



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAINA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA – PPGEHIST  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTORIA

NÍVIA ALVES SALES

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE  
OS POVOS INDÍGENAS KRAHÔ**

ARAGUAÍNA – TO  
2022



**NÍVIA ALVES SALES**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE  
OS POVOS INDÍGENAS KRAHÔ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em História e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva

ARAGUAÍNA – TO  
2022

<https://sistemas.uft.edu.br/ficha/>

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S163e Sales, Nívia Alves.  
O Ensino de História e as Representações sobre os povos Indígenas Krahô: Ensino de História . / Nívia Alves Sales. – Araguaína, TO, 2021.  
90 f.  
  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2021.  
Orientador: Moisés Pereira da Silva  
  
1. Ensino de História. 2. Representações Sociais. 3. Povos Indígenas Krahô. 4. Aprendizagem Significativa. I. Título

**CDD 980**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**


NÍVIA ALVES SALES

# O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS KRAHÔ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela Banca Examinadora.


Data de aprovação: 08 / 03 / 2022

Banca Examinadora

Documento assinado digitalmente  
 MOISES PEREIRA DA SILVA  
Data: 02/05/2022 18:34:48-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>


---

Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva, UFNT, Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente  
 MOISES PEREIRA DA SILVA  
Data: 02/05/2022 18:38:52-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Dr. Israel Soares de Sousa, UFPE, avaliador externo

Documento assinado digitalmente  
 MOISES PEREIRA DA SILVA  
Data: 02/05/2022 18:37:03-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente, UFNT, avaliador interno

Araguaína, 2022

*Dedico este trabalho às todas as vítimas da Covid-19 que durante esses já mais de dois anos tiveram suas vidas ceifadas pelo vírus e pelo descaso de um governante negacionista; dedico de forma especial ao nosso colega de turma e meu amigo Francisco Dênis, um jovem promissor, inteligente, sonhador, alegre, carismático, e que acabou sendo levado precocemente em consequência desta tragédia mundial.*

*No dia em que não houver lugar para o índio  
no mundo, não haverá lugar para ninguém.*  
Aílton Krenak

## AGRADECIMENTOS

Quero iniciar os meus agradecimentos com uma alusão à espiritualidade divina que nos consagra e nos motiva a perseverar diante das adversidades diárias, nos inspirando e motivando a continuar em nossa jornada terrena.

Agradeço aos meus filhos Luiz Felipe Sales Szulczewski e João Gabriel Sales Szulczewski, pelo amor a mim dedicado, mesmo nos momentos em que tive que abrir mão de estar presente com eles em decorrência das viagens semanais, quinzenais e mensais que me exauriram, que por vezes me encontrei cansada e precisando realizar as atividades referente ao mestrado, e mesmo assim eles estavam ali comigo, segurando a minha mão e me dando forças para continuar nesta árdua jornada.

Aos meus familiares, em especial, minha mãe Sebastiana Jorge Sales que ao longo de toda a minha formação sempre me incentivou e se dedicou para que seus filhos, mesmo com a ausência paterna, não sentissem essa ausência e muito menos se perdessem diante da nossa formação humana, social e acadêmica, ela que com seu amor imensurável, nos motivou e serviu de inspiração para a realização de nossos sonhos; minhas irmãs Lívia Jorge Sales e aquiabro um parêntese para me referir a ela, pois além de estar sempre me incentivando, é uma pessoa que hora ou outra me parabeniza pela profissão que escolhi exercer e que ela sempre que pode enaltece a importância do meu papel enquanto professora para a nossa sociedade; a Nilmaura Jorge Sales e Maurício Jorge Sales que estão sempre comigo me fortalecendo com o amor familiar. Aos meus parentes como um todo no qual compreenderam as minhas ausências nos eventos familiares já que minha família é muito festeira.

Entre meus parentes vai um agradecimento especial para minha tia Eliete Jorge de Sousa, a qual depois de ver minhas tantas tentativas de entrar em outros programas de mestrado que não foi o de História, que por sinal estava fazendo um mestrado em São Paulo e já havia passado em um programa no Rio Grande do Sul, quando falei para ela que havia feito o processo aqui em Araguaína ela me disse com toda a veemência: “você vai passar bem aqui para não precisar ir para tão longe” e mais eu fiz uma promessa para São Sebastião e você vai passar e ainda vai ter que pagar a promessa”, e só a título de informação eu paguei a promessa em Janeiro de 2019.

Agradeço também ao meu companheiro Thiago Freitas de Sousa, que conheci no período do mestrado e que, ao meu lado enfrentou e enfrenta, essa pandemia, as minhas angustias e as dificuldades para escrever diante de um cenário nacional tão malévolo e que afetou o psicológico de todos nós, mas esteve presente e me acolhendo com amor e carinho.

Agradeço aos meus colegas de mestrado que fortaleceram o vínculo de amizade ainda no ano de 2019, tomando como propósito um segurar na mão do outro para que nenhum ficasse pelo caminho, e principalmente durante a pandemia mantivemos contato constante nos preocupando uns com os outros e nos fortalecendo para que não deixasse que a nossa produção se perdesse.

Agradeço todas e todos os docentes do Programa de Mestrado do Profhistória de Araguaína/TO, professores que nos inspiraram, nos motivaram e que demonstraram um grande espírito humanitário pois tiveram a sensibilidade em perceber que estávamos precisando de acolhimento e de entendimento diante deste momento pandêmico, que nos acometeu seja com perdas pessoais, sejam acometidos da própria doença e que infelizmente trouxe uma perda muito grande para o nosso grupo, meus agradecimento mais que especiais a vocês que foram a nossa fonte inspiradora.

E por fim, agradeço ao meu professor orientador Moisés Pereira de Sousa, deixei para o final, não porque seja menos importante, pelo contrário, porque quero aqui tecer um agradecimentos mais que especial para este profissional excelente que aceitou, mesmo com o processo já iniciado, me acolher quando eu solicitei a troca de orientador, sua acolhida foi fundamental para que me motivasse novamente para a retomada do meu trabalho, que pois além de toda a pandemia, havia uma solidão de orientação, e o senhor, com toda a sua humildade e sabedoria, tão bem me orientou e encorajou para estarmos aqui hoje. Obrigada professor, ao senhor, minha eterna gratidão.



