, pela troca e por transformarem nossas aulas num local de refrigério, esperança e renovação intelectual.

À minha querida orientadora Helena Marques Araújo pela cumplicidade e generosidade. Por trazer a decolonialidade à minha vida. Por entender minhas demandas. Pela orientação cuidadosa e amorosa. Por tornar minha jornada acadêmica mais leve e terna.

À coordenação e direção do Colégio Assunção, por me acolher enquanto aluna, professora e pesquisadora. Por sempre manterem as portas e mentes abertas a novas propostas e ideias.

Aos meus alunos e ex-alunos pela troca constante dentro e fora da sala de aula. Por me manterem apaixonada pelo magistério.

À Rose - meu braço direito e esquerdo - por suprir minha ausência como mãe em pequenos gestos diários.

Aos meus filhos: Samuel, Maria - por me dar forças ainda no ventre - e Theo por iluminar todos os meus dias. Por me amar mesmo com todas as minhas limitações e fraquezas.

Ao Caio - marido, amigo, companheiro e revisor - por viver meus sonhos, comprar minhas ideias e loucuras. Por ser pai e mãe sempre que necessário. Por abrir mão de tudo para me fazer feliz.

RESUMO

MARINS, Monique Magalhães. *Todo dia é dia de índio. Que índio?*. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O ano de 2020 e mais de dez anos se passaram desde a implementação da Lei nº 11.645 de março de 2008, que determina a obrigatoriedade do estudo da história, cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do Brasil. Este trabalho analisa o que mudou no que se refere ao ensino dessa temática na última década, assim como representamos nossos índios ainda hoje. Para isso, a ideia é trabalhar com o que é lembrado e o que se tornou esquecido quando se refere à temática indígena e se há uma política de memória por trás dessas comemorações e representações. Problematizo também se o nosso currículo escolar incentiva esse tipo de reflexão crítica e se nossos alunos são potenciais construtores de um conhecimento histórico, que reestruture essa maneira de pensar, através da chave epistemológica decolonial. Portanto, este trabalho tem por objetivo pensar, analisar e discutir essas questões levantadas a partir do dia 19 de abril, “Dia do Índio”, uma data simbólica e significativa para a temática indígena. Tal processo teórico-metodológico será realizado por meio de intervenções e oficinas pedagógicas, criadas por alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II (e por mim supervisionadas), a fim de ressignificar o Dia do Índio para os alunos que cursam o Fundamental I. Tais oficinas foram elaboradas e desenvolvidas numa escola particular da cidade de Niterói no Estado do Rio de Janeiro.

Palavras-chaves: Dia do Índio. Decolonialidades. Lei 11.645/08.

ABSTRACT

MARINS, Monique Magalhães. Every day is an Indian Day. What Indian?. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The year 2020 and more than ten years have passed since the implementation of Law No. 11,645 from March 2008, which determines the compulsory study of Afro-Brazilian and indigenous history and culture in schools in Brazil. This work aims to analyse what has changed regarding the teaching of this theme in the last decade, as well as how we represent our Indians nowadays. For that, the objective is to work with what has been remembered and what has become forgotten about the indigenous theme and whether there is a policy of memory behind these celebrations and representations. I also analyse whether our school curriculum encourages this type of critical reflection and whether our students are able to develop a historical knowledge which restructure this way of thinking through the decolonial epistemological key. Therefore, this work aims to think, analyse and discuss these issues raised from the 19th of April, "Indian's Day", a symbolic and significant date for the indigenous theme. Such theoretical-methodological process will be carried out through pedagogical interventions and workshops created by students from the Year 8 of the Secondary School - and supervised by me - in order to reframe the Indian's Day for students who have been attending the Primary School. Those workshops were elaborated and developed in a private school located in the city of Niterói, Rio de Janeiro State.

Keywords: Indian's Day. Decolonialities. Law 11.645 / 08.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE	Conselho Nacional de Educação
FFP	Faculdade de Formação de Professores
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
MC	Mestre de Cerimônia
ONG	Organização Não Governamental
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	11
1	QUE HISTÓRIA QUERO ENSINAR?	17
1.1	Reflexões sobre a história da disciplina história	17
1.2	Currículos	21
1.3	Igualdade e diferença no currículo	26
1.4	A temática indígena nos currículos	29
2	QUE ÍNDIO QUERO NARRAR	38
2.1	Memórias ou esquecimentos?	38
2.2	O olhar decolonial	41
2.3	A interculturalidade crítica na educação	45
2.4	Um outro olhar sobre a temática indígena no chão da escola	50
3	NO CHÃO DA ESCOLA	57
3.1	Semeando um jardim com os alunos	57
3.2	Por que oficinas pedagógicas?	62
3.3	Colocando a mão na massa: entrelaçando teoria e prática	65
3.3.1	<u>Primeiro encontro</u>	67
3.3.2	<u>Segundo encontro</u>	68
3.3.3	<u>Terceiro encontro</u>	70
3.3.4	<u>Quarto encontro</u>	72
3.3.5	<u>Quinto encontro</u>	72
3.3.6	<u>Sexto e sétimo encontros</u>	73
3.3.7	<u>Oitavo encontro (Ensaio Geral)</u>	73

3.4	Colhendo os frutos	74
3.5	Da teoria à prática	78
	CONCLUSÃO	84
	REFERÊNCIAS	93
	APÊNDICE – Produto: oficinas pedagógicas: ressignificando o saber escolar através da temática indígena	98
	ANEXO A – Letra da música “Não foi Cabral”	116
	ANEXO B – Diagnóstico / Os índios do Brasil	117
	ANEXO C – Mangueira: samba enredo 2019	119
	ANEXO D – Atividade reflexiva	120
	ANEXO E – Imagens	124
	ANEXO F – Os índios do Brasil	126
	ANEXO G – Imagens antigas do bairro de São Francisco	127
	ANEXO H – Depoimentos de antigos moradores do bairro de São Francisco	130

INTRODUÇÃO

*Curumim, chama cunhatã
 que eu vou contar
 Curumim, chama cunhatã
 que eu vou contar
 Todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Curumim, Cunhatã
 Cunhatã, Curumim
 Antes que o homem aqui chegasse
 Às terras brasileiras
 Eram habitadas e amadas
 Por mais de 3 milhões de índios
 Proprietários felizes
 Da Terra Brasilis
 Pois todo dia era dia de índio
 Todo dia era dia de índio
 Mas agora eles só têm
 O dia 19 de abril
 Mas agora eles só têm
 O dia 19 de abril
 Amantes da natureza
 Eles são incapazes
 Com certeza
 De maltratar uma fêmea
 Ou de poluir o rio e o mar
 Preservando o equilíbrio ecológico
 Da terra, fauna e flora
 Pois em sua glória, o índio
 É o exemplo puro e perfeito...
 (Jorge Benjor, 1981)¹*

São 17 horas do dia 19 de abril de 2017. Saio com pressa do trabalho rumo à creche de Theo, meu filho. No caminho, algo me surpreende. Deparo-me com várias crianças saindo de mãos dadas com seus pais de suas escolas, caracterizadas de índios. A cena se repete em cada escola que cruzo. São três. Em todas elas encontro o mesmo cenário: crianças com os rostos pintados, cocares com penas na cabeça.

Como não podia ser muito diferente, Theo vem ao meu encontro da mesma forma. Acho graça. Aquele pingão de gente pintado, incomodado com algo que lhe apertava a cabeça,

¹ Letra da música "Curumim chama cunhatã que eu vou contar (Todo dia era dia de índio)", de autoria de Jorge Benjor, lançada em 1981, em seu LP "Bem-vinda amizade". A música alcançou sucesso ainda na década de 80 interpretada por Baby do Brasil.

sem ter a mínima ideia do que estava acontecendo. Acho graça novamente. Professora de História e mãe de primeira viagem, não me recordava que ainda se “comemora” o Dia do Índio dessa forma.

Em outubro do mesmo ano, ao fazer a prova classificatória para ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História, deparo-me com a proposta de preparar um plano de aula sobre a temática indígena. Penso, repenso e aquele dia de abril volta à lembrança. Por que não montar uma intervenção pedagógica com meus alunos de 7º ano, para analisar como se comemora o Dia do Índio dentro do nosso espaço escolar?

Trabalho em duas escolas confessionais da rede privada de Niterói há mais de dez anos. Atuo como professora de História há dezessete. Minha experiência nesses anos de magistério foi, em sua grande parte, voltada para alunos de classe média nas cidades de Niterói e São Gonçalo. Nesse cenário, desenvolvo as oficinas pedagógicas expostas neste presente trabalho.

Minha reflexão e proposta pedagógica emergem nesse contexto, juntamente com um certo desconforto ao verificar que em 2018 estaríamos completando dez anos desde a implementação da Lei nº 11.645 de março de 2008, que determina a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas do Brasil. O que mudou de lá para cá, no que se refere à abordagem da temática indígena dentro do ambiente escolar? Como os professores têm trabalhado com seus alunos a cultura indígena durante a Educação Básica? Houve uma mudança no Ensino de história, a fim de preencher as lacunas até então percebidas sobre tal temática?

Entendo que o ensino de história tem a dimensão axiológica como questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados. Opções e posicionamentos do que se deve ensinar às futuras gerações perpassam pelo ambiente escolar. Portanto, tal ensino é um instrumento de transformação social e política.

Dentro dessa ótica, defendo então a necessidade de descentralizarmos nossos currículos do ponto de vista que os decoloniais chamam de colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005), cujo eixo central é eurocêntrico. Nessa perspectiva, carregamos, mesmo após a descolonização política e administrativa, as marcas de um saber europeu, científico, ocidental, branco, heterossexual e cristão como superior aos demais saberes.

É necessário e urgente, portanto, enxergarmos a sala de aula como local de construção e desconstrução de saberes, local que se produz saberes próprios (MONTEIRO, 2007), sendo um lugar também da história dos excluídos, das histórias e memórias subterrâneas. A opção por adotar a matriz epistemológica da decolonialidade emerge da necessidade de entender que

existem outros conhecimentos, outras memórias e que o aluno deve ser e é sujeito e protagonista das suas histórias. Defendemos que sejam valorizados e estudados também histórias locais, regionais e nacionais outras. Histórias de um continente colonizado, onde índios e negros não somente foram subjugados, escravizados e derrotados, mas também construíram suas trajetórias, narrativas de resistências e lutas. Assim, vamos constituindo uma nova pedagogia do saber, ou seja, uma nova forma de produzir conhecimento e viver. No nosso caso específico, um lugar de enunciação indígena, tal como defende Catherine Walsh (2007). A autora destaca que a interculturalidade dos movimentos indígenas latino-americanos propõe desconstruir o poder da colonialidade e do imperialismo, por meio da criação de uma nova pedagogia anticolonialista e anticapitalista, a fim de promover uma inclusão no campo político, social, econômico e ideológico dessas culturas subalternizadas.

Não há conhecimento sem práticas e atores sociais. As relações sociais são sempre culturais, interculturais, políticas e ideológicas, assim como os conhecimentos produzidos nesses contextos. Por isso, não há conhecimento neutro. Sendo assim, as epistemologias podem variar de acordo com os grupos sociais que estão interagindo entre si. O que determina então qual será a epistemologia dominante? Quais conhecimentos serão suprimidos? Quais serão contra hegemônicos?

Nós - professores de História -, os livros didáticos, os documentos oficiais e o senso comum continuamos, em geral, a reproduzir um índio “genérico”. Divulgamos uma representação estereotipada, baseada na ideia de que existem índios mais aculturados ou menos aculturados e, portanto, mais desenvolvidos ou menos desenvolvidos. Muitas vezes, desejamos que grupos que vivem em pleno século XXI, se mantenham fisicamente e comportem-se culturalmente de maneira semelhante à de seus antepassados, viventes dos séculos XVI, XVII, XVIII e XIX. Desconsideramos praticamente toda a trajetória histórica desses grupos, marcada por resistências, fugas, negociações etc. (SILVA, 2013, p.145)

De um modo geral, temos dificuldade em organizar as questões quanto às características comuns e singulares entre as diversas comunidades indígenas. Também pouco percebemos a significativa diversidade, que há entre as tribos, oriunda de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e linguísticos.

Essa maneira de agir, pensar e enxergar a temática indígena está inserida dentro de uma organização curricular dominante, pautada numa cronologia europeia, que se integra, quando possível, à abordagem dos temas relativos à história brasileira e americana. Ou seja, verifica-se o predomínio de um padrão histórico-temporal, cronológico e linear de organização dos conteúdos, em que prevalece uma concepção de tempo eurocêntrica como

única possibilidade de analisar o processo histórico. Lançar mão desse modelo teórico significa abordar uma nova perspectiva histórica, contra hegemônica, decolonial, portanto, de utilizarmos uma outra matriz epistemológica em nossas análises e salas de aula.

Caminho na direção da construção de uma intervenção, que proponha uma maior interação de diferentes grupos culturais em constante movimento, em permanente mudança, a fim de problematizar as relações de poder, saber e ser, questionando seus padrões e dispositivos. Recorro novamente à Walsh (2009), que propõe uma interculturalidade crítica, visando questionar os movimentos que trabalham só com a diversidade cultural, com a finalidade de apenas reconhecê-la, mas não promover a inclusão de fato dos grupos subalternizados e, com isso, problematizar os conflitos e reduzi-los. É necessário olhar para essas diferenças culturais - mais especificamente, culturas europeia e indígena -, incentivar práticas que reconheçam e valorizem tais diferenças, numa perspectiva de promover uma educação intercultural crítica. Percorro com meus alunos as estradas das ausências e das emergências, na busca por pistas, rastros e sinais de outras histórias, outras memórias e outros “Dias do Índio” possíveis².

O objetivo desta pesquisa é lapidar um outro olhar sobre essa data e propor oficinas pedagógicas sobre a temática indígena para o Ensino Fundamental I e II. Parto da ideia inicial de que o ensino de História pode possibilitar assim, um novo olhar sobre o outro, aquele que nos é diferente. “Bebendo nas águas” de Durval Muniz (2012, p. 21-39), entendo que uma das principais funções da história é “fazer defeitos na memória” e, portanto, a pesquisa histórica, por meio da crítica, visa afastar-se das versões consagradas do passado evidenciando seus defeitos³.

Sendo assim, associo história e memória, na medida em que ambas são inequivocamente intrínsecas (RICOUER, 2011), lidam com a relação entre passado e presente selecionando, elegendo o que deseja ser lembrado e o que continuará no esquecimento, no que se refere às recordações e comemorações relacionadas ao Dia do Índio. Além disso, analiso como o ensino de história pode atuar diretamente na ressignificação dessa data, por meio de seu caráter crítico formando cidadãos capazes de conviver e aprender com o diferente, com o

² Boaventura de Souza Santos defende que devemos identificar as “ausências” no conhecimento e práticas e vivências sociais deixadas pelo colonialismo, ou seja, aquilo que foi silenciado durante tal processo, ao mesmo tempo que reconhece as “emergências” de novos conhecimentos e práticas sociais orientadas à construção de sociedades mais justas baseados nos pensamentos decoloniais. Ver CANDAU, Vera. “Ideias–força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. In CANDAU, Vera Maria (Org.) Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016, p.91.

³ Segundo tal autor, o ensino contemporâneo de História nos faz prestar atenção no outro, traz uma reflexão sobre tolerância, forma cidadãos. Esse ensino crítico da História tem como missão revelar os defeitos da memória, perceber que a escrita da História não é ingênua, há uma seleção.

outro, esvaziados de intolerância e preconceitos, estabelecendo de fato uma relação intercultural baseada no diálogo intercultural.

O movimento que me orienta é indagar, juntamente com meus alunos, os motivos que nos fazem reproduzir no Dia do Índio, os estereótipos, a simplificação e a homogeneidade. Compreendo que para pensar num projeto que ressignifique tal data dentro da nossa escola, seja necessário despertar um olhar a partir do respeito e da valorização do outro. Apresentar aos alunos um currículo não eurocêntrico (MIRANDA, 2016). Não proponho aqui uma substituição total no foco e nas narrativas das aulas, mas a escolha em construir memórias, em abordar narrativas, que evidenciem a história e a cultura indígenas, nos campos sociais, econômicos e políticos. Faz-se assim, a necessidade de pensarmos na possibilidade dos conhecimentos e práticas culturais indígenas ocuparem um lugar na construção das memórias nacionais brasileiras, junto a outras memórias e histórias hegemônicas ou contra hegemônicas.

Para a construção dessa chave reflexiva, creio que seja necessário a presença de um saber acadêmico mobilizado por mim, professora, a fim de possibilitar que os alunos atuem também como sujeitos da produção do saber escolar, um saber que, entre outras percepções, lhes ofereça um suporte crítico para pensar a História, sua relação com a elaboração de memórias hegemônicas e contra hegemônicas. Acredito, assim como defende Maurice Tardif (1991, p.216), que, nós professores, ocupamos uma posição estratégica na produção e mobilização dos saberes, já que o saber docente é composto pelo conjunto de diferentes saberes: da formação profissional, das disciplinas e conteúdo, dos currículos e da experiência. Comumente somos vistos pelo senso comum - e até mesmo nos enxergamos - somente como reprodutores e não produtores desses saberes. Daí a necessidade de se pensar o professor como agente e produtor de conhecimento, mobilizando diversos saberes dentro do ambiente escolar.

A partir dessas reflexões, objetiva-se a construção de oficinas pedagógicas e intervenções que promovam a construção de uma identidade indígena para além do passado, das matas e das florestas. O lapidar de um olhar sobre o índio contemporâneo, urbano, tecnológico.

No primeiro capítulo, abordo como os diferentes currículos escolares tratam a temática indígena, suas mudanças e permanências. Traço ainda um paralelo entre o ensino de história e a temática indígena: a manutenção de estereótipos, o silenciamento referente ao protagonismo indígena ao longo da história e possíveis mudanças nesse cenário a partir da implementação da Lei 11.645/08.

No capítulo dois, estabeleço uma breve discussão sobre os discursos de memória enfatizando a necessidade de se trabalhar com as memórias contra hegemônicas a partir da pedagogia decolonial. Elaborei um quadro teórico sobre decolonialidade e como tal matriz epistemológica nos auxilia a construir memórias outras geralmente silenciadas. Ainda nesse capítulo, defendo e teorizo minha opção por adotar a matriz decolonial e a postura de uma educação intercultural crítica como característica de uma educação transformadora. Finalizo-o listando, fazendo uma breve análise de alguns estudos, artigos, dissertações e livros, que adotam o fio condutor teórico da decolonialidade, assim como seus elementos ao abordarem a temática indígena.

No terceiro capítulo, detalho o campo da minha pesquisa, incluindo metodologia adotada, dados e a análise desses dados. Também podemos conhecer um pouco mais sobre a instituição escolhida para a implementação das oficinas pedagógicas, os alunos, a aplicação do projeto e a análise desses resultados.

E ao final, juntamente com a conclusão e algumas sugestões de trabalhos para o ensino de história na escola, apresento anexos e referências bibliográficas.

1 QUE HISTÓRIA QUERO ENSINAR?

Nesse primeiro capítulo, proponho refletirmos sobre o papel do ensino de história e como tal ensino aborda a temática indígena. Para isso, irei traçar um breve panorama sobre a história do ensino de história e a sua relação com o outro; os currículos e as disputas presentes em seu interior e como a temática indígena é trabalhada dentro do espaço escolar a partir dessas disputas.

1.1 Reflexões sobre a história da disciplina história

Quando a história surge na Grécia, como uma espécie de gênero narrativo, tem como principal função narrar e memorizar os grandes feitos dos grupos dominantes, a fim de servir de exemplo para as gerações futuras. Cumpria assim a finalidade de educar, transmitindo experiência e sabedoria. A história se ocupava do presente, recorria ao passado para torná-lo inteligível. (JUNIOR, 2012, p.22)

Somente no século XIX, quando é vista como uma disciplina acadêmica, é que a História assume o papel de auxiliar na construção de uma nação, de uma civilização. Ainda nesse mesmo século, com a emergência do historicismo alemão, vem a preocupação com a cientificidade, ou seja, a verdade sobre o passado da nação.

Os acontecimentos trágicos do século XX causam uma crise nas concepções anteriores de História, por não terem sido capazes de prever ou diagnosticar tais acontecimentos. O período entre as duas guerras (1914-1939) coloca em xeque a função cívica até então desempenhada pela História. A História que contribuiu para fundar a unidade da nação, também serviu para fazer a guerra, causando destruição.

Em paralelo, no campo da História acadêmica, a revista *Annales d'histoire économique et sociale* - fundada em 1929, tendo como editores os historiadores Marc Bloch e Lucien Febvre - denunciava a produção de uma história muito centrada no acontecimento e no político, tendo como alvo da atenção os grandes homens (chefes políticos - reis, presidentes, etc.) e fatos (guerras entre Nações). Tal história terminava por resultar num ensino etnocêntrico e estritamente nacional (MAGALHÃES, 2003).

Dessa forma, as correntes teóricas marxistas e a Escola dos *Annales* vão procurar afastar a história da militância nacionalista, o que será facilitado devido ao trauma causado pelas grandes guerras. As narrativas desse período deslocam a centralidade da temática política para dar lugar às questões econômicas e sociais. Os atores e agentes históricos passam a ser muitas vezes, os trabalhadores e as camadas médias.

Com os *Annales*, a ideia de que o passado não está desconectado do presente, não é um lugar fechado, mas modificado de acordo com as perguntas desse mesmo presente, ganha forças. Tais perguntas “desenterram” novos atores, novos sujeitos. As narrativas podem assim, a partir desse momento, narrar os feitos dos heróis nacionais ou daqueles esquecidos até então, dos burgueses ou dos proletariados, dos senhores de engenhos ou dos escravos.

A produção de novas identidades, deslocadas do centro de referência do “homem europeu branco ocidental”, parece ser uma marca deste tempo em direção às margens, pondo em destaque novos atores e autores.

No Brasil, a escrita da história, em especial concentrada no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - fundado em 1838 com o propósito de dar forma à história nacional-deveria ser comum a todos, imparcial e afastada do tempo presente. Nela destaca-se os grandes feitos heroicos de personagens escolhidos e moldados de acordo com os interesses do Estado.

A partir da década de 70 desse mesmo século, o ensino de história foi encarregado de veicular uma “história nacional”, sendo utilizado como instrumento pedagógico importante para a construção de uma identidade nacional.

Após a independência, tanto a escrita da história quanto a história ensinada estariam à disposição dos interesses dos grupos sociais que governam e ordenam a sociedade. Sobre isso, afirma Marcelo Magalhães:

A história do Brasil como disciplina distinta da história da civilização só surgiu em 1895. Era caracterizada pela cronologia política e pelo estudo da biografia de brasileiros ilustres, além de acontecimentos considerados relevantes para a afirmação da nacionalidade. Cabia à história como disciplina escolar: construir a memória da nação como uma unidade indivisível e fornecer os marcos de referência para se pensar o passado, o presente e o futuro do país. (MAGALHÃES, 2003, p.169).

A escola primária tinha como objetivo ensinar o aluno a “ler, escrever e contar”. Os professores deveriam utilizar como texto base para o ensino da leitura a Constituição do Império e História do Brasil (BITTENCOURT, 2008, p.61). O ensino de história estava diretamente relacionado a tais lições de leitura, deixando claro uma organização escolar

voltada para a formação moral e cívica. Nas instituições primárias do século XIX, o ensino de história sagrada era extremamente difundido. Dessa forma, a moral cívica vinculava-se a uma moral religiosa.

Ainda durante todo o século XIX, era comum associar o ensino de história também com o aprender sobre nomes, fatos e datas. A memorização era a base do processo de ensino e aprendizagem: aprender era memorizar⁴. Dessa forma, saber história significava “saber de cor” a maior quantidade possível de acontecimentos formadores de uma identidade e memória nacional.

As críticas a esse modelo de ensino foram inevitáveis. No decorrer do próprio século XIX, pode-se encontrar uma literatura pedagógica que propunha a adoção de novos métodos baseados em autores como Montessori - que propunha uma autonomia maior por parte das crianças - ou que apontava para a necessidade de o professor selecionar narrativas que despertassem o interesse dos alunos. Importante destacar que as críticas são feitas à memorização mecânica, de pura repetição e não contra a capacidade intelectual de se memorizar.

No fim da década de 80, com o fim da escravidão e a proclamação do regime republicano, verifica-se um aumento populacional proveniente do processo de imigração, urbanização e à extensão do voto aos alfabetizados. Ampliaram-se os debates políticos sobre a concepção de cidadania, devendo então, os direitos sociais e civis ser estendidos a um número cada vez mais de pessoas. Sendo assim, os novos programas curriculares buscavam afirmar uma identidade nacional baseada num passado único como tentativa de homogeneizar essa cultura no espaço escolar agora tão diversificado.

O ensino de história, como afirma Selva Fonseca (2010), precisava então incluir os setores “marginalizados” no processo educacional sem, contudo, incluí-los como agentes ativos e participativos dentro dos programas curriculares. A história ensinada nesse momento deveria estabelecer determinados valores para a preservação da ordem e da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso. Dentro dessa perspectiva, o debate em torno da ampliação do conceito de cidadania serviria para situar cada indivíduo em seu lugar dentro dessa recente sociedade republicana.

⁴ Circe Bittencourt analisa que a preocupação com a memorização não se destinava a uma memorização ativa que levava em conta o protagonismo do aluno, mas simplesmente a decoração de nomes e datas dos principais acontecimentos da história nacional. Um dos métodos utilizados era o catecismo: eram apresentadas perguntas e respostas que deveriam ser repetidas oralmente ou por escrito da mesma forma como constava no livro didático.

A ideia de que os feitos dos “grandes homens”, indivíduos pertencentes a uma elite predestinada, haviam criado a nação e conduziram o país ao progresso ainda era recorrentemente acionada. Era evidente e presente a visão de que o ensino de história teria a missão de consolidar as tradições nacionais e despertar o patriotismo. No início do século XX, a história possuía uma função pedagógica bem definida em relação a sua importância na formação política de uma elite. Cria-se uma concepção de “história da humanidade”, que fortalecia a ideia de racionalidade do homem e tinha o Estado-nação como agente principal dessa civilização moderna.

Inspirada no modelo francês de divisão quadripartida - história antiga, medieval, moderna e contemporânea - a disciplina história do Brasil se encarregava de traçar a “genealogia da nação”, baseada na inserção do país no mundo europeu, que era a matriz e o berço da nossa nação. Caracterizava-se dessa maneira como uma disciplina complementar à história geral, mantendo um caráter eurocêntrico que nos acompanha até os dias atuais.

O final dos anos 30 do século XX é marcado por uma série de debates e reflexões sobre quais conteúdos históricos deveriam ser ensinados. Com a criação do ministério da Educação nessa mesma década, o sistema escolar passa a ser organizado de forma mais centralizada e os conteúdos passaram a ser orientados por regras mais rígidas. Surge a proposta de se substituir a História e a Geografia pelos Estudos Sociais no ensino primário. Inspirada no modelo norte-americano, visava integrar o indivíduo na sociedade, a partir do momento que determinava que o processo de ensino e aprendizagem deveria se aproximar mais da realidade dos alunos.

Circe Bittencourt (2008) ressalta que os Estudos Sociais deveriam, dentro dessa dinâmica, criar meios de frear as inquietações de uma geração submetida a um ritmo acelerado de transformações dos valores éticos e sociais. Poderiam dessa forma, atender aos anseios da sociedade moderna brasileira. Os métodos considerados ativos eram fundamentais já que propunham e situavam o aluno como protagonistas e seus centros de interesses como ponto de partida para a aprendizagem.

Mesmo assim, o domínio de um conteúdo extenso, do tipo enciclopédico, continuou a ser a base do nosso sistema de ensino. Nas décadas de 40 e 50, acentua-se a necessidade de uma certa neutralidade do professor diante da história justificada pela objetividade fornecida por uma disciplina de caráter mais científico, regidos por métodos de ensino baseados em técnicas educacionais. A adesão de homens de letras especialistas em história a este projeto trazia recorrentemente a reivindicação de imparcialidade, abstração e afastamento do tempo presente como critérios essenciais ao estabelecimento da verdade histórica. O método

ocupava, nesse sentido, um papel fundamental de instância neutralizadora da dimensão política subjacente à tarefa de narrar a história do Brasil. (MAGALHÃES e PINHA, 2018).

Tal tecnicismo educacional vigora por todo o período de ditadura militar. A ampliação da educação escolar aumentou a participação de um público proveniente de setores diferenciados, provocando mudanças significativas no processo educativo. As reformas curriculares, expressas nos debates e documentos produzidos nos governos democráticos das décadas de 80 e 90 nos níveis federal, estaduais e municipais, são reveladoras de objetivos, posições políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da História como disciplina escolar estratégica para a formação do cidadão, mas também outros modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar.

A seguir tentarei elucidar um pouco mais sobre o papel dos currículos e reformas curriculares no ensino de história. Que narrativas serão construídas? Quais fatos serão narrados? O que foi silenciado? Que história será ensinada? Que tipo de aluno será formado?

1.2 Currículos

Acredito, assim como Ilmar de Mattos (2006), que a sala de aula é o lugar de encontro entre sujeitos. Local de diálogo entre o “eu” e o “tu”, espaço de autoria.

Penso também que cada época produz o seu formato de escola, criado com a finalidade de atender interesses políticos e econômicos, sendo assim, por natureza, palco de disputas e relações de poder.

Verificamos que no Brasil, durante todo o século XIX, as escolas estavam comprometidas em “disciplinar” a capacidade cognitiva de seus alunos, tendo como referência algumas disciplinas acadêmicas. Essa tendência influenciada pelo historicismo e por sua metodologia denominada de positivismo, baseia-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador. Os seguidores dessa corrente teórica se dedicaram ao estudo da individualidade, narrando grandes feitos heroicos de personalidades nacionais e figuras da elite. O Estado ou os chefes políticos e militares eram considerados o motor da história e do progresso das nações. A reconstituição do passado da nação através de seus personagens, serviu como fundamento para o currículo escolar, privilegiando conteúdos referentes às ações políticas, militares e das guerras como narrativa.

Cria-se, então, uma ideia comum sobre o para que serve a escola e suas disciplinas: transmissão do conteúdo acadêmico de forma a manter a ordem e “disciplinar o espírito do aluno”⁵.

Nessa concepção, a escola passa a ser um lugar de inércia, do conservadorismo, da rotina. Temos de um lado o professor como orador, com a finalidade de transmitir conteúdo e do outro o aluno, cuja função é estudar para aprender aquilo que lhe foi transmitido. Para Alice Lopes (2008, p.45), esse modelo de escola, marcado pela ideia de que as disciplinas curriculares são reproduções das disciplinas científicas, não se aproxima da realidade do aluno e não favorece a interpretação da existência de um saber escolar. Deparamo-nos com escolas que possuem suas disciplinas formuladas e pensadas fora de seus muros, tendo como base uma educação fundada na natureza do conhecimento, responsável por desenvolver em seus alunos o pensamento conceitual e o domínio de esquemas simbólicos que garantam uma aprendizagem científica. Percebe-se, portanto, a adoção de um caráter racional de pensamento, característicos de ambientes acadêmicos. Uma organização curricular em que não são consideradas as especificidades dos contextos políticos, sociais, econômicos e culturais. Dessa forma, verifica-se a presença de uma disciplinaridade científica, marcada pelo distanciamento das questões sociais concretas. O currículo⁶ não se aproxima da realidade dos alunos, já que é visto como um conjunto de disciplinas científicas.

Tal currículo cientificista e distanciado do aluno gera escolas e professores que se tornam reféns de uma didática que lhes é exterior. Obedecem a uma lógica científica engendrada pelas relações de poder. São organizados de modo a impor um controle sob o tempo e espaço escolares, alicerçando-se como uma “tecnologia de organização curricular”. Os currículos que nascem desta lógica tendem a ser prescritivos, superdimensionando a abordagem científico-racional, o que, conforme elaborou Ivor Goodson (2008, p.143-144), põe a autonomia do professor. Mais do que isso, reproduzem relações de poder fundadas extramuros, garantindo não um ensino emancipador, mas excludente, que não atende à demanda das subjetividades. Este caráter segregador que a prescrição curricular potencializa, põe em evidência a íntima conexão entre currículo e poder, trazendo à tona conflitos e contradições. (MONTEIRO, 2007, p.82)

⁵ Essa análise sobre o papel da escola ao longo da história encontra grande espaço em obras como a de André Chervel.

⁶ Adotarei aqui a palavra currículo como referência ao planejamento, desenvolvimento e execução de atividades educativas nas escolas a partir de conteúdos pré-selecionados. Envolvem as ações desenvolvidas em sala de aula sob responsabilidade dos docentes. Seria o itinerário percorrido pelos profissionais da educação com a participação dos alunos e comunidade escolar e não escolar a fim de promover a formação educacional. (OLIVEIRA, 2008, p.262).

A tradição curricular, nesta lógica, não colabora para a construção de um sujeito consciente de si, posto que dificulta o diálogo e a aceitação da diversidade. Ela também tende a reconhecer a escola como um ambiente de reprodução de valores e saberes, desconsiderando um saber escolar por excelência. Um saber que reconhece a produção de conhecimento que se dá na escola como algo original, dotado de um sentido próprio. A origem de tal conceito remonta a um outro, o de transposição didática, desenvolvida por Chevallard nos anos de 1980 para compreender, no campo da matemática, as nuances entre a produção acadêmica e o ensino nas escolas.