## RESUMO

O presente trabalho de pesquisa intitulado O Ensino de História e as Representações sobre os Povos Indígenas Krahô, tem por objetivo primário Identificar as Representações sobre os Povos indígenas presentes no imaginário do/as aluno/as da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Impacto em Guaraí/TO, como objetivos secundários propõe descrever as representações constituídas para o Ensino de História em relação aos povos indígenas, procurando contextualizar a importância da aprendizagem significativa para o ensino de história, identificando assim, as representações presentes no imaginário dos alunos sobre os povos indígenas e, por fim, propondo o desenvolvimento de ações e materiais de apoio para o Ensino de História sobre as representações relacionadas aos povos indígenas Krahô do Tocantins. O estudo é de cunho qualitativo. A abordagem partiu da pesquisa-ação tendo como locus da pesquisa no Colégio Impacto Guaraí e a Aldeia Indígena Krahô. Rodas de conversas foi a estratégia viabilizadora do diálogo e consequente audição dos alunos, uma turma de 3ª série do Ensino Médio, que participou da pesquisa. Além desse diálogo a pesquisa compreendeu também fontes bibliográficas e iconografia dos povos Krahô disponível no site socioambiental. Como resultado da pesquisa proponho um manual interativo para exposição virtual sobre história e cultura indígena, que pode ser utilizado tanto por professor indígena, como não indígena, sobretudo nas aulas de história.

**Palavras-chaves:** Ensino de História. Representações. Aprendizagem Significativa. Povos Krahôs.

## ABSTRACT

The present research work entitled *The Teaching of History and Representations about the Krahô Indigenous Peoples*, has as its primary objective to identify the Representations about the indigenous peoples present in the imagination of the students of the 3<sup>a</sup> grade of High School at School Impact in Guaraí /TO, as secondary objectives, proposes to describe the representations constituted for the Teaching of History in relation to indigenous peoples, seeking to contextualize the importance of meaningful learning for the teaching of history, thus identifying the representations present in the students' imagination about indigenous peoples and , finally, proposing the development of actions and support materials for the Teaching of History on the representations related to the Krahô indigenous peoples of Tocantins. The study is of a qualitative nature. The approach was based on action research, with the research locus at School Impact Guaraí and the Krahô Indigenous Village. Conversation circles was the enabling strategy for dialogue and consequent listening to students, a 3<sup>a</sup> grade high school class, which participated in the research. In addition to this dialogue, the research also included bibliographic sources and iconography of the Krahô peoples available on the socio-environmental website. As a result of the research, I propose an interactive manual for a virtual exhibition on indigenous history and culture, which can be used by both indigenous and non-indigenous teachers, especially in history classes.

**Key-words:** History teaching. Representations. Meaningful Learning. Krahô's peoples.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1.</b> Cultura e repertórios simbólicos .....	48
<b>Figura 2.</b> População indígena no estado do Tocantins .....	61
<b>Figura 3.</b> Localização da Terra Indígena Kraholândia no mapa do Tocantins.....	62
<b>Figura 4.</b> Formato da Aldeia Krahô.....	63
<b>Figura 5.</b> Esquema estrutural do ensino de história.....	79
<b>Figura 6.</b> Procedimentos metodológicos .....	80
<b>Figura 7.</b> Produção dos alunos .....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROFHIST	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
UFT	Universidade Federal do Tocantins
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
NEAI	Núcleo de Estudos Indigenistas
TO	Tocantins
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
UEG	Universidade Estadual de Goiás
FUNDEG	Fundação de Desenvolvimento Educacional de Guaraí
FAG	Faculdade Guaraí
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
SEDUC	Secretaria de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins
PNE	Plano Nacional de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SARC – COV – 2	Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
DSEI	Distrito Sanitário Indígena
ISA	Instituto Socioambiental

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 CAPÍTULO 1 – PERCURSOS.....</b>	<b>19</b>
<b>2.1 Percurso teórico-prático: formação, docência e questão indígena.....</b>	<b>19</b>
<b>2.2 Percurso Metodológico: encontros na pesquisa-ação.....</b>	<b>28</b>
2.2.1 Caminho: a pesquisa qualitativa .....	33
<b>3 CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1 As Representações Sociais.....</b>	<b>47</b>
3.1.1 As relações de poder estabelecidas pelas representações sociais .....	53
3.1.2 As representações e a construção das imagens sociais .....	55
3.1.3 A representação social sobre os povos indígenas .....	57
<b>3.2 Espaços e sujeitos: o povo indígena Krahô .....</b>	<b>61</b>
3.2.1 O Imaginário de alunos e alunas sobre os povos indígenas Krahô e os caminhos da mudança.....	64
<b>4 CAPÍTULO 3 – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO HISTÓRIA: APROXIMAR-SE PARA VER O OUTRO .....</b>	<b>69</b>
<b>5 CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>78</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO A – PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA .....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A discussão aqui apresentada é resultado da pesquisa *o ensino de história e as representações sobre os povos indígenas Krahô*. O estudo foi realizado a partir de atividade de campo, pesquisa bibliográfica e análise de iconografia tendo em vista explorar a temática objeto dessa pesquisa. O que se pretende é o vislumbre de respostas às problemáticas do cenário educacional contemporâneo, sobretudo no que diz respeito à questão indígena, cenário que há muito tempo aspira por soluções para as suas deficiências e embates no campo do ensino, neste caso em específico do ensino de história.

Os órgãos responsáveis, bem como as políticas públicas voltadas a temática indígena têm avançado em propostas que buscam responder aos anseios dos povos indígenas na sua luta por reconhecimento, respeito e tratamento justo. Vários debates vêm sendo promovidos desde aprovação da Lei 9394/96, que posteriormente, entre outras alterações, ganhou o acréscimo da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08, que tem por objetivo incluir preferencialmente nos conteúdos de Literatura, História e Artes, a temática étnico-racial, africana e indígena.

A lei nº 11.645/08, enquanto resultado de muita luta, e do debate em torno dessa luta, constitui-se num marco reparador e um esforço de inclusão porque ao se observar o conjunto das leis educacionais no Brasil é possível perceber que não se tinha uma preocupação em se compreender o processo de formação da identidade nacional como um todo, sendo a história dos povos afro-brasileiros e indígenas deixada a margem dessa formação.

No entanto, a lei por si só não consegue surtir os efeitos necessários para a sua eficácia, ou seja, ela não cria nem altera a realidade por si só; é preciso compromisso, além de formação, inicial e continuada para que se produzam os efeitos da lei no cotidiano da prática escolar e, mais importante, na vida dos povos a quem a legislação se dirige, negros e indígenas. É possível observar que os cursos de formação de professores ainda estão engatinhando neste sentido, o que faz com que se torne imperativo que os professores de História busquem aprimorar sua formação e prática educativa no esforço de significação do seu fazer.