A grande crítica de Chevallard ao cunhar a ideia de transposição foi à perspectiva racionalista de ensino, que possui como uma das suas principais características o - aqui já comentado - controle científico do processo educacional escolar. Defende a existência de várias formas de conhecimento no espaço escolar. A escola é vista como local de configuração de uma cultura que lhe é própria, onde os saberes se tornam efetivamente transmissíveis e assimiláveis. Dessa forma, o saber escolar seria um desdobramento do saber acadêmico, elaborado por membros de dentro e fora da escola que os adaptariam a um saber a ensinar, transformando certos conteúdos no objeto de ensino⁷. A maior contribuição da obra de Chevallard foi priorizar, portanto, a discussão dos saberes escolares (LEITE, 2004, p.50). Propõe pensar o sistema didático a partir da abordagem epistemológica do saber a ensinar. Para isso, é necessário reconhecer a especificidade epistemológica do saber escolar. Insiste em ressaltar a historicidade dos saberes e o processo de constituição da sua legitimação social como fruto das relações de poder estabelecidas entre os diversos grupos sociais.

Nessa dinâmica escolar, é o professor que controla o processo de transposição desses saberes. Entretanto, identifica agentes e agências especializados no trabalho mais direto dessa transposição, situados numa dimensão que denomina como noosfera.

A noosfera seria encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes, viabilizando a manutenção da compatibilidade entre o sistema didático e o seu entorno social. Seria por definição, um espaço de conflito, de disputa entre o sistema de ensino e o seu entorno. Percebemos então, a existência de agentes que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem e na própria transposição didática, mas que não necessariamente correspondem a figura do professor e do aluno⁸. A noosfera seria

⁷ A especificidade do trabalho de Chevallard reside no desenvolvimento de um modelo teórico para a análise da Didática propondo como eixo para esse modelo, a discussão do saber escolar.

⁸ O professor atua como sujeito ativo das atividades da noosfera, principalmente aqueles que ocupam cargos de representantes de associações ou professores militantes, mas não os únicos.

responsável pelo trabalho “externo” do processo de transposição, em contraposição ao trabalho “interno” que se realiza dentro do sistema didático.

Mesmo com toda a contribuição de Chevallard para a percepção da existência e construção de um saber escolar, há por parte dele uma hierarquização, uma forma de considerar o saber acadêmico como algo absoluto, ficando de fora outros saberes de referência que não necessariamente pertencem ao campo da produção científica.

Um dos pensadores que amplia a operação da transposição didática, ao incluir as práticas sociais como influenciadoras na formulação dos saberes acadêmicos, é Develary (MONTEIRO, 2007, p.91). Propõe a substituição do conceito para mediação didática como um processo de autonomia dos professores ao mediar uma autoria docente. Trata-se de discutir o que está sendo ensinado, introduzindo uma nova forma de compreender e questionar a origem do conhecimento.

O ensino de história tem a dimensão axiológica como questão central, que se expressa na seleção cultural dos conteúdos a serem ensinados. Opções e posicionamentos do que se deve ensinar às futuras gerações perpassam pelo ambiente escolar. Portanto, tal ensino é um instrumento de transformação social. Essa proposta, ganha em elemento humano a partir do momento que envolve os próprios sujeitos que integram o espaço escolar como produtores de conhecimento, favorecendo o debate amplo e aberto.

Dentro dessa perspectiva, defendo a necessidade de que o professor seja reconhecido como um intelectual. Intelectual no sentido de ser o sujeito, cujas ações estão relacionadas ao mundo no qual está inserido, ou seja, um sujeito histórico imerso no cotidiano, capaz de produzir, mediar e trocar conhecimentos e experiências. (PENNA e FERREIRA, 2018, p.3-5).

Ivor Goodson (2008) destaca como elemento fundamental para a construção de um currículo democrático, as histórias de vida desses professores. Tais professores assumiriam o papel de um agente “auto regulador”, investigador, com competências alargadas. Propõe a tomada de consciência em relação ao seu papel na construção do conhecimento escolar. É assumir protagonismo naquilo que chamamos de currículo oculto: aquilo que está presente em nossos valores éticos, escolhas e posicionamentos políticos em nossas práticas docentes.

A fim de ampliar esse debate sobre a necessidade de se construir esse saber escolar autoral, de acordo com as necessidades da comunidade escolar, Goodson (2008) propõe a adoção de um currículo narrativo. Ele se diferenciaria do prescritivo por pensar o ato de aprender como algo que deva estar em comunhão com o contexto de vida dos envolvidos no processo de aprendizagem, tanto em seus aspectos individuais (as trajetórias pessoais) quanto coletivos (inserção na sociedade).

O currículo prescritivo baseia-se na crença de que o Estado controla as burocracias educacionais e a comunidade universitária. Nessa perspectiva, a escola é vista como distribuidora do conhecimento universitário, acadêmico e institucionalizado. Dessa forma, as relações de poder em seus diferentes níveis são mantidas.

Importante destacar aqui que o currículo, seja ele qual for, nunca será neutro. Será sempre o resultado de tensões políticas, sociais e econômicas (APPLE, 2002, p.59). Sendo o currículo algo não neutro, quem se apropria dele?

O contexto norte-americano analisado por Apple, ao adotar um currículo único, se assemelha em muito às nossas reformas em prol a uma Base Nacional Curricular Comum. Geralmente, tais currículos estão ligados a uma política de conhecimento oficial, com concepções de uma elite econômica, que acabará por privilegiar um grupo à medida que marginaliza outros. Dentro dessa perspectiva, os conteúdos passam a ser identificados como indicadores de classes e a escola torna-se uma escola dividida também em classes sociais. As metas para a educação passam a ser as mesmas para a economia e o bem-estar social, ou seja, é a expansão do livre mercado e pensamento social de seleção e exclusão.

Sendo assim, o objetivo principal do currículo nacional dentro dessa lógica neoliberal é prover a estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de educação, onde as escolas passam a ser avaliadas com selos de qualidade de acordo com seus resultados e rendimentos. Os próprios alunos são categorizados e classificados. Dessa forma, os critérios de classificação e avaliação são objetivos, mas os resultados não. Quase não se considera os fatores sociais, raciais e culturais. É a implementação de um currículo basicamente monocultural alicerçado numa cultura única: branca, masculina, de elite, cristã, heterossexual e de cunho eurocêntrico. Não leva em conta nossa imensa heterogeneidade cultural. Passa a ser um mecanismo para o controle político do conhecimento.

Um currículo nacional realmente democrático deveria começar pelo reconhecimento das diferenças. Podemos refletir sobre as capacidades de tal proposta no espaço escolar, em especial na elaboração das aulas de história. As identidades narrativas despontariam não apenas por se situarem num ambiente de maior envolvimento, ofereceriam mais poder aos estudantes, professores, funcionários, coordenadores etc.

Destaco aqui a necessidade de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento, à valorização das diferenças numa perspectiva de uma educação intercultural. (CANDAU, 2009, p .235).

Para isso, precisamos refletir sobre o que denominamos de igualdade e de diferença.

1.3 Igualdade e diferença no currículo

Os debates sobre diversidade cultural e suas implicações para o ensino de História no Brasil vêm ganhando fôlego desde meados da década de 1990, quando temáticas como “pluralismo cultural”, “multiculturalismo”, “identidades plurais” são objetos de debate nas políticas educacionais. Mas não é de hoje que o ensino de História se encontra imerso em questões de identidade e diferença. Isso porque desde sua origem no século XIX, a disciplina passa a desempenhar um papel importante na formação daquilo que se desejava e enxergava como sendo nossa “identidade nacional”.

A História também possui a especificidade de estabelecer contato diretamente com o outro na produção de conhecimento conforme afirma Dalongeville (*apud* GABRIEL, 2013, p.287):

Pois em definitivo o outro é objeto da história, de maneira incontornável. Ele talvez tenha estado menos no centro da pesquisa histórica quando a história focalizava mais o acontecimento, ou quando ela era uma história política ou diplomática. Ele ocupa um lugar mais central devido às novas preocupações como o estudo das representações ou como interesse em relação à subjetividade do outro passado. Dito de outra forma, quando o outro não é de forma explícita o centro do pensamento epistemológico histórico, uma concepção do outro, da relação com o outro está, apesar de tudo, presente e em ação.

Dessa forma, devemos entender o ensino de História como condição de significação e criação de identidades a partir das diferenças. O debate e a convivência com a diferença é condição de existência da escola como espaço público democrático de produção de conhecimento. Sendo assim, é de extrema importância que o currículo perpassa pela produção de identidades narrativas, nas quais a questão do “outro” apareça numa construção adequada.

O que presenciamos no ambiente escolar é o conceito de igualdade, baseado na uniformização e padronização, orientada a uma cultura comum em que todos têm direito e acesso. Nesse processo, as diferenças são negadas, silenciadas. Quanto ao termo diferença, é frequentemente relacionado a um problema, uma deficiência, uma desigualdade. Os diferentes são os anormais. São poucos os casos, onde a diferença é vista como sinônimo de pluralidade, portanto, elemento que enriquece o processo pedagógico.

Importante ressaltar que o oposto de igualdade é desigualdade, e não diferença. (CANDAU, 2012). Daí emerge a necessidade de se trabalhar a igualdade no sentido de

reconhecer os direitos básicos de todos por meio de uma educação intercultural⁹. A interculturalidade crítica questiona as diferenças e desigualdades entre os diferentes grupos sociais. Dessa forma, teríamos o diálogo entre esses diferentes grupos, empoderando os grupos subalternizados na construção de sociedades mais igualitárias afetando todos os atores envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, é extremamente necessário problematizar o caráter monocultural e etnocêntrico de nossos currículos escolares. Torna-se essencial também resgatar os processos de construção das identidades culturais. Toda identidade é construída na relação com o diferente, ou seja, nenhum ato de significação é possível fora de um sistema de diferenças. Se nossas relações sociais forem travadas somente entre iguais, não faria sentido a necessária luta pela afirmação identitária.

Ao invés de considerarmos como frente de luta o reconhecimento de “outros” por “nós”, como se esses “nós” e “outros” estivessem definidos previamente, deveríamos operar com esses termos de forma provisória, instável, sendo constantemente disputado seu lugar de fala. Isso significa entender o outro não como uma identidade plena, engessada, mas também fluída, plural e transitória.

Essa abordagem nos coloca, - professores e pesquisadores - frente a um duplo desafio: compreender os elementos acionados nas disputas identitárias e interpretar como tais disputas são incorporadas na cultura escolar, particularmente, nos currículos de História.

Para isso, é importante conhecer as histórias de vida dos sujeitos escolares e das diferentes comunidades que integram tal ambiente. As ações de empoderamento e afirmação são estratégias nessa perspectiva. Promoveríamos assim, uma educação em direitos humanos numa abordagem intercultural crítica que afetaria todos os envolvidos no processo educativo¹⁰.

Catherine Walsh (2009, p. 47) utiliza como exemplo de ações interculturais a resistência dos indígenas e negros em toda a América Latina. Os movimentos indígenas andinos invertem a lógica de poder hegemônico por outros sujeitos sociais e políticos. Histórias locais e ações desses movimentos locais são ressaltados. Essa interculturalidade dos movimentos indígenas latino-americanos propõe desestruturar o poder da colonialidade e do imperialismo através da construção de uma nova democracia anticolonialista. Dessa forma, os

⁹ Para Vera Candau (2012), o multiculturalismo seria a afirmação dos diferentes grupos sociais na sua diferença, já o interculturalismo não reconhece apenas isso, mas envolve também as inter-relações entre esses diferentes grupos.

¹⁰ Abordaremos mais profundamente tal reflexão no próximo capítulo.

sujeitos históricos subalternizados e silenciados poderiam ocupar um lugar político a eles renegado. A consequência para a educação seria a construção de um conhecimento híbrido, que transite pelos saberes indígenas e ocidentais.

O desejo e a certeza da necessidade de quebra dessa educação tradicional, colonial que tanto desumaniza o aluno, que não estimula o criticismo, que adota uma lógica reprodutiva de conhecimento, que nega esse ensino em mão única, também está presente em toda a trajetória de vida de Paulo Freire. Tal educação seria uma forma de violência, a partir do momento que estabelece uma relação de opressão, em que o professor detém o poder e o conhecimento, cabendo ao aluno a recepção passiva desse conhecimento. O opressor não é somente um indivíduo, mas também uma categoria histórica, um sistema social, uma cultura, um modelo pedagógico etc.

Freire (*apud* NETO, 2016) tem como ponto central de sua pedagogia o diálogo. Diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, diálogos entre os diferentes saberes. O aluno é sujeito ativo na construção do conhecimento. Defende que tal educação “bancária” reforça o modelo de sociedade excludente, negando qualquer paradigma, que não seja cientificista, moderno e europeu.

Nesse sentido, a pedagogia defendida por Paulo Freire apresenta prenúncios do que viria a ser uma pedagogia decolonial, defendida aqui em toda minha proposta de trabalho, a partir do momento em que ambas lutam por uma educação emancipadora¹¹. Freire enxerga a educação como um projeto político e como uma relação de comunicação entre sujeitos que buscam a liberdade. Educação é diálogo, encontro de sujeitos interlocutores que buscam solidariamente a compreensão do mundo e sua transformação. Nessa perspectiva, o aluno é sujeito produtor de conhecimento.

Percebe-se então, a necessidade de enxergar a escola como um espaço de fronteira entre mundos distintos. Um espaço que procura enxergar a multiplicidade, a pluralidade, a diversidade étnica e cultural existente nele.

¹¹ Embora Paulo Freire nunca tenha utilizado o termo “decolonial”, muito dessa concepção está presente em toda sua obra, já que realiza constantemente denúncias sob oprimido, contra a colonialidade. Luta por uma educação libertadora, valoriza vivências e experiências desses grupos subalternizados. Tal autor é utilizado como intelectual chave para o pensamento decolonial. Autores como Vera Candau, Catherine Walsh e Boaventura Santos, peças centrais do pensamento decolonial na América Latina e no mundo fazem referência direta à obra e a influência de Paulo Freire para a construção do pensamento decolonial.

1.4 A temática indígena nos currículos

Para pensar na construção de outros currículos e de uma outra história possível, é necessário confrontarmos o modelo tradicional de construção do saber histórico escolar.

Ao refletirmos sobre a definição de conteúdos escolares, não podemos esquecer que o currículo, assim como a História, não é um mero conjunto neutro de conhecimentos escolares a serem ensinados, apreendidos e avaliados. Toda e qualquer mudança curricular está inserida num contexto de disputas sociais, econômicas e políticas. Sendo assim, na década de 70, com a intensificação dos movimentos sociais, verificamos também a mobilização de mulheres, negros e indígenas contra o racismo, os preconceitos, a marginalização e as diversas práticas e formas de dominação e exclusão.

Esses movimentos foram interpenetrando espaços por meio de lutas específicas no campo da cultura, da educação e da cidadania. Alcançaram vitórias expressivas no processo constituinte na década de 1980 e, em decorrência da Nova Constituição Federal de 1988, vários projetos de políticas públicas foram disseminados, alguns específicos na área da cultura e da educação de afrodescendentes e indígenas.

Dentro desse contexto, em 2003, foi sancionada pelo Presidente da República a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, tornando obrigatória a inclusão da “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” no conteúdo das disciplinas Artes, História e Língua Portuguesa do ensino básico. Em 2004 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, bem como a Resolução nº 1 do CNE, de 7 de junho de 2004, que instituiu as Diretrizes. Essas proposições provocaram alterações na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, com o acréscimo de dois artigos referentes ao ensino de História: o “26-A” trata da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura da África e Afro-Brasileira, e define “o que ensinar”, “o conteúdo programático”, instaurando a importância do estudo da luta dos africanos e afro-brasileiros, da História e da cultura destes povos. O parágrafo 2º estabelece que os conteúdos devem ser objeto de todas as disciplinas, em especial, das disciplinas Educação Artística, Literatura Brasileira e História Brasileira. O artigo 79-B inclui no calendário o dia 20 de novembro, como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (FONSECA, 2010, p. 4)

Em 2008, novas alterações foram feitas na legislação em decorrência das lutas políticas, articuladas ao movimento acadêmico. A Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Foram feitas alterações e modificações no artigo 26-A e respectivos parágrafos, acrescentando a obrigatoriedade dos estudos referentes à questão indígena, passando o texto a ter a seguinte redação: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010, 5 Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008). § 1o. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira, o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Mesmo após uma década da implementação das leis, reconheço a dificuldade em se trabalhar dentro de uma perspectiva voltada para a construção de um saber emancipador.

A aprovação específica da Lei 11.645 nos permite refletir sobre três questões iniciais: deixa implícita a ideia de que a história e cultura indígena, assim como a dos afrodescendentes e africanos tinham pouca visibilidade nos currículos, indica ao mesmo tempo a existência de um debate e pressão por parte de grupos interessados no tema e aponta para a necessidade de preparação de professores e material didático, a fim de atender a demanda criada por ela.

De fato, a lei é considerada um grande avanço dos movimentos sociais indígenas, indigenistas¹² e afrodescendentes que lutavam pela superação de um imaginário étnico – racial que privilegia as raízes europeias em suas narrativas. Era urgente a necessidade de abordar a história e cultura indígenas a afrodescendente a partir de outras perspectivas: na

¹² Quando falamos em movimentos indígenas, estamos nos referindo àqueles cujos protagonistas são os próprios índios, seja por meio de associações, representações políticas ou ainda a realização de assembleias e a elaboração de documentos que partem de uma vontade expressa diretamente pelas coletividades indígenas. Já os movimentos indigenistas são formados pelos apoiadores das causas indígenas, que podem ser antropólogos, historiadores e outros cientistas sociais, além de ativistas. Seria um conjunto de ideias, práticas, programas e projetos políticos dirigidos aos indígenas.

área social, econômica e política como construtores de suas trajetórias e sujeitos ativos da história.

Nesse sentido, é preciso ressaltar que a Lei 11.645/08 não pode ser vista como aquela que traz acréscimos à história no sentido de acúmulo de conteúdo. É uma nova perspectiva, um novo olhar sobre a temática indígena. A proposta de uma mudança na narrativa.

Um aspecto importante dessa Lei é a possibilidade de se educar os não índios a enxergarem, sentirem e respeitarem as histórias e culturas indígenas. Um caminho interessante que pode ser seguido nas escolas é a busca pela compreensão dos protagonismos desses povos ao longo do tempo. Dessa forma, pretende-se escapar da folclorização. (SILVA e COSTA, 2018, p.90).

Para a implementação da Lei, se faz necessário um apoio aos professores, um mapeamento e trocas de experiências pedagógicas, interação entre o ensino superior e a educação básica, introdução da matriz étnica na matriz curricular dos cursos de licenciatura etc. A Lei tem como objetivo abordar esses novos olhares, mas de imediato, esbarra num problema: a não qualificação de professores e material didático capazes de romper tais preconceitos e estereótipos. Como ressignificar tal temática se ainda hoje os índios só se fizeram presentes no ambiente escolar durante o mês de abril, quando se comemora o “Dia do Índio”?

Uma questão interessante para iniciarmos tal ressignificação seria por meio da indagação: “Quem são os indígenas?”. A resposta embora, simples, não é comumente citada: “São indivíduos que se reconhecem como tais. Diferenciam-se através das ocupações geográficas, pelo modo de falar, pelos diferentes vínculos de organização comunitária. Existem grupos no campo e nas cidades, em florestas, bairros, favelas.” (FREITAS, 2017, p. 164).

A realidade vivenciada é muitas vezes, outra. Professores e alunos se veem envolvidos em projetos e atividades que pouco contribuem para a mudança desses padrões na maioria das ocasiões: continuam a retratar os índios como aqueles que andam nus, falam línguas estranhas e estão distantes da “civilização”. Ou ainda: são povos do passado e quando estão inseridos na modernidade não são mais índios autênticos. Dessa forma, se faz urgente ao implementar a lei, a clareza de que a escola foi, por muito tempo, promotora e reprodutora dessa visão preconceituosa e estereotipada sobre os indígenas.

Tal visão preconceituosa também se faz presente em documentos oficiais e livros didáticos, que em sua maioria, negligenciam a história recente dos índios, suas lutas, conquistas. Perpetuam a imagem dos índios ligados ao passado, ao processo de colonização,

morando em matas e florestas. Muitos professores de História não tiveram em sua formação acadêmica, recursos necessários para que conseguissem ultrapassar essas barreiras implementadas na sociedade.

Recentes pesquisas abordam o distanciamento entre conhecimento acadêmico, científico e o conhecimento histórico escolar no que se refere aos povos indígenas (BITTENCOURT, 2013, p.102). Percebe-se a permanência de uma visão dos índios como vítimas da colonização, passivos e preguiçosos. Essa visão etnocêntrica de matriz europeia é responsável por compor mais esquecimentos do que lembranças em relação aos índios.

Há uma negação por parte de certos historiadores em reconhecer os indígenas como povos históricos. Evidenciando mais uma vez uma marca da produção historiográfica calcada no eurocentrismo.

Livros didáticos do período monárquico dedicavam um ou dois capítulos para abordarem os índios, após o episódio do “descobrimento”, não havendo distinção cultural entre as tribos. Os indígenas ocupam, em todo século XIX, um lugar de inferioridade em relação aos europeus, tendo como justificativa a ideia de que não aceitaram a escravização e, por isso, deixaram de contribuir para a história da civilização (BITTENCOURT, 2013, p.104). As distinções culturais dos diferentes povos indígenas foram ignoradas por diversos autores, como na obra Pequena história do Brasil por perguntas e respostas, do Dr. Joaquim Maria de Lacerda (1942, p.13-14):

P. Quais eram os usos e costumes característicos dessas tribos selvagens?

R. Viviam errantes; andavam em nudez quase completa, trazendo apenas enfeites de pena de várias cores; alimentavam-se da caça, da pesca, de fruta e raízes, guerreavam-se de contínuo umas às outras; e antropófagas quase todas, devoravam os prisioneiros.

[...]

P. Que religião professavam os índios do Brasil e quais eram os seus sacerdotes?

R. Pode-se dizer que os índios do Brasil não tinham religião ou culto algum. Seus pajés eram pretendidos feiticeiros e adivinhadores, que viviam retirados em palhoças e em grutas, e exerciam imenso império nos ânimos dos selvagens.

No século XX, com a criação do IHGB e a emergência de uma preocupação com a formação de uma identidade para a nação brasileira, o indígena passa a integrar o “povo mestiço”. Importante destacar que essa ideia de mestiçagem é vista como um fator positivo oriundo da colonização:

“Da belicosidade indígena, herdamos essa combatividade que trazemos quase a flor da pele e dificilmente contida”. (TAUNAY; MORAES, 1958, p.40)

Ao se enfatizar a mestiçagem, deixa-se de lado a história de lutas e confrontos entre índios e colonizadores. Não havia dessa forma, vencedores ou vencidos. Dentro dessa perspectiva, o povo brasileiro seria constituído pelo branco, negro e índio. Sobre a herança cultural indígena é comum encontrarmos referências de que havíamos herdado a inquietação e indisciplina.

Essa mestiçagem, na visão de muitos livros do início do período republicano só foi possível devido à ação dos jesuítas, na catequese e no trabalho missionário, e expedições bandeirantes, que capturavam essa mão de obra.

Em 1940, ocorreu no México, o Primeiro Congresso Indigenista Interamericano. Nele foram tomadas algumas decisões importantes como a designação do dia 19 de Abril como “Dia do Índio”¹³. No Brasil, o governo Vargas acata tal decisão. Tal dia ou semana, ganhou ao longo dos anos características de comemoração cívica nas escolas brasileiras. Mas em todos esses anos, na maioria das vezes, o personagem central é um índio idealizado, que vive no passado, totalmente desvinculado do dia a dia da maioria da população brasileira, muitas vezes com penas e roupas características de indígenas não brasileiros.

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, a produção historiográfica incorpora o materialismo histórico em suas narrativas, como já afirmamos anteriormente. As diferenças sociais passam a ser vistas como resultantes de uma estrutura econômica capitalista. Indígenas e africanos são os grupos dominados. São vistos apenas como vítimas do sistema capitalista dentro da história dos vencidos, muito passivos, se expondo, estudando pouco suas lutas e resistências.

Com o fim da Ditadura Militar e a elaboração da Constituição de 1988, houve uma crescente democratização e progressiva adoção de políticas de inclusão social. Há uma busca no campo do ensino pela valorização da diversidade cultural. O termo pluralidade passa a ganhar destaque nos PCNs (FUNARI e PINÓN, 2011, p.98). Nesse cenário, os movimentos indígenas começam a se organizar para serem vistos e tratados como protagonistas de suas próprias histórias, ganhando forças com a presença de diferentes etnias no Congresso Nacional, participando da Assembleia Nacional Constituinte. O panorama pós-Constituição de 1988 mostrou-se favorável às causas relacionadas às minorias étnicas. As Leis 10.639 e

¹³ Tal Congresso ocorreu entre 14 e 24 de abril de 1940, em Pátzcuaro, estado de Michoacán de Ocampo, México. Nele, estiveram presentes representantes da maioria dos países americanos (exceto Canadá, Haiti e Paraguai), incluindo o Brasil. Além de criar o Instituto Indigenista Interamericano, designou o dia 19 de abril como “Día del Aborigen Americano”. Além do nosso país, apenas Argentina e Costa Rica celebram a data.

11.645 são resultado de lutas incipientes iniciadas no período colonial e que ganham apoio pós-Constituição de 1988.

Paradoxalmente a esse momento pós-Constituição, nos livros didáticos, o momento da história em que os indígenas passam a ter maior visibilidade é o período colonial. Exceções ficam setorizadas à Constituição de 1988 e ao Censo de 2000. Quando aparecem, obedecem ao seguinte padrão: forma fugaz, genérica e abrangente, sendo objeto da ação colonizadora. Não são retratados em suas especificidades nem como protagonistas de lutas e resistências.

Percebe-se várias referências aos índios sem aprofundamento, o que impossibilita a sistematização de um conhecimento sobre esses povos. Sendo assim, na maioria das vezes, qualquer perspectiva diferente daquela adotada pelos europeus tende a ser negada e invisibilizada também pelos livros didáticos. (GANDRA e NOBRE, 2014, p.44).

Embora os livros didáticos tenham um posicionamento forte contra o preconceito e a intolerância, geralmente não conseguem fugir dos estereótipos, nem romper fronteiras. Índios e negros são sempre retratados no passado. Suas histórias não são vistas como um progresso contínuo, pois são sempre estanques, sendo a questão indígena ainda mais negligenciada do que a negra. Tais livros recorrem à mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil.

A fim de sustentar a tese de permanências e continuidades no que se refere à maneira como a temática indígena é abordada dentro das escolas e nos livros didáticos, dialogarei particularmente com duas dissertações de mestrado.

A primeira, anterior à Lei 11.645, defendida pela professora Dra. Carina Martins Costa (2003), traça um paralelo entre a construção de um imaginário social brasileiro referente à temática indígena, a partir de suas rupturas e continuidades e o reflexo desse imaginário no ambiente escolar.

Um dos objetivos de sua pesquisa ao entrevistar dezenas de professores do primeiro segmento da educação básica das redes municipal, estadual e privada na cidade de Juiz de Fora, no ano de 2001 - na data próxima das comemorações dos 500 anos do Brasil - era identificar se as representações sobre a temática indígena estavam sendo assimiladas dentro da perspectiva tradicional ou ressignificadas dentro do ambiente escolar. Partindo do pressuposto que a escola não é lugar de vazio, silêncio ou neutralidade, investiga como esses professores estariam lidando e trabalhando com a temática indígena. A pesquisadora indaga ainda se a ação docente estaria ressignificando a temática indígena (COSTA, 2003). Chegou à conclusão de que mais de 80% dos professores entrevistados só trabalhavam com a temática indígena no dia 19 de abril, quando se comemora o Dia do Índio. Essas abordagens, em

grande parte, trabalhavam com uma descrição estereotipada de um índio, que é visto como importante devido à sua contribuição para a formação e origem do país. Tal visão, segundo Carina, mantém à imagem de um “índio romântico”, o bom selvagem, elemento chave para a construção da nossa nacionalidade¹⁴. Nessa perspectiva, a pluralidade e complexidade das sociedades indígenas continuavam a ser ignoradas. É a permanência de uma visão social e escolar de um índio genérico, preso no passado, negado pelo presente e sem nenhuma perspectiva de futuro.

Outra visão comum entre os professores entrevistados é a de ressaltar com seus alunos os aspectos culturais dos povos indígenas. Aborda-se com frequência hábitos alimentares, significado de palavras indígenas de uso cotidiano e músicas. Não há um olhar sobre o índio político, agente social, responsável por gerenciar e administrar suas comunidades. Percebemos, portanto, a existência de estereótipos e generalizações referentes à temática indígena dentro e fora do ambiente escolar. A escola cumpre, dessa maneira, o papel de reproduzir e assimilar a visão social e histórica referente ao índio. Transmite aquilo que está presente no senso comum. O olhar de um índio genérico, sinônimo de uma natureza exuberante que deve permanecer em sua terra e assim, “preservar” a sua cultura.

Essa mesma visão de que o índio perde sua identidade ao sair de seu *habitat* natural permanece no imaginário social e escolar nos dias de hoje e é debatida pela professora Thais Elisa (2006) afirmando que essa é uma das visões estereotipadas presentes no imaginário e pensamento social contemporâneo. Em sua dissertação, intitulada “Identidades (in)visíveis: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro”, Thais procura mapear nas escolas em que atua, no município de Duque de Caxias, descendentes indígenas entre seus alunos. A proposta é discutir a invisibilidade desses índios assim como suas lutas, reivindicações e medos.

Verifica em seu trabalho, mesmo após quase dez anos da aprovação da Lei 11.645/08, a permanência, no ambiente escolar, de ideias como a de que a cultura do índio foi deformada, aculturada pelos anos de contato com a “civilização” e, portanto, muitos teriam deixados de ser índio; de que os índios são os primeiros numa escala evolutiva e, por isso, inferiores. Além disso, carrega a visão de que os índios que vivem em centros urbanos não são índios, consequentemente não precisam de direitos específicos.

Essa maneira de agir, pensar, enxergar a temática indígena está inserida dentro de uma organização curricular dominante, pautada numa cronologia europeia que se integra, quando

¹⁴ Essa noção do “índio romântico” é criada a partir da formação do IHGB ainda no século XIX, onde procurava-se forjar uma identidade nacional em que o índio é visto como nobre, guerreiro e bondoso.

possível, à abordagem dos temas relativos à história brasileira e americana. Ou seja, verifica-se o predomínio de um padrão histórico-temporal cronológico linear de organização dos conteúdos, em que prevalece uma concepção de tempo eurocêntrica como única possibilidade de organizar o processo histórico. Lançar mão de outro modelo teórico significa abordar uma nova perspectiva histórica, contra hegemônica, decolonial. Usarei como definição de ensino decolonial a visão defendida por Claudia Miranda e Fanny Riascos (2016), onde defendem que o saber decolonial é aquele que coloca em xeque a visão eurocêntrica do saber, do poder e do ser. Uma proposta de construção e desconstrução de saberes e conhecimentos na América Latina a partir de suas especificidades raciais: negro, índios e mestiços. Tal visão teórica será ampliada no capítulo dois do presente trabalho.

Em contrapartida, é de extrema importância ressaltarmos que estávamos caminhando para um cenário, que através de lutas e resistências dos movimentos sociais negro e indígenas, rompia com algumas questões ligadas ao imaginário étnico-racial que privilegiava as raízes europeias. Como exemplo dessa ruptura, Thais ressalta a luta do movimento indígena, que ainda na década de 70, ressignifica o termo “índio” a fim de recriar uma identidade e objetivos comuns às diferentes tribos. Outro movimento na luta por reconhecimento e visibilidade foi a ocupação do antigo prédio do Museu do Índio ao lado do estádio do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, por indígenas de várias etnias em 2006 e que permanecem até hoje lá. Tal episódio chama atenção ainda para um fato até então, quase despercebido e aqui já citado: a presença de índios nos centros urbanos. Incentiva-nos assim, a pensar e discutir sobre a identidade, lutas e aspirações daqueles que até então, eram e ainda são invisíveis ao nosso olhar.

No entanto, o que esses dois trabalhos anteriores sobre a temática indígena na escola nos mostram de forma bem clara é que temos um longo caminho de desconstruções e quebra de paradigmas a percorrer. Uma tarefa árdua de fortalecimento de um campo de pensamento baseado na ideia de construir uma alternativa ao modelo de representação indígena na sociedade consolidado no âmbito do saber histórico escolar. Dentro desse contexto é possível pensar na elaboração de uma outra história possível que confronte um modelo tradicional de produção de conhecimento.

Outros “Dias do Índio” podem ser experimentados sem que haja uma comemoração estereotipada. Pode se tornar uma data para celebrarmos a diversidade, para aprender a reconhecer a diferença e não, a desigualdade. Entretanto, para além da celebração de datas, é essencial a compreensão da forma como os indígenas foram abordados e tratados ao longo da

história e se fazendo urgente a construção de novas narrativas, particularmente no saber histórico escolar.

Para estudar os povos indígenas precisamos adotar um olhar antropológico, que perpassa pelo conceito de desnaturalização dos nossos costumes e padrões como sendo universais. É necessário conhecer aspectos como suas epistemologias e abstrações. Mergulhar nas histórias, nos mitos, na espiritualidade. É necessário sobretudo, compreender suas concepções de mundo a partir de referenciais outros.

2 QUE ÍNDIO QUERO NARRAR?

Quando pensamos e propomos uma mudança na maneira de olhar e abordar a temática indígena, não podemos desassociar tal processo de uma mudança também nas memórias e nas narrativas históricas.