É preciso repensar o ensino de história e essa reflexão passa também pela problematização da formação docente. Somente uma boa formação, inicial e continuada, qualificará professores e professoras para lidarem com a diversidade, tema que tem perpassado todas as orientações curriculares e que está, embora de forma confusa, posta na

Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Essa boa formação, deve ser pensada num formato inclusivo, abarcando os sujeitos e suas mais diversas bandeiras de luta e, deve ir além do compromisso de reforço e condições de trabalho, deve necessariamente em boa medida, se atentar para o compromisso com o magistério, observando que este comprometimento é fundamental para que se possa, considerando o respeito à diversidade, repensar as representações sobre os povos indígenas no ensino de história.

A constituição de uma imagem estereotipada e discriminatória sobre as sociedades indígenas, como bem demonstra Susane Oliveira (2015), remonta ao nosso passado colonial e continua, entre nós, tendo muita força e, por isso, torna-se fundamental a problematização desta temática em sala de aula, ou seja,

Não só contribuir com a implementação da lei n.11.645/08 – que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras –, mas também estimular, em sala de aula, o estudo dos processos de produção de conhecimento histórico sobre os indígenas (OLIVEIRA, 2015, p. 60).

Neste contexto, a priori, se observou que o estudo sobre os povos indígenas e suas contribuições para a formação do povo brasileiro é pouco explorada, fato que ao se observar os livros didáticos é notório que pouco, ou quase nada, contempla a história desses povos de maneira contextualizada, ficando em destaque características exóticas e pouco significativas em prejuízo de questões como identidade, diversidade, posse da terra, dentre outros. Este fato inclusive foi relatado pelo Aluno<sup>1</sup> E, quando questionado se a imagem que o livro didático que ele já havia visto até então, condizia com o que ele havia visto na Aldeia;

Não, o livro tem um material muito diferente do que realmente é, porque eu acho que tanto quanto os livros, não sei se tem um estudo bom, o indígena mesmo pra fazer aquele, aquela informação sobre ele, tem muitas coisas diferentes também não é o ponto de vista deles, muitas vezes, mas de outra pessoa que foi ali e viu. (Aluno, 1, 2020).

O Estado de Tocantins conta com número significativo de povos indígenas, de acordo com o Núcleo de Estudos e Assuntos Indígenas (NEAI) da Universidade Federal do Tocantins

---

<sup>1</sup> De um total de quinze alunos da turma do terceiro do Colégio Impacto, quatorze participaram da atividade de campo e cinco da entrevista. Destes cinco, quatro eram meninas e um menino. Para efeito de preservação das identidades, estes entrevistados serão identificados como Aluna A, Aluna B, Aluna C, Aluna D e o menino, Aluno E.

(UFT) são nove povos que habitam o território tocantinense. Os Krahô habitam o território chamado de Kraolândia, e tem uma população de aproximadamente 3000 habitantes falantes da língua do tronco Jê. Seu território está situado nos municípios de Goiatins e Itacajá no nordeste do Tocantins.

Apesar de um número de povos indígenas tão expressivo, pouco se sabe ou se trabalha nas escolas sobre os mesmos. É comum, durante as aulas, perceber o olhar perplexo de vários alunos/as quando se tematiza aspectos da vida cotidiana dos povos indígenas, como a localização das aldeias e a forma como esses povos vivem; a curiosidade, somado ao olhar preconceituoso diante de povos cuja história e riqueza cultural desconhecem, é indisfarçável. Nessa perspectiva surgiu então o problema que envolveu o presente trabalho de pesquisa: Quais as representações sobre os povos indígenas Krahô presentes no imaginário dos e das discentes da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Impacto em Guaraí - TO.

O estudo teve como objetivo principal identificar as representações sobre os Povos Indígenas Krahô presentes no imaginário dos/as alunos/as da 3ª do Ensino Médio do Colégio Impacto em Guaraí-TO, como objetivos secundários se propôs descrever as representações constituídas para o Ensino de História, contextualizando sua importância para uma aprendizagem significativa no ensino de história; buscou-se também identificar as representações presentes no imaginário dos/as alunos/as sobre os povos indígenas e como proposta final o esforço foi desenvolver ações e material de apoio, especialmente aplicáveis ao ensino de história, que ajudem na superação das representações preconceituosas e estereotipadas relacionadas aos povos indígenas Krahô do Tocantins.

A presente proposta se justificou pelo fato de que a prática de ensino e a gestão da sala de aula são fundamentais para a (re)construção de novos saberes relacionados ao Ensino de História. É muito comum, no contexto das aulas de história, alunos e alunas questionarem sobre os sentidos de se estudar história, sobre para que serve e qual sua contribuição para a vida. Esses questionamentos resultam da inexorável necessidade que tem adolescentes, jovens, ou a pessoa em qualquer fase da vida, de atribuir sentidos à vida, e no caso das nossas aulas, significado para a história ensinada.

Para que as aulas possam ser respostas a estas inquietações é preciso que se constitua a partir da própria realidade dos sujeitos que a estudam. É primordial o ensino de História imerso no contexto de formação dos sujeitos com o intuito de contribuir para que se percebam agentes históricos, que podem refletir e, principalmente, aprender com o outro; novos olhares sobre os povos indígenas são possíveis e podem ser a base para novas relações entre os indivíduos que, embora diferentes, compartilham da mesma humanidade.



Esses desafios são refletidos pela luta histórica para que o ensino de história se consagrasse enquanto disciplina escolar de importância reconhecida para a formação dos sujeitos, luta marcante no contexto da ditadura civil-militar, mas que avança para além dela,

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA e FONSECA, 2010, p.13)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96) e suas alterações, especialmente as leis 10.639/03 e 11.645/08 são frutos dessa luta. A luta viabilizou mudanças educacionais, especialmente no ensino de história no sentido de conceder maior visibilidade ao currículo para as populações de origem africana e aos povos indígenas, sociedades que fazem parte da formação do povo e da história brasileiras. Não deveria ser o caso, mas a imposição das temáticas a partir de instrumentos jurídicos, ao mesmo tempo em que são frutos de luta dos povos negros e indígenas, também demonstram como nossa educação está, ainda, longe de cumprir os fins que lhe reservam, ou seja, de formação cidadã cujos princípios incluem além do pluralismo, a diversidade étnico-racial.

Em que pese esses princípios e a própria legislação, observa-se na organização Curricular de Ensino do Estado de Tocantins, pouca ênfase na questão indígena, mesmo a Lei 11.645/08 estabelecendo como obrigatório a História e a Cultura desses povos enquanto tema de estudo. À medida que essa temática é secundarizada, quando não ignorada, perde-se a oportunidade, num Estado em que os adolescentes e jovens não-índios precisam aprender a conviver com a sociedade indígena, de educá-los para essa convivência.

Perseguindo esses objetivos, de promoção da educação para o reconhecimento e respeito do outro, do indígena, organizou-se os resultados das práticas de pesquisa-ação de modo que o capítulo 1 apresenta o desenvolvimento das reflexões e discussões, sobre a trajetória da autora e sua relação com a temática indígena seguida da exposição das opções metodológicas que subsidiaram a reflexão da práxis docente de que essa pesquisa-ação trata.

No capítulo 2 se apresentam as discussões teóricas referentes ao ensino de história e as discussões já postuladas sobre os povos indígenas, bem como a apresentação dos povos Krahô de forma a estabelecer um paralelo entre as teorias existentes e os resultados as apresentações

representativas dos alunos quanto aos povos indígenas antes do desenvolvimento da atividade de visita à aldeia e também após a visita e dos resultados das entrevistas realizadas online, já que em virtude da pandemia do Covid-19, não foi possível a roda de conversa presencial pleiteada no início do desenvolvimento do trabalho.

Para o desenvolvimento do capítulo 3 consta o diálogo acerca da aprendizagem significativa no ensino de história e a intencionalidade de aproximação dentro do processo de ensino aprendizagem, apresentando as ideias presentes principalmente nas teorias de Ausubel e Paulo Freire, que defendem a necessidade dar sentido aos conteúdos de forma que o aluno perceba a importância do mesmo dentro de uma dinâmica que extrapola o espaço da sala de aula.

O capítulo 4 constitui-se de uma proposta de roteiro didático que, enquanto desdobramento da pesquisa qualitativa realizada, é subsídio para a superação dos modelos estereotipados que constituem as representações presentes em materiais didáticos e no imaginário de alunos e alunas com quem tenho trabalhado enquanto professora de História. Essa proposta, fundada na convicção de que o ensino de história precisa se renovar, renovação inspirada no enfrentamento ao preconceito sob todas as formas, aos estereótipos e estigmas, pretende ser alternativa para um ensino significativo, fundado na democracia e nos valores humanos, para todos os grupos humanos.

Espera-se que, no âmbito da educação básica, a quem se dirige esse trabalho, mas também da formação de professores, o estudo seja relevante e, diante de uma conjuntura que vem desconstruindo conquistas de lutas históricas dos povos indígenas, que precisam urgentemente tornarem-se visíveis principalmente no campo do ensino de história, possa esse estudo e proposta didática serem instrumentos no campo de batalha.

## 2 CAPÍTULO 1 – PERCURSOS

### 2.1 Percurso teórico-prático: formação, docência e questão indígena

Sou licenciada em História pela antiga Faculdade de Ciências e Letras de Porangatu, Goiás, hoje Universidade Estadual de Goiás (UEG). Terminei a graduação em 1998, e no ano seguinte fixei morada no Estado do Tocantins, momento em que havia uma carência de docente na minha área, na verdade e em todas as áreas de conhecimento. Em 1999, ao chegar no Estado do Tocantins e depois de muito tentar encontrar trabalho e nada conseguir em Palmas, resolvi passar um final de semana em Guaraí/TO, e imediatamente, diante a grande demanda por professores formados, acabei por conseguir um contrato docente, posteriormente, fui aprovada como professora efetiva de história, em Guaraí, no ano de 2002, e aqui permaneço, cada dia mais apaixonada pela disciplina de história e pela cultura indígena

Iniciei minhas atividades docentes em história precisando ministrar várias outras disciplinas, inclusive química; na época era requisito para permanecer contratada ministrara diversas disciplinas. Foi bastante complicado já que era uma área que eu não dominava. Mas a necessidade me levou a ter que estudar novamente algo que, inclusive, eu sequer gostava na minha época de educação básica. Porém, minha consciência não me permitia fazer de conta que estava dando aula, o que por sinal vi outros professores fazendo. Lembro-me que estudava horas a fio, e que até a tabela periódica, que não havia aprendido quando deveria, terminei aprendendo para ensinar. Naquela conjuntura, a ausência de profissionais formados, reflexo da pouca atratividade da profissão, justificados pela baixa remuneração e pelas péssimas condições de trabalho, acabava por contribuir para os desvios de formação na atuação docente, caso em que professor formado em uma área atuava em várias outras, distintas da sua formação, independente da sua aptidão.

Eu, produto da migração, passei a conhecer os problemas que a migração impunha ao antigo Norte de Goiás. O Tocantins, desde quando era ainda Goiás, sempre foi destino de várias correntes migratórias. A partir da segunda metade da década de 1960, com a abertura das grandes rodovias e com os incentivos fiscais, essa migração se tornou mais conflituosa, com empreendedores capitalistas avançando sobre terras indígenas e camponesas. Se naquele período os grupos econômicos se viram atraídos pelos incentivos fiscais do governo civil-militar, no início do século XXI o novo foco foi o mercado da soja. Recordo que assim que cheguei, me deparei com um número significativo de migrantes advindos de todas as regiões

do país, mas em maior presença os migrantes vindos do Sul do Brasil, em busca de terras para investirem na produção de soja que estava em alta naquele momento. Embora não seja objeto desse trabalho, é importante pontuar que essa presença capitalista numa região de índios e camponeses, sempre foi marcada pela violência, sobretudo contra os povos indígenas, violência que nem sempre é física.

Na região de Guaraí, onde passei a residir e a trabalhar a partir de 1999, era significativa a presença indígena da etnia Krahô, na região de Pedro Afonso, Itacajá e Goiatins e os Xerentes na região de Tocantínia e Miracema do Tocantins. Chamava a atenção o fato de que muitas pessoas olham com estranheza quando se falava em povos indígenas. Muitos dizem, rememorando a migração para a região, que imaginavam que aqui só havia índios e que, por isso, seria um grande desafio viver na região. Na minha trajetória docente fui percebendo que, desde as primeiras experiências ainda na antiga 8ª série e 1º ano aos dias de hoje, permanece, entre alunos não indígenas, o desconhecimento sobre os povos indígenas e suas culturas. Os alunos não sabem dizer sobre os povos indígenas e, nessa ausência do saber dizer, dizem os preconceitos fundado no não-saber e nos medos do outro, desconhecido e temido enquanto outro-diferente.

A formação inicial docente no curso de história não me preparou para essa sensibilidade. Na minha graduação pouco ou quase nada foi trabalhado em específico sobre os povos indígenas do Brasil, e tão pouco se discutiu ou se ensinou sobre como trabalhar esta temática em sala de aula. Mas os contatos com os povos indígenas e os estudos autônomos que realizei foram fortalecendo meu interesse temático e a conversão ao engajamento com a causa indígena, do respeito e do direito à plenitude da vida e da cultura desses povos. Concomitante a esse processo de autodescoberta tem contribuído, felizmente, as mudanças realizadas na legislação brasileira, que têm orientado a introdução da temática no âmbito escolar.