Entender, conceituar e problematizar a memória, suas diferentes narrativas, suas mudanças ao longo do tempo fazem-se extremamente necessário dentro desse processo. Dessa forma, iremos analisar num primeiro momento desse capítulo, como as memórias são acionadas e com qual intencionalidade. Em seguida, abordaremos como as memórias relacionadas à temática indígena podem ser acionadas dentro de uma perspectiva contra hegemônica, decolonial e em seguida, construídas através do que chamamos de educação intercultural crítica. Por último, faremos um pequeno levantamento de novos trabalhos e autores que vem abordando a questão indígena nos muros da escola dentro de uma matriz predominantemente decolonial de produção de conhecimento.

2.1 Memórias ou esquecimentos?

A partir do século XIX, quando adquire o *status* de disciplina científica, a História deixa de lado uma visão dominante de gênero literário e assume a postura de uma história-processo, preocupada com os métodos de investigação e o uso das fontes. Através de uma história voltada para a exaltação da Nação e de seus grandes feitos, a memória ganha importância. Ela é acionada recorrentemente com o objetivo de valorizar os acontecimentos nacionais e não deixar que caiam no esquecimento. Segundo Pierre Nora (1993), o século XIX foi então, dentro dessa perspectiva, o “século da memória”.

Dentro desse contexto, Nora destaca o papel dos “lugares de memória”. Segundo o autor, tal conceito engloba museus, escolas, universidades, sindicatos, clubes, arquivos dentre outros. Esses lugares são criados pelas diferentes sociedades, a fim de manter, ao longo do tempo, a história a ser contada. São ainda espaços onde depositamos nossa memória coletiva e individual, da elite ou das camadas populares. Podem ser memórias materiais ou não materiais. Dessa forma, são lugares permeados de relações de poder. São híbridos, móveis.

Ainda para Nora, a aceleração do tempo presente gera uma sensação de perda do passado e de um eterno presente. A memória, assim como os “lugares de memória”, são acionados a fim de segurar, garantir os vestígios desse passado.

A partir do século XX, através dos fenômenos de mundialização, democratização, massificação da informação, temos como principal consequência o fim das sociedades-memória e das ideologias-memória. O autor defende assim, uma ruptura entre memória e história a partir de dois processos: a aceleração dos fenômenos da atualidade e a emersão de uma concepção de história como ciência dotada de criticidade. Ao pensar numa história crítica, que seleciona há o distanciamento imediato de uma memória viva, espontânea, fruto de lembranças e esquecimentos. Critica o caráter manipulado da memória e a consequente separação entre história e memória como mostra o trecho a seguir:

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente, a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica. (NORA, 1993, p.09)

Sendo assim, no século XX, essa história-memória é substituída por uma história-crítica. Temos então nesse período, dois importantes movimentos: um retorno reflexivo da história sobre si mesma e o fim de uma tradição de memória (NORA, 1993, p. 12). Dessa forma, a reflexão histórica, oriunda de uma história crítica e reflexiva, não permite mais a ideia de que a memória quando acionada seja fruto de uma intencionalidade ingênua, indiferente e imparcial.

Na história-memória o passado se fazia presente continuamente. Era comum a ideia de um passado que se repetia no presente. A memória tinha, portanto, um papel fundamental no resgate desse passado-presente. Com a história- crítica, o passado é outro. Descontínuo. O presente inseguro e o futuro imprevisível.

Nessa perspectiva, para Ulpiano de Menezes¹⁵ (1992, p.13) e outros autores, a elaboração da memória se dá no presente. Com a finalidade de responder às solicitações desse presente, se recorre ao passado. Esse interesse pelo passado pode vir da constante transformação temporal das nossas vidas, acelerada pelo uso rotineiro da tecnologia, novos padrões de consumo, medo do futuro. Essa busca incessante em ressignificar aquilo que já

¹⁵ O autor defende que a memória está num processo permanente de construção, sujeita à dinâmica social, nunca imóvel.

não é mais, está fundamentada, segundo Andreas Huyssen (2000, p.29), numa obsessão pela memória e num profundo medo do esquecimento.

Para Huyssen, vivemos num presente que se expande e se contrai simultaneamente, uma modernidade que atrofia as tradições numa rápida obsolescência das mercadorias, daí a necessidade de se conservar o passado a fim de evitar o esquecimento, a perda de uma identidade. Cabe aqui traçar uma relação com o pensamento de Hartog (2013), que enxerga esse desabrochar da memória a partir da “monstruosa indústria da morte” do século XX. As catástrofes desse século, conferem ao presente uma instabilidade que pode ser alargada a um futuro também incerto¹⁶. Diante desse cenário, a memória é vista como um “lugar seguro” recorrentemente mobilizada.

Entretanto, toda rememoração, retrospectiva, possui uma finalidade, o que a torna tendenciosa. O nosso olhar para o passado e o que selecionamos, através da memória, passa por crivo de seleção. Retornando às reflexões de Fernando Catroga (2001), “rememorar é também esquecer, silenciar e excluir”. Então, como acreditar que a recordação seja a voz “verdadeira” do passado?

Fato é que todo interesse, desabrochar da memória possui uma intencionalidade: seja ressignificar o passado com medo de um futuro incerto, seja construir algo que foi silenciado, esquecido ou contribuir lembrando feitos valorizados pela história hegemônica. Para Paul Ricoeur (2006), o esquecimento faz parte da dinâmica de memória. Essa só pode ser recriada, reinventada a partir da sua relação com o esquecimento. Nessa perspectiva, a reinvenção do passado seria reabilitada na sua condição de gerar sentidos ao presente, diminuindo sua tirania e lhe oferecendo iniciativas, caminhos.

Recorro novamente à Ulpiano Menezes (1992), quando afirma que o historiador é um militante da memória, e, portanto, deve sempre a construir de forma crítica. Vou mais além: o professor de história, enquanto professor e pesquisador, além de militar pela memória, tem como obrigação lançar um olhar reflexivo daquilo que é ressignificado, colocando sempre em dúvida as diferentes narrativas históricas. A militância do historiador vai além de analisar o passado, deve procurar salvá-lo e reinterpretá-lo. Junto com a historiografia, ouvir os que estavam condenados ao silêncio. Penso, a partir dessas colocações, que o historiador tem um compromisso, ao construir a trajetória dos esquecidos, dos silenciados, de colocar defeito nas memórias vigentes, abrir novos caminhos e maneiras de pensar o narrado.

¹⁶ O autor escreve no final dos anos 90 do século XX, num futuro incerto marcado pelo fim da Guerra Fria. Há uma reconfiguração do horizonte de expectativas, um presente acelerado, imediato, onipresente.

Tão importante quanto entender o uso da memória para rever o passado, a partir de questões do presente, é entender também que essas visões do passado só são possíveis através de narrativas construídas a partir das lembranças, das recordações daquele que rememora, ou seja, o narrador.

Memórias, segundo Walter Benjamin (1985, p.7), são experiências vividas e, portanto, envolvem diretamente o contato com o outro. O narrador relembra os fatos do passado a partir do presente. Essa rememoração vem cheia de significados e intenções: as perguntas do presente, a “seleção” do que vai ser lembrado; a relação dessas lembranças com um contexto social e histórico que a reacendeu; a temporalidade distinta entre narrador, presente e acontecimento ou passado.

De forma semelhante pensa Ricoeur (2011, p.112), argumentando que a memória nunca é individual, mas sim, o resultado da relação entre o “eu” com o “tu” e o “outro”. Sendo assim, coloca em xeque a concepção de um sujeito autônomo, auto referenciado que na relação com o outro, o enxerga a partir do seu próprio ponto de vista. O que nos constitui como “eu” é resultado de vários outros “eus”. A narrativa, vista dessa forma, proporciona o “sair de mim” e ir em direção ao outro. Portanto, o que narramos e como narramos estão diretamente relacionados com a forma que agimos, enxergamos e atuamos no mundo a partir da nossa relação com o outro.

Retomo novamente a ideia de que nenhuma memória, e por consequência, nenhuma narrativa é ingênua, neutra, imparcial. As representações do passado são construções, portanto, a elaboração dessas narrativas pode ter como finalidade trazer à memória ou promover o esquecimento.

2.2 O olhar decolonial

Partindo do pressuposto já mencionado neste capítulo, de que a rememoração é sempre acionada por dimensões conscientes ou inconscientes, despertadas no presente de quem rememora, aplico e aplicarei nas minhas aulas sobre os índios - que no Brasil viviam no momento da chegada dos europeus - um olhar decolonial¹⁷. Isso significa mostrar aos alunos um índio sujeito, agente de sua trajetória e história, subjugado à força.

¹⁷ Alguns parágrafos adiante trabalho o conceito de decolonialidade.

A ideia aqui pretendida é a de construir uma alternativa ao modelo de representação indígena que se consolidou no âmbito do saber histórico escolar. Dessa forma, pensar na construção de uma outra história possível, significa confrontar um modelo tradicional de construção desse saber histórico. Tal modelo é pautado num padrão cronológico e linear de organização dos conteúdos, prevalecendo uma concepção de tempo eurocêntrica como única possibilidade de construção do processo histórico.

Esse paradigma permeia toda a construção do que seria e qual função teria a disciplina de história em nosso país. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Colégio Pedro II, durante o século XIX, tinham como incumbência colaborar para a consolidação do Estado Nacional e para a construção de uma identidade nacional baseada na concepção de tempo linear e eurocêntrica. A construção dessa identidade passava pela noção de nação colonizada e como tal, deveria se reconhecer como continuadora da tarefa civilizatória iniciada durante a colonização.

Iniciava-se, assim, a construção de um passado vivido sem conflitos e contradições, marcado pela contribuição harmoniosa de todas as classes e raças para a construção do bem comum.

Essa tradição cronológica e linear só reforça as relações de colonialidade presentes em nosso currículo e salas de aula. Lançar mão desse modelo teórico significa abrir caminhos para uma nova perspectiva filosófica pautada numa discussão crítica à centralidade ocidental nos processos de produção de conhecimento.

A luta decolonial não é somente contra a ordem dominante e a matriz colonial de poder, mas de modo mais profundo e significativo, é uma luta a fim de construir formas outras de ser, conhecer e pensar. Adotar um olhar decolonial é, portanto, entender que existem outros conhecimentos além do ocidental, cristão, branco, masculino e heterossexual. É enxergar as estruturas sociais e políticas como uma nova linguagem desvinculada do paradigma eurocêntrico herdado desde o século XVI. É abandonar uma visão totalizante do processo histórico onde os povos colonizados pela Europa aparecem em patamares mais baixos numa escala de desenvolvimento humano, que tem como fim último a economia de mercado.

Tal matriz epistemológica contra hegemônica ganha forças e se consolida no continente americano, no final da década de 90 do século XX. Surge na América, através de pensadores latino-americanos, que estudam o pensamento indígena e afro-caribenho e se estende pela África e Ásia (GOMEZ e GROSFORGUEL, 2007, p.11). O termo decolonialidade e a origem de tal base epistemológica surgem a partir de discussões na

América Latina pós-descolonização, ao se notar que as relações de trabalho e a hierarquização racial e social não se alteraram no pós-colonização (GOMEZ e GROSFORGUEL, 2007, p.12). Configura-se um fracasso dos movimentos de descolonização, devido à manutenção de um pensamento moderno imperialista. Sendo assim, após a descolonização, observa-se a mesma lógica da colonização estruturante nas sociedades em geral.

Formulam-se então críticas ao eurocentrismo como único campo de produção de conhecimento, onde as raças consideradas superiores ocupam posições privilegiadas, capazes de produzir um conhecimento científico, exclusivo e verdadeiro, reproduzindo o sistema de colonização também no campo da produção de saberes, além das relações de poder e do ser. A partir desse aspecto, os conhecimentos “subalternos” são excluídos, omitidos e silenciados.

Nesse sentido, o objetivo dos decoloniais é valorizar o conhecimento produzido por esses grupos contra hegemônicos, a fim de incorporá-lo ao processo de produção de conhecimento em geral. Defendem que o mundo americano não foi completamente descolonizado e/ou decolonizado. O termo descolonizado se refere a todo acontecimento ou processo ocorrido após o processo de independência de uma determinada região. Já o termo decolonizado se refere à internalização da colonização nas nossas estruturas (saber, poder e ser). Alguns pensadores defendem ainda que os dois termos possuem o mesmo significado, como Boaventura de Souza Santos. Optei nesse trabalho por utilizar o termo decolonizado a fim de enfatizar minha escolha em adotar a matriz decolonial de pensamento.

Quijano (2005, p.19), usa o termo colonialidade e não colonização, a fim de chamar atenção à permanência da estrutura histórico/econômica dos tempos coloniais até os dias atuais. Tal matriz colonial de poder, saber e ser pode ser dividida e percebida em quatro aspectos:

1. apropriação da terra e exploração do trabalho (seja dos nativos ou daqueles trazidos para a América);

2. estratégia de controle das autoridades coloniais;

3. controle dos costumes (base cultural a partir dos valores cristãos);

4. controle da subjetividade (ideias religiosas atreladas ao cientificismo).

Percebe-se um modelo de dominação através de uma classificação de raças baseado em características eurocêtricas, onde a noção de modernidade está fundada em dois pilares: a noção de que a história da civilização humana tem como ponto máximo de sua trajetória um estado de natureza, que culmina na Europa, e a ideia de que as diferenças entre europeus e não-europeus está nesse estado de natureza, ou seja, na raça.

A partir desse modelo de dominação, toda a estrutura de exploração social, econômica, política, cultural, ideológica e religiosa se desenvolve e se consolida nas colônias. Concepções e palavras também ganham forma: europeu, português, mestiço, índio e negro. Essas novas identidades ao serem inseridas num processo de dominação, passam por uma ideia de hierarquia, dividindo-as em civilizados X selvagens, desenvolvidos X atrasados, ocidental X não-ocidental. O não-europeu passou a representar o passado, o inferior, o primitivo.

A imediata consequência desse processo é percebida numa nova estrutura global de exploração do trabalho, dos recursos e dos produtos coloniais. Tal estrutura manteve a superioridade dos povos brancos em todo o período colonial, onde os povos colonizados são tidos como inferiores e, portanto, podem e devem ser explorados (QUIJANO, 2005, p.205). O capital e o controle dessa exploração do trabalho, determinou todas as outras relações sociais e econômicas. Logo, a Europa a partir de seu poder econômico e político, passou a controlar também a produção de conhecimento. É o que Walter Mignolo (2008) chama de colonialidade do saber e do ser às quais já nos referimos anteriormente. As sociedades atuais são marcadas pela colonialidade do poder, pelo capitalismo e pelo eurocentrismo na maior parte do mundo.

Nessa perspectiva moderna eurocêntrica, o processo histórico é visto como homogêneo numa evolução unidirecional e linear. A imposição desse modelo limita o sentimento de pertencimento e de identidade dos povos que foram colonizados e ainda são vistos como subalternizados. Pensamentos populares, plebeus, negros e indígenas são descartados, são vistos como opiniões, magias, idolatria e intuição (SANTOS, 2010).

Surge então, entre diversos pensadores e movimentos sociais, o desejo de se buscar novos paradigmas, novas narrativas, já que o paradigma cultural e epistemológico que se impulsionou globalmente como moderno e capitalista é reducionista quanto à diversidade cultural das nações colonizadas, dentre outros aspectos. Emerge assim, a necessidade de uma percepção de modernidade dentro de um contexto de novas relações materiais e intersubjetivas.

Segundo Walsh (2016), podemos encontrar a presença desses novos paradigmas e novas narrativas nas brechas decoloniais, que são desdobramentos dos processos de resistência e insurgência dos movimentos sociais, que introduzem a possibilidade de uma maneira outra de pensar e agir no que chamamos de consciência social. Para a autora

O decolonial não é algo que vem de cima, mas de baixo, das margens e das fronteiras, das pessoas, das comunidades, dos movimentos, dos coletivos que desafiam, interrompem e transgridem as matrizes do poder colonial em suas práticas de ser, atuação, existência, criação e pensamento. O decolonial, neste sentido, não é

algo fixo, um *status* ou uma condição(...) é um processo dinâmico, de luta, não só contra, mas ainda para a possibilidade de um novo modo de vida. (2016, p.72)

A partir dessa perspectiva o pensamento decolonial pode e deve ser construído também nos processos educativos. As permanências coloniais se expressam e se reproduzem de diversas maneiras em todos os níveis dos sistemas educacionais e currículos. Portanto, defendemos que, em sociedades pluriculturais a educação deve ser intercultural para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educacional, como analisaremos a seguir.

2.3 A interculturalidade crítica na educação

A história da América foi marcada pela conquista e colonização europeia com massacres e expropriações, deslocamentos, reorganização social e territorial dos povos originais.

A fundação de repúblicas no século XIX não eliminou essa estrutura. Os novos Estados, através de suas políticas educativas e culturais desenvolveram imaginários nacionais homogeneizantes, negadores das diferenças, como já aqui mencionado.

A categorização e hierarquização étnico-racial é inerente a tal dinâmica da colonialidade do poder, que se funda na imposição de uma classificação étnico-racial. Nesse sentido, é preciso entender a colonialidade do poder como um entrelaçamento de hierarquias sexuais, políticas, econômicas, sociais e religiosas.

Para desfazer esse padrão de comportamento, é necessário recriar a educação intercultural, ampliando seu campo de influência para as elites hegemônicas. Tal ampliação implica numa articulação também à educação ética e cidadã, que nossas sociedades demandam.

Na América Latina, a educação intercultural surge ligada à noção de uma educação bilíngue dos povos indígenas. Dentro de tais práticas educacionais verifica-se uma ênfase na recuperação de conhecimentos ancestrais e na reafirmação étnico-linguística dos ditos povos.

Tais povos são vistos e estudados, na maioria das vezes, num passado distante, geralmente no período colonial. São pouco analisados ao longo dos séculos e décadas de existência, lutas e resistência. Outro erro comum é achar que tais povos indígenas não podem alterar seus hábitos e costumes correndo o risco de perder sua identidade. Importante destacar que o encapsulamento desses povos em suas tradições ancestrais é um equívoco conceitual e

histórico, já que não são grupos “sem história”. Pelo contrário, são povos com uma história moderna e contemporânea, de lutas, contradições, perdas e ganhos.

Dessa forma, experimentamos, segundo Fidel Tubino, uma educação intercultural funcional e não crítica (2016, p.23). Segundo o autor, existem dois tipos de interculturalidade: a interculturalidade funcional, que visa diminuir as áreas de tensão e conflito em relação aos diversos movimentos sociais, mas não afeta a estrutura e as relações de poder vigentes e a interculturalidade crítica, que visa questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história, em suas raízes.

Ao adotarmos a interculturalidade funcional, acabamos por não evidenciar e desconstruir as causas estruturais e os processos históricos que baseiam a estigmatização cultural, acabam por perpetuar o modelo social vigente, sem gerar alternativas outras. Tal estigmatização sociocultural atua como um obstáculo, que impede o desenvolvimento de nossos direitos fundamentais. É um problema de cidadania.

Tais estigmas hierarquizam indivíduos em categorias em função de uma série de atributos: traços fenotípicos, maneira de falar, costumes, raça. Geram crenças impensadas, que funcionam como disparadores de atitudes depreciativas.

Segundo Vera Candau (2016), a interculturalidade crítica possui como principais características: promover a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, romper com visões estereotipadas das culturas e das identidades culturais e não desvincular as questões das diferenças e das desigualdades presentes nas sociedades. Ainda para Candau

A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove diálogos entre diversos sujeitos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (2016, p.83)

A partir dessa definição é necessário e urgente mudar a ótica sobre o termo diferença, que frequentemente é abordado como sinônimo de anormalidade e deficiência. É preciso situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas, que ampliam nossas experiências e não pensá-las como desigualdade.

É essencial, portanto, recolocar o sentido de educação intercultural a partir de uma perspectiva crítica e libertadora. Para isso, o grande desafio é romper com as relações assimétricas de poder que existem em nosso país, buscando uma sociedade mais igualitária e justa.

Segundo Catherine Walsh

A interculturalidade identifica e dá significado a processos de construção de um outro conhecimento, de uma outra prática política, de um outro poder social (e estatal) e de outra sociedade (2007, p.47).

A interculturalidade crítica, como um projeto emancipador, proporciona o direito à autonomia individual. Não incentiva o retorno a um passado pré-colonial idealizado. Não implica no desaparecimento das visões de mundo, línguas, conhecimentos ancestrais desses povos em questão. Ao ser adotada, desconstrói ainda estereótipos que impedem os povos indígenas e afrodescendentes de desenvolverem seus direitos fundamentais.

A estigmatização cultural pressupõe padrões hegemônicos de interação social baseados no menosprezo, interiorizado pela sociedade de forma generalizada. Padrões estes, que se reproduzem e se fortalecem através da educação formal e dos meios de comunicação. A educação intercultural crítica tem, portanto, como papel principal, desmontar tais padrões perversos e excludentes de relação social.

A interculturalidade crítica não subtrai dos indivíduos, ou povos, suas diferenças em nome do reconhecimento de sua igualdade jurídica. O reconhecimento das diferenças e semelhanças são a base para a construção de uma democracia intercultural. A educação cidadã intercultural tem, portanto, a finalidade de formar estudantes para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a prática intercultural nos espaços públicos da sociedade.

O diálogo intercultural segundo Fidel Tubino (2016, p.28), “pressupõe a desconstrução de estigmas tribais e a geração de uma disposição empática de escuta e abertura à alteridade”. Implica em reconhecer sem pré-julgar, as diversas concepções de mundo e hierarquias de valores. Implica também em reconhecer as diversas sensibilidades e espiritualidades que pessoas, de diferentes culturas, possuem. Para tal autor

A formação para o diálogo e a deliberação intercultural na educação deve promover nos educandos a visibilização dos estigmas e “projeções” a partir das quais percebem e se relacionam com o “outro”. (2016, p.30)

Ainda na educação intercultural crítica deve-se evitar colocar o pensamento científico como aquele que nos proporciona as chaves para explicar conceitualmente o significado das narrativas dos povos indígenas. Trata-se primeiramente em problematizar o caráter monocultural e etnocêntrico que, explicitamente ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares.

Para Boaventura Santos (*apud* CANDAU, 2016, p.85), a escola é considerada uma das principais instituições encarregadas pela construção de uma igualdade, que acaba por padronizar e homogeneizar os sujeitos e conhecimentos tidos como universais. Dessa forma, reforça a hegemonia de determinados grupos sociais e a existência de um tipo determinado de conhecimento, considerado como científico e universal.

Para entendermos melhor tal questão é importante abordarmos o conceito de linha abissal do próprio Boaventura (*apud* CANDAU, 2016, p.87). No pensamento e ideologia hegemônicos, a ciência moderna tem a exclusividade do que é universal e verdadeiro. Os conhecimentos produzidos fora do campo científico e, portanto, do outro lado da linha, são inexistentes. Dessa forma, a linha abissal está articulada ao colonialismo, ao patriarcado e ao capitalismo (BOAVENTURA, *apud* CANDAU, 2016, p.87). Logo se detém uma localização geográfica e territorial precisa: de um lado, o conhecimento dentre outros fatores produzidos pela ciência europeia e pelos grupos dominantes, em diversas esferas e estruturas sociais, econômicas e políticas; e do outro lado, aquelas estruturas, saberes e fazeres produzidos pelos grupos subalternizados.

A fim de superarmos e cruzarmos a linha abissal no campo do conhecimento pelo menos, é imprescindível uma ecologia de saberes (BOAVENTURA, *apud* CANDAU, 2016), ou seja, uma igualdade hierárquica entre esses saberes. Dessa maneira, procura-se explorar as práticas científicas alternativas e ao mesmo tempo, promover a inter-relação dos saberes tidos como científicos com os considerados não científicos. A ecologia dos saberes constitui um elemento fundamental para a educação intercultural a partir do momento que proporciona visibilidade dos saberes até então negados, próprios dos grupos invisibilizados e subalternizados.

Uma das principais tarefas da interculturalidade crítica é desnaturalizar e desconstruir o caráter universal desse conhecimento científico. Deve estar orientada para o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos produzidos.

Os docentes e estudantes devem reconhecer que o diálogo intercultural pressupõe a ausência de estereótipos. Para cumprir essa tarefa, é importante evitar a folclorização das culturas, o que limita a proporcionar uma visão superficial delas. Dessa forma, interculturalizar os currículos escolares implica em identificar as aprendizagens fundamentais para que isso aconteça, ou seja, os estudantes deveriam não apenas conhecer a diversidade cultural e linguística de seu país, mas identificar as relações de poder inerentes aos estereótipos como um problema histórico e estrutural de nossas sociedades.

Nessa perspectiva a escola deve ser concebida como um espaço vivo, fluido e de cruzamento de culturas. Local em que o diálogo entre os diferentes saberes no processo de ensino-aprendizagem seja estimulado.

Na escola, o diálogo intercultural representa um desafio a partir do momento que tem como objetivo ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre diferentes atores. Para que isso se torne possível é necessário romper os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares.

Podemos concluir que a educação intercultural crítica favorece ainda os processos coletivos e, nesse sentido, colabora com a formação de posturas e identidades inconformistas, que sejam capazes de questionar os modelos hegemônicos, favorecendo a construção de dinâmicas socioculturais orientadas ao reconhecimento dos diferentes grupos subalternizados e discriminados.

A organização curricular para o ensino de História é, em geral, de caráter monocultural e eurocêntrico. Nesse sentido, é necessário destacar outras histórias possíveis afirmando um lugar singular e inteligível para a diferença. Nesse sentido, pretende-se mostrar que o saber histórico escolar pode se constituir como espaço de diálogos interculturais na construção de histórias outras.

Como já citado, a partir do século XVIII, o termo História passa a ter um caráter de universalidade, unificando as diversas narrativas particulares. Essa nova visão cria também uma simultaneidade de tempos não contemporâneos, ou seja, uma monocultura de tempo linear. Tal concepção exclui a possibilidade de outras narrativas apoiadas em diferentes temporalidades.

Tendo em vista que essa visão tradicional se perpetua no ensino de história, podemos afirmar que o conhecimento histórico escolar se apresenta como uma zona de contato, em que os saberes legitimados cientificamente encontram-se numa escala hierárquica privilegiada, onde outros saberes são considerados praticamente inexistentes. Logo, é necessário converter tal zona de contato em uma zona intercultural. Defendo a necessidade de diálogos interculturais, a fim de criar inteligibilidade entre os diferentes saberes.

Partindo do princípio, aqui já mencionado, onde os debates atuais no campo da educação reconhecem os saberes escolares em sua especificidade epistemológica e sua originalidade na cultura escolar, podemos concluir que tais saberes não são mera adaptação didática do conhecimento científico. Dessa forma, temos relações menos hierarquizadas entre os diferentes saberes. Os saberes escolares, uma vez entendidos a partir de uma concepção

pluralista e não eurocêntrica, favorecem o estabelecimento de ecologias, tal como defendido por Boaventura Santos (2018).

Outro elemento que contribui para a criação de zonas de contato interculturais entre os saberes escolares é a sua contextualização na dimensão cultural dos currículos, o que nos permite destacar a especificidade do lugar ocupado por tais saberes escolares. Desta maneira, reconhecer o saber escolar na sua dimensão cultural, ou seja, como espaço de produção de significados, que se realiza de forma horizontal entre saberes e sujeitos marcados por racionalidades distintas, é também afirmar um espaço de diálogos interculturais.

Retomando o início do capítulo, para Le Goff (apud SACAVINO, 2016, p.198) a memória e a história se interpenetram e esta representa a conquista por um grupo social de seu passado coletivo, sendo também um instrumento de dominação e poder. Enquanto a memória é a recordação, a seleção desse passado. Dessa forma, a história e a memória desempenham um papel fundamental na construção das identidades. Portanto, decolonizar a história e as relações de poder significam também desconstruir a cultura do silêncio e da impunidade. Contar outras histórias que valorizam e visibilizam a produção em vários âmbitos dos subalternizados e colonizados. No Brasil, as Leis 10.639 e 11.645 são contribuições importantes para essa decolonização da história, do poder, dos vários aspectos da existência e dos saberes.

A seguir, traremos exemplos de trabalhos realizados no campo da temática indígena, que contribuem para tal decolonização.

2.4 Um outro olhar sobre a temática indígena no chão da escola

Optei por iniciar este tópico com uma citação de Vera Candau (2006) sobre qual seria a perspectiva da educação intercultural:

Que afeta a educação em todas as suas dimensões, promovendo a interação e a comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais. Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito às diferenças e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão

essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais (2006, p.9)

A partir de tudo que foi discutido nesse capítulo, gostaria de finalizá-lo com uma análise de trabalhos e reflexões, que se encaixam na definição de uma educação intercultural crítica como na citação anterior e tantas outras vistas aqui. Focarei na abordagem de novas perspectivas referentes à temática indígena entre os muros da escola. Irei agrupar essas análises por temas, independentemente do tipo de publicação.

Destacarei inicialmente um trabalho escrito após a aprovação da Lei 11.645/08 e que tem como objetivos analisar as mudanças e permanências relativas à temática indígena em uma das principais coleções didáticas de história adotados nas redes pública e particular. Tal trabalho não se resume à mera denúncia e crítica quanto ao apagamento de tal temática, mas contribui de forma sistemática para uma reflexão sobre a importância dos livros didáticos para a cultura escolar e, portanto, fundamentais para a construção do que sabemos sobre os índios dentro e fora da escola.

Esse primeiro trabalho aqui analisado, um artigo escrito por Edgar Ávila Gandra e Felipe Nunes Nobre (2014), tem como objetivo analisar a adequação da temática indígena a partir da Lei 11.645 na coleção didática Projeto Araribá, destinados às séries finais do Ensino Fundamental, entre os anos 2008 e 2013. A escolha da coleção ocorre por ser a adquirida em maior quantidade em território nacional durante o período delimitado. A análise surge da necessidade de olhar não somente sobre o que é falado sobre a temática indígena, mas também sobre o que é silenciado, contribuindo para a reflexão cada vez mais presente sobre a importância de uma educação intercultural.

Dentro da coleção, o momento da história em que os indígenas têm maior visibilidade é durante o período colonial. Exceções ficam por conta da Constituição de 88 e o Censo do ano 2000. Quando são retratados, na maior parte das vezes, obedecem ao seguinte padrão: forma fugaz, genérica e abrangente ou objeto da ação colonizadora. Um exemplo de menção fugaz e pouco aprofundada ocorre na citação dos direitos conquistados pela Constituição de 1988, sem mencionar o vácuo e o silenciamento relativos à temática durante séculos anteriores e, por conseguinte, capítulos e capítulos sem nenhuma menção nos livros didáticos.

Os momentos de maior visibilidade ocorrem ao se abordar a conquista do sertão através da escravização dos índios pelos bandeirantes e a ação colonizadora realizada pelos jesuítas, enfatizando uma atuação indígena passiva, não protagonista. Dessa forma, a narrativa

é sempre unilateral: os indígenas aparecem sempre como coadjuvantes dos sujeitos históricos europeus.

O que se percebe em toda a coleção analisada são várias referências aos índios sem aprofundamento, onde tais afirmações não são capazes de sistematizar um conhecimento sobre esses povos evidenciando escolhas e silenciamentos por parte dos autores. Gandra e Nobre (2014) deixam claro que qualquer ordem diferente daquela adotada pelos europeus tende a ser negada e invisibilizada também pelos livros didáticos.

Enxergo como grande a contribuição desse trabalho para a reflexão aqui proposta, a análise que seus autores fazem sobre a bibliografia utilizada para a confecção da coleção. Tal bibliografia consultada apresenta as abordagens e perspectivas mais atuais sobre a educação intercultural crítica relativa à temática indígena. Mesmo assim, a narrativa sobre a temática indígena da coleção não acompanha tais progressos epistemológicos. O que Gandra e Nobre (2014) concluem é que a narrativa tradicional e silenciada sobre os indígenas contida na coleção didática Projeto Araribá é uma escolha dos autores e da editora. Denunciam dessa forma, a grande lacuna existente entre a bibliografia disponível e consultada e o conteúdo dos livros didáticos.

Podemos concluir, ao analisar esse trabalho, que nenhuma coleção ou livro didático são neutros. Há sempre uma escolha entre permanências ou mudanças, novos olhares ou silenciamentos. O que determina tais escolhas são fatores como mercado, interesses políticos, currículos e logicamente, nossa herança colonial.

Outra reflexão crítica aos livros didáticos também é feita por Luís Donizete Benzi Grupioni (2004), tendo como proposta entender como os manuais escolares ajudam a dar conta das representações equivocadas e estereotipadas referentes à temática indígena. Enfatiza que é na escola que mais se aprende sobre o “outro”, sobre outras culturas e outros povos. Portanto, o livro didático é uma fonte importante na construção dessa imagem estabelecida sobre o outro.

Grupioni destaca que os livros didáticos, embora tenham um posicionamento claro e incisivo contra o preconceito e a intolerância, não conseguem fugir dos estereótipos, nem romper fronteiras. Índios e negros são na maioria das vezes retratados no passado. Suas histórias não são abordadas como um processo. São histórias estanques. Tais manuais acabam por privilegiar a historiografia europeia, silenciando ou ignorando a vivência desses povos. Para o autor, “os livros didáticos fazem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil” (2004, p.488).

Também aponta que o caminho para reverter esse quadro de preconceito, desinformação e intolerância é a revisão de nossas deficiências, a busca por novas formas e fontes de saber. Para isso, fornece no final do presente trabalho - aqui destacado - um guia de fontes e informações sobre as sociedades indígenas. Optou-se por incluir estudos que compusessem um conjunto mínimo de obras publicadas nos últimos 25 anos e escritas em português, que permitisse a indivíduos e grupos interessados terem uma introdução a esta questão. E é para estas pessoas, sejam elas estudantes, professores, ecologistas, religiosos, funcionários de órgãos governamentais e demais grupos sensibilizados para a questão indígena e para o convívio mais simétrico entre os diversos segmentos da população brasileira que o levantamento pode ser útil.