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) modificada em seu Art. 26, e também por meio da Lei número 11.645/8, possibilitaram a implementação e/ou introdução da temática Indígena de forma obrigatória no ensino, visando com isso promover a visibilidade desses povos que durante muito tempo foram marginalizados tanto pela sociedade quanto pelo ensino de história.

A partir da legislação as escolas passaram a tematizar a questão indígena e isso criou um ambiente favorável ao desenvolvimento, no contexto da escola em que eu trabalhava, de propostas amparadas legalmente. Fui, então, conhecendo melhor e estabelecendo contatos com as comunidades indígenas próximas de Guaraí. Nesse processo fui percebendo que essa

região, centro do Estado, tem uma diversidade de povos, não um único povo indígena como costumava pensar. Há na nossa região uma diversidade étnica formidável, porém, pouco conhecida no campo educacional.

Em 2000 fui convidada para trabalhar como Supervisora Educacional na Delegacia Regional de Ensino de Guaraí, hoje denominada de Diretoria Regional de Ensino de Guaraí. Iniciei o trabalho com as escolas do município de Itacajá/TO a 126Km de Guaraí. Chegando lá, fiquei a princípio assustada com o tanto de indígenas que perambulavam<sup>2</sup> pela cidade, sem contar a quantidade de alunos indígenas que estudavam nas escolas, afinal apesar de ter estudado sobre os povos indígenas, até então eu só conhecia o que me fora apresentado pelos livros.

A princípio fiquei assustada, pois esta foi a primeira experiência próxima com indígenas. Até então o que eu conhecia era o que os livros e a televisão me apresentaram. Mas logo o que foi um susto passou a ser um misto de impulso para conhecer e vontade docente de promover essa transposição em termos de ação educativa; de ajudar outros sujeitos, sobretudo alunos com os quais eu trabalhava, nesse processo de descoberta. Naquele momento entendi que o papel do professor de história deve ir além daquilo que foi ensinado na academia, e que somente por meio das vivências práticas isso seria possível. Desejei naquele momento poder ter tido essa mesma sensação ainda na minha graduação, acreditando que isso poderia ter tornado a minha aprendizagem mais significativa.

Pouco tempo depois recebi um convite para ser supervisora das escolas indígenas que se estendia de Itacajá a Goiatins. Trabalhei por dois anos nesta função, e ao longo deste período tive a oportunidade de desconstruir tudo o que me haviam ensinado ao longo da minha formação. Pude entender que os povos indígenas tinham muito mais a ensinar do que o que eu podia imaginar. E nesse processo de aprendizagem, é importante ressaltar o momento no qual fiquei presa por três dias na aldeia Rio Vermelho, próxima ao município de Goiatins.

Na época os indígenas cobravam melhorias na educação por parte da Secretaria Estadual de Educação e o processo de luta desse povo foi me levando ao entendimento da legitimidade das suas reivindicações e que precisavam ser compreendidos pela sociedade. Mas para essa compreensão, que precisava ser ampliada, era necessária uma mudança global

---

<sup>2</sup> Muitos indígenas deslocados territorial e culturalmente, abandonados pelas políticas do Estado que os deslocam, vagam pelas cidades como corpos estranhos que despertam medo e repulsa naqueles que os despossuíram e agora temem o resultado da violência que exerceram sobre esses sujeitos.

que exigia alteração na base, ou seja, era preciso fomentar a mudança na forma como se falava sobre os povos indígenas na escola, o que requeria aproximação/conhecimento desses povos e suas culturas.

Ao longo de quase dois anos, foram muitas experiências e muito aprendizado. No entanto, em 2002, por conta de questões políticas, que infelizmente em nosso Estado interferem de forma veemente no processo educacional, fui obrigada a deixar a supervisão indígena. A conjuntura da época acabou por me deixar um pouco desiludida e eu mudei meu foco de estudo para a temática étnico racial.

Naquele mesmo ano, 2002, fui aprovada em concurso público e também em uma seleção na extinta Fundação Educacional de Guaraí (FUNDEG), hoje sob a denominação de Faculdade Guaraí (FAG), no qual assumi a disciplina de História da Educação que contemplava na ementa:

Síntese histórica da evolução da Educação das sociedades primitivas, da Antiguidade Clássica, Idade Média, Renascimento e Moderna. As ideias iluministas e as repercussões no Brasil Colonial. Retrospectiva histórico-sociológica do desenvolvimento da educação no Brasil, visando à interpretação da função social e ideológica em diferentes contextos e épocas da formação cultural do país. Tendências da Educação Contemporânea e suas perspectivas: organismos internacionais de Educação. (PPC, 2002, p.86).

O trabalho pedagógico desenvolvido por meio da disciplina de História da educação, por mais que traga em seu bojo a introdução da educação escolar na colônia por meio da prática dos jesuítas no qual o processo inicia-se com a educação para os povos indígenas com objetivo de catequização e conversão ao cristianismo, é marcada pela ausência dos valores indígenas neste processo, história marcada pela consideração da cultura e da produção material destes povos.

Entendo que não se trata apenas uma mudança epistemológica em relação aos conteúdos, mas também em relação a quem produz esses saberes, que devem ser curriculares. Nesse sentido, algo que deveria ser pensando dentro das academias é a inserção não só da temática indígenas nos currículos, mas também, de autores indígenas, partindo do que eles estão pensando e produzindo a respeito de sua própria história. Começar a contar a história indígena sob o prisma desses povos requer mudança epistemológica paradigmática, o que passa pelo reconhecimento dos intelectuais indígenas. É preciso admitir que esses povos podem dizer de e sobre si mesmos. Nesse sentido, Kaka Werá Jecupé, em seu livro a terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio (1998), apresenta uma pequena

cronologia da história indígena no Brasil. O texto foi pensado para leitores não indígenas que ainda hoje acreditam que a história do Brasil teve início com a chegada de Cabral. A perspectiva não é a do não-índio falando, mas do índio falando para índios e não-índios sobre índios. E é nessa perspectiva que o livro discute migrações, massacres, epidemias e as formas de resistências contra a expulsão das terras, bem como as leis e projetos voltados para a população indígena.

Daniel Mundukuru, também é autor indígena escritor do livro *O banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira* (2009), que procurou relatar as questões referentes ao processo educacional partindo do ponto de vista de um educador pertencente aos povos indígenas.