Tal guia contém informações sobre dezenove livros considerados fundamentais sobre tal temática, assim como subtemas de interesse relacionados à questão indígena, relação de monografias e trabalhos acadêmicos divididos por regiões geográficas onde foram produzidos abordando o tema em questão, mapas, periódicos, vídeos etc. Trata-se de um material riquíssimo sobre a temática, que pode auxiliar a modificar nossas aulas, práticas e saberes.

Ainda analisando a temática indígena nos livros didáticos, apontando mudanças e permanências, aponto o artigo de Mayana Sales (2017), intitulado “A temática indígena na escola: análise do livro didático à prática docente em sala de aula”. Mayana relata suas impressões ao entrevistar professores e avaliar os livros didáticos adotados em duas escolas, uma da rede pública e outra da rede privada, em Pernambuco.

Verifica que, mesmo após a temática indígena ter ganhado destaque nos currículos após a aprovação da Lei 11.645, os livros didáticos continuam destinando aos indígenas um olhar estereotipado e eurocêntrico. O índio ainda aparece preso no passado e sempre retratado a partir do olhar e da perspectiva do colonizador.

Tal visão verificada nos livros didáticos contribui diretamente para a manutenção dos estereótipos presentes em diversos setores de nossa sociedade. Isso porque os livros didáticos, ainda hoje, continuam a ser o principal instrumento, como recurso didático, utilizado em nossa formação escolar. Alguns desses estereótipos são percebidos também nas falas dos professores entrevistados pela autora.

Sendo assim, Mayana propõem reflexões que podem ser feitas nas escolas, a fim de romper tais ideias tão presentes em nossa sociedade. Sugere o uso na sala de aula de um discurso questionador, problematizador e crítico, referente às questões relacionadas à temática indígena. Enfatiza que a construção do saber escolar referente à cultura indígena deve levar em conta que a presença de uma cultura em um determinado povo é algo em constante

transformação, uma constante procura por novos símbolos e significados. Portanto, é papel da escola e dos livros didáticos o de questionar, modificando tais estereótipos relacionados à temática indígena.

Gostaria de destacar também alguns trabalhos que abordam diretamente a perspectiva de uma educação intercultural crítica referente à temática indígena. Um deles, o artigo escrito por José Antonio Moraes do Nascimento (2013), intitulado “História e cultura indígena na sala de aula”, que tem como objetivo destacar a necessidade de os estudantes da educação básica entenderem e perceberem que a História do Brasil é constituída pelo encontro, troca e relações entre várias culturas distintas, com a finalidade de construir um conhecimento mais amplo e menos etnocêntrico. Dessa forma, o processo de aprendizagem dos estudantes tem que possibilitar a convivência entre os grupos mais heterogêneos culturalmente, economicamente e socialmente.

Ressalta que, após a implementação da Lei 11.645 em 2008, houve a necessidade de oferta de cursos de capacitação aos professores dentro da temática, assim como o mapeamento e trocas de experiências pedagógicas, uma maior interação entre o ensino superior e a educação básica e a introdução da temática étnica na matriz curricular dos cursos de licenciatura. Mas nada disso seria possível se antes não discutisse o currículo. Tal currículo tem que partir do pressuposto inicial de que a integração das minorias sociais, étnicas e culturais ao processo de escolarização, implica na capacidade para aceitar e acolher a diversidade.

Dessa forma, o currículo após a implementação das Leis 10.639 e 11.645 tem que levar em conta a multiplicidade social e étnica presente em nossa sociedade, enfatizando o diálogo intercultural. Para isso é necessário e urgente a divulgação de informações sobre os povos indígenas e afrodescendentes a fim de proporcionar uma revisão de conhecimentos, valores e atitudes.

Partindo do princípio de que os povos indígenas tiveram o seu direito de existir como grupo étnico negligenciado e como consequência vivenciamos uma homogeneização cultural pautada no eurocentrismo, é necessário que as discussões curriculares se concentrem na mudança cultural, na identidade, pluralidade, diversidade e interculturalidade. Para a construção de um conhecimento sobre os indígenas, é fundamental recuperar a participação destes nos diversos momentos de nossa História. É essencial a construção de histórias e memórias outras, ou seja, contra hegemônicas.

A partir dessas reflexões, Nascimento (2013) faz um levantamento de materiais, incluindo sites e endereços eletrônicos, que podem ser utilizados para estudar a participação

ativa de grupos indígenas em diferentes períodos. Propõe atividades e discussões referentes à Confederação dos Tamoios, no século XVII, Guerra Guaranítica, no século XVIII e a atuação dos indígenas na Cabanagem e na Guerra do Paraguai, no século XIX. Elenca também fontes e documentos que podem ser trabalhados sobre a presença e atuação dos indígenas durante todo o período republicano.

O autor acaba por nos instrumentalizar, a fim de rompermos com a ideia de um índio preso ao passado, passivo à colonização tão criticada nessa dissertação.

Outro trabalho que ressignifica a abordagem indígena nas salas de aula é o livro do professor Itamar Freitas (2017). Concentra seu estudo denominado “A experiência indígena no ensino de História”, num olhar outro sobre a temática indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A proposta do texto é responder a três questões: “Por que abordar a experiência indígena no ensino de História?”; “Que representações sobre os indígenas são veiculadas na escola e no livro didático?” e por fim “Como abordar a experiência indígena com os alunos do Fundamental I?”

Acredita que a forma mais eficaz de abordar a temática indígena entre os alunos do 1º ao 5º ano é disseminando informações, conceitos, procedimentos e atitudes compatíveis com a educação, através da tolerância e do respeito às diferenças. Para isso, propõe uma série de sugestões sobre a temática incluindo material paradidático, documentos oficiais, impressos didáticos e vídeos nas principais plataformas digitais, sites de ONG’S, sites governamentais e sites de instituições de pesquisa.

Freitas (2017) expõe ainda um quadro de conceitos, procedimentos e atitudes que podem ser desenvolvidos a partir de diferentes atividades sobre a temática indígena. Todas as atividades e bibliografia propostas partem da ideia de que a diversidade e identidade cultural resultam do contato e da interação entre as sociedades, no que chamamos aqui de educação intercultural crítica.

Concluindo nossas sugestões de trabalhos, recomendamos o livro de Ana Vera Macedo (2004), intitulado “Estratégias pedagógicas: a temática indígena e o trabalho em sala de aula”. A autora tem como objetivo elaborar estratégias para se abordar textos e documentos sobre a temática indígena em sala de aula a partir de conceitos e pré-conceitos que orientam nossos alunos. Para isso, sugere estratégias e propostas concretas de atividades a fim de auxiliar os docentes de todos os anos da Educação Básica a trabalharem com a temática indígena, a partir das trocas culturais e dos diálogos interculturais.

Podemos concluir que querer pensar e praticar a decolonização, numa base intercultural, implica assumir a complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e

lugares culturais, sociais, políticos e econômicos, frente aos núcleos de desigualdades existentes. O desafio de uma educação decolonizadora e intercultural é enfrentar, desconstruir e transformar o núcleo das relações estruturais coloniais. Implica considerar que não existe um centro dominador, superior e organizador, identificado por uma cultura homogênea que se coloca como referência das outras culturas. Ao contrário, implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos num contexto de diversidade e pluralismo cultural. Daí a necessidade do respeito e do diálogo entre as diferentes culturas.

3 NO CHÃO DA ESCOLA

Neste capítulo compartilho um pouco da minha experiência na confecção e aplicação das oficinas pedagógicas realizadas juntamente com meus alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II e aplicadas para os alunos dos 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, no Colégio Nossa Senhora da Assunção. Analiso também como, por meio dessas oficinas pedagógicas, a base teórica desse projeto relaciona-se com minha *práxis* pedagógica, ou seja, avalio os dados e resultados obtidos a partir daquilo que discuti nos dois primeiros capítulos - do referencial decolonial à luz da educação intercultural crítica.

3.1 Semeando um jardim com os alunos

Como já citei, optei metodologicamente por trabalhar com oficinas pedagógicas. Para desenvolvê-las, escolhi o Colégio Nossa Senhora da Assunção, localizado no bairro de São Francisco, na cidade de Niterói, região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. A escola, administrada pela Ordem Feliciano, pertence à rede privada de ensino e é referência em uma educação crítica e inclusiva dentro da cidade, motivo decisivo na minha escolha.¹⁸

Ingressei no Colégio Assunção ainda como aluna, em 1994. Ali vivi grande parte da minha vida escolar. Amava cada pedacinho daquela escola. Professores, coordenadores, funcionários, colegas e amigos de sala de aula. Presenciei as melhores aulas de história das quais me recordo.

¹⁸ A História do Colégio Nossa Senhora da Assunção de Niterói, Rio de Janeiro, tem suas raízes plantadas no ano de 1950, quando um apelo do Papa Pio XII chega aos ouvidos da Congregação das Irmãs Felicianas. Em 1950 foi lançada a primeira semente Feliciano em Niterói. As pioneiras nesse processo foram a Irmã Maria Alexa Trajanowska, Irmã Maria Gualberta Kazmierczak e Irmã Maria Dulcília Rys que vieram dos Estados Unidos e chegaram ao Rio de Janeiro no dia 01 de novembro de 1950. A casa que lhes fora destinada pertencia ao casal Lincoln e Estefânia Nodari, ele italiano e ela polonesa. Esta casa era um antigo hotel bem próximo da praia na localidade chamada São Francisco. Em março de 1952, em algumas salas adaptadas do velho hotel, as irmãs iniciaram três séries do curso primário. E em julho de 1955 com a ajuda do Sr. Carlos Tolomioti de Oliveira foi dada a entrada ao processo de aprovação da Escola junto ao Ministério da Educação. A aprovação chegou no dia 29 de dezembro de 1955.

Tem como marca uma visão humanista de educação, que está fundamentada na transmissão de vivência dos valores cristãos. Apresenta como alicerce, os pilares franciscanos que incluem a promoção da vida, a conscientização ecológica, a valorização da minoridade, a aceitação das diferenças, o cuidar e o acolher como projeto educativo.

Já durante a graduação de História, na Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sonhava em retornar àquela escola. Isso foi possível em 2011. Inicialmente, fui contratada para dar aulas de Sociologia para o Ensino Médio e no ano seguinte, até a presente data, ministro aulas de História para as turmas de 7º e 8º anos. Vivencio ainda ali a incrível experiência de compartilhar ensinamentos e afetos com muitos ex-professores, atualmente, colegas e companheiros de profissão.

No Colégio Assunção, há alguns anos, participo de um projeto, que se encaixa na perspectiva tão comentada nessa dissertação, de uma educação intercultural crítica. O Projeto Raízes, liderado pela equipe de Ciências Humanas, tem como objetivo romper estereótipos, no que se refere às nossas raízes e origens, através de oficinas pedagógicas, vídeos, mesas redondas, palestras, peças teatrais e danças. Trabalhamos principalmente com a desmistificação de alguns paradigmas relacionados às culturas afro-brasileiras e indígenas.

Sendo assim, é dessa forma que acredito contribuirmos para a educação intercultural crítica, a partir do momento em que temos como objetivo, no Projeto, desmontar padrões hegemônicos e desconstruir os estigmas que impedem os povos indígenas e afrodescendentes de desenvolverem seus direitos fundamentais.

Toda a escola - da Educação Infantil ao Ensino Médio - participa desse projeto num dia letivo dentro do calendário escolar. São momentos de reflexão, de alegria, de choro, de novos olhares e de descobertas. Perpassam a relação professor-aluno-sala de aula. Os alunos, professores e convidados dançam, cantam, estreitam laços, transformam, aplicam e produzem conhecimentos.

Dessa forma, colaboramos para uma educação cidadã intercultural crítica, que tem como finalidade, através das atividades do Projeto Raízes, formar estudantes que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a postura intercultural nos diferentes espaços da sociedade.

Ao escolher trabalhar com a temática indígena em minhas oficinas, levei em conta não somente o conteúdo trabalhado em sala de aula com meus alunos do 7º ano em 2018, como também o contexto histórico, geográfico e social no qual a escola e conseqüentemente o corpo docente estão inseridos.

A escola está inserida num contexto de trocas culturais, na maioria das vezes desiguais, compartilhado entre Niterói e cidades vizinhas, influenciando na construção de uma formação histórica constituída por protagonismos locais indígenas, como por exemplo, o caso

de Araribóia¹⁹, expropriações e embates sobre a demarcação de territórios indígenas; a presença de registros dos primeiros habitantes nos sambaquis, localizados no sítio arqueológico de Itaipu, dentre outros. Todo esse cenário fez com que a cidade servisse de palco estratégico dos diversos sujeitos e suas relações culturais com destaque que deveria ser dado às comunidades indígenas.

A partir da percepção desse contexto e por acreditar que nenhum conhecimento pode ser elaborado isoladamente sem criar laços e tecer teias com a comunidade local, suas vivências, tradições e hábitos, optei por confeccionar oficinas pedagógicas que pudessem romper alguns mitos, estereótipos e padrões relacionados à temática indígena. Para isso iniciei, ainda em 2018, uma série de debates e discussões introdutórias sobre o encontro entre portugueses e indígenas no Brasil com meus alunos do Ensino Fundamental II, conforme a matriz curricular referente ao 7º ano.

Tinha como objetivo, desde minha prova de ingresso para o Mestrado Profissional em História, a proposta de elaborar oficinas pedagógicas juntamente com meus alunos. Gostaria de incluí-los diretamente e ativamente na produção das atividades. Idealizava uma prática em que eles também pudessem ser os protagonistas, não somente ouvintes e expectadores de minhas propostas.

Minha caminhada de observação e estruturação das oficinas pedagógicas se iniciou já no ano de 2018, quando pude participar das “comemorações” do dia 19 de abril, juntamente com os alunos da Educação Infantil da escola. Importante destacar que Theo, meu filho, é aluno desse segmento. Então, já naquele momento, percebi com muita satisfação a presença de atividades que fugiam dos estereótipos comumente vistos, como de crianças com rostos pintados, cocares e acessórios com penas enfeitando as cabeças. Pude presenciar entre os pequenos lanches com comidas típicas indígenas, oficinas para construção de instrumentos musicais, montagem de ocas, confecção de tintas de base vegetal, leitura e atividades de contos indígenas.

Optei, assim, por concentrar minha atenção e atividades para o Ensino Fundamental I, onde percebi um movimento um pouco mais discreto em relação à tal data comemorativa. Notei um certo silenciamento quanto ao Dia do Índio. Acredito que esta é uma concretude do

¹⁹ Arariboia, posteriormente batizado com o nome cristão de Martim Afonso de Souza, líder indígena, se aliou aos portugueses na conquista da Guanabara, contra franceses e tamoios, ficou conhecido em nossa historiografia, por ser um caso que constituía uma exceção. Ao se aliar aos portugueses e desempenhar papel fundamental na expulsão dos franceses, recebeu título de nobreza português, tornando-se assim nacionalmente conhecido. É retratado na maioria dos livros e manuais didáticos, dentro de uma visão hegemônica e eurocêntrica de nossas narrativas como um dos poucos exemplos de protagonismo indígena ao longo de nossa história.

momento em que os índios vão deixando de existir na cultura escolar, no sentido de ganharem menor visibilidade inclusive nas datas comemorativas folclóricas, nos livros didáticos e nos projetos interdisciplinares. Penso que é nesse segmento que os estereótipos podem e devem ser deixados de lado, mas que na maioria das vezes não são substituídos por um outro olhar ou sequer um debate sobre tal silenciamento. A minha intenção aqui não é criticar o trabalho dos professores responsáveis por tal segmento, mas trazer juntamente com meus alunos do 7º e 8º anos do Ensino Fundamental II propostas e sugestões para a ressignificação da data e tema para os menores.

Em paralelo a essas questões, ao abordar o conteúdo “Encontro e desencontro entre europeus e indígenas” nas minhas turmas de 7º ano da mesma instituição já no final do último trimestre de 2018, propus algumas reflexões e atividades sobre a temática indígena. Iniciei as reflexões com a música da MC Carol, intitulada “Não foi Cabral” (Anexo A). O objetivo de tal atividade foi, através da música, romper com a visão eurocêntrica do nosso “descobrimento”. Interessante destacar aqui algumas questões. A primeira delas é a surpresa despertada nos alunos ao ouvirem um *funk* sendo reproduzido em sala de aula por um professor. Em todas as três turmas de 7º ano houve um certo estranhamento por ser um *funk*, um estilo musical tão desvalorizado nos ambientes ditos como cultos e intelectuais de nossa sociedade, o escolhido para a discussão. Ainda sobre essa atividade, vale destacar o interesse dos alunos em discutir uma letra de um ritmo tido como popular e inferior, que desmistificava o nosso “descobrimento” e parte da nossa história. Algo que nem o livro didático deles tinha feito até então: dizer que não tinha sido Cabral que descobriu o Brasil.

Podemos então, além de conversar especificamente sobre a letra da música associando-a ao conteúdo visto nas últimas aulas, desmistificar também uma visão deturpada e preconceituosa em relação ao *funk*: quem produz, sobre o que fala, porque é tão desvalorizado.

Pude discutir com eles de forma um pouco mais aprofundada a permanência de um olhar eurocêntrico referente à nossa colonização e grande parte da nossa história. Um bom gancho para tal discussão é o debate em torno do termo “descobrimento”, utilizado constantemente para designar a chegada dos portugueses na América e o início de nossa colonização. É comum, ainda hoje, os alunos acharem que o Brasil foi “descoberto” e que tal “descoberta” foi um mero acidente. Muitos desconhecem a intencionalidade da expedição de Cabral em desvendar terras no Ocidente. Alguns estranham ainda a afirmação de que não foi o conhecido navegador português que “descobriu” o Brasil, mas que o nosso território já era

habitado por povos nativos antes da chegada dos europeus, e que os portugueses, através de Duarte Pacheco, provavelmente já haviam pisado aqui anteriormente (COUTO, 2011).

Outra questão abordada a partir da letra da música, que despertou bastante interesse nos alunos, foi o debate referente ao momento em que os livros didáticos e nós professores, começamos a aprofundar os conteúdos relacionados à História da América ou do Brasil. É clara, entre os alunos, a percepção de que isso passa a ocorrer a partir da chegada dos europeus no continente americano, evidenciando mais uma vez a permanência dessa visão eurocêntrica já destacada.

Dando continuidade às discussões, apliquei em seguida, um pequeno questionário²⁰ (Anexo B), baseado no proposto pela professora Thais Elisa (2018), em sua dissertação no ProfHistória. A partir de perguntas simples sobre o grau de parentesco dos alunos com indígenas e o conhecimento que eles possuem sobre tais povos, propus discutirmos alguns estereótipos presentes no senso comum, assim como a percepção da existência de colegas descendentes indígenas, portanto, uma temática próxima e pertinente à realidade deles.

Ao aplicar o questionário aos alunos do 7º ano, pude perceber um expressivo número de alunos que se diziam descendentes de indígenas. Tal resultado, reforçou nas turmas o debate sobre a forte presença de indígenas nos meios urbanos, assim como a reflexão sobre a identidade indígena. Provoquei-os com as seguintes indagações: O que é ser indígena hoje no Brasil? O que determina tal identidade? Quais elementos servem de base para o estabelecimento de tal identidade? Quem estabelece esses elementos?

Importante mencionar que, embora Niterói tenha em sua formação marcante origem indígena, seus habitantes não se reconhecem como portadores e agentes dessa identidade. Poucos são os espaços de memória e reconstrução desse traço identitário dentro do município (SILVA, 2016, p.88). Nesses quinze anos lecionando nessa cidade, percebo que os alunos desconhecem as origens da sua própria cidade, que como se sabe, teve grande participação dos “índios”, antes mesmo da chegada dos demais habitantes.

Começando pelo nome Niterói - palavra tupi - que significa “águas escondidas”. Ao desconhecerem a origem da cidade, é provável que a maioria desconheça também a sua identidade. Segundo José Moraes do Nascimento (2013, p.153), conhecer os grupos que

²⁰ A avaliação diagnóstica é uma das atividades pedagógicas propostas na dissertação sobre a temática indígena da professora Thais Elisa, mestra pela primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História, pela UERJ. Tal dissertação foi premiada no ano de 2018 no ProfHistória, por trazer à tona uma temática que nos é tão próxima e ao mesmo tempo tão silenciada: a realidade das aldeias e dos índios urbanos no estado do Rio de Janeiro, mais especificamente no município de Duque de Caxias.

fizeram parte da formação de um lugar implica em discutir o processo de ocupação e apropriação deste, assim como as identidades desses grupos sociais na contemporaneidade.

Nesse sentido, encerrando esse primeiro momento de provocações e discussões exibido em todas as turmas do 7º ano um vídeo produzido pelo Instituto Socioambiental (ISA) intitulado #MenosPreconceitoMaisÍndio. O vídeo cuja duração é um pouco menor do que dois minutos, tem como objetivo propor um olhar sobre os povos indígenas com mais generosidade, respeito e sem preconceito.

A discussão realizada com os alunos a partir do vídeo, gira em torno do fato de que muitos índios sofrem críticas e agressões simplesmente por terem incorporado hábitos e tecnologias não-indígenas ao seu dia a dia. Como se, para terem suas identidades respeitadas, precisassem viver parados no tempo, em um museu. Destaquei que os índios são “donos” de suas identidades e incorporam as características, hábitos e costumes que quiserem do mundo que os rodeia, sem deixar de ser índios por conta disso.

A partir dessas reflexões expostas, aos alunos, minha intenção de confeccionar com eles, durante o primeiro semestre de 2019, oficinas pedagógicas referentes à temática indígena direcionadas aos alunos do Ensino Fundamental I de nossa própria escola a fim de ressignificar tal temática.

3.2 Por que oficinas pedagógicas?

Trabalharei com o conceito de oficina pedagógica fundamentado nas reflexões da professora Zélia Mediano (1996), no qual oficina seria o lugar onde se faz, se constrói e se conserta alguma coisa. É um local também de integração entre teoria e prática. Pode converter-se num espaço de vínculo, de participação, de produção social de objetos, fatos e conhecimentos.

O conceito de oficinas pedagógicas pensado e proposto por Mediano (1996) é formulado no final do século XX e início do XXI, num contexto de emergência do sujeito-estudante pós-moderno. Isso significa a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e capacidades (BIGUM e GREEN, 2013, p.204). Nesse contexto estão inseridos elementos como os meios de comunicação de massa, rapidez das informações, fluidez das relações etc.

Percebe-se a presença do que Bill Green e Chris Bigum (2013) chamam de subjetividade pós-moderna, ou seja, a formação de uma nova identidade juvenil em união com a mídia. Viver a juventude na chamada pós-modernidade é viver em muitos lugares e contextos. É viver a noção de desnaturalização da linguagem, do tempo, do contexto e do humano. Não se trata apenas da crescente penetração da mídia no processo de escolarização, mas de forma mais ampla, da importância da mídia e da cultura da informação para a escolarização e as formas de currículo.

Dentro desse cenário, faz-se necessário estudar com urgência a relação entre os currículos e o processo de escolarização, a fim de refletirmos sobre a formação desses alunos comumente vistos como “alienígenas”. Importante destacar que, falar e pensar no aluno como alienígena é enxergá-lo como o “outro”, o diferente, o que está fora do padrão. Nessa perspectiva, questiono: Quem são os alienígenas em sala de aula? Os estudantes? Ou os professores²¹? Temos uma nova geração de alunos. Como as escolas têm lidado com esses estudantes? Os currículos têm sido adaptados a fim de suprir essa demanda?

Não podemos negar que, desde sua invenção até os dias atuais, a escola mantém um formato e ideias muito próximos do que a caracterizavam no início da modernidade: espaços e tempos específicos destinados à aprendizagem, uma configuração institucional hierarquizada e uma determinada organização pedagógica e curricular (KOFF, 2018, p.157).

Por outro lado, podemos afirmar que essa mesma escola tem passado também por transformações. Ou seja, ao longo de sua existência, a instituição escolar passou por mudanças que a fizeram caminhar. A partir dessas conclusões, muito se questiona sobre o papel da escola no mundo contemporâneo: Por que a escola fracassa tanto? Por que encontramos alunos tão desinteressados em frequentá-la? Por que tais alunos não aprendem o que se espera ou que lhe é pré-estabelecido?

Logicamente, que essas questões emergem também impulsionadas pelas transformações ocorridas no já aqui citado, fenômeno da pós-modernidade. Outra crítica muito comum nesse cenário que tanto questiona o papel desempenhado pela escola na contemporaneidade, está na denúncia de seu caráter padronizador, homogeneizador e monocultural transformando-a num espaço de poucos diálogos entre as diferentes culturas e atores que dela participam.

²¹ Tal questionamento é feito pelos autores australianos Bill Green e Chris Bigum no livro “Alienígenas em sala de aula”, 2013.

Tais críticas sugerem que a escola dos nossos dias tem se tornado muitas vezes um lugar desinteressante e pouco comprometido com a realidade complexa, que marca o século XXI, na qual ela está inserida.

Entendo, como aqui já citado, que a escola pode ser um espaço de aquisição crítica, um lugar de produção de conhecimentos construídos a partir dos diálogos entre diferentes agentes, saberes e culturas. Acredito também ter como base uma educação intercultural crítica. E é nessa direção que reafirmo que a instituição escolar ainda tem um papel relevante na formação das crianças e jovens. Entretanto, é preciso traçar caminhos alternativos que possam ser mobilizados e apropriados, na perspectiva da reinvenção dessa escola mais plural e mais democrática, capaz de responder às demandas de nossa sociedade contemporânea e de formar cidadãos que sejam sujeitos da construção de um mundo menos desigual e mais solidário.

E é dentro dessa perspectiva que encaixo o conceito de oficinas pedagógicas tal como proposto por Zélia Mediano (1996). Reconheço que não basta promover algumas transformações teórico- metodológicas como solução para se transformar a escola. Acredito que tais práticas e ações educativas precisam ser contextualizadas historicamente e culturalmente.

As oficinas pedagógicas não trabalham o tema central de forma isolada, mas dentro de um cenário mais amplo. Estão inseridas dentro de uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade. Partem da prática a fim de estabelecer uma relação de troca e unidade com a teoria.

Dessa forma, as oficinas pedagógicas utilizam metodologias participativas, dialogantes, que estimulam o trabalho coletivo dos diferentes agentes presentes no espaço escolar, como principal fonte de construção de conhecimento. Trabalham integrando forma e conteúdo desenvolvendo a autonomia e a criatividade dos participantes. Utilizam diferentes linguagens, a fim de estimular o diálogo entre os agentes da escola e destes com a comunidade.

O objetivo principal é promover uma reflexão contínua já que são constituídas por uma ação-reflexão-ação, ou seja, por uma *práxis* pedagógica. Dessa forma, iniciam com provocações iniciais sobre o tema a ser abordado. Tais provocações geram reflexões que consequentemente devem conduzir a ações e propostas práticas referentes a tais teorias, reflexões.

Para Mediano (1996, p.104), as oficinas pedagógicas podem converter-se num lugar de vínculos, de participação, de produção social de objetos, fatos e conhecimentos.

Consideram os sujeitos escolares como organismos inteligentes em permanente interação com o meio natural e social. Deve e pode integrar um trabalho de campo, um processo pedagógico, uma relação teoria-prática.

Sendo assim, ainda segundo Mediano (1996), as oficinas pedagógicas se contrapõem às formas tradicionais de educação porque: promovem a construção do conhecimento a partir do próprio aluno; realizam uma integração entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem; possibilitam a formação integral de seus participantes; promovem uma inteligência social e uma criatividade coletiva e constroem um conhecimento produzido de forma crítica, criativa e transformadora.

Por essa razão, optei por me basear nas oficinas pedagógicas como modelo teórico-metodológico de atividades para aquilo que já apresentei anteriormente, discuti e defendo como sendo uma educação intercultural crítica. Nela, os alunos assumem o protagonismo e trazem à tona reflexões tão importantes para a construção de novos olhares, no nosso caso sobre a temática indígena, suas identidades, culturas e agentes.

Dessa maneira, tentaremos em todas as nossas propostas oficinairas, transpor barreiras e quebrar estereótipos no tocante à temática indígena. Meu principal objetivo é ressignificar o tema a partir do Dia do Índio, apostando na construção coletiva de um novo conhecimento, algo capaz de transformar saberes e fazeres. Quando falo na construção de um conhecimento coletivo, me refiro à participação nesse projeto de diferentes agentes dentro do espaço escolar. A construção deste conhecimento perpassa pelo meu olhar, pelas experiências vivenciadas pelos meus alunos dos 7º/8º anos, tanto em nossos encontros no contra turno quanto na mediação das oficinas para os alunos do Fundamental I, na minha troca com os professores desse mesmo segmento e monitores - estudantes de Pedagogia contratados pela escola para auxiliar em atividades internas - e ainda pelas percepções desses pequenos agentes, alunos do Fundamental I, ao participarem das oficinas.

3.3 Colocando a mão na massa: entrelaçando teoria e prática

Durante o segundo trimestre de 2019, iniciei o processo de sondagem e pesquisa entre alunos e professores. Primeiramente, expliquei a proposta do trabalho entre os meus alunos que então estavam no 8º ano e contavam comigo novamente como professora regente de História. Os interessados participariam de encontros pré-marcados, contando com a ciência e

consentimento dos pais durante o contraturno escolar. Nesses encontros semanais, total de oito encontros, com duração de aproximadamente uma hora e meia, trabalhamos com algumas atividades, com a finalidade de aprofundar as questões iniciadas no ano de 2018 sobre a temática indígena.

Em paralelo a essas discussões com meus alunos, comecei o contato com a coordenação e os demais professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. A minha intenção era que tais professores participassem efetivamente de todo o processo de elaboração, confecção e desenvolvimento das oficinas pedagógicas. Essas seriam pensadas de acordo com a demanda de seus alunos, de sua matriz curricular e de suas realidades em sala de aula.

Pude então participar de algumas reuniões de planejamento com as professoras desse primeiro segmento. Ouvimos, falamos e debatemos juntas os temas e assuntos referentes à temática indígena que seriam interessantes, dentro da matriz curricular de cada série, serem trabalhadas e desmistificadas. No final dessas reuniões, delimitamos coletivamente as possíveis temáticas que seriam abordadas, cabendo a mim e aos alunos do 8º ano construir oficinas pedagógicas que atendessem tais demandas.

Optamos por trabalhar com os segundos, terceiros, quartos e quintos anos do Ensino Fundamental I, do Colégio Assunção (totalizando nove turmas, com 20 alunos em média por turma), de acordo com as temáticas sugeridas conforme relação a seguir:

2º ano - O que é ser índio? Desconstruindo e construindo novos olhares;

3º ano - São Francisco em outros tempos: influência indígena na história local;

4º ano - Protagonismos e biografias indígenas na construção do Brasil;

5º ano - Descoberta ou invasão? Um novo olhar sobre a colonização do Brasil e a temática indígena.

Com tais propostas e temas em mente, iniciei os encontros semanais com meus alunos de 8º ano durante o contraturno escolar, a fim de elaborarmos as oficinas pedagógicas que atendessem tais demandas voltadas para o Fundamental I. Seguem os detalhes e reflexões de cada um dos oito encontros realizados com os alunos do Fundamental II.

3.3.1 Primeiro encontro

Iniciei nossas conversas debatendo e refletindo sobre a letra do samba enredo da Mangueira, campeã do carnaval carioca de 2019. O título era recente e o debate em torno da letra circulava em diferentes ambientes sociais e em toda a mídia naquele momento.

A proposta era discutir e introduzir a chave de pensamento decolonial a partir do enredo “História para ninar gente grande” (Anexo C). O objetivo era repensar, juntamente com os alunos, a possibilidade de abordarmos e conhecermos outros sujeitos, outros heróis, outras narrativas, outras memórias e outras histórias, assim como a letra do samba faz. A partir dessa análise, pudemos discutir mais uma vez, o caráter eurocêntrico da nossa história, currículo e livros didáticos em geral.

Nesse mesmo encontro inicial, ainda a fim de propor um outro olhar sobre a nossa história - principalmente sobre aquele referente especificamente à temática indígena - apliquei uma atividade proposta pelas professoras Rafaela Albergaria Mello e Vera Lúcia Bogéa (2016), intitulada “A experiência da Aldeia Maracanã: Os embates na contemporaneidade acerca da temática indígena” (Anexo D)²². O objetivo era discutir a presença dos índios nos centros urbanos contemporâneos, com a finalidade de romper com a ideia tradicional de que índio é aquele que vive na floresta em algum tempo remoto, além de mostrar como a presença de tais agentes em centros urbanos ainda hoje é palco de polêmicas e disputas. A partir de notícias publicadas em jornais de grande circulação, os alunos puderam acompanhar a disputa não só territorial, mas também social e política envolvendo os índios que ocupam a Aldeia Maracanã, localizada no bairro de mesmo nome. Foi possível discutir os jogos de interesses e as relações de poder que permeiam a retirada desses índios daquela região.

Durante a aplicação dessa oficina pedagógica, pude perceber, que a maioria dos alunos nunca tinha ouvido falar na Aldeia Maracanã. Aproveitei o gancho para questioná-los sobre a existência de outros agrupamentos urbanos indígenas em diversos lugares. A maioria relatou dados e fatos de casos individuais de índios vivendo em meios urbanos. Refletimos então, sobre o silenciamento referente ao índio urbano e a permanência de ideias e pensamentos hegemônicos ligados aos índios como moradores predominantemente de meios rurais, não-urbanos.

²² Dissertação feita pela professora Rafaela Albergária Mello e orientada pela professora Dra. Vera Lúcia Bogéa pelo Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica/ Colégio Pedro II, 2016.