Essa discussão partindo dos próprios indígenas poderiam contribuir de forma significativa para a construção de um currículo, mais inclusivo. A formação acadêmica não preconiza um olhar mais sensível aos povos indígenas o que faz que seja necessário um fazer pedagógico mais reflexivo e preocupado com a realidade desses povos. E foi a partir desta reflexão que procurei promover essa aproximação entre a formação acadêmica e os povos indígenas. Na época me foi oportunizada a entrada na aldeia Manoel Alves próximo a Itacajá/TO, para desenvolver atividades com meus alunos da graduação, o que tornou uma prática recorrente, porém, somente como objeto da disciplina na intenção de tornar a aprendizagem significativa e mais próxima dos acadêmicos do curso de Pedagogia, isso porque a educação indígena não era contemplada no currículo de formação do curso.

Eis que o tempo passou e o meu foco deixou de ser a temática indígena, mas mesmo assim, ao longo da minha prática docente sempre procurei, da melhor forma possível, aproximar meus alunos da história dos indígenas do nosso Estado. No entanto, na educação básica aproximar os alunos de determinadas realidades é um pouco mais complexo, principalmente em relação aos alunos da escola pública, isso porque é muito difícil primeiramente convencer nossos próprios pares da relevância de atividades que possibilitem essa aproximação. Outro complicador a se apontar é o fato de que existe um preconceito/discriminação entre alguns colegas de trabalho que não conseguem se despir de estereótipos negativos arraigados no imaginário de muito quanto se trata de povos tradicionais, povos indígenas e religiosidade.

Na educação pública existem também as dificuldades financeiras em relação a deslocamentos, o que por vezes impede que nós professores possamos promover ações como é o caso de visitas *in loco*. Além disso, a própria estrutura do sistema não estimula aproximações com essas diversidades, tornando isso muito distante dos nossos alunos.

Outro ponto relevante a ser observado encontra-se no fato de que o currículo e as avaliações externas também não trazem em si esta realidade de forma mais notória, como é o caso por exemplo das avaliações do ENEM. A título de exemplo, observando a avaliação aplicada em 2020 percebi que as questões da área de ciências humanas e também na área de linguagens eram marcadas por um olhar romantizado, como a relação estabelecida entre os povos indígenas e a natureza. Para se ter uma ideia no caderno de aplicação do primeiro dia de provas do ENEM/2020, de Linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias, o nome “indígena” apareceu por três vezes somente, uma vez em uma questão de literatura em que se abordou o enredo do livro de Lima Barreto o “Triste fim de Policarpo Quaresma” em que se priorizou a questão da língua de forma bem romantizada. Na questão 71 de ciências humanas, foi trabalhado o poema de Cora Coralina “O Cântico da Terra”. A leitura da questão induz ao entendimento que os conflitos em torno da terra para os povos indígenas foram superados por sua inserção no mercado capitalista a partir do que o item de avaliação chama de agroecológico.

No meu entendimento, no entanto, a considerar a realidade de conflitos graves e permanentes no Estado do Tocantins e a situação precária a que são submetidos os povos indígenas, a abordagem do ponto de prova poderia oportunizar a reflexão sobre os conflitos ainda presentes na região, sobretudo, o direito à terra, bem ainda em disputa, e de reconhecimento, por parte da sociedade não-indígena, da sua importância para a sobrevivência do povo indígena. Muitos povos têm perdido não só a terra, mas também a vida. Vida arrancada na luta para garantir este e outros direitos. Por fim a questão 81, também de ciências humanas, tratando da expansão ultramarina portuguesa e da chegada da Companhia de Jesus na colônia naturaliza a exploração e justifica a escravidão dos povos indígenas. O que se pode concluir diante da abordagem dada nessas avaliações, é que não existe a pretensão de tratar de forma crítica a temática indígena nas escolas.

A reflexão sobre os povos indígenas me levou a continuar tentando oportunizar essa experiência de aproximação dos alunos, e essa oportunidade surgiu por meio de atividades desenvolvidas no Colégio Impacto, durante uma aula sobre os povos nativos do Brasil na 2ª série do Ensino Médio. Nessa aula, à medida que eu falava, comecei a perceber a curiosidade estampada nos rostos dos discentes, principalmente quando falei sobre a experiência que tive e o que vivenciei por meio da função que exerci durante algum tempo. A interação e os questionamentos foram vários. E ao mesmo tempo em que eu ia tentando desmistificar algumas representações presentes no imaginário discente também começava a entender que



essas construções ainda hoje estão muito fortes no imaginário coletivo e, por consequência, também daqueles alunos.

Considerou-se imprescindível a audição dos alunos. A verdade não está em suas falas, mas suas vozes revelam sua leitura de mundo e é condição para a leitura da palavra. A palavra, nesse caso, não gira em torno do nada, como se a teoria sobre os povos indígenas fosse suficiente para criar uma realidade indígena. A teoria, ou a leitura da palavra, gira em torno do mundo – em relação ao qual todos têm uma leitura – e é isso que dá sentido à palavra. Assim, as discussões revelaram, a partir das falas discentes, que o contato com a cultura indígena estava limitado a uma compreensão distorcida resultante do imaginário social da comunidade não-indígena e das viagens dos próprios alunos que no qual atravessavam terras indígenas, nesse caso, lembranças de atravessarem território indígena e os verem cobrando pedágio ou, como disseram alguns “pedindo muito”. Questionei se eles sabiam o porquê desses indígenas cobrarem pedágio ou pedirem alguma coisa e se eles já haviam se questionado sobre isso, resultando daí um debate bastante produtivo. Naquele momento eu tive a certeza de que era preciso aproximar alunos e temática de estudo, ou seja, dar significado ao aprendizado tornando-o, nessa dinâmica, oportunidade de construção de sentidos pelos próprios sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Paulo Freire (1987) entende que a pedagogia que liberta o oprimido da opressão não é a pedagogia do opressor, mas do próprio oprimido, ou seja, é no processo de autodescoberta que os alunos vão percebendo a ignorância, os preconceitos e o quanto essa ignorância e preconceito os desumanizam. É ainda em Freire que podemos entender essa relação entre indígenas e não-indígenas marcada pelo autoritarismo e pela violência como fruto da construção histórica do processo de desumanização. O opressor nesse caso, paradoxalmente, são os próprios alunos e os grupos aos quais eles estão vinculados e, por isso, é também a eles que a educação enquanto processo libertador deve se dirigir.

Ao final da aula, estimei os alunos para que no encontro seguinte trouxessem informações sobre quem eram os povos indígenas do Tocantins, onde eles estavam localizados e quais as suas principais características. Os propósitos da metodologia era que os alunos desenvolvessem uma percepção da diversidade de povos e culturas que os cercavam. Foi importante saber da presença indígena no Tocantins e, dentro dessa pesquisa, conhecer as comunidades indígenas que lhes eram mais próximas. Numa acepção freireana de Educação, tratou-se de estimular os alunos a construir saberes sobre os povos indígenas, num processo de construção de suas próprias autonomias.