Dessa forma, iniciei a discussão envolvendo o tema da primeira oficina pedagógica, destinada ao 2º ano, referente à quebra de estereótipos relacionados à identidade indígena. Pedi que os alunos interessados em desenvolver tal temática formassem um grupo.

Em seguida, apresentei aos demais alunos os outros temas sugeridos nas reuniões com as professoras e coordenação do ensino Fundamental I. No final desse primeiro encontro já tinha em minhas mãos a relação com os alunos interessados em participar de cada oficina pedagógica. Ao todo tínhamos presente 20 alunos participando (12 meninas e 8 meninos). Como trabalho de casa, cada grupo ficou incumbido de pensar, pesquisar e refletir sobre os respectivos temas.

Tinha em mente seguir a metodologia já aqui mencionada e proposta por Zélia Mediano para a elaboração das oficinas pedagógicas.

3.3.2 Segundo encontro

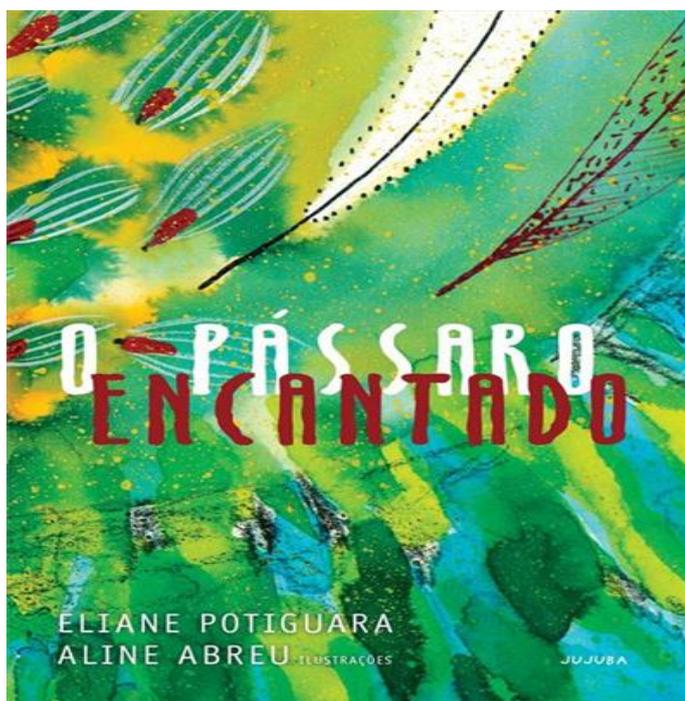
Na semana seguinte, nos reunimos já com algumas ideias mais aprofundadas sobre cada tema. Com a ajuda dos monitores - todos meus ex-alunos, que se propuseram a auxiliar nesse processo de confecção e aplicação das oficinas pedagógicas²³ - pude circular entre os grupos trocando informações e ideias sobre o que tinham pensado e pesquisado, observando dessa forma, ação inicial proposta por eles.

Inicialmente, propus como abertura das atividades lapidar um outro olhar referente à cultura, memória e história indígena através de uma contação de história da obra de Eliane Potiguara (20012), poeta, escritora e professora, intitulada “O pássaro encantado”²⁴.

²³ A escola onde as oficinas pedagógicas foram aplicadas é referência na cidade de Niterói por promover uma educação inclusiva. Sendo assim, possui uma quantidade significativa de monitores, na maioria graduandos de Pedagogia. Alguns deles foram meus alunos na Educação Básica e ao saberem das oficinas se propuseram a participar.

²⁴ Carioca, nascida em 1950, Eliane Potiguara é escritora, poeta e professora. Vive atualmente no município de Maricá. Sua ascendência indígena ajuda a enriquecer o caldo cultural de seus livros, como em O coco que guardava a noite (2012), obra em que apresenta uma lenda karajá às crianças. Hoje trabalha pela divulgação da literatura indígena no Brasil e no mundo e na articulação da Rede Grumim de Mulheres Indígenas, da qual é fundadora.

Figura 1 - Capa do livro



Fonte: <http://jujubaeditora.iluria.com/pd-488718-o-passaro-encantado.html?ct=&p=1&s=1>

Nesse livro, Eliane Potiguara conta sobre a relação com a figura poderosa e mágica de sua avó. Através dessa história, a autora objetiva trazer a importância da oralidade e ancestralidade para as tribos indígenas assim como o protagonismo em se escrever e publicar suas próprias experiências.

Em conjunto, decidimos que tal contação poderia contemplar, como atividade de introdução (reflexão) as turmas de 2º e 4º anos. Propus aos dois grupos responsáveis por tais turmas, pensassem numa proposta de continuação à reflexão a partir da contação, que se encaixaria na segunda etapa metodológica dessa oficina pedagógica: uma ação que tenha como objetivo ser o “pontapé” inicial para a reflexão proposta.

Enquanto isso, os outros grupos responsáveis pelos 3º e 5º anos foram discutindo e amadurecendo ideias e sugestões para suas oficinas pedagógicas, juntamente com os monitores. O grupo responsável por realizar a oficina para o 5º ano se prontificou a realizar uma peça teatral como atividade de introdução à temática específica dessa série. Ficamos de pensar num texto base.

Confesso, que nesse segundo encontro, os grupos já demonstravam ritmo e graus de interesse diferentes: uns mais comprometidos, outros mais dispersos. Encontrei maior dificuldade com o grupo responsável pelas atividades do 3º ano, que tinha como tema a presença indígena na fundação da cidade de Niterói. Hoje posso concluir que tal dificuldade

se deu mais pelo desconhecimento relativo da temática do que com o grau de comprometimento ou maturidade do grupo. Prontifiquei-me a pesquisar e trazer material para o próximo encontro.

3.3.3 Terceiro encontro

Os grupos iniciaram o encontro expondo os progressos que tiveram durante a semana. Importante destacar que minhas aulas regulares durante a semana também serviram para troca de ideias, dúvidas e sugestões.

Os alunos responsáveis por desenvolver as oficinas com o 2º ano, selecionaram algumas imagens encontradas na *internet*, que mostravam índios em atividades ou comportamentos considerados não usuais, que rompiam com os estereótipos vistos normalmente (Anexo E). A ideia era fazer uma comparação entre os olhares dos alunos do 2º ano antes e depois das atividades reflexivas. Sugeri que na semana de realização das oficinas, fosse enviada para casa desses alunos uma atividade de pesquisa para ser realizada com os pais (Anexo F), onde pudéssemos fazer uma sondagem sobre como as famílias enxergavam o que é ser índio no Brasil, incluindo a proposta de confecção de um desenho feitos pelas crianças que retratasse tal olhar²⁵.

Ficou combinado, que tal desenho seria recolhido pelas professoras regentes das respectivas turmas e guardado até o final das atividades. A oficina se iniciaria com a contação de história realizada por Eliane Potiguara na biblioteca da escola, em seguida os alunos do 8º ano, responsáveis por desenvolver as oficinas pedagógicas iram dar continuidade às atividades mostrando as imagens selecionadas, conduzindo assim uma reflexão, a fim de quebrar estereótipos. Para finalizar, os alunos do 2º ano, fariam um outro desenho, retratando após as atividades como agora eles enxergavam os índios no Brasil.

Foi de emocionar o resultado dessa oficina. As professoras regentes montaram em cada turma um mural com os desenhos contendo os olhares do “antes e depois” das atividades. Impressionante como os pequenos captaram o objetivo da proposta. As florestas, o índio nu, os animais selvagens desenhados em casa, num primeiro momento, foram

²⁵ Como o Projeto Raízes faz parte do calendário escolar, toda e qualquer atividade proposta é integrada no currículo e no cotidiano da sala de aula. Tal atividade foi enviada para casa como parte integrante do conteúdo de História e Geografia que estava sendo trabalhado nas turmas.

substituídos por cidades, prédios, carros, roupas e índios exercendo diferentes profissões: advogados, professores, médicos, policiais, bombeiros etc.

Ficou claro para todos os envolvidos, como uma proposta, seguida de atividades consideradas simples podem mudar tanto a concepção que os alunos tinham sobre a temática indígena. O resultado superou nossas expectativas, pois notamos uma mudança de olhar, de postura que pode também ser discutido em sala de aula e posteriormente compartilhado com as famílias em casa.

Para o grupo responsável pelo 3º ano, consegui reunir uma série de livros, gravuras e relatos sobre a fundação de Niterói e a formação do bairro de São Francisco, já que o objetivo da oficina seria trabalhar com a história local aproveitando a origem indígena de nossa cidade. Todo o material pesquisado foi encontrado na Biblioteca da UFF- Campus Gragoatá e na Biblioteca Municipal Cora Coralina, localizada no centro de Niterói. Entreguei o material e pedi que os alunos o analisassem pensando numa proposta de oficina.

Apresentei para o grupo responsável pelo 4º ano, o projeto “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional”, desenvolvido por diversos historiadores espalhados por todo território nacional, que estudam a temática indígena sob a coordenação do professor João Pacheco de Oliveira. Tal projeto aborda a história por meio da construção de biografias indígenas. De fragmento em fragmento, explicitam-se os encadeamentos entre biografias e eventos, podendo brotar daí uma outra história dos indígenas e do próprio país.

Pedi que os alunos selecionassem algumas biografias que tivessem despertado interesse. Nas reuniões de planejamento do Ensino Fundamental I, nas quais participei, a professora de História e Geografia, também responsável por lecionar a disciplina de Língua Portuguesa, havia me relatado que os alunos estavam trabalhando com diferentes biografias a fim de estudar os gêneros textuais. Minha ideia era aproveitar o gancho e apresentar algumas biografias indígenas a fim de ressaltar o protagonismo desse povo ao longo de nossa história.

Para o 5º ano trouxe o livro de Aracy Lopes (1987) intitulado “A questão indígena na sala de aula” que contém uma série de textos sobre a temática indígena. Pedi que os alunos escolhessem um texto base que servisse, se possível, como roteiro para a encenação. A temática deveria contemplar a chegada dos portugueses ao Brasil, já que esse era o tema escolhido pela professora de História da série, baseado no conteúdo curricular referente ao 5º ano.

3.3.4 Quarto encontro

Concentrei minha atenção no grupo responsável pelo 3º ano. A partir do material que eu havia lhes entregue no encontro anterior, começamos a trocar ideias e sugestões. O grupo demonstrou interesse também em participar da encenação proposta pelos alunos responsáveis pelas atividades do 5º ano. Ficou acordado que tal encenação também faria parte do “pontapé” inicial da oficina. Demonstraram interesse também em trabalhar com imagens antigas de locais conhecidos do bairro de São Francisco integrando o conteúdo de história local trabalhado pelas professoras em sala.

Em seguida, os próprios alunos responsáveis pelas oficinas pedagógicas do 3º ano sugeriram que trabalhássemos com uma série de depoimentos, contidos no material que eu havia disponibilizado, de antigos moradores do bairro descrevendo as mudanças e transformações locais. Pedi que selecionassem as fotos, escolhessem e editassem os depoimentos.

Os alunos responsáveis pelo 4º ano me trouxeram as biografias indígenas selecionadas e pedi que editassem cinco delas. Cada integrante do grupo ficou responsável por editar e estudar uma dessas biografias.

O grupo responsável pelo 5º ano, trouxe o texto base escolhido por eles no livro de Aracy Lopes (1987, p.190) denominado “A América antes dos europeus”. A partir da visualização de como ocorreu o encontro entre índios e europeus, o objetivo do grupo era refletir sobre os efeitos desse encontro para os povos nativos.

Uma aluna ficou de transformar esse texto numa espécie de roteiro. Os alunos se dividiram em subgrupos: personagens, narrador, figurino, cenografia e trilha sonora.

3.3.5 Quinto encontro

Com as fotos e os depoimentos escolhidos e editados, os alunos responsáveis pelo 3º ano começaram a planejar a oficina. Ficou decidido que, após a encenação, um dos alunos iria criar uma ponte de forma rápida, com a história da formação de Niterói e o protagonismo indígena em tal processo. Em seguida, as fotografias antigas do bairro seriam mostradas iniciando a discussão sobre as transformações históricas e geográficas percebidas no bairro

(Anexo G). A fim de pautar tais discussões seriam lidos os depoimentos de antigos moradores já selecionados e editados (Anexo H). Para finalizar os alunos iriam escolher um desses locais descritos e desenhariam como imaginavam que seria no passado e no presente.

Na semana do projeto, os alunos do 3º ano receberam como atividade de casa um exercício, preparado pela professora regente das disciplinas História e Geografia, contendo reflexões sobre a história local e o protagonismo indígena em tal processo.

Os alunos do 4º ano trouxeram a edição de suas biografias.

O grupo responsável pelo 5º ano, em cima do roteiro adaptado, começou a montar a encenação.

3.3.6 Sexto e sétimo encontros

Esse encontro foi somente para os grupos responsáveis pelas oficinas do 3º e 5º anos, já que as demais oficinas já estavam planejadas e bem encaminhadas.

A partir do roteiro adaptado por eles do livro de Aracy Lopes (1987), iniciamos os ensaios. Discutimos em conjunto sobre personagens, figurino, coreografia e trilha sonora. Os sub-grupos iam expondo suas ideias, trazendo material e coletivamente íamos discutindo os detalhes da encenação que seria o ponto inicial, a reflexão que serviria como estopim para as atividades destinadas aos 3º e 5º anos.

3.3.7 Oitavo encontro (Ensaio Geral)

Nesse último encontro antes da aplicação das oficinas pedagógicas, todos os grupos se reuniram novamente, juntamente com os monitores. Distribui um roteiro com o horário e o local de cada atividade, assim como os alunos responsáveis por cada uma delas. Cada aluno recebeu também um roteiro com detalhes das atividades de seus grupos.

Realizamos o ensaio geral da encenação e estendemos o encontro para a sala de artes da escola, onde finalizamos figurino e cenário.

Importante destacar, que embora eu tenha fornecido todo o suporte, material e apoio necessário, meus alunos do 8º ano tiveram total autonomia na escolha e preparação das

atividades. O resultado é que no dia do Projeto Raízes, data da aplicação das oficinas eu só participei das atividades como expectadora: tirei fotos, resolvi imprevistos e colhi o resultado de todas essas semanas de aprendizagem coletiva.

3.4 Colhendo os frutos

Posso dizer que saio transformada após a aplicação das oficinas pedagógicas. No calor do momento, na correria do dia a dia, confesso que me deixei invadir por uma onda de alívio, um sentimento de dever cumprido. Tendo que cumprir prazos e mais prazos do calendário escolar, sabia que saía desse projeto transformada, mas não tinha a dimensão exata de como meus alunos também haviam sido impactados, assim como as famílias, professoras e alunos do Fundamental I.

Acredito que, para além de mais um projeto pedagógico desenvolvido entre muitos dentro do ano escolar, o Projeto Raízes como um todo, e principalmente as oficinas pedagógicas desenvolvidas, tenham mexido e abalado com as estruturas de todos os participantes. Digo isso, pois posso perceber claramente na minha postura e de meus alunos, que ao me deparar com as bases da epistemologia decolonial é impossível enxergar a nossa história e sociedade da mesma forma. Também percebo isso em meus alunos, embora não tenham total consciência da teoria decolonial, possuem nesse sentido uma prática decolonial. Tal percepção fica clara no depoimento de umas das alunas do 8º ano, que participou da elaboração e aplicação das oficinas pedagógica:

Durante 2019, minha professora Monique nos proporcionou um projeto impecável. Nunca tinha sido “desafiada” para falar sobre um tema tão presente e ao mesmo tempo tão ignorado na nossa sociedade. Durante a formação do trabalho, eu tinha vontade de estar ali. Eu tinha vontade de me reunir para aprender e formar algo que impressionasse todos que participariam da nossa oficina.

Quando começamos a aprender um pouco mais sobre a história dos indígenas, eu só pensava em formas de esclarecer os estereótipos! Fiquei fascinada com a palestra que tivemos, me senti com uma oportunidade de aprendizado que não podia perder. Durante as pesquisas e junções de ideias, fui descobrindo muitos acontecimentos e fatos que não tinha em mente, todo o material adquirido me dava mais vontade de ler e pesquisar sobre.

Ver o resultado da nossa oficina e como todos gostaram, foi único. Foi um trabalho longo e desafiador, pois precisamos derrubar barreiras, mas 100% gratificante. O

conteúdo oferecido, principalmente com o trabalho da Fernanda²⁶ que nos proporcionou a palestra e com a professora Monique que moveu o mundo para nos ajudar, foi de extrema importância para nossa formação. Valeu todo o esforço, participaria de um projeto como esse diversas outras vezes.

É provável que os alunos do Fundamental I, que participaram das oficinas também não tenham saído conscientes de terem desenvolvido um olhar decolonial sobre a temática africana e indígena. Entretanto, tenho a certeza de que uma semente foi plantada. Que toda vez que, estudarem, conversarem, virem uma imagem, gravura ou até mesmo um indígena, não será com um olhar estereotipado. Que toda vez que ouvirem uma narrativa, irão saber que ela é uma das versões, e não a única.

Quanto aos meus alunos do Fundamental II, as mudanças e o impacto foram visíveis. Foram transformados não somente nas questões relativas à temática indígena, mas é perceptível como desenvolveram um olhar mais crítico, mais reflexivo sobre a realidade social que os cerca. Isso ficou claramente perceptível também posteriormente, nos debates desenvolvidos em sala de aula sobre diversos temas e assuntos, em suas respostas discursivas em exercícios e provas pude perceber em alguns, uma postura de inquietação. Inquietação com a permanência de estereótipos e estigmas sociais e raciais. Inquietação com o caráter eurocêntrico de nossa história. Inquietação com os vazios e silenciamentos de nossa memória dita como nacional, única.

Gostaria de compartilhar o trecho de um outro depoimento de uma aluna de 13 anos, participante da confecção das oficinas pedagógicas:

No início do ano letivo, a professora Monique iniciou a explicação sobre o projeto de inclusão étnica e racial dos povos indígenas. A reação, a princípio, foi de que seria algo fácil de se abordar, visto que é um tópico que já havíamos tido contato em outras matérias ao longo dos anos. No entanto, as oficinas solicitadas deveriam desconstruir a ideia do índio selvagem, ou seja, desmistificar o que sempre foi ensinado para nós, já que o lado da história que sempre ouvimos foi o eurocêntrico. Visto isso, nos deparamos com a primeira dificuldade no trabalho: como mudar o ponto de vista da história mundial? A dificuldade se mostrou maior ainda quando descobrimos o público alvo: crianças do Ensino Fundamental I.

O trabalho iniciou-se de fato quando começamos a pensar o que fazer e como fazer para que os mais novos passassem a ter uma nova visão sobre os índios de uma forma dinâmica e divertida. Meu grupo optou por realizar algumas oficinas e cada uma delas surgiu de uma “inspiração” diferente. A primeira delas, abordava a desconstrução da ideia de que os índios não colaboraram para a nossa cultura cotidiana, nesse caso a língua. A segunda delas, a contação de histórias, surgiu do pensamento de que as crianças prestariam mais atenção em algo que é familiar a elas. Através dessa oficina, buscamos desfazer a ideia de que o índio não tem cultura, ao relatar mitos e lendas de diversos povos que explicam fenômenos

²⁶ Os alunos puderam participar de uma roda de conversa com a professora indígena Fernanda Viera, que também realizou a contação de história para os alunos do Fundamental I como parte integrante das oficinas.

naturais, além de apresentar de forma simplificada a história da cidade de Niterói, mostrando a importância dos indígenas para a nossa história local.

Por fim, também abordamos as dificuldades enfrentadas por eles desde o período colonial até os dias atuais, buscando interdisciplinaridades com a arte e a literatura; e mostramos às crianças, através de uma dinâmica, que os índios podem utilizar celulares, câmeras, roupas de marca, ..., sem perder sua identidade. No dia da apresentação foi possível notar como todo o comprometimento deu resultado. Ver a felicidade das crianças ao entrar em cada sala e ouvir ao final de cada oficina a fala delas sobre o que aprenderam foi muito gratificante, pois pudemos perceber que o objetivo inicial do trabalho foi cumprido: fizemos com que, mesmo que minimamente, elas saíssem de lá com um conhecimento a mais e com uma perspectiva diferente da usual, desfazendo ideias preconceituosas intrínsecas na nossa sociedade. Além disso, algo que me marcou muito foi como esse projeto fez com que minha vontade de ser professora voltasse, pois me fez aprender muito, mudar meu ponto de vista e querer mudar o dos outros também. Por esse e muitos outros motivos esse trabalho foi muito importante para mim. Cheguei a ser questionada algumas vezes de o porquê dessa importância toda e não foi difícil justificar pelo argumento de que é sempre importante sair da nossa bolha e com essas oficinas foi possível, já que, tanto para quem as realizou quanto para quem as visitou, foi possível ganhar uma nova visão de mundo da atualidade e de toda a nossa história.

Acredito que tal projeto tenha contribuído também para alterar um pouco a dinâmica tradicional da sala de aula: aquela onde, na maioria das vezes o professor é o detentor exclusivo do conhecimento e cabe aos alunos absorverem, memorizarem e, por fim, reproduzirem tudo aquilo que foi ensinado. No desenvolver das oficinas, os alunos do Ensino Fundamental II foram protagonistas, assim como defende Paulo Freire em toda a sua obra (apud NETO, 2016). Foram sujeitos ativos na produção do conhecimento e principalmente na transformação dos diferentes saberes escolares. Puderam transformar teoria em prática, conhecimento acadêmico em conteúdo palpável, possível de ser ensinado. Atuaram como agentes transformadores de olhar até então, colonial e eurocêntrico, num olhar que pudesse enxergar outras histórias, personagens e narrativas.

Ao priorizarmos a desconstrução dos estereótipos e da visão tradicional acerca da temática indígena a fim de elaborarmos as oficinas pedagógicas, penso que esses alunos, principalmente os do 8º ano, puderam colocar em prática um pouco de conhecimento decolonial. Enxergar os índios não só como agentes passivos de nossa história, que quase desapareceram ao longo dos anos e que hoje continuam morando na floresta, andando nus, sem se inserirem no mundo moderno.

A partir do olhar decolonial, esses alunos foram buscar outras histórias e narrativas acerca de tais povos. Conseguiram penetrar no que Catherine Walsh (2016) chama de brechas decoloniais, ou seja, locais, narrativas, memórias onde os grupos subalternizados e até então silenciados, são protagonistas de suas histórias.

A integração realizada pelos diferentes setores e segmentos da escola foi um outro ponto de destaque das oficinas. Através delas consegui, estabelecer uma parceria entre coordenações, professores, monitores e alunos do Ensino Fundamental I e II. Uma parceria sem hierarquias, sem imposições. Uma experiência única, onde pude me aproximar da realidade de um segmento que pouco conheço. Essa horizontalidade de conhecimentos é um outro aspecto importante da decolonialidade. Walsh (2016), denomina tal característica de “horizontalidade do saber”. Para a autora e outros pensadores, a partir da teoria decolonial os diversos saberes (acadêmico, científico, escolar, popular) devem caminhar lado a lado, sem hierarquias e escalas de valores. Dessa forma, em todo o processo de confecção das oficinas foram utilizados os saberes/fazer de diversos setores presentes no ambiente escolar: desde a coordenação, a professores, alunos e monitores.

Ficou claro também, que embora tenhamos uma série de iniciativas e projetos que tentam estabelecer uma continuidade a toda Educação Básica, tais medidas não são suficientes para estabelecer tal integração. Os segmentos são marcados por rupturas abruptas, por projetos que, embora incluam todos os segmentos, não estabelecem diálogos entre si. Por isso, as oficinas pedagógicas puderem modificar o meu olhar sobre a estrutura e o funcionamento da escola: sua dinâmica interna, reuniões de planejamento, currículo, projeto político-pedagógico etc.

Dessa forma, acredito que as oficinas foram decoloniais, pois romperam com estereótipos, modificaram hierarquias da estrutura escolar, desenterraram sujeitos e narrativas, selecionaram outras memórias.

Foram também fundamentais na construção de uma educação intercultural crítica: promoveram interdisciplinaridade ao envolver conteúdos e professores de História, Geografia e Língua Portuguesa, transformaram alunos reprodutores de conhecimento em agentes construtores do próprio conhecimento, ao descortinarem novas narrativas e olhares sobre a temática indígena.

Fizeram com que tais alunos tivessem autonomia para criar, questionar e intervir em seus processos de ensino e aprendizagem. Trouxeram à tona novos sujeitos, memórias, narrativas e olhares. Valorizaram pensamentos e modos de ser e fazer outros, que até então eram inferiorizados no ambiente escolar, nos discursos, nos currículos e nas metodologias. Portanto, foi um projeto decolonial, tendo em vista que produziu novas descobertas e produções no saber, no fazer e no ser a partir do prisma dos grupos subalternizados.

A resignificação de memórias através dos depoimentos, entrevistas, imagens e músicas estabeleceram novas relações étnico-raciais, pautadas no respeito, na solidariedade,

revelando a base da educação intercultural crítica, mais harmoniosa e menos estereotipada, pois, segundo Vera Candau

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove diálogos entre diversos sujeitos, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (2013, p.83)

3.5 Da teoria à prática

O início do século XXI foi marcado por intensas discussões referentes ao ensino de História. Não se trata somente em travar debates relativos à inclusão de conteúdo, mas também, sobre o que norteia a base epistemológica sobre essa história ensinada.

É fato que o ensino de História passa por intensos debates desde a criação da disciplina. A cultura escolar vê na História, em grande parte de sua trajetória, o papel de transmitir os valores morais e éticos correspondentes aos ideais de nação das diferentes sociedades. No Brasil, não foi diferente. Ocorre desde a fundação do Colégio Pedro II (no período regencial) e do IHGB (no final do século XIX), vistas como instituições comprometidas em forjar a unidade e identidades nacionais.

De acordo com Circe Bittencourt (2008), a memorização era a base do processo de ensino e aprendizagem. Era comum, durante todo o século XIX, associar o ensino de História ao aprender sobre nomes, fatos e datas que facilitassem o fortalecimento do sentimento e identidade nacionais. Aprender era memorizar.

Desde então, o ensino de História está voltado para a construção da cidadania, perpassando por diferentes critérios de inclusão e exclusão de acordo com diferentes contextos históricos e sociais dos diversos períodos.

A construção dessa nossa narrativa identitária e cidadã enxerga, na Europa, a principal diferença de origem. Os livros didáticos, por consequência, são marcados pelo eurocentrismo. Em uma narrativa assim pensada e construída, outros atores e espaços que não aqueles ligados à Europa têm lugar limitado, ou até mesmo silenciado. Indígenas, negros, mestiços, África e América exercem papéis secundários nessa perspectiva eurocêntrica.

Foi necessária uma movimentação de alguns setores da sociedade civil e dos movimentos sociais para que outras perspectivas e abordagens pudessem se destacar. Fruto

dessa movimentação foi a provação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e africana nos currículos escolares. Para além da inclusão da cultura e história desses povos, fez-se urgente redimensionar as narrativas, as memórias e os currículos. Isso significa revisar a forma como nossa identidade nacional foi e é construída.

Dessa maneira, ensinar história indígena e afro-americana nas escolas não significa somente fazer referências a esses povos, mas sim, adotar perspectivas em que tais povos sejam sujeitos e protagonistas das narrativas. A partir dessas implicações, a História poderá promover uma cultura de respeito à diferença e do convívio democrático como o que vivenciamos na confecção e aplicação das oficinas pedagógicas.

O grande desafio ao modificar a forma de abordar tais narrativas e currículos, se encontra na formação docente e no conteúdo dos livros didáticos. Muito dos professores que hoje estão em sala de aula, não tiveram em sua formação básica, disciplinas que contemplassem tais conteúdos e narrativas. Recentes pesquisas abordam o distanciamento entre conhecimento acadêmico, científico e conhecimento histórico escolar no que se refere aos povos indígenas (BITTENCOURT, 2013, p.102). Percebe-se a permanência de uma visão dos índios como vítimas da colonização, passivos e preguiçosos. Essa visão etnocêntrica de matriz europeia é responsável por compor mais esquecimentos do que lembranças em relação aos índios.

Sendo o professor a figura central do processo de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva mais tradicional, cabe aos cursos de licenciatura construir as competências necessárias a serem exercidas em sala de aula, tanto na formação desse professor como profissional docente ministrando suas aulas, quanto aquele que poderá escrever livros didáticos.

Quanto ao livro didático, esse é com certeza o recurso mais utilizado em sala de aula por alunos e professores. Assume duas funções importantes: suporte para uma espécie de formação continuada aos professores e representa o currículo de fato, pois na maioria das vezes é quem ordena e organiza a dinâmica escolar.

Até o início do século XXI, na maioria das vezes, os livros didáticos retratavam a história e culturas indígenas somente nos capítulos iniciais referentes à colonização. Desapareciam logo após a expulsão dos jesuítas, ou mesmo no fim do período colonial. A partir do início desse século, os livros didáticos passam a conter capítulos e unidades destinados a explorar o universo dos povos indígenas. Isso não significou, no entanto, uma mudança de abordagem, ou seja, fala-se mais sobre o assunto, mas dentro da mesma

perspectiva estereotipada: agentes secundários sem relevância no desenvolver de nossa narrativa histórica.

Constata-se que, mesmo após a aprovação da Lei 11.645/08, os povos indígenas são mantidos como expectadores da história. São descritos como elementos estáticos que não promoveram ou sofreram qualquer mudança no tempo. Quando se trata das narrativas referentes aos europeus, o cenário muda: eles conquistam, constroem, edificam, modernizam etc. Os indígenas morrem, trabalham e sofrem.

Dessa forma, podemos concluir que a temática indígena continua a ser tratada na maioria das vezes, de forma pontual nos livros didáticos e salas de aula. Tal processo reflete diretamente em diferentes setores de nossa sociedade que continuam reproduzindo tal visão. Percebe-se, muitas das vezes, uma mera inclusão de referência aos povos indígenas, sem problematizar a temática. Mesmo com os avanços historiográficos relativos à história indígena, ainda se faz presente a manutenção de paradigmas estabelecidos de cunho eurocêntrico, que possuem a exclusão como tônica.

Por isso, é que proponho que adotemos um olhar decolonial referente ao ensino de história e cultura indígenas. O objetivo dos decoloniais como Catherine Walsh (2016), Boaventura de Souza Santos (2018), Anibal Quijano (2003), dentre outros, é valorizar o conhecimento produzido por grupos subalternizados durante e após o processo de colonização a fim de incorporá-los à produção de conhecimento em geral. Defendem que, principalmente África e América, não foram completamente decolonizadas, pois os brancos – considerados raça superior – continuam ocupando posições privilegiadas, capazes de produzir um conhecimento científico, exclusivo e verdadeiro, reproduzindo o sistema de colonização também no campo da produção de saberes, além das relações de poder e da existência, do ser. A partir desse aspecto, os conhecimentos “subalternos” são excluídos, omitidos, silenciados.

Portanto, é necessária uma reformulação dos processos de formação de professores e como consequência também de seus alunos, para que modifiquem a visão tradicional eurocêntrica, presente na maioria de nossas narrativas e memórias, por uma história construída por outros grupos e sujeitos sociais. É o que Walter Mignolo (2008), Anibal Quijano (2003) e tantos outros decoloniais chamam de “giro decolonial”. Este visa libertar a América Latina, do jugo da colonialidade imposta pelo Norte. Segundo Mignolo

A pós-colonialidade é tanto um discurso crítico que traz para o primeiro plano o lado colonial do sistema mundial moderno e a colonialidade do poder embutida na própria modernidade, quanto um discurso que altera a proporção entre locais geohistóricos (ou histórias locais) e a produção de conhecimentos. O reordenamento da geopolítica do conhecimento manifesta-se em duas direções diferentes mas

complementares: 1. A crítica da subalternização na perspectiva dos estudos subalternos; 2. A emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade das categorias suprimidas sob o ocidentalismo; o orientalismo (como objetificação do lócus do enunciado enquanto ‘alteridade’) e estudos de área (como objetificação do “Terceiro Mundo”, enquanto produtor de culturas, mas não de saber). (MIGNOLO, 2003, p.136-7)

Dessa forma, parto do princípio que saber história é mais do que memorizar episódios. Implica no reconhecimento de que nossa realidade é constituída por perspectivas diversas que compõem o todo social. Inquirir documentos, relacionar eventos, questionar intenções, construir modelos explicativos são alguns procedimentos da pesquisa histórica. Tais competências contribuem para a crítica das narrativas e memórias pautadas somente na matriz europeia. Contribui para a incorporação de outros sujeitos, de outros autores e outras trajetórias.

Acredito que para haver tal mudança a sala de aula, como defende Ilmar de Mattos (2006), deva ser entendida como lugar de encontro entre sujeitos. Local de diálogo entre o “eu” e o “tu”, espaço de autoria, que envolve diferentes protagonistas na construção de um saber que reconhece a produção de conhecimento que se dá na escola como algo original, dotado de um sentido próprio. Essa proposta ganha em elemento humano, a partir do momento que envolve os próprios sujeitos que integram o espaço escolar como produtores de conhecimento.

O depoimento a seguir de uma das alunas de 13 anos, participante do projeto nos mostra um pouco desse protagonismo e autoria:

Durante toda a construção do trabalho foi necessária uma busca por conhecimento acerca desse tema por todos do grupo, era fundamental que, a partir do que conseguíssemos extrair dos vídeos e da palestra com a Fernanda Vieira, fosse de alguma forma transmitido na apresentação do trabalho. A pesquisa sobre as diferentes comunidades indígenas de todo o país foi de extrema importância para que pudéssemos entender a riqueza da cultura deles, e, assim, apresentar o contrário do que nos foi ensinado até então, como por exemplo de que nem todo indígena se alimenta de açaí, visto que esse alimento é mais específico da região amazônica. Não foi tão fácil produzir as oficinas. Tivemos que nos reunir muitas vezes para que não desviássemos do objetivo final: desconstruir a ideia que a cultura indígena é totalmente homogênea em todas as suas comunidades. Ao fim dessa experiência, podemos afirmar que muito dos preconceitos com a cultura desse povo que nos foi transmitido durante anos, pode então ser desfeito não só nas crianças do Fundamental I, mas também em todos os participantes do grupo.

A partir desse depoimento é possível perceber a dificuldade que os alunos em geral têm em romper com a colonialidade presente na construção do nosso conhecimento. Conhecimento este, segundo Catherine Walsh (2016), produzido nas brechas decoloniais.

Estas são desdobramentos dos processos de resistência e insurgência dos movimentos sociais, que introduzem a possibilidade de uma maneira outra de pensar e agir no que chamamos de consciência social que, portanto, podem e devem afetar e ser afetados diretamente pelo saber escolar. Dessa forma, as oficinas pedagógicas são exemplos dessas brechas, pois invertem a lógica da metodologia tradicional produzindo muitas vezes conhecimentos outros.

As permanências coloniais se expressam e se reproduzem de diversas maneiras em todos os níveis dos sistemas educacionais e currículos. Portanto, defendo que, em sociedades pluriculturais, a educação deve ser intercultural para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educacional.

Tendo como base as ideias de Fidel Tubino (2016), Vera Candau (2012), Catherine Walsh (2009) e outros já aqui citados, acredito numa educação intercultural crítica que busque uma transformação social capaz de alterar estruturas, instituições e relações sociais. Essa educação possui como principais características: promover a inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais, romper com visões estereotipadas das culturas e das identidades culturais e não desvincular as questões das diferenças e das desigualdades presentes nas sociedades, dentre outros.

A educação cidadã intercultural tem a finalidade de formar estudantes para que sejam agentes capazes de colocar em prática o diálogo e a prática intercultural nos espaços públicos da sociedade. O depoimento a seguir, de outro aluno do 8º ano que participou das oficinas pedagógicas, evidencia a presença desse diálogo intercultural:

O projeto levou meses de preparação e estudo sobre a cultura indígena e proporcionou que todos os participantes tivessem a visão estereotipada da vida indígena desconstruída. Durante a preparação para a feira, além de muita pesquisa e estudo, tivemos um encontro com a Fernanda Vieira, que tirou todas as dúvidas e conversou sobre diversas questões indígenas. A conversa com a líder indígena contribuiu para o desenvolvimento dos trabalhos, visto que conversamos com alguém que tem o lugar de fala, passou pelas questões discutidas e nos explicou com mais propriedade sobre o assunto. Por conta desse encontro e do trabalho, diversos alunos demonstraram interesse pela literatura e cultura indígena, além de sua luta por direitos iguais. O trabalho foi dividido em oficinas, em que cada uma abordava um tópico diferente relacionado à cultura indígena, a herança histórica etc. O processo de montar a oficina exigiu muita pesquisa e leitura, fator que possibilitou que os envolvidos entendessem mais sobre a cultura indígena e a sua importância na atualidade. Fizemos debates sobre a luta da população indígena e as dificuldades enfrentadas por ela. O projeto foi essencial para nossa percepção de mundo, desmistificou a visão que muitos tinham sobre os índios e o grupo conseguiu passar a importância desse conhecimento sobre a luta indígena para os outros alunos menores durante a apresentação.

Na escola, o diálogo intercultural representa um desafio a partir do momento que tem como objetivo ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre

diferentes atores. Para que isso se torne possível é necessário romper os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças, reforçando o caráter monocultural das culturas escolares. Boaventura Santos (*apud* CANDAU, 2016) chama essa necessidade de enxergamos novos conhecimentos, rompendo com a hegemonia eurocêntrica - sem eliminá-la, mas dando valorização a outros conhecimentos também-, de “ecologia de saberes”. Pretende-se assim, estabelecer uma igualdade hierárquica entre diferentes saberes. Dessa maneira, procura-se explorar as práticas científicas alternativas e ao mesmo tempo, promover a inter-relação dos saberes tidos como científicos com os considerados não científicos. A ecologia dos saberes constitui um elemento fundamental para a educação intercultural crítica a partir do momento que proporciona visibilidade dos saberes, até então negados, próprios dos grupos invisibilizados e subalternizados.

Sendo assim, é dentro dessa perspectiva que encaixo o conceito de oficinas tal como proposto por Zélia Mediano: um local de integração entre teoria e prática. Espaço de vínculo, de participação, de produção social de objetos, fatos e conhecimentos. Utilizam metodologias participativas, dialogantes, que utilizem o trabalho coletivo, dos diferentes agentes presentes no espaço escolar, como principal fonte de construção de conhecimento. Trabalham integrando forma e conteúdo desenvolvendo a autonomia e a criatividade. Utilizam diferentes linguagens a fim de estimular o diálogo entre os agentes da escola e destes com a comunidade caracterizando as bases de uma educação intercultural crítica.

Ao analisar a aplicação de minhas oficinas pedagógicas, acredito que pude colocar em prática uma base da educação intercultural crítica, contribuindo para que os estudantes sejam agentes capazes de estabelecer o diálogo intercultural dentro de um olhar atento ao outro.

Dessa forma, creio que os estudantes puderam refletir um pouco sobre a diversidade cultural e linguística de nosso país, assim como identificar as relações de poder inerentes aos estereótipos como um problema histórico e estruturante de nossa sociedade pós-colonial.

Penso como esse trabalho pode ter contribuído para uma educação decolonizadora e intercultural levando à desestabilização e desconstrução crítica das identidades hegemônicas consideradas superiores - branca, ocidental, heterossexual, cristã, masculina, patriarcal - concentradoras de poder.

CONCLUSÃO

São 17 horas do dia 07 de junho de 2019. Atravesso apressada o pátio da escola em direção ao prédio da Educação Infantil. Como em todos os dias, Theo me espera na porta da sala. Ao me ver, tenta se esconder. A ideia é me dar um susto. Finjo me surpreender e juntos, de mãos dadas, vamos para casa. A princípio, essa é uma cena que se repete todos os dias. Mas hoje, tudo isso tem um sabor diferente, especial. Acabei desenvolvendo juntamente com meus alunos do 8º ano - total de 20 -, monitores e professores do Fundamental I, ali no prédio ao lado das salas que leciono, dentro da própria escola, as oficinas pedagógicas que planejava há pelo menos dois anos.

Como explique no início dessa dissertação, foi buscando Theo numa outra escola que deparei-me com as comemorações estereotipadas referentes ao Dia do Índio, fato que despertou meu olhar, indignação e interesse em refletir sobre tal data, e novamente ao buscá-lo no final de mais um dia de trabalho, carregando dentro de mim a sensação de dever cumprido, de semente plantada.

A aplicação das oficinas pedagógicas encerra uma etapa importante dentro da minha pesquisa acadêmica, mas principalmente significa um marco importante na minha prática pedagógica. É a prática de tudo aquilo que venho estudando, escrevendo e teorizando há alguns meses.

Quando me propus a refletir e escrever sobre as mudanças e permanências referentes às comemorações do Dia do Índio, assim como algumas dessas comemorações estereotipadas refletiam sobre o processo de ensino e aprendizagem referente à temática indígena, pretendia, em todo tempo, não ficar só na teoria e nas críticas. Desde sempre, mantive firme a proposta de ressignificar tal data e temática a partir de práticas e intervenções pedagógicas que envolvessem os alunos, de forma a torná-los sujeitos atuantes na produção do conhecimento.

Fui lapidando, através das leituras de autores como Ana Monteiro (2007), Ilmar de Mattos (2006), André Chervel (1990) entre outros, a ideia de que o saber escolar pode e deve ultrapassar a barreira muitas vezes intransponível do professor como único detentor de conhecimento, que a sala de aula é o lugar de encontro entre sujeitos. Local de diálogo entre o “eu” e o “tu”, espaço de autoria. (MATTOS, 2006).

Ao longo dos meses, aulas, leituras e escritas, pude redescobrir na escola, um ambiente de produção de um conhecimento original, dotado de um sentido próprio. Um local, segundo Ivor Goodson (2008), onde o ato de aprender deva estar em comunhão com o

contexto de vida dos envolvidos no processo de aprendizagem tanto em seus aspectos individuais (as trajetórias pessoais) quanto coletivos (inserção na sociedade).

Essas reflexões, estudos e fazeres foram dando forma ao primeiro capítulo dessa dissertação. Discutir o lugar do aluno e do professor dentro do processo de ensino aprendizagem, assim como o papel desempenhado por tais agentes vai se modificar de acordo com o currículo adotado, foi o cerne dessa parte. Importante destacar que o currículo, seja ele qual for, nunca será neutro. Será sempre o resultado de tensões políticas, sociais e econômicas (APPLE, 2002). Pude refletir sobre como temos experimentado um currículo basicamente monocultural alicerçado numa cultura única: branca, masculina, patriarcal, de elite, cristã, heterossexual e de cunho eurocêntrico que não leva em conta nossa imensa heterogeneidade cultural.

Destaco ainda que, para nos livrarmos das amarras de tal lógica curricular excludente e seletiva, é necessário trabalhar com as questões relativas ao reconhecimento do outro, à valorização das diferenças numa perspectiva de uma educação intercultural crítica. Esta questiona as diferenças quando elas se tornam desigualdades entre os diferentes grupos sociais. Dessa forma, teríamos o diálogo entre esses diferentes grupos, empoderando os subalternizados na construção de sociedades mais igualitárias e afetando todos os atores envolvidos no processo educativo. Para isso, é importante conhecer as histórias de vida dos sujeitos escolares e das diferentes comunidades que integram o ambiente escolar. As ações de empoderamento e afirmação são estratégias nessa perspectiva.

Ainda nesse primeiro capítulo, a fim de entender o papel do ensino de história dentro desse currículo prescritivo e monocultural, fiz uma breve análise sobre a origem da disciplina história e a função desempenhada por ela ao longo dos anos. Até o século XX era comum associar-se o ensino de história com o aprender sobre nomes, fatos e datas. Dessa forma, saber história significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos formadores de uma identidade e memória nacional.

Tal identidade nacional perpassava pela ideia de que os feitos dos “grandes homens” - indivíduos pertencentes a uma elite “predestinada” - haviam criado a Nação e conduziriam o país ao progresso, ainda era recorrentemente acionada. Era evidente e presente a visão de que o ensino de história teria a missão de consolidar as tradições nacionais e despertar o patriotismo. Nela destaca-se os grandes feitos heroicos de personagens escolhidos e moldados de acordo com os interesses do Estado.

Acredito que o grande desafio do ensino de história no início do século XXI é conseguir adotar uma educação intercultural crítica - capaz de romper com paradigmas - que

tenha uma perspectiva de ensino incentivando novos modos de pensar, construir e manipular o conhecimento histórico escolar. E é a partir dessa educação intercultural que conseguiremos romper os estereótipos e preconceitos relacionados à temática indígena. Índio esse, que pouco foi retratado como sujeito ou protagonista de nossa história. Raramente foi visto pela história ou memória nacional como herói, ou elemento fundamental para a formação de nossa identidade. Nas narrativas em que aparece como parte integrante de nossa identidade, são ressaltadas características ligadas à passividade e ao exotismo tido como características inerentes a esses povos indígenas.

No ambiente escolar, professores e alunos se veem envolvidos em projetos e atividades que pouco contribuem para a mudança desses padrões na maioria das ocasiões: continuam a retratar os índios como aqueles que andam nus, falam línguas estranhas e estão distantes da “civilização” (BITTENCOURT, 2013).

Sendo assim, finalizo o primeiro capítulo analisando os reflexos das Leis 10.639 e 11.645 para o ensino da história e cultura indígenas. Para isso, traço um breve panorama de como a temática indígena foi abordada nas escolas ao longo dos anos, destacando mudanças e permanências após a implementação de tais leis.

Na maior parte dos livros didáticos, manuais e projetos pedagógicos, verifica-se a permanência de ideias como a de que a cultura do índio foi deformada, aculturada pelos anos de contato com a “civilização” e, portanto, muitos teriam deixados de ser índio; de que os índios são os primeiros numa escala evolutiva e, por isso, inferiores e ainda a visão de que os índios que vivem em centros urbanos não são índios, não precisam de direitos específicos.

A fim de abordar a temática indígena a partir de uma educação intercultural crítica é urgente a construção de uma alternativa ao modelo de representação indígena na sociedade, consolidado no âmbito do saber histórico escolar. Dentro desse contexto é possível pensar na elaboração de uma outra história possível, que confronte um modelo tradicional de produção de conhecimento. Outros “Dias do Índio” podem ser experimentados sem que haja uma comemoração estereotipada. Entretanto, para além da celebração de datas, é essencial a compreensão da forma como os indígenas foram abordados e tratados ao longo da história e se fazendo urgente a construção de novas narrativas, particularmente no saber histórico escolar.

A partir de tais reflexões e desafios, enfrentamos a difícil tarefa de inserir a temática indígena de forma menos estereotipada possível dentro de nossas aulas e projetos. Tal dificuldade aumenta, quando nos deparamos com uma memória nacional que continua selecionando seus heróis e sua identidade a partir de um olhar eurocêntrico. Assim, inicio o

segundo capítulo dessa pesquisa, refletindo sobre o papel desempenhado pelos discursos de memória na formação de nossa identidade.

A partir do século XIX, através de uma concepção de história voltada para a exaltação da nação e de seus grandes feitos, a memória ganha importância. É acionada recorrentemente com o objetivo de valorizar os acontecimentos nacionais e não deixar que caiam no esquecimento. Segundo Pierre Nora (1993), o século XIX foi então, dentro dessa perspectiva, o “século da memória”.

No século XX, verifica-se uma ruptura entre memória e história a partir de dois processos: a aceleração dos fenômenos da atualidade e a emergência de uma concepção de história como ciência dotada de criticidade. Ao se pensar numa história crítica, que seleciona, há o distanciamento imediato de uma memória viva, espontânea, fruto de lembranças e esquecimentos.

Sendo assim, essa história-memória é substituída por uma história-crítica. A reflexão histórica, oriunda de uma história crítica e reflexiva, não permite mais a ideia de que a memória quando acionada é fruto de uma intencionalidade ingênua, indiferente e imparcial. Nessa perspectiva, para Ulpiano de Menezes (1992) e outros autores, a elaboração da memória se dá no presente. A fim de responder às solicitações desse presente, se recorre ao passado.

Entretanto, toda rememoração, retrospectiva, possui uma finalidade, o que a torna tendenciosa. O nosso olhar para o passado e o que selecionamos através da memória passa por crivo de seleção. Segundo Fernando Catroga (2001) “rememorar é também esquecer, silenciar e excluir”. Para Paul Ricoeur (2006), o esquecimento faz parte da dinâmica de memória. Essa só pode ser recriada, reinventada a partir da sua relação com o esquecimento.

Tão importante quanto entender o uso da memória para rever o passado a partir de questões do presente, é entender também que essas visões do passado só são possíveis através de narrativas construídas a partir das lembranças, das recordações daquele que rememora, ou seja, o narrador. E é aí, que nós professores de história, desempenhamos um papel fundamental: enquanto professor e pesquisador, além de lutar pela memória, temos como obrigação lançar um olhar reflexivo daquilo que é ressignificado, colocando sempre em dúvida as diferentes narrativas históricas. Quais narrativas e memórias são acionadas em nossas aulas? Continuamos a utilizar um olhar somente eurocêntrico, cristão, branco, masculino e heterossexual?

A partir dessas questões, proponho ainda no capítulo dois que adotemos também um olhar decolonial sobre a nossa história e especialmente sobre a temática indígena. Adotar um

olhar decolonial é enxergar que as estruturas sociais e políticas estão permeadas do paradigma eurocêntrico herdado desde o século XV, mesmo após a independência. O objetivo dos decoloniais em relação ao saber é valorizar o conhecimento produzido por grupos até então subalternizados, a fim de incorporá-lo ao processo de produção de conhecimento em geral.

Dentro dessa perspectiva o pensamento decolonial pode e deve ser construído também nos processos educativos. As permanências coloniais se expressam e se reproduzem de diversas maneiras em todos os níveis dos sistemas educacionais e currículos. Portanto, defendemos que, em sociedades pluriculturais a educação deve ser intercultural para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educacional.

Para Fidel Tubino (2016), a interculturalidade crítica visa questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história. Nos permite problematizar o caráter monocultural e etnocêntrico que, explicitamente ou implicitamente, estão presentes na escola e impregnam os currículos escolares. Segundo Vera Candau (2016), é necessário enxergarmos o sentido de educação intercultural a partir de uma perspectiva crítica e libertadora. Para isso, o grande desafio é romper com as relações assimétricas de poder que existem em nosso país buscando uma sociedade mais igualitária e justa - tanto em relação ao poder, como ao saber e ao ser.

Cabe a nós - professores - estabelecermos, em nossas práticas pedagógicas, o diálogo intercultural que pressupõe a ausência de estereótipos. Para cumprir essa tarefa, é importante evitar a folclorização das culturas, o que limita a proporcionar uma visão superficial delas. Na escola, o diálogo intercultural representa um desafio a partir do momento que tem como objetivo ressignificar currículos, práticas, dinâmicas institucionais, relações entre diferentes atores. Para que isso se torne possível é necessário romper os processos de homogeneização, que invisibilizam e ocultam as diferenças.

Sendo assim, decolonizar a história e as relações de poder significam também desconstruir a cultura do silêncio e da impunidade. Contar outras histórias e memórias que valorizam e visibilizam a produção em vários âmbitos dos subalternizados e colonizados. Dessa forma, finalizo o segundo capítulo listando e analisando alguns livros, artigos e dissertações que abordam a temática indígena a partir dessa ótica decolonial, objetivando promover uma educação intercultural crítica.

No terceiro capítulo, relato todo o trajeto percorrido até a aplicação das oficinas pedagógicas: os encontros com professores, monitores e alunos; o planejamento e confecção das atividades.

Optei por adotar as oficinas pedagógicas, pois acredito, assim como Zélia Mediano (1996), que tal metodologia constitui um espaço de vínculo, de participação, de produção social de objetos, fatos e conhecimentos. Dessa forma, tais oficinas estão inseridas dentro de uma proposta pedagógica comprometida com a transformação da sociedade. Partem da prática a fim de estabelecer uma relação de troca e unidade com a teoria. Utilizam metodologias participativas, dialogantes, empregando o trabalho coletivo, dos diferentes agentes presentes no espaço escolar, como principal fonte de construção de conhecimento. Nelas, os alunos assumem o protagonismo e trazem à tona reflexões tão importantes para a construção de novos olhares sobre a temática indígena, suas identidades, culturas e agentes.

Acredito que tais oficinas pedagógicas, em vários momentos, geraram como que brechas decoloniais, pois romperam com alguns estereótipos, modificaram um pouco hierarquias da estrutura escolar, desenterraram alguns sujeitos e narrativas, selecionaram outras memórias. Foram fundamentais na construção de uma proposta de educação intercultural crítica por vários motivos, como: fizeram com que os alunos participantes desenvolvessem autonomia para criar, questionar e intervir em seus processos de ensino e aprendizagem; trouxeram à tona novos sujeitos, memórias, narrativas e olhares; valorizaram pensamentos e modos de ser e fazer outros, que até então eram inferiorizados no ambiente escolar, nos discursos, nos currículos e nas metodologias. Portanto, entendo que foi um projeto educacional numa perspectiva teórica e prática decolonial, tendo em vista que produziu novas descobertas e produções no saber, no fazer e no ser de todos os envolvidos e partindo de e valorizando memórias e histórias de grupos subalternizados.

Finalizo o terceiro capítulo, analisando o resultado dessas oficinas pedagógicas e como, através delas, foi possível associar conhecimento teórico com prática pedagógica. Tal conhecimento teórico e científico foi construído a partir da chave epistemológica decolonial, de forma coletiva e sem hierarquias. Alunos do Ensino Fundamental II, professores e monitores puderam contribuir e atuar de forma significativa na elaboração das propostas que foram aplicadas aos alunos do Fundamental I.

Optei por concentrar minha atenção e atividades para o Ensino Fundamental I, onde percebi um movimento um pouco mais discreto em relação à tal data comemorativa. Notei um certo silenciamento quanto ao Dia do Índio.

Importante mencionar que, embora Niterói tenha em sua formação marcante origem indígena, seus habitantes não se reconhecem como portadores e agentes dessa identidade. Poucos são os espaços de memória e reconstrução desse traço identitário dentro do município

(SILVA, 2016, p.88). Daí a necessidade mais gritante de ressignificar tal temática para esses alunos e comunidade escolar.

Dessa maneira, tentamos em todas as nossas propostas oficinairas transpor barreiras e quebrar estereótipos no tocante à temática indígena. Meu principal objetivo era ressignificar o tema a partir do Dia do Índio apostando na construção coletiva de um novo conhecimento, algo capaz de transformar saberes e fazeres.

Durante o segundo trimestre de 2019, iniciei o processo de sondagem e pesquisa entre alunos e professores. Primeiramente expliquei a proposta do trabalho entre os meus alunos que agora estavam no 8º ano e contavam comigo novamente como professora regente de História. Os interessados participariam de encontros pré marcados, contando com a ciência e consentimento dos pais durante o contra turno escolar. Nesses encontros semanais, total de oito, com duração de aproximadamente uma hora e meia, trabalhamos com algumas atividades com a finalidade de aprofundar as questões iniciadas no ano de 2018 sobre a temática indígena em paralelo a isso comecei o contato com a coordenação e os demais professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Pude então, participar de algumas reuniões de planejamento com as professoras desse segmento. No final dessas reuniões, delimitamos coletivamente as possíveis temáticas que seriam abordadas, cabendo a mim e aos alunos do 8º ano construir oficinas pedagógicas de acordo com as temáticas sugeridas conforme relação que já apresentei, ou seja: 2º ano - O que é ser índio? Desconstruindo e construindo novos olhares; 3º ano - São Francisco em outros tempos: influência indígena na história local; 4º ano - Protagonismos e biografias indígenas na construção do Brasil; 5º ano - Descoberta ou invasão? Um novo olhar sobre a colonização do Brasil e a temática indígena.

Portanto, todos nós, participantes das oficinas pedagógicas, de alguma forma saímos impactados e transformados ao rompermos com algumas heranças eurocêntricas, responsáveis por colonizar nosso ser, nosso saber e nosso pensar.

No desenvolver das oficinas, os alunos do Ensino Fundamental II foram protagonistas assim como defende Paulo Freire em toda a sua obra (apud NETO, 2016). Foram sujeitos ativos na produção do conhecimento e principalmente na construção dos diferentes saberes escolares. Puderam transformar teoria em prática. Conhecimento acadêmico em conteúdo palpável, possível de ser ensinado. Atuaram como agentes transformadores de um olhar até então, colonial e eurocêntrico, num olhar que pudesse enxergar outras histórias, personagens e narrativas.

A partir da visão decolonial, esses alunos foram buscar outras histórias e narrativas acerca de tais povos. Conseguiram penetrar no que Catherine Walsh (2006) chama de

“brechas decoloniais” - locais, narrativas, memórias onde os grupos subalternizados e até então silenciados, são protagonistas de suas histórias. A ressignificação de memórias através dos depoimentos, entrevistas, imagens, vídeos e músicas, estabeleceram novas relações étnico-raciais pautadas no respeito, na solidariedade, revelando assim, a base de uma educação intercultural crítica - mais harmoniosa e menos estereotipada.

Portanto, como produto dessa dissertação, proponho o desenvolvimento dessas oficinas pedagógicas. Elaborei um pequeno manual composto por quatro delas, que a princípio foram pensadas para serem aplicadas nas turmas de Fundamental I (2º a 5º anos), mas que podem ser adaptadas para diferentes contextos e faixas etárias. O objetivo do manual não é engessar a nossa prática pedagógica, mas sim, proporcionar alternativas para se pensar e trabalhar a temática indígena no “chão” da escola.

Não acredito que exista uma receita pronta ou uma fórmula exata para se trabalhar a temática indígena em sala de aula de uma maneira menos eurocêntrica e mais decolonial. Após todas as reflexões aqui expostas, acredito que possamos percorrer caminhos, estradas e metodologias outras a fim de proporcionar aos nossos alunos olhares menos estereotipados, menos preconceituosos e menos intolerantes, contribuindo para a construção de uma escola mais justa, respeitosa e reflexiva.

Sendo assim, ao olhar para trás e analisar todo o trajeto percorrido nessa pesquisa e as experiências que a prática docente na escola me proporciona, concluo que o ensino de História pautado numa educação intercultural crítica sob a égide do paradigma decolonial é capaz de proporcionar:

- reflexão acerca de nossas memórias, narrativas e currículos de caráter homogeneizador e eurocêntrico;
- desconstrução do paradigma colonial que durante séculos moldaram a maneira como nossa história foi narrada e ensinada;
- construção de novos olhares, narrativas e memórias capazes de enxergar grupos e sujeitos até então subalternizados e silenciados dentro de nossa história;
- transformação dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e na construção do saber escolar, lapidando uma educação mais humana, respeitosa e tolerante com as diferenças, sem transformá-las em desigualdades;
- empoderamento de alunos autônomos e reflexivos, capazes de assumirem protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

E é por isso “tudo”, que aquela tarde do início do mês de junho, era uma tarde especial. Embora ainda não tivesse total consciência de toda a transformação e impacto que “simples” oficinas pedagógicas teriam em minha prática docente, já tinha a certeza de que não era mais a mesma professora de alguns meses atrás!

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ed. São Paulo: Cortez, 2002.

ARAÚJO, Helena Maria M. e PAIM, Elison A. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidade: Contribuições teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de Histórias dos Indígenas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.26, n.10, 2018.

_____. Educar através da(s) memória(s). e - **Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura** do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAP- UERJ). v. 06, n. 12, ago. 2017.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense (Obras Escolhidas v. 1), p.07.

BIGUM, Chris e GREEN, Bill. **Alienígenas na sala de aula**. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e culturas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.102.

_____. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online]. 2012, v.33, n.118, p.235-250.

_____. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

CATROGA, Fernando. Memória e historiografia. In: **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

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

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. n.2. Porto Alegre: Pannonica, 1990.

COSTA, Carina Martins. **Vamos brincar de índio: práticas e representações sobre a temática indígena na escola**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003.

COUTO, José. **A construção do Brasil: Ameríndios, Portugueses e Africanos, do início do povoamento a finais de quinhentos**. 3ªed. Lisboa: Ed. Forense Universitária. 2011.

DÓRIA, Edson. **São Francisco tem história**: Memórias de um bairro em Niterói. Niterói: Muiraquitã, 2007.

FALCON, Francisco José Calazans. Historicismo: Antigas e novas questões. **História Revista** n.7, 2010.

FERREIRA, Rodrigo e PENNA, Fernando. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática. In: ALMEIDA, Juniele Rabelo de; MENESES, Sônia (org.). **História pública em debate: Patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Básica: Conteúdos, Abordagens e Metodologias. In: **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena e o ensino de História**. (Recurso eletrônico). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017.

FUNARI, Pedro Paulo e PINÒN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para professores. São Paulo: Contexto, 2011.

GABRIEL, Carmen Teresa. O ‘outro’ como elemento incontornável na produção do conhecimento histórico. In: MONTEIRO, Ana Maria; PEREIRA, Amilcar Araujo (org.). **Ensino de História e Culturas afro-brasileiras e indígena**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. In: **Lembrar, Escrever, Esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GANDRA, Edgar Ávila e NOBRE, Felipe Nunes. A temática indígena no ensino de História do Brasil: uma análise da coleção didática Projeto Araribá (2008-2013). **Revista do Lhiste – Laboratório de Ensino de História e Educação** da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

GOMEZ, Santiago e GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

GOODSON, Ivor F. Ensino, currículo, narrativa e futuro social. In: **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. 4. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI; UNESCO, 2004.

HARTOG, Francois. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: **Regimes de historicidade**: Presentismos e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: **Seduzidos pela Memória: arquitetura, monumentos e mídia**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

JUNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia; ROCHA, Helenice, REZNIK, Luis e MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012.

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Trabalho centrado em projetos: reinventando a prática escolar, desafiando professores e alunos. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática: tecendo/ reinventando saberes e práticas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

KOSELLECK, Reinhart. História Magistra Vitae – Sobre a dissolução dos topos na história moderna em movimento. In: **Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto/Ed. PUC- Rio, 2006.

LEITE, Miriam Soares; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar.** Rio de Janeiro, 2004. Dissertação de mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

LOPES, Alice Casimiro. As disciplinas na escola e na ciência. In: **Políticas de integração curricular.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva. Estratégias Pedagógicas: a temática Indígena e o trabalho em sala de aula. In: SILVA, Aracy Lopes; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (orgs.). **A Temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.** São Paulo: MEC: MARI: Unesco, 2004. p. 527-552.

MAGALHÃES, Marcelo de S. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia.** Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, v.1, p.168-184.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**[online]. 2006, vol.11, n.21.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através das oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: Construção cotidiana.** Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MELLO, Rafaela Albergaria e BORGES, Vera Lúcia Bogéa. **A experiência da Aldeia Maracanã: Os embates na contemporaneidade acerca da temática indígena.** Dissertação pelo Mestrado Profissional em Práticas em Educação Básica/ Colégio Pedro II, 2016.

MENEZES, Ulpiano Bezerra de. A História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n.34, 1992.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais.** Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

- MIRANDA, Claudia e RIASCOS, Fanny. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**. Juiz de Fora: Ed. em Foco, v. 21, n.3, dez./ 2016.
- MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes que ensinam: o saber escolar. In: **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- NASCIMENTO, José Antonio Moraes do. História e cultura indígena na sala de aula. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, ago. 2013 - Edição Especial.
- NETO, João Colares da Mota. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CDV, 2016.
- NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: Revista do Programa de Estudo Pós-Graduados de História, 1993.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade o saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial. Editor, 2005.
- RICOEUR, Paul. Memória pessoal e memória coletiva. In: **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.
- SACAVINO, Beatriz. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU, Vera Maria (rg.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.
- SALES, Mayana Stely Silva. A temática indígena na escola: análise do livro didático à prática docente em sala de aula. **Anais do 15º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação Brasil**, Recife: setembro de 2017.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Epistemologías del Sur. In: BIDASECA, Karina Andrea; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. 1. ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coímbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018.
- SILVA, Aracy Lopes da. **A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Comissão pró-Índio de São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- SILVA, Giovani. Ensino de História Indígena no Brasil: algumas reflexões a partir do Mato Grosso do Sul. In: MONTEIRO, Ana e PEREIRA, Amilcar (org.). **Ensino de História e Culturas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- SILVA, Giovani José da e COSTA, Anna Maria Ribeiro F.M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- SILVA, Maria de Fátima Barbosa da. **Histórias reveladas em águas escondidas: uma ponte intercultural entre as demandas sociais e o Ensino de História**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação de Ensino de Educação Básica do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Thais Elisa. **Identidades (in)visíveis**: indígenas em contexto urbano e ensino de história na região metropolitana do Rio de Janeiro. Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional de Ensino de História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2016.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-viver. In: CANDAU, Vera (org). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro:7Letras, 2009.

_____. Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento e posicionamento otro desde la diferencia colonial. In: GOMES, Santiago e GROSFOGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

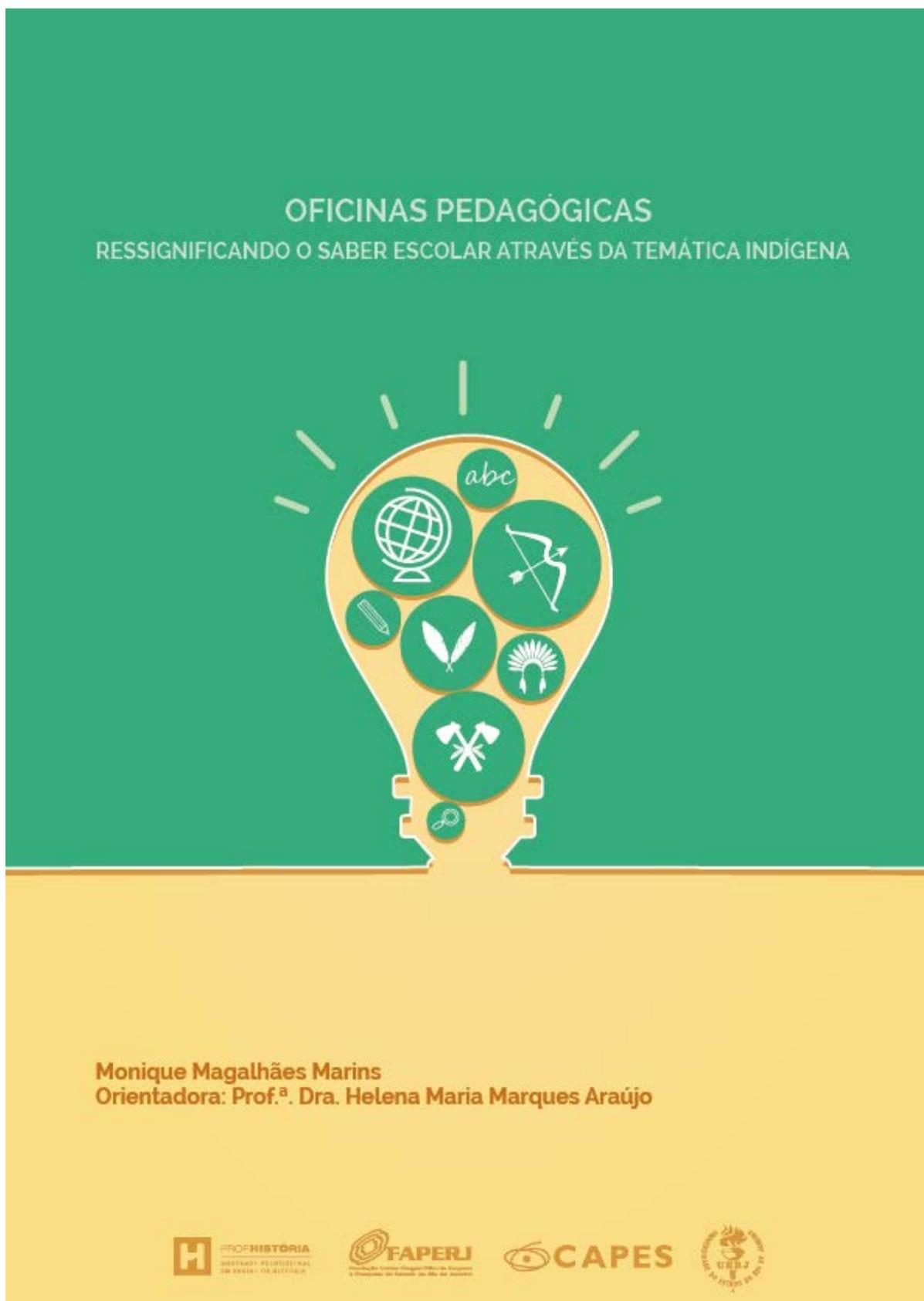
_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

TAUNAY, Alfredo D’Escrangolle; MORAES, Dicamôr. **História do Brasil**: para o segundo e terceiro ano do curso colegial. São Paulo: Nacional, 1958.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Dos Professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**. n.4, 1991.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.) **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 letras, 2016.