Foi desse debate, no percurso de realização das aulas, que nasceu, proposto pelos próprios discentes, o projeto de visita técnica à aldeia Manoel Alves, do povo Krahô, experiência que eu já realizara com meus alunos da graduação.

Eis que começou então a organização de uma aula totalmente diferente de até então. Questionei se eles realmente queriam viver esta experiência e se os pais autorizariam. Naquele momento alguns relataram que tinham muito medo, pois já tinham ouvido falar coisas ruins sobre os indígenas, mas que ao mesmo tempo a curiosidade era maior que o medo. Recordo que brinquei neste dia com uma das minhas alunas, inclusive a que demonstrou maior medo e que por sinal não participou da visita in loco, que como ela tinha todas as características do povo Krahô, corria o risco de eles não deixarem ela voltar alegando que ela fazia parte da aldeia. Todos rimos naquele momento da situação, e ela me disse “ó tia não fale isso porque senão eu fico com mais medo ainda”, risos neste momento, e eu tentando apaziguar o coração dela dizendo que eu estava brincando.

Na certeza de que esta experiência poderia ressignificar o ensino comecei a articular para que essa atividade fosse concretizada. Apresentei a proposta para a direção e coordenação da escola, que acolheu e custeou toda a viagem. Parti então para as articulações necessárias. Em decorrência de trabalhos acadêmicos desenvolvidos na aldeia acabei por estabelecer um vínculo com a comunidade, o que facilitou o acesso para levar meus alunos, e quando falei com o diretor da Escola na Aldeia ele de prontidão conversou com o cacique para autorizar a realização da atividade.

Desde os meus primeiros contatos com a aldeia Manoel Alves nas proximidades do município de Itacajá/TO impressionou-me não só a receptividade das lideranças indígenas e da estrutura de educação local, mas o quanto a perspectiva de respeito à diversidade está entranhada, me pareceu, na própria cultura indígena. Em que pese minha ignorância sobre a formação dos professores indígenas, aqueles docentes demonstraram, na abertura, na receptividade, nas trocas, um conjunto de saberes sobre a docência, e a educação de modo geral, vasto e sólido. Entendo que isso se dê, em parte, em função, a exemplo das experiências da Universidade Federal de Goiás e Federal do Pará, de políticas públicas, hoje sob ataque, de oportunidade de formação para professores indígenas fundadas no respeito à identidade própria dos povos indígenas, num esforço de valorização da cultura destes povos. E apesar da precarização das políticas de inclusão e diversidade atualmente, a formação de professores indígenas resiste, inclusive preservando a relação do professor indígena com o seu meio social fazendo com que ela se torne um desafio diário como afirma Sena

A formação indígena é constituída com base em dois campos principais. O primeiro tem um suporte mais marcado nos valores, na identidade e no próprio convívio com a natureza. Os professores indígenas, [...] são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. (SENA, 1985, p. 105).

Essa complementaridade sobre a formação indígenas apresentada por Sena (1997) está amparada legalmente por meio da introdução do ensino bilíngue na Constituição Federal de 1988, respeitando com isso as diversidades dos povos indígenas em relação a língua materna e as individualidades necessárias para o processo de ensino e aprendizagem, como se lê no art. 210, § 2º da Constituição, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Essa tendência foi confirmada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases). Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atendendo as diretrizes constitucionais trouxe em seu bojo a necessidade de se priorizar a educação escolar indígena por meio de um currículo, conforme estabelece o Art. 26º que teve sua redação alterada pela Lei nº 12.796, de 2013 estabelece que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Esse trecho que você colocou tratadas várias diversidades (educação indígena, do campo por exemplo).

É preciso trazer o parágrafo quarto:

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

A garantia da educação bilíngue como direito expressa nos Art. 32, 35 e 79 da LDB, impôs ao Estado a necessidade de formar professores indígenas, uma vez que o aluno indígena deve ser educado também em sua língua materna e ter respeitadas suas tradições locais. Seguindo essas orientações, em janeiro de 2020 o Estado do Tocantins deu início a 31ª etapa do Curso de Formação de Professores em Magistério Indígena, realizado no Centro de Ensino Médio Indígena Xerente (Cemix) Warã, de Tocantínia, tendo como objetivo assegurar a melhoria do desempenho profissional de professores indígenas das etnias Karajá, Javaé, Xambioá, Apinajé, Krahô e Xerente, procurando garantir a preservação cultural e dos

costumes desses povos indígenas do Tocantins. O Curso tem a duração de três anos e atende 102 professores dos quais 23 destes já estão na fase de conclusão do curso. A formação destes profissionais busca aperfeiçoamento do magistério para que possam atuar nas escolas indígenas levando em consideração as realidades locais e principalmente o fortalecimento da identidade indígena

Em reportagem publicada no site oficial do Governo do Estado do Tocantins em 21 de janeiro de 2020 o Governo declarou “o comprometimento com a qualidade do ensino e com a oferta da educação para essas comunidades tradicionais”. Os Cursos de Formação de Professores Indígenas, segundo a Secretaria Estadual de Educação, Juventude e Esportes do Estado do Tocantins (SEDUC) tiveram início em 1998, formando a primeira turma com 93 professores indígenas. E desde então vêm aperfeiçoando para atender as realidades existentes no Estado. Graças a formação ofertada, hoje na escola indígena os alunos são primeiramente alfabetizados na própria língua, ou seja, do primeiro ao 5º ano eles são educados exclusivamente por professores indígenas. Somente a partir do 6º ano que eles têm contato com a educação em língua portuguesa. Na aldeia Manuel Alves, em Itacajá, por exemplo, além de professores licenciados em diversas disciplinas, já tinham alguns que estavam cursando o mestrado intercultural na Universidade Federal de Goiás. O próprio diretor que nos recebeu havia recentemente concluído o seu mestrado. A formação de professores indígenas torna-se primordial para que a cultura e a língua desses povos tradicionais não se percam e para que possam continuar a garantir seus hábitos e costumes de geração em geração.

Foi na interseção entre minha prática pedagógica e o diálogo com os povos indígenas e meus alunos não-indígenas que, depois do meu ingresso no mestrado, em 2019, resolvi tomar esta experiência como base para o desenvolvimento da minha pesquisa de mestrado naintenção de contribuir para que outros professores de história possam também criar espaços para a aprendizagem significativa a partir da aproximação com os povos indígenas. Isso porque se pararmos para observar ainda é preciso investir e incentivar a formação e o desenvolvimento profissional para o trato com a temática indígena no ensino de história.