APÊNDICE - Produto: oficinas pedagógicas: ressignificando o saber escolar através da temática indígena



SUMÁRIO

• CARTA AO COLEGA PROFESSOR	02
• OFICINA I	05
• OFICINA II	07
• OFICINA III	11
• OFICINA IV	12
• CONCLUSÃO	15
• ROTEIRO RESUMIDO DAS OFICINAS	15
• REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	17



CARTA AO COLEGA PROFESSOR

Caro Professor,

O material que você está tendo acesso, é um conjunto de oficinas pedagógicas elaborado a partir de algumas reflexões de uma professora da Educação Básica, que sempre se interessou pela temática indígena ao mesmo tempo que se inquietava com a permanência de alguns estereótipos relativos a tal temática. Nunca fui especialista no assunto, apenas uma profissional do chão da escola, que ao ingressar num mestrado profissional de Ensino de História, pode exteriorizar, teorizar, nomear algumas questões que até então me incomodavam, mas que na correria de sala de aula - iniciando e findando um ano escolar atrás do outro - pouco tempo restava para refletir, questionar e modificar tal situação. Sendo assim, isto tudo fez parte dos meus estudos de pesquisa de dissertação do mestrado no ProfHistória (Mestrado Profissional em Ensino de História).

Estando em sala de aula há um pouco mais de quinze anos, entendo muitas das dificuldades vivenciadas no ambiente escolar: calendário apertado, currículo engessado, projetos políticos e pedagógicos que muitas das vezes só existem na teoria, alunos desmotivados, desvalorização da profissão, jornadas de trabalho duplas ou até mesmo triplas. Não pretendo justificar ou ignorar tais questões. Não tenho a intenção de que o relato de minhas experiências, ou a aplicação das oficinas pedagógicas aqui propostas, sejam capazes de modificar toda a estrutura escolar incluindo currículo e livros didáticos. Minha intenção é compartilhar, não só um material pedagógico - exigência de um Mestrado Profissional com suas reflexões teóricas, tão importantes para a análise de nossas práticas -, mas principalmente, poder dividir a experiência em se trabalhar com as oficinas pedagógicas como opção teórico-metodológica capaz de proporcionar brechas, oxigênio para a rotina escolar, assim como resistência de saberes não hegemônicos.

Algumas referências bibliográficas serão apresentadas, no decorrer dessa breve introdução, a fim de facilitar a pesquisa e o acesso daqueles que se interessarem em aprofundar um pouco mais esses temas.

Trabalho com o conceito de oficina pedagógica fundamentado nas ideias de Zélia Mediano (1996) no qual, oficina seria o lugar onde se faz, se constrói e se conserta alguma coisa. É um local também de integração entre teoria e prática. Pode converter-se num espaço de vínculo, de participação, de produção social de objetos, fatos e conhecimentos. Uma proposta que utiliza metodologias participativas, dialógicas, que se baseiam no trabalho coletivo, dos diferentes agentes presentes no espaço escolar, como principal fonte de construção de saberes e fazeres. Trabalho então, integrando forma e conteúdo desenvolvendo a autonomia e a criatividade. Utilizo diferentes linguagens a fim de estimular o diálogo entre os agentes da escola e destes com a comunidade.

Todas as oficinas pedagógicas possuem como base metodológica um momento inicial de reflexão, um pontapé inicial seguido de uma ação prática e finalizado por outra reflexão com caráter de conclusão. Dessa forma, em tal "práxis" pedagógica, os alunos são provocados a partir de conhecimentos previamente obtidos. Em seguida, são desafiados a questionar tais conhecimentos colocando-os em prática e por fim, analisarem e refletirem sobre as mudanças e a construção de novos conhecimentos propostos pelas atividades.



Ao optar por adotar as oficinas como instrumento pedagógico, parto do princípio de que o conhecimento escolar não é somente construído pelo professor e que o aluno não é somente reproduzidor desse conhecimento. Acredito num conhecimento construído por todos os agentes presentes no ambiente escolar, compartilhado por vias de mão dupla. Sei, que na maioria das vezes, não é o que vivenciamos na prática, na correria do ano escolar, onde nossos conteúdos parecem se multiplicar e nossas aulas minuirem.

Entretanto acredito, que ao adotarmos as oficinas pedagógicas como elemento integrante de uma educação compartilhada, intercultural e crítica (WALSH e CANDAU, 2016), estaremos dando um passo à frente nesse cenário que muitas vezes não nos parece animador.

Quanto à luta por uma educação não preconceituosa, que se baseie no diálogo intercultural (WALSH, 2016), no reconhecimento e respeito pelas diferenças, acredito que deva ser uma bandeira de todos nós educadores. Ao adotarmos as oficinas pedagógicas como instrumento metodológico que contribua para a reflexão e construção de uma educação que caminhe nessa direção, estaremos permitindo que nossos alunos atuem de forma direta e ativa nas aprendizagens, refletindo e proporcionando reflexões, transformando-se e sendo agentes de transformações. Portanto, sendo protagonista(s) de sua(s) própria(s) história(s).

Para que tal processo seja possível, acredito ser um dos caminhos mais frutíferos adotarmos uma educação intercultural crítica baseada na matriz epistemológica decolonial. A luta decolonial¹ é também uma luta a fim de construir formas outras de ser, conhecer e pensar e exercer o poder. Adotar um olhar decolonial é, entender que existem outros conhecimentos além do ocidental, cristão, branco e heterossexual. É enxergar que as estruturas sociais e políticas podem ter uma nova linguagem desvinculada do paradigma eurocêntrico herdado desde o século XVI. É deixar para trás uma visão totalizante do processo histórico onde os povos colonizados pela Europa aparecem em patamares mais baixos numa escala de desenvolvimento humano, que tem como fim último a economia de mercado.

Tal matriz epistemológica tem como principais representantes, na América Latina, Catherine Walsh, Aníbal Quijano, Walter Dignolo e o português Boaventura de Souza Santos. Através da decolonialidade, podemos construir um outro olhar sobre a nossa história e narrativas. Refletir sobre outros sujeitos, personagens, trajetórias e memórias. Dessa forma, agregar à nossa herança colonial eurocêntrica, perspectivas outras, capazes de desvelar elementos, povos e temáticas até então silenciados, como é o caso das narrativas, histórias e memórias referentes aos povos e culturas africanas e indígenas.

A proposta aqui é fazer da sala de aula local de construção e desconstrução de saberes, local onde se produz saberes próprios. Portanto, um lugar da história dos excluídos, da história subterrânea. A opção por adotar a matriz epistemológica da decolonialidade emerge da necessidade de entender que existem outros conhecimentos, outros saberes, outras histórias, outras memórias e que o aluno deve ser e é sujeito e protagonista das suas histórias. Histórias de um continente colonizado, onde índios e negros não somente foram subjugados, escravizados e derrotados. Mas, construíram, também, suas trajetórias e

¹ Tal matriz epistemológica contra hegemônica ganha forças e se consolida no continente americano no final da década de 90 do século XX. Surge na América através de pensadores latino-americanos que estudam o pensamento indígena e afro-caribenho e se estende pela África e Ásia. O termo decolonialidade e a origem de tal base epistemológica surgem a partir de discussões na América Latina pós- descolonização, ao se notar que as relações de trabalho e a hierarquização racial e social não se alteraram no pós- colonização. O termo "descolonizado" se refere a todo acontecimento ou processo ocorrido após o processo de independência de uma determinada região. Já o termo "decolonizado" se refere à internalização da colonização nas nossas estruturas (saber, poder e ser), porém para alguns autores como Boaventura Souza Santos são a mesma coisa, não os diferenciando.

narrativas, suas resistências e lutas constituindo uma nova forma de produzir conhecimento e viver, no nosso caso específico, um lugar de enunciação indígena. Isso gerou com certeza uma nova pedagogia do saber e do ser.

Através dessa perspectiva, o pensamento decolonial pode e deve ser construído também nos processos educativos. As permanências coloniais se expressam e se reproduzem de diversas maneiras em todos os níveis dos sistemas educacionais e currículos. Portanto, defendemos que, em sociedades pluriculturais, a educação deve ser intercultural para todos os grupos sociais e em todos os níveis do sistema educacional. (MIRANDA e RIASCOS, 2016).

A partir da aprovação das Leis 10.639/03 e 11.645/08 a presença dessas temáticas passam a ser incorporadas em nossos currículos e livros didáticos. Sei que grande parte de nós, professores, não tivemos em nossos cursos de formação, disciplinas que contemplassem tais temáticas. Também não são todas as escolas que oferecem cursos, oficinas e palestras capazes de nos prepararem para abordarmos tais temas. Na maioria das vezes, portanto, acabamos reproduzindo em sala de aula o que encontramos nos manuais e livros didáticos, incluindo preconceitos e estereótipos.

Continuamos, em geral, a reproduzir um Índio “genérico”. Divulgamos uma representação estereotipada baseada na ideia de que existem índios mais aculturados ou menos aculturados e portanto, mais desenvolvidos ou menos desenvolvidos. Desconsideramos praticamente toda a trajetória histórica dessas tribos marcadas por resistências, fugas, negociações etc. Temos dificuldade em organizar as questões quanto às características comuns e singulares entre as diversas comunidades indígenas. Também de perceber a significativa diversidade que há entre as tribos oriunda ou de fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e/ou linguísticos.

Sendo assim, esse material tem como objetivo auxiliar a nós- professores- na construção de uma educação voltada para a temática indígena capaz de desconstruir tais visões estereotipadas reproduzidas durante tantos anos em nossas narrativas e história. Não se trata de um manual amarrado e fechado às mudanças e alterações. Mas, sim, um conjunto de oficinas pedagógicas elaboradas juntamente com meus alunos do 8º ano voltado para a Educação Fundamental I que fosse capaz de ressignificar a temática dentro de nossa realidade escolar. Portanto, convido a você – professor – a realizar alterações e mudanças necessárias a fim de adequar as atividades propostas à realidade de diferentes contextos e cenários em que você atua.

Espero que as oficinas pedagógicas possam promover uma maior interação entre diferentes conhecimentos, saberes e fazeres e grupos culturais em constante movimento, em permanente construção a fim de problematizar as relações de poder, saber e ser questionando seus padrões e dispositivos hegemônicos. Olhar para essas diferenças culturais- mais especificamente cultura europeia e indígena - e incentivar práticas que reconheçam e valorizem tais diferenças numa perspectiva de promover uma educação intercultural crítica. Percorrer com nossos alunos as estradas das ausências e das emergências (SANTOS, 2018) na busca por pistas, rastros e sinais outros, outras memórias, histórias e “Dias do Índio” possíveis!

Oficina I

O que é ser índio? Desconstruindo e construindo novos olhares.

Publico- alvo: Alunos do 2º ano do Ensino Fundamental I

Objetivo:

A partir de um conhecimento prévio dos alunos sobre o que significa ser índio hoje no Brasil, possibilitar novos olhares e visões a fim de desconstruir estereótipos tão presentes no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

Tempo estimado de aplicação: 4 aulas

Metodologia:

- Passo 1: A oficina pedagógica pode ser iniciada em casa, a partir de uma pesquisa determinada pelo professor a ser realizada com a ajuda da família. Segue um modelo:

Os índios do Brasil²

1 - Você possui antepassados indígenas?

() Sim. () Não. () Não sei.

(Caso tenha respondido não ou não sei na questão 1, pule para a questão 3)

2 - Quem são seus antepassados indígenas?

() Pai / mãe. () Avó / avô. () Bisavós. () Antepassados mais antigos.

3- Você conhece algum indígena?

() Sim. () Não.

Se a sua resposta foi sim, descreva-o.

4- Existem indígenas na região onde você mora? Pesquise sobre o nome das tribos, suas principais características, línguas faladas.

5- Faça um desenho bem caprichado sobre como você imagina que seja um índio

- Passo 2: Recolher a atividade de casa, trocando com os alunos as informações contidas e pesquisadas por eles: quem é descendente indígena, qual o grau de parentesco, que índios conhecem, quais tribos foram pesquisadas, como desenharam esses índios etc.

- Passo 3: Em seguida, promover uma contação de história envolvendo a temática indígena. Proponho aqui os livros da escritora indígena Eliane Potiguara³. Utilizei o livro intitulado "O pássaro encantado". Deixo aqui o link da página virtual de Eliane: <http://www.elianepotiguara.org.br/>.

² Atividade adaptada do questionário proposto por Thais Elisa em sua dissertação denominado "Diagnóstico/ Os Índios do Brasil". Tal avaliação diagnóstica é uma das atividades pedagógicas propostas na dissertação da professora Thais Elisa, mestranda pela primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História.

³ Carioca, nascida em 1950, Eliane Potiguara é escritora, poeta e professora. Sua ascendência indígena ajuda a enriquecer o caldo cultural de seus livros, como em *O coco que guardava a noite* (2012), obra em que apresenta uma lenda karajá às crianças. Hoje trabalha pela divulgação da literatura indígena no Brasil e no mundo e na articulação da Rede Grumim de Mulheres Indígenas, da qual é fundadora.

Nesse livro, Eliane Potiguara conta sobre a relação com a figura poderosa e mágica, sua avó, que traz as histórias vivas dentro de si. Através dessa história, objetiva trazer a importância da oralidade e ancestralidade para as tribos indígenas, assim como o protagonismo em escrever e publicar suas próprias experiências. Consegui trazer para a contação de história para meus alunos, a professora indígena, Fernanda Viera - companheira de luta indicada pela própria Eliane.

Logicamente se não for possível a presença de um indígena para realizar a contação de história, essa atividade pode ser feita pelo próprio professor na biblioteca da escola ou até mesmo em sala de aula. O importante é fazer com que nossos alunos conheçam um pouco da cultura e história indígenas a partir da narrativa escrita e protagonizada pelos próprios indígenas. Dessa forma, estaremos contribuindo para a construção de uma visão menos eurocêntrica e mais decolonial referente à temática indígena. Nossos alunos terão a oportunidade de conhecer novos olhares sobre tal temática.

Passo 4: A partir da contação de história, iniciar o processo de desconstrução de estereótipos e desmistificação da temática. Sugiro que o professor leve para sala de aula algumas gravuras que mostrem os índios exercendo atividades diversas, não só aquelas presentes no senso comum: índios urbanos utilizando aparelhos tecnológicos, vestidos de calças, sapatos, camisas etc. Deixo aqui algumas imagens pesquisadas e escolhidas por meus alunos do 8º ano.



Fonte: Não encontrada. Retirada da internet.

Tendo as imagens como pano de fundo, mostrar para os alunos, que passados 500 anos da chegada dos europeus ao Brasil, a cultura indígena se modificou também; que as tribos indígenas mantiveram suas características culturais, mas também acrescentaram novos hábitos e costumes. É importante destacar para esses alunos, que tais mudanças não significam perda da identidade indígena, ou que esses índios deixaram de ser índios.



Fonte: Não encontrada. Retirada da internet.

Sugiro ao professor que assista um pequeno vídeo - como fonte de inspiração para a discussão - produzido pelo Instituto SocioAmbiental (ISA) intitulado #menospreconceitomaaisindio (<https://www.youtube.com/watch?v=uuzTSTmlaUc>). Esse vídeo tem como objetivo propor um olhar sobre os povos indígenas com mais generosidade, respeito e sem preconceito. Aborda o fato de que muitos índios sofrem críticas e agressões simplesmente por terem incorporado hábitos e tecnologias não-indígenas ao seu dia

a dia. Como se, para terem suas identidades respeitadas, precisassem viver parados no tempo, em um museu. Importante destacar que os índios são “donos” de suas identidades e incorporam as características, hábitos e costumes que quiserem do mundo que os rodeia, sem deixar de ser índios por conta disso.

Dependendo da faixa etária dos alunos, o vídeo deve ser assistido somente pelos professores. Sugiro que seja exibido para os alunos a partir do Fundamental II.

- Passo 5: Após tal reflexão, pedir para que os alunos confeccionem novos desenhos sobre o que é ser índio hoje no Brasil. Se possível, sugiro que o professor, monte uma exposição com os desenhos, dividindo-os em “antes” e “depois” da aplicação da oficina pedagógica.

Oficina II

São Francisco em outros tempos: influência indígena na história local.

Publico- alvo: Alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I

Objetivo:

A partir do conteúdo curricular dessa série voltado para a história local, buscar - na cidade, região e bairro - aspectos e heranças relacionados à cultura e história indígena. Nome de ruas, praias, bairros e até mesmo palavras utilizadas em nosso cotidiano que possuam origem indígena podem ser utilizadas como reflexão inicial. O principal objetivo é enfatizar que os primeiros habitantes do Brasil foram os indígenas e que portanto, muitos elementos de sua cultura e história estão presentes no nosso dia a dia.

Tempo estimado de aplicação: 3/4 aulas

Metodologia:

- Passo 1: As atividades se iniciam a partir de uma reflexão sobre os primeiros habitantes de nosso país. A proposta aqui é introduzir o tema a partir de uma pequena encenação teatral realizada pelos alunos do 8º ano tendo como base para o roteiro o texto de Aracy Lopes denominado “A América antes dos europeus”⁴. A partir da visualização de como ocorreu o encontro entre índios e europeus, refletir sobre a história desses índios antes da chegada desses povos. Como e onde viviam? O que mudou após a chegada dos europeus?

A encenação foi realizada de forma fácil e simples. Um único aluno ficou responsável por adaptar e editar o texto escolhido. Os demais participantes dividiram-se em subgrupos de acordo com as habilidades e demandas: personagens, coreografia, figurino e trilha sonora. O texto foi todo lido por um aluno-narrador, que ia ditando os atos e movimentos dos personagens. Todo o figurino e cenário foi confeccionado por eles em nossos encontros semanais, assim como a trilha sonora

⁴ O texto utilizado como base para a encenação teatral se encontra na obra de Aracy Lopes Silva intitulado “A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus”. Comissão Pró-Índio de São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

selecionada.

Todas as oficinas aqui propostas contaram com a participação ativa de meus alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, portanto a encenação foi toda montada por eles. Sugiro que alunos de outras séries ou o grupo de teatro da escola participe da montagem e confecção da encenação.

- Passo 2: Após a encenação, que serviu como elemento para uma reflexão inicial, os alunos deverão participar de uma pequena fala expositiva feita pelo professor regente sobre a importância da cultura indígena para a construção não só da nossa história, mas de nossa identidade e memórias. O ideal é que as narrativas sobre a história local possam ser associadas a essa herança indígena.

Na atividade que fiz em sala, trabalhei com uma breve associação entre a fundação de Niterói e mais especificamente sobre o bairro de São Francisco - local onde nossa escola se localiza- e a história indígena local. Pude aproveitar a famosa participação de Araribóia na guerra contra os franceses e como consequência, na origem de nossa cidade.

- Passo 3: A fim de se aproximar da história local, selecionar uma série de fotografias e gravuras antigas do bairro onde a escola se localiza e provavelmente onde a maioria dos alunos reside. A ideia é discutir com os alunos as permanências e mudanças culturais, sociais e histórico-geográficas da região.

Sugiro, se possível, uma rápida pesquisa nas bibliotecas locais a fim de reunir material de apoio para a oficina pedagógica. Consegui nas bibliotecas da minha cidade, além das gravuras, livros sobre a história da cidade e do bairro onde a escola se localiza e a maioria dos alunos mora.



Fonte: Vistas e Paisagens da Enseada de Niterói. Jorge Roberto Silveira- Casa Jorge Editorial, 2002. Rio de Janeiro. São Francisco, páginas 262-268.

Utilizei também alguns depoimentos de moradores antigos do bairro, relatando as transformações sofridas⁵. Listamos os 5 utilizados a seguir:

Depoimento 1

"Eu pescava no rio Santo Antônio, com um grupo de pescadores mirins de meu tempo. Presenciei naquela época, que o rio vinha de Pendotiba, passava ao lado do bananal do Sr. Adorçindo e seguia pelo bairro conhecido como Castelo até formar uma lagoa, onde havia um manguezal e, por fim, desembocava no mar. Nesses tempos havia fartas vegetações em suas margens. Pequenos riachos que desembocavam no rio Santo Antônio aumentam seu volume de água, tornando-o um viveiro natural que, muitas vezes, alimentou, além da minha família, outras da região.

Hoje o local é uma área reurbanizada, pelas modernas instalações da rede de lanchonetes Mc Donald's."

Depoimento 2

"Ainda tenho guardado muito bem em minhas lembranças, as imagens dos lugares e das pessoas do bairro. Começando pela pequena lagoa onde hoje é o Mc Donald's. Descendo mais um pouco o manguezal, encontrava-se o primeiro prédio, o "Estaleiro Max Jankes". Nesse estaleiro eram construídas baleeiras⁶ e iates.

Descendo mais um pouco, do mesmo lado, vinha o Armazém do Tubarão que passou a ser do Senhor Horácio onde existe até hoje, um excelente bar e restaurante que conservou uma parte do nome."

Depoimento 3

"Seguindo pelo litoral nossa parada obrigatória era quase sempre no restaurante Lido. O velho Lido possuía três salões de refeições. O primeiro ficava no sentido da praia, internamente, onde avistava-se o caixa. Quase sempre quem estava lá era o seu Lino, ou então o seu cunhado Sr. Agostinho.

O segundo salão era bem maior e totalmente fechado, um reservado como se dizia, destinado aos clientes que gostavam de requinte e luxo. Decorado com belas cortinas e toalhas bordadas. No fundo do salão havia um lindo piano de cauda, de onde saía um som maravilhoso. Junto ao piano estava o acesso ao terceiro salão, que atendia os visitantes nos dias de domingo, pessoas de hábitos mais simples. Os visitantes desembarcavam dos bondes e corriam para pegar suas mesas."

⁵ Retirados do livro: "São Francisco tem história: Memórias de um bairro em Niterói" de Edson Dória. Niterói: Muiraquitã, 2007.

⁶ A baleeira é uma embarcação a remo, a vela ou a motor, com a proa e a popa mais ou menos iguais, finas e elevadas.

Depoimento 4

“O Hotel Balneário, localizado onde hoje é avenida Rui Barbosa também teve seus dias de glória. Em novembro de 1919, ali se hospedaram uma condessa italiana e um famoso jornalista do Rio de Janeiro. Ao fim do que poderia ser uma bela história de amor, a condessa comparece à polícia para denunciar o roubo de um anel de diamantes, ocorrido no Hotel. A história soava esquisita. Os telefones de todas as delegacias não paravam de tocar. Era para abafar o caso. Tudo não passara de um golpe contra o jornalista, que afinal teve de arcar com a indenização da joia para que o escândalo não lhe batesse à porta.

Em 1923, o dono do Hotel resolveu instalar em seu salão um clube de Jazz. Em 1950, seria doado às irmãs Feliciano para abrigar o Colégio Assunção, que começou a funcionar dois anos depois”.

Depoimento 5

“A padaria Nossa Senhora de Lurdes era a única no bairro. Na entrada, via-se, do lado esquerdo, junto à parede, uma vitrine com gostosos doces, chocolates e balas, onde gastei muito dinheiro com guloseimas.

No fundo, o balcão, com uma porta traseira que dava para a moradia da família. No balcão principal havia muitas bisnagas de pão francês e pão de massa fina, todos quentinhos. Em tabuleiros grandes, tinha sempre a gostosa broa de milho com gostinho de erva doce. Havia uma enorme variedade de pães feitos no forno à lenha.

Todos os dias saíam carrocinhas, às onze horas da manhã para a venda dos pães. O vendedor Ataliba quando chegava próximo ao rio Santo Antônio, já não tinha mais pães. Então ele retornava à padaria e supria sua carroça para chegar até o fim da linha, na antiga estrada da Cachoeira.”

- Passo 4: A partir do material de apoio pesquisado, os alunos deverão desenhar como imaginam o bairro ou a cidade em momentos distintos da sua história. Pode-se aqui enquanto, eles desenham comentar os nomes indígenas presentes nas ruas, praças, praias e prédios.

- Passo 5: Reprodução e distribuição de um mapa recente do bairro a fim de que os alunos destaquem o nome de ruas, praças, praias e prédios de origem indígena e em casa realizem uma pesquisa relatando as origens e significados desses nomes.

A proposta aqui é criar uma ponte entre a história local e a nacional. Parte da necessidade de entendermos e percebermos que a história do Brasil é constituída pelo encontro, troca, pelas relações entre várias culturas distintas, a fim de construir um conhecimento menos eurocêntrico e reducionista. Esse caminho se inicia a partir do momento em que percebemos, que para se conhecer os grupos sociais que fizeram parte da formação de um lugar, é necessário discutir o processo de ocupação e apropriação deste, assim como os grupos que os compõem.



Oficina III

Protagonismos e biografias indígenas na construção do Brasil

Público- alvo: alunos do 4ºano do Ensino Fundamental I

Objetivo:

A partir da leitura de biografias de personagens indígenas que se destacaram em nossa história, refletir como a construção de nossa identidade e memória são fruto também de apagamentos e silenciamentos baseados numa visão eurocêntrica e colonizadora.

Tempo estimado de aplicação: 4/5 aulas.

Metodologia:

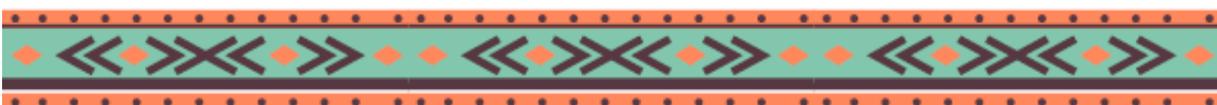
- Passo 1: contação de história envolvendo a temática indígena. Proponho aqui os livros da escritora indígena Eliane Potiguara ⁷. Utilizei o livro intitulado "O pássaro encantado". Deixo aqui o link da página virtual de Eliane: <http://www.elianepotiguara.org.br/>.

Neste livro, Eliane Potiguara conta sobre a relação com a figura poderosa e mágica, sua avó, que traz as histórias vivas dentro de si. Através dessa história, objetivava trazer a importância da oralidade e ancestralidade para as tribos indígenas assim como o protagonismo em se escrever e publicar suas próprias experiências. Consegui trazer para a contação a professora indígena, Fernanda Viera - companheira de luta - indicada pela própria Eliane. Logicamente se não for possível, a presença de um indígena para realizar a contação de história, essa atividade pode ser feita pelo próprio professor na biblioteca da escola, ou até mesmo em sala de aula. O importante é fazer com que nossos alunos conheçam um pouco da cultura e história indígenas a partir da narrativa escrita e protagonizada pelos próprios indígenas. Dessa forma, estaremos contribuindo para a construção de uma visão menos eurocêntrica e mais decolonial referente à temática indígena. Nossos alunos terão a oportunidade de conhecer novos olhares sobre tal temática.

Aproveitei que a professora Fernanda Vieira iria na escola para participar da oficina voltada para os alunos do 2ºano e realizamos a contação também para os alunos do 4ºano. Em ambos os casos, a participação e interesse dos alunos na atividade foram espetaculares.

- Passo 2: A partir da leitura de trechos de biografias indígenas presentes no projeto "Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional" (<https://osbrasisesuasmemorias.com.br/biografias/>), refletir sobre a participação dos primeiros habitantes na construção de nossa identidade, memórias e história. Levantar indagações sobre a temática, como: Foram somente vítimas? Desapareceram? Trazer à tona suas conquistas, lutas e protagonismos.

⁷ Carioca, nascida em 1950, Eliane Potiguara é escritora, poeta e professora. Sua ascendência indígena ajuda a enriquecer o caldo cultural de seus livros, como em *O coco que guardava a noite* (2012), obra em que apresenta uma lenda karajá às crianças. Hoje trabalha pela divulgação da literatura indígena no Brasil e no mundo e na articulação da Rede Grumim de Mulheres Indígenas, da qual é fundadora.



O projeto desenvolvido por diversos historiadores espalhados por todo território nacional, que estudam a temática indígena sob a coordenação do professor João Pacheco de Oliveira, aborda a história nacional por meio da construção de biografias indígenas. De fragmento em fragmento, explicitam-se os encadeamentos entre biografias e eventos, podendo brotar daí uma outra história dos indígenas e do próprio país.

O objetivo é partir da leitura de algumas biografias e ressaltar o protagonismo desse povo ao longo de nossa história. No meu caso a seleção dos depoimentos, edição e leitura foram realizadas pelos alunos do 8º ano.

Passo 3: Convidar alguns pais interessados (dois ou três) a participarem da oficina pedagógica relatando um pouco sobre suas histórias familiares: suas origens, ascendência, hábitos, costumes e tradições familiares. O objetivo da atividade é refletir sobre as diferenças culturais existentes até mesmo entre os alunos. Pensar como dentro de uma mesma sala de aula, existam famílias com hábitos e costumes tão diferentes e possível diálogo intercultural.

O ideal é no final dessa atividade, fazer uma comparação com as biografias indígenas, destacando as diferenças e semelhanças entre as culturas enfatizando a necessidade do respeito ao outro.

Passo 4: Para encerrar a oficina, os alunos deverão ser convidados a redigirem suas próprias autobiografias. Sugiro que toda essa oficina seja realizada em parceria com a professora de Língua Portuguesa da turma. Pode-se aproveitar a oficina para trabalhar as biografias como gênero textual.

Oficina IV

Descoberta ou invasão? Um novo olhar sobre a colonização do Brasil e a temática indígena.

Público-alvo: Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental I

Objetivo:

O principal objetivo da oficina pedagógica é desconstruir o olhar eurocêntrico sobre nossa colonização e história. Refletir com os alunos sobre o significado da colonialidade do saber, do poder e do ser para a construção de nossa identidade.

Tempo estimado de aplicação: 4/5 aulas.

Metodologia:

- **Passo 1:** As atividades se iniciam a partir de uma reflexão sobre os primeiros habitantes de nosso país. A proposta aqui é introduzir o tema a partir de uma pequena encenação teatral realizada pelos alunos do 8º ano tendo como base para o roteiro o texto de Aracy Lopes denominado

"A América antes dos europeus"⁸. A partir da visualização de como ocorreu o encontro entre índios e europeus, refletir sobre a história desses índios antes da chegada desses povos. Como e onde viviam? O que mudou?

A encenação foi realizada de forma fácil e simples. Um único aluno ficou responsável por adaptar e editar o texto escolhido. Os demais participantes dividiram-se em subgrupos de acordo com as habilidades e demandas: personagens, coreografia, figurino e trilha sonora. O texto foi todo lido por um aluno-narrador, que ia ditando os atos e movimentos dos personagens. Todo o figurino e cenário foi confeccionado por eles em nossos encontros semanais, assim como a trilha sonora selecionada.

Todas as oficinas aqui propostas contaram com a participação ativa dos alunos, portanto a encenação foi toda montada por eles. Sugiro que alunos de outras séries ou o grupo de teatro da escola participe da montagem e confecção da encenação. Os alunos se apresentaram duas vezes, uma para o 3º ano e a outra para o 5º ano.

- Passo 2: Reproduzir a música "Não foi Cabral" da MC Carol. Após a reprodução, encaminhar uma discussão sobre como a letra desconstrói a versão original sobre o nosso "descobrimento" e história oficial.

Podemos também, além de conversar especificamente sobre a letra da música associando-a ao conteúdo visto nos livros, desmistificar também uma visão deturpada e preconceituosa em relação ao funk: quem produz, sobre o que fala, porque é tão desvalorizado.

O objetivo dessa atividade é discutir com os alunos de forma um pouco mais aprofundada a permanência de um olhar eurocêntrico referente à nossa colonização e grande parte da nossa história. Um bom gancho para tal discussão é o debate em torno do termo "descobrimento" utilizado constantemente para designar a chegada dos portugueses na América e o início de nossa colonização.⁹

Outra questão que poderá ser abordada a partir da letra da música é o debate referente ao momento em que os livros didáticos e nós professores, começamos a aprofundar os conteúdos relacionados à História da América ou do Brasil. Encaminhar a reflexão para a percepção de que isso passa a ocorrer a partir da chegada dos europeus no continente americano, evidenciando mais uma vez a permanência dessa visão eurocêntrica já destacada.