## **2.2 Percurso Metodológico: encontros na pesquisa-ação**

A visita in loco à aldeia Manoel Alves, em Itacajá/TO, foi realizada com os alunos do Colégio Impacto de Guaraí. Trata-se de uma escola privada, fundada em 1990 e que atende

alunos do berçário ao ensino médio e contava, em 2020, com um total de 322 alunos; na sua maioria brancos, oriundos de famílias de classe média à classe média alta, o que, no contexto da cidade em que se localiza a Escola, Guaraí -TO, é significativamente distintivo em relação à massa de pessoas pobres da cidade e de muitas outras cidades, igualmente pobres, do Tocantins. Como o Projeto Pedagógico da Escola contempla em sua parte diversificada trabalhos que atendam as diretrizes curriculares para uma educação étnico racial, a proposta foi apresentada para a direção que gentilmente acolheu o trabalho sugerido. Foram providenciadas as autorizações dos pais dos alunos e de posse das mesmas, entrei em contato com o Diretor da Escola indígena que foi o responsável pela mediação junto ao cacique para que fossem autorizados a entrar na aldeia.

Com todas as autorizações providenciadas, comecei então o planejamento para a execução da aula. De início, com os alunos sentados em círculo, solicitei que eles escrevessem ou desenhassem como eles imaginavam ser aldeia, e o que eles esperavam encontrar lá. Depois que escreveram, peguei os papeis e fixei na lousa para dialogar sobre as representações presentes no imaginário deles. Isso porque a minha intenção era de fazer essa aleitura prévia deste imaginário e depois de retornar da viagem pedir que novamente fizessem essa mesma atividade que pudéssemos comparar as representações anteriores e as atuais identificarmos se era como eles haviam imaginado.

Para a viagem sugeri que os alunos e alunas fizessem uma campanha de arrecadação, sobretudo de gêneros alimentícios, para presentearmos os nossos anfitriões. Essa sugestão foi justificada pelas dificuldades enfrentadas pelos indígenas que, cada vez mais apertados pelo agronegócio, que os cercam de todos os lados e envenenam os rios e as terras, tem lhes imposto dificuldades até para alimentarem-se. Presentear-lhes com o mais elementar, que é o alimento, não foi, portanto, uma iniciativa paternalista, mas uma oportunidade de problematizar – e por isso desenvolver a consciência crítica dos alunos – sobre os conflitos e aviolência, em todos os níveis, produzidas pelo capital.

Os alunos foram orientados para que quando chegassem a aldeia procurassem se posicionar de maneira respeitosa tendo em vista que estamos lidando com seres humanos que tem um modo de viver diferente do deles.

Os alunos durante as orientações perguntaram se podiam ir usando brincos, correntes, tênis, etc., isso porque alguns pais de alunos orientaram seus filhos a tomarem precaução quanto a supostas investidas dos indígenas que, segundo eles iam pedir ou roubar objetos dos alunos. Para estes pais, e conseqüentemente para seus filhos, os pedidos não atendidos poderiam provocar a ira dos indígenas o que, nesse contexto, subtende-se certo medo das

famílias não-indígenas em relação à integridade de seus filhos no contato com esses indígenas “saqueadores”. Ficou muito claro o trânsito, de pais para filhos, desse imaginário de medo em torno da presença desse outro, que é estranho e ameaçador. Meus alunos, além de esconderem seus pertences manifestaram, inicialmente, medo até de se alimentar na presença dos meninos indígenas.

O medo apresentado pelos alunos merece um pouquinho de atenção, pois ele tem uma justificativa estrutural. Ao longo da formação social no mundo ocidental tornou-se recorrente a ideia de que alguns indivíduos são melhores/superiores que outros, como diz Chaves (2013 apud SAID), vivemos “um jogo de espelhos, os “eus” e os “outros” são dispostos” constantemente. Mais contundente é a análise de Chaves (2013) apud Jean Delumeau e Edward Said sobre o que pode ser definido como orientalismo, ou seja, o oriente como invenção do ocidente. A engenharia dessa invenção, na acepção de Delumeau é o uso estratégico do medo. Para Said (1990) o estranhamento é o que mobiliza as engrenagens definidoras do oriente pelo ocidente. Na sua discussão todo um esforço, racional, é investido na construção de uma representação do Oriente. Esse outro, diferente do Ocidente, é exótico, mas, às vezes, é a própria fonte do mal. É ameaçador. E por ser ameaçador requer controle e uma forma de controlar é, discursivamente, mas também com determinadas práticas, conceituar. Um conceito que é definido muito mais pela ausência, principalmente ausência de características típicas do Ocidente, do que pela presença. Em outras palavras, se diz que esse outro é, não pelo que ele é, mas pelo que ele não é.

Para discutir a questão do medo vou tomar como base as ideias apresentadas por Chaves, Buruma e Margalit (1990, 2004) que discutem a percepção dos homens orientais e ocidentais, mas que casa muito nessa discussão a respeito do medo, isso porque para os autores “a construção do que é o “outro” por essas ideologias passa pela questão do que é o “eu” diminuindo-se o que se acredita ser característica fundamental do “humano”.”

Edward Said (1990) trata da alteridade a partir das representações construídas pelo Ocidente sobre o oriente, o que ele chama de orientalismo. Para ele:

O orientalismo vem a ser um modo de visão e de estudo regularizado ou “orientalizado” que, dominado por imperativos, perspectivas e preconceitos políticos-ideológicos, forma adequando ao Oriente. Como produto de forças e interesses políticos, se caracteriza como sistemas de representações introduzido na consciência e na cultura ocidental. [...] O resultado são traduções carregadas de superioridades a respeito deste Oriente imaginário. [...] Segundo este conceito, o ponto de vista ocidental, hegemônico política e ideologicamente, define o Oriente como um dado não apenas geográfico e culturalmente distinto, mas como um outro, dominado e subalterno. Quando escapa a este enfoque, o percebe segundo a lógica da exterioridade, como o

exótico, o diverso. [...] a imagem do “Oriente” como o “outro” enfatiza a distinção entre o “nosso” mundo e o “deles”. [...] os orientais não são tidos como indivíduos próprios de uma história, ou seja, de seu tempo e lugar, mas como identidades coletivas e generalizadas. [...] Com o medo alastrado na sociedade ocidental, intensificam-se cada vez mais as representações próprias da ação orientalista, pegando carona na histórica visão do Islã como um sistema fechado e excludente, representando a partir de uma série de reduções e eliminações. (SAID, 1990, p. 163)

Essa ideia orientalista é semelhante com as representações presentes no imaginário brasileiro em relação aos povos indígenas. Eis que os não indígenas apresentam uma consciência cultural de superioridade e também de desrespeito e desconhecimento já que quando homogeneizam os povos indígenas desconsideram todo o seu histórico de tempo e lugar de fala, quando são enfatizados principalmente o caráter