- Passo 3: Proponho aqui como atividade de ação a leitura compartilhada do texto "A 'descoberta' do Brasil: uma história mal contada" de autoria da professora Helena Marques Araújo.¹⁰

⁸ O texto utilizado como base para a encenação teatral se encontra na obra de Aracy Lopes Silva intitulada "A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus". Comissão Pró-Índio de São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

⁹ Destacarei aqui três palavras que normalmente são associadas à chegada dos europeus à América:

- Descobrimento: geralmente, a palavra "descobrimento" é usada para descrever um fato casual, como se a chegada dos portugueses aqui fosse fruto do acaso, uma "descoberta".

- Achamento: segundo alguns estudiosos, as viagens que os portugueses estavam fazendo já ofereciam muitos indícios que levavam a Coroa Portuguesa a desconfiar que havia terras a Oeste. Pedro Álvares Cabral já tinha essa informação quando saiu de Portugal. A sua missão marítima era tomar posse dessas terras em nome da Coroa portuguesa e depois prosseguir para as Índias. Daí, podemos afirmar que o Brasil não foi "descoberto por acaso". A terra - que hoje chamamos de Brasil - já existia, os portugueses, na verdade, acharam o que já estavam procurando, o que eles já sabiam que existia. Daí, a palavra achamento.

- Invasão: dizer que os portugueses simplesmente "acharam" esta terra, ainda é uma meia verdade. Eles não "acharam" uma terra desabitada, sem donos. Nesta terra, existiam habitantes muito antigos e os portugueses chegaram sem serem convidados. Por isso, entendemos também que os portugueses invadiram estas terras, pois aqui já havia índios de diversos povos que viviam uma vida totalmente diferente da vida dos europeus.

¹⁰ O texto de Helena Marques Araújo e a sugestão de atividade foram adaptados da oficina "500 anos: O que celebrar?" contidos na cartilha "Brasil 500 anos: Que história é essa?" elaborada pela equipe interdisciplinar responsável pelo Programa de Direitos Humanos, Educação e Cidadania promovido pelo grupo da ONG Novamerica com sede em Botafogo, na cidade do Rio de Janeiro.

A "DESCOBERTA" DO BRASIL: UMA HISTÓRIA MAL CONTADA

Helena Marques Araújo

Vamos imaginar uma outra viagem. Desta vez, nós terráqueos, habitantes do planeta Terra, receberemos a visita de viajantes que vêm de Marte, os marcianos. Para nossa surpresa, o planeta Marte é habitado. Nós, terráqueos, recebemos os marcianos sem hostilidade ou desconfiança. Aos poucos, os marcianos descobrem que eles têm armas mais poderosas do que as nossas. E percebem também que o planeta Terra é muito rico: há ouro, diamantes, esmeraldas etc. Teriam os marcianos o direito de declarar que "descobriram" a Terra? Teriam os marcianos o direito de se apoderar de nossas riquezas?

Uma história parecida aconteceu conosco. Em 22 de abril de 1500, os portugueses, comandados por Pedro Álvares Cabral, invadiram o Brasil por uma praia que era território da nação Tupinikim. Os portugueses não respeitaram os direitos dos Tupinikim. Puseram na terra deles um marco com a cruz e o sinal do rei de Portugal. Pensavam que a terra era uma ilha e deram o nome de Ilha de Vera Cruz. Ao perceberem o engano, trocaram o nome para Terra de Santa Cruz. Depois, ao descobrirem que nessa terra havia uma árvore de madeira muito vermelha, boa para tingir tecidos, e que se chamava pau-brasil, batizaram a terra de Brasil.

A expedição comandada por Pedro Álvares Cabral pretendia alcançar as Índias, dando continuidade às atividades comerciais iniciadas pelo navegador português chamado Vasco da Gama. No entanto, após ultrapassar as ilhas de Cabo Verde, a frota de Cabral, desviando-se, não por acaso, para oeste, afastou-se do litoral africano, atravessou o Atlântico e, no dia 22 de abril de 1500, avistou as costas brasileiras, litoral sul da Bahia, na atual região de Porto Seguro.

O "descobrimento", na verdade, foi muito mais uma tomada de posse de terras que os portugueses já supunham existir a oeste. Não se pode falar, portanto, em casualidade, mas sim em intencionalidade.

Os índios tupiniquins não entendiam o que queriam os portugueses. Não entendiam por que os portugueses davam novos nomes a coisas e lugares que eles já chamavam, há séculos, por outros nomes. Depois de tirarem dos tupiniquins a palavra (os nomes), os portugueses tiraram também o pão (a terra). E assim aconteceu também com a nação Guarani, com a nação Wapixana e com quase todas as nações indígenas: Nambikuara, Kaingang, Apurinã, Guajajara, Suruí, Yanomami.

Hoje, os brancos brasileiros continuam "descobrendo" terras indígenas. Empresas agropecuárias, companhias de mineração e de madeira, garimpeiros, continuam a invadir o território das nações indígenas, a tomar suas terras, a roubar suas riquezas, a corromper seu povo. Quando os índios reagem, os invasores envenenam os rios, alagam as terras, põem fogo na mata...

Quase exterminados nos últimos 500 anos, os índios estão reagindo. A taxa de nascimento da população indígena está 10% maior do que a dos indivíduos não-índios. Aos poucos, eles vêm se organizando em associações exclusivas de índios, que têm como objetivo principal conseguir meios de produzir em suas terras e defender sua identidade cultural. "Vamos sobreviver aos próximos 500 anos", disse Ianaculá, de 43 anos, administrador do Parque Indígena do Xingu, em Mato Grosso, onde vivem índios de 14 etnias, ou seja, 14 povos diferentes. Para ele, os índios podem sobreviver à sua própria custa se tiverem como trabalhar a agricultura, a pesca e o artesanato.

Em 1500, estima-se que havia entre 5 milhões e 6 milhões de índios no Brasil. Atualmente a FUNAI calcula que a população indígena seja de aproximadamente 325 mil, o que representa 0,2% da população brasileira. As terras brasileiras, que já foram todas dos povos indígenas, hoje ocupam apenas 1,04% do total do território nacional.

Adaptado de:

Frei Betto. Introdução à Política Brasileira, São Paulo: Ática, 1990.
 FARIA, Ricardo de Moura. História & Companhia, Minas Gerais: LÊ, 1998.
 FOLHA DE SÃO PAULO, Especial, São Paulo, 18 de Abril de 1999.



Após a leitura compartilhada do texto, o professor pode encaminhar o debate para o seguinte questionamento: no início do século XXI foram “comemorados” 500 anos do “descobrimento” do Brasil. O que podemos celebrar hoje ou criticar, como foi feito há 20 anos atrás?

Pode-se aqui incentivar os alunos a responder tal questionamento levando em consideração aspectos negativos e positivos, tais como: 520 anos de colonialismo, 520 anos de exploração, 520 anos de dependência, 520 anos de luta, 520 anos de resistência, 520 anos de heróis silenciados etc.

Tais conclusões podem ser registradas num texto escrito para ser exposto ou oralmente. Os alunos podem responder esses questionamentos usando diferentes linguagens da Arte, como por exemplo: fazer um HQ (história em quadrinhos) ou charge a respeito dos questionamentos levantados sobre a temática.

Conclusão

Caro professor, é possível adaptar todas as oficinas pedagógicas a outras faixas etárias para além das determinadas nesse trabalho.

O tempo estimado de duração de cada oficina pedagógica também é flexível. Pode variar de acordo com a faixa etária dos alunos, o número de alunos em sala etc.

Roteiro resumido das oficinas:

2º ano: O que é ser índio? Desconstruindo e construindo novos olhares

- Iniciar as atividades com um questionário sobre a temática que será respondido em casa juntamente com os pais.
- Produção de atividades incluindo desenhos sobre o que os alunos entendem por “índios” a serem desenvolvidas em casa com as famílias;
- Contação de história com Fernanda Vieira;
- Desenvolvimento da oficina Desconstruindo o termo “índio”: questionar a origem do termo e refletir o porquê da sua aplicação até os dias de hoje assim como a quebra de alguns estereótipos referentes à temática indígena. Utilizaremos aqui um conjunto de imagens disponibilizada e distribuída pela Funai em parceria com o Museu do Índio a fim de ilustrar tribos diferentes desempenhando diversas atividades, juntamente com as atividades pesquisadas e escolhidas pelos alunos responsáveis por desenvolver as atividades.
- Confecção de novos desenhos, agora após a reflexão.



3º ano: São Francisco em outros tempos: influência indígena na história local

Desenvolvimento da oficina Primeiros Habitantes: refletir sobre os primeiros habitantes de nosso país. A proposta aqui é introduzir o tema a partir de uma pequena encenação teatral realizada pelos alunos do 8º ano tendo como base para o roteiro o texto de Aracy Lopes (1987, p.190) denominado “A América antes dos europeus”. A partir da visualização de como ocorreu o encontro entre índios e europeus, refletir sobre a história desses índios antes da chegada desses povos. Como e onde viviam?

- Desenvolvimento da oficina História local: origem dos nomes das ruas do bairro São Francisco: grande parte das ruas do bairro recebem nome de palavras de origem tupi fazendo referência à origem da cidade.
- Serão mostrados aos alunos um conjunto de diferentes imagens sobre o bairro em épocas distintas.
- De forma resumida será lembrada a fundação de nossa cidade a partir da guerra contra os franceses, destacando a figura de Araribóia e a doação dessas terras como símbolo de agradecimento dos portugueses.
- Os alunos do 8º ano lerão trechos de depoimentos de antigos moradores de São Francisco sobre pontos importantes do bairro.
- A partir da leitura dos depoimentos, os alunos deverão desenhar como imaginariam o bairro relatado nas lembranças.
- Debater com os alunos a origem dos nomes das ruas juntamente com a história local.
- Levarão como atividade de casa um mapa recente do bairro a fim de destacarem o nome de três ruas de origem tupi e pesquisarem a origem do nome.
- Sugiro como continuidade dessa atividade, a visitação ao Sítio Arqueológico de Itaipu baseado num roteiro ainda a ser desenvolvido.

4º ano: Protagonismos indígenas na construção do Brasil

- Contação de história com Fernanda Vieira.
- Desenvolvimento da oficina Decolonialidade, as outras histórias indígenas: discutir a presença dos índios na nossa história: foram somente vítimas? Desapareceram? Trazer à tona suas conquistas, lutas e protagonismos. A ideia aqui é trabalhar com trechos de biografias indígenas disponibilizadas pelo projeto “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional”¹¹ Essas biografias serão lidas pelos alunos do 8º ano.
- Convidar pais e familiares (dois ou três por turma) para contar, narrar um pouco da história dessas famílias.
- Confecção de uma autobiografia pelos alunos.

¹¹ O projeto “Os Brasis e suas memórias: os indígenas na formação nacional” propõe-se a produzir e divulgar dados e interpretações novas sobre a presença da população autóctone não só no período colonial e no século XIX, mas no Brasil Republicano e atual. O projeto aborda a história por meio da construção de biografias indígenas.



5º ano: - Um novo olhar sobre o “descobrimento do Brasil” e a temática indígena

- Desenvolvimento da oficina Primeiros Habitantes: refletir sobre os primeiros habitantes de nosso país. A proposta aqui é introduzir o tema a partir de uma pequena encenação teatral realizada pelos alunos do 8º ano tendo como base para o roteiro o texto de Aracy Lopes (1987, p.190) denominado “A América antes dos europeus”. A partir da visualização de como ocorreu o encontro entre índios e europeus, refletir sobre a história desses índios antes da chegada desses povos. Como e onde viviam?
- Reprodução da música “Não foi Cabral” da MC Carol. Discussão e debate sobre o conteúdo da música: a quebra da visão eurocêntrica sobre a nossa colonização;
- Confeção de uma atividade proposta pelas professoras envolvendo a quebra de outros estereótipos presentes no nosso imaginário a partir do que foi discutido sobre a temática.

Referências bibliográficas

CANAU, Vera Maria Ferrão. “Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos”. Educ. Soc. [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através das oficinas pedagógicas. In: CANAU, Vera Maria (org.). Magistério: Construção cotidiana. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011.

MIGNOLO, Walter. Histórias locais. Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2003.

MIRANDA, Cláudia e RIASCOS, Fanny em “Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista”. In Educação em Foco. Juiz de Fora: Ed. em Foco Dez/ 2016. v. 21. n.3.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina”. In A colonialidade o saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial. Editor, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. “Epistemologías del Sur - Epistemologias do Sul” Maria Paula Meneses; Karina Andrea Bidaseca (Org.) - 1ª ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018.

SILVA, Aracy Lopes da. “A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus”. Comissão Pró- Índio de São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-viver. In CANAU, Vera (org). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.



ANEXO A - Letra da música “Não foi Cabral”

Autora: [MC Carol](#)

Álbum: [Bandida](#)

Ano: 2015

Professora me desculpe
Mas agora vou falar
Esse ano na escola
As coisas vão mudar

Nada contra ti
Não me leve a mal
Quem descobriu o Brasil
Não foi Cabral

Pedro Álvares Cabral
Chegou 22 de abril
Depois colonizou
Chamando de Pau-Brasil
Ninguém trouxe família
Muito menos filho
Porque já sabia
Que ia matar vários índios

Treze Caravelas
Trouxe muita morte
Um milhão de índio
Morreu de tuberculose
Falando de sofrimento
Dos tupis e guaranis
Lembrei do guerreiro
Quilombo Zumbi

Zumbi dos Palmares
Vítima de uma emboscada
Se não fosse a Dandara
Eu levava chicotada

ANEXO B - Diagnóstico / Os índios do Brasil

Atividade 1:

Diagnóstico / Os índios do Brasil

1) Você possui antepassados indígenas?

m Sim m Não m Não sei

(Caso tenha respondido não ou não sei na questão 1, pule para a questão 3.)

2) Quem são seus antepassados indígenas?

m pai/mãe m avô/avó m bisavós m antepassados mais antigos

3) Você conhece algum indígena?

4) Existem indígenas na cidade em que você mora?

5) O que você sabe sobre os povos indígenas brasileiros? Já ouviu falar alguma coisa sobre a história deles? Como eles vivem hoje em dia?

6) O que você imagina que acontecerá com os indígenas no futuro?

7) Assista ao vídeo “**Índios no Brasil 1: Quem são eles?**”, disponível no site:
<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83>

a) Os depoimentos dos indígenas mudaram ou confirmaram o que você pensava sobre estes povos? Explique:

b) Quais opiniões erradas ou preconceituosas foram ditas pelas pessoas que não eram indígenas? Converse com seus colegas e professores sobre o assunto.

Pesquisa:

Em grupo, escolha um povo indígena e faça uma pesquisa sobre ele. Informe quantos são, a(s) língua(s) falada(s), localização das suas terras, se elas já foram demarcadas pelo governo, os principais problemas enfrentados por este povo e algumas curiosidades que você encontrar.

Orientações para o professor:

Esta atividade é uma oportunidade de fazer um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos sobre os povos indígenas e descobrir a delicadeza da temática, especialmente caso

haja alunos indígenas e descendentes próximos em sala de aula. A partir das respostas dos alunos, a intervenção do professor pode se tornar mais eficiente na construção das identidades e no combate a preconceitos.

A imagem que boa parte dos brasileiros possui dos povos indígenas é repleta de estereótipos e preconceitos. Muitos acreditam que eles fazem parte de um único povo, que possuem os mesmos costumes, crenças, língua.... Também existe a ideia de que são povos atrasados e que gradativamente, através do contato com a civilização, irão perder suas culturas e deixar de ser índios, se integrando ao restante da população.

Em primeiro lugar, devemos lembrar que o nome “índio” foi dado pelo colonizador para nomear os diversos povos que viviam na América. Cada povo tinha um nome, uma maneira de pensar e de se relacionar com o mundo específico. Hoje em dia, continuamos a chamar de índios os povos que se identificam como descendentes desses diversos povos originários da América. Muitos deles assumiram e ressignificaram a identidade indígena dada pelo colonizador, o que possibilitou a criação de laços de solidariedade entre grupos que se diferem em vários aspectos, mas que possuem em comum a descendência dos primeiros povos americanos e a história de violência e opressão vivida pelo contato com o colonizador europeu.

No entanto, o fato de muitos se identificarem como índios, não significa que abandonaram suas identidades étnicas. Como diz a música, são “Pataxós, Xavantes, Cariris, Yanomamis, Tupis, Guaranis...” Cada povo possui especificidades que os diferenciam. Existem cerca de 817.962 índios vivendo no Brasil, pertencentes a, pelo menos, 305 grupos étnicos. A diversidade é tão grande que existem pelo menos 274 línguas faladas na atualidade por esses povos, apenas no território nacional, segundo o Censo do IBGE.

Além disso, a antropologia e a história vêm desconstruindo a ideia de que a cultura é fixa, imutável e principal definidora da identidade de um povo. Todos os povos mudam, por várias circunstâncias, entre elas, o contato com povos diferentes. Eles criam, recriam, adaptam, abandonam elementos culturais para responder de maneira satisfatória às suas demandas do presente. Assim como nós não deixamos de ser brasileiros, por não termos mais os mesmos costumes do século XIX ou por nos apropriarmos de elementos culturais de outros povos, também não é a mudança das características culturais comumente atribuída aos indígenas que faz com que percam as suas identidades étnicas. A partir desta nova forma de pensar a cultura e as identidades, o elemento utilizado para definir a identidade étnica de uma pessoa é a autoatribuição e a atribuição pelo grupo ao qual ela pertence.

O filme sugerido faz parte de um projeto chamado “Vídeo nas Aldeias”, em que os próprios indígenas produzem filmes sobre suas comunidades. Ele tenta rebater os mais diversos preconceitos e estereótipos presentes no imaginário da população brasileira, através da fala dos próprios indígenas.

Referências:

- BARTH, Fredrik. Os grupos étnicos e suas fronteiras. In: **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 25-67.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos Indígenas & Educação**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

ANEXO C - Mangueira: samba enredo 2019

Composição: Danilo Firmino / Deivid Domênico / Mamá / Márcio Bola / Ronie Oliveira /
Tomaz Miranda

[Enredo: História pra Ninar Gente Grande]

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Mangueira, tira a poeira dos porões
Ô, abre alas pros teus heróis de barracões
Dos Brasis que se faz um país de Lecis, jamelões
São verde e rosa, as multidões

Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra

Brasil, meu dengo
A Mangueira chegou
Com versos que o livro apagou
Desde 1500 tem mais invasão do que descobrimento
Tem sangue retinto pisado
Atrás do herói emoldurado
Mulheres, tamoios, mulatos
Eu quero um país que não está no retrato

Brasil, o teu nome é Dandara
E a tua cara é de cariri
Não veio do céu
Nem das mãos de Isabel
A liberdade é um dragão no mar de Aracati

Salve os caboclos de julho
Quem foi de aço nos anos de chumbo
Brasil, chegou a vez
De ouvir as Marias, Mahins, Marielles, malês

ANEXO D - Atividade reflexiva

Primeira atividade: A Experiência da Aldeia Maracanã¹: Os embates na contemporaneidade acerca da temática indígena

Introdução

Em 2006, diversos povos indígenas de várias áreas do Brasil, ocuparam o antigo Museu do Índio que estava abandonado na Radial Oeste, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. O prédio se encontrava desocupado, desde a transferência do órgão para o bairro de Botafogo em 1977.

A partir de então, o espaço próximo ao estádio de futebol passou a ser chamado de Aldeia Maracanã reunindo diversos membros indígenas de etnias diferentes que passaram a conviver juntos no antigo museu. A aldeia se tornou um ponto de referência para os indígenas que passavam pelo Rio de Janeiro.

Em 2013, com as obras para a realização da Copa do Mundo no Brasil, o governador do estado do Rio de Janeiro, Sergio Cabral Filho, determinou a demolição do prédio para a construção de um estacionamento para o estádio do Maracanã. Através da mobilização, principalmente pelas mídias sociais, começou uma campanha para a não demolição do prédio. A campanha ganhou força, inclusive ocupando as manchetes de jornais nacionais e internacionais.

A polêmica estava apresentada tendo de um lado os que apoiavam e defendiam a causa dos indígenas e, do outro lado, aqueles que reagiam ruidosamente afirmando que aqueles que habitavam o antigo Museu do Índio não eram mais *índios autênticos*. O tema era delicado e, certamente, envolvia noções sobre aculturação² e de cultura congelada³. Uma das maiores críticas envolvia o fato dos índios da Aldeia Maracanã terem hábitos e padrões de comportamento iguais aos dos demais habitantes da cidade, como, por exemplo, vestiam calça jeans e utilizavam celulares e computadores. Aqueles

¹ O prédio do antigo Museu do Índio fica localizado próximo ao estádio do Maracanã (zona norte carioca) e durante anos, segundo as autoridades públicas, o local tinha a promessa de se transformar em um Centro de Referência da Cultura Indígena. Desde 2006, alguns líderes indígenas moravam no prédio que passou a ser conhecido como Aldeia Maracanã e eles criticavam a falta de interesse do Poder Público de cumprir aquilo que havia sido prometido. No início de 2013, quando o governo do estado do Rio de Janeiro anunciou a intenção de derrubar o prédio para a construção do Complexo do Maracanã que receberia partidas da Copa do Mundo de Futebol de 2014, um grupo de indígenas se recusou a deixar o local e duas determinações de reintegração de posse foram cumpridas pela Polícia Militar, uma em março e outra em dezembro de 2013. Cf. <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-06/sem-reforma-prometida-museu-do-indio-segue-abandonado-ao-lado-do-maracana> Acesso em 26/07/2016.

² O termo aculturação serviu muitas vezes para deslegitimar a identidade indígena. É como se os povos tivessem perdido a sua cultura original ao se relacionarem com outras culturas e sociedades.

³ Termo utilizado por Ribamar Bessa Freire sobre a ideia de que para uma parte de nossa sociedade os povos indígenas estão parados no tempo. Que para ser índio, tem que viver como se estivesse no passado.

que defendiam a causa indígena argumentavam que os índios urbanos não tinham como manter seus hábitos e tradições nas grandes cidades. De acordo com os dados do IBGE, existe um número razoável de índios urbanos no Brasil que frequentam faculdades, que são escritores e que, de alguma maneira, são formadores de opinião principalmente quando o tema envolve a temática indígena.

Essa ideia de desqualificar os povos indígenas, comparando-os, querendo que tenham apenas traços primitivos pode ser considerada incoerente. Como Giovanni da Silva (2015) ressalta:

Ao se imaginar que essas populações devem exibir comportamentos ou elementos de cultura material de tempos remotos, desconsiderando praticamente toda a sua trajetória histórica dos indígenas, marcada por resistências, fugas, capitulações, negociações e tentativas de extermínio. Isso tudo sem contar os grupos que se mantiveram isolados ou ocultos sob uma identidade não indígena, a fim de evitarem perseguições e poderem, assim, se reproduzir física e culturalmente, ainda que com grandes dificuldades (p.26).

Após a repercussão sobre a possível demolição do antigo Museu do Índio, a entidade que organiza as Copas do Mundo, a FIFA, informou que não desejava a demolição do prédio e o governo estadual recuou da decisão. Apesar de mantido, o prédio teve que ser desocupado e seus antigos ocupantes foram dispersados.

2. Motivação

Texto 1

“[Sérgio] Cabral afirmou que não vai voltar atrás da decisão de demolir o prédio em razão de obras de mobilidade no entorno do estádio do Maracanã, que está sendo reformado para a Copa de 2014. De acordo com o governador não há empecilhos do ponto de vista legal para impedir a demolição. Os índios alegam que o local no Maracanã, por atrair turistas, permite maior venda de artesanato. — Esse prédio nunca foi tombado. Os índios que estão lá não chegaram no ano de 1500, mas sim em 2006. Lá, era um depósito de produtos vendidos por ambulantes. O que vamos propor é que seja construído um centro de cultura indígena no galpão da Quinta, para onde vai o centro de atletismo e de natação. Lá vão poder vender os produtos e mostrar a cultura.”

Fonte: <http://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/noticias/cabral-propoe-transferencia-de-indios-do-maracana-para-quinta-da-bos-vista-20130116.html>). Acesso em 25 de janeiro de 2016.

Texto 2

Depois de ver uma liminar proibir a demolição do antigo Museu do Índio, no Maracanã, o governo do estado sofreu uma nova derrota na Justiça neste sábado. O juiz federal Renato Cesar Pessanha de Souza, da 8ª Vara Federal, concedeu liminar beneficiando a tribo, que não poderá mais ser retirada do local. O governo e a Companhia Nacional do Abastecimento (Conab), atual proprietária do imóvel, ainda podem recorrer da decisão.

Justiça proíbe governo do estado de demolir o Museu do Índio

Segundo a sentença, o governo e a Conab ficam proibidos de executar "quaisquer atos abstratos ou concretos de retirada, expulsão, turbação ou esbulho dos índios da 'Aldeia Maracanã' situados no prédio histórico conhecido como 'Antigo Museu do Índio'"

Justiça garante permanência de índios da Aldeia Maracanã no Museu do Índio

"O prédio em questão, desde a transferência do Museu do Índio para o bairro de Botafogo, ficou abandonado por anos e passou a ser ocupado, a partir de novembro de 2006, por grupo formado de várias nações indígenas que buscam, através de competente ação judicial, usucapir aquele imóvel, para fins de reestruturá-lo e transformá-lo em um centro de resgate e divulgação da cultura indígena. Sem adentrar em uma análise mais profunda sobre o tema, é certo que o Poder Público, a quem caberia conservar o imóvel, por sua importância histórica e cultural, permitiu que ficasse relegado ao completo abandono, ocasionando sua ocupação pelo grupo indígena, que hoje reivindica a área", analisou.

Ainda segundo o juiz Pessanha de Souza, "não se pode ignorar a importância da preservação desse imóvel, de grande valor histórico e cultural e que serve de abrigo às comunidades indígenas que dele vêm se utilizando, as quais gozam de especial proteção do Estado, de índole constitucional". Ele ainda menciona o documento da Fifa, publicado pelo Jornal do Brasil, que atesta não ser necessária a demolição da área, como alega o governo do estado:

"Há nos autos documento expedido pela FIFA atestando que referida Entidade jamais solicitou a demolição desse imóvel e, ao mesmo tempo, reconhecendo a importância da sua preservação como um patrimônio da Cidade do Rio de Janeiro"

Fonte - <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2012/10/27/justica-garante-permanencia-de-indios-da-aldeia-maracana-no-museu-do-indio/> Acesso em 25 de janeiro de 2016.

Texto 3

"A retirada de forma truculenta dos índios e manifestantes que ocupavam o antigo Museu do Índio, pelo Batalhão de Choque da PM, recebeu ampla repercussão da mídia internacional. Nas redes sociais também é grande o número de pessoas condenando a decisão do governo.

Após clima de muita tensão e expectativa desde as primeiras horas desta sexta-feira, a polícia entrou, por volta das 11h50, na Aldeia Maracanã para cumprir a ordem de desocupação do local. Munidos de balas de borracha, bombas de efeito moral e spray de pimenta, eles enfrentaram a resistência de índios, ativistas e políticos e usaram da força para garantir a desocupação do terreno.

O defensor público Daniel Macedo, que acompanha o caso desde o início da polêmica, afirmou que a invasão policial foi precipitada, e utilizou força desproporcional. "Estamos estudando a possibilidade de entrar com uma representação contra o comandante por crime de abuso de autoridade"

A agência de notícias Reuters, da Alemanha, destacou a expulsão dos índios: "Polícia do Rio desaloja nativos da Amazônia de palco da Copa do Mundo".

Fonte: <http://noticias.terra.com.br/brasil/cidades/desocupacao-do-museu-do-indio-repercute-na-midia-mundial,05069fef1849d310VgnVCM3000009acceb0aRCRD.html>. Acesso em 25 de janeiro de 2016.

ANEXO E – Imagens

Fonte: Não encontrada. Retirada da internet.



Fonte: Não encontrada. Retirada da internet.

ANEXO F - Os índios do Brasil²⁷

1) Você possui antepassados indígenas?

Sim. Não. Não sei.

(Caso tenha respondido não ou não sei na questão 1, pule para a questão 3)

2) Quem são seus antepassados indígenas?

Pai / mãe. Avó / avô. Bisavós. Antepassados mais antigos.

3) Você conhece algum indígena?

Sim. Não.

Se a sua resposta foi sim, descreva-o.

4) Existem indígenas na região onde você mora? Pesquise sobre o nome das tribos, suas principais características, línguas faladas.

5) Faça um desenho bem caprichado sobre como você imagina que seja um índio.

²⁷ Atividade adaptada do questionário proposto por Thais Elisa em sua dissertação denominado “Diagnóstico/ Os índios do Brasil”. Tal avaliação diagnóstica é uma das atividades pedagógicas propostas na dissertação da professora Thais Elisa, mestra pela primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de História.

ANEXO G - Imagens antigas do bairro de São Francisco

Fonte: Vistas e Paisagens da Enseada de Niterói. Jorge Roberto Silveira- Casa Jorge Editorial, 2002. Rio de Janeiro. São Francisco.



Fonte: Vistas e Paisagens da Enseada de Niterói. Jorge Roberto Silveira- Casa Jorge Editorial, 2002. Rio de Janeiro. São Francisco.



Fonte: Vistas e Paisagens da Enseada de Niterói. Jorge Roberto Silveira- Casa Jorge Editorial, 2002. Rio de Janeiro. São Francisco.



Fonte: Vistas e Paisagens da Enseada de Niterói. Jorge Roberto Silveira- Casa Jorge Editorial, 2002. Rio de Janeiro. São Francisco.

ANEXO H - Depoimentos de antigos moradores do bairro de São Francisco²⁸

Depoimento 1:

“Eu pescava no rio Santo Antônio, com um grupo de pescadores mirins de meu tempo. Presenciei naquela época, que o rio vinha de Pendotiba, passava ao lado do bananal do Sr. Adorcindo e seguia pelo bairro conhecido como Castelo até formar uma lagoa, onde havia um manguezal e, por fim, desembocava no mar. Nesses tempos havia fartas vegetações em suas margens. Pequenos riachos que desembocavam no rio Santo Antônio aumentam seu volume de água, tornando-o um viveiro natural que, muitas vezes, alimentou, além da minha família, outras da região.

Hoje o local é uma área reurbanizada, pelas modernas instalações da rede de lanchonetes Mc Donald’s.”

Depoimento 2:

“Ainda tenho guardado muito bem em minhas lembranças, as imagens dos lugares e das pessoas do bairro. Começando pela pequena lagoa onde hoje é o Mc Donald’s. Descendo mais um pouco o manguezal, encontrava-se o primeiro prédio, o “Estaleiro Max Jankes”. Nesse estaleiro eram construídos baleeiras e iates.

Descendo mais um pouco, do mesmo lado, vinha o Armazém do Tubarão que passou a ser do Senhor Horácio onde existe até hoje, um excelente bar e restaurante que conservou uma parte do nome”.

Depoimento 3

“Seguindo pelo litoral nossa parada obrigatória era quase sempre no restaurante Lido. O velho Lido possuía três salões de refeições. O primeiro ficava no sentido da praia, internamente, onde avistava-se o caixa. Quase sempre quem estava lá era o seu Lino, ou então o seu cunhado Sr. Agustinho.

²⁸ Retirados do livro: “São Francisco tem história: Memórias de um bairro em Niterói” de Edson Dória. Niterói: Muiraquitã, 2007.

O segundo salão era bem maior e totalmente fechado, um reservado como se dizia, destinado aos clientes que gostavam de requinte e luxo. Decorado com belas cortinas e toalhas bordadas. No fundo do salão havia um lindo piano de cauda, de onde saía um som maravilhoso. Junto ao piano estava o acesso ao terceiro salão, que atendia os visitantes nos dias de domingo, pessoas de hábitos mais simples. Os visitantes desembarcavam dos bondes e corriam para pegar suas mesas.”

Depoimento 4:

“O Hotel Balneário, localizado onde hoje é Avenida Rui Barbosa também teve seus dias de glória. Em novembro de 1919, ali se hospedaram uma condessa italiana e um famoso jornalista do Rio de Janeiro. Ao fim do que poderia ser uma bela história de amor, a condessa comparece à polícia para denunciar o roubo de um anel de diamantes, ocorrido no Hotel. A história soava esquisita. Os telefones de todas as delegacias não paravam de tocar. Era para abafar o caso. Tudo não passara de um golpe contra o jornalista, que afinal teve de arcar com a indenização da joia para que o escândalo não lhe batesse à porta.

Em 1923, o dono do Hotel resolveu instalar em seu salão um clube de Jazz. Em 1950, seria doado às irmãs felicianas para abrigar o Colégio Assunção, que começou a funcionar dois anos depois”.

Depoimento 5:

“A padaria Nossa Senhora de Lurdes era a única no bairro. Na entrada, via-se, do lado esquerdo, junto à parede, uma vitrine com gostosos doces, chocolates e balas, onde gastei muito dinheiro com guloseimas.

No fundo, o balcão, com uma porta traseira que dava para a moradia da família. No balcão principal havia muitas bisnagas de pão francês e pão de massa fina, todos quentinhos. Em tabuleiros grandes, tinha sempre a gostosa broa de milho com gostinho de erva doce. Havia uma enorme variedade de pães feitos no forno à lenha.

Todos os dias saíam carrocinhas, às onze horas da manhã para a venda dos pães. O vendedor Ataliba quando chegava próximo ao rio Santo Antônio, já não tinha mais pães. Então, ele retornava à padaria e supria sua carroça para chegar até o fim da linha, na antiga estrada da Cachoeira.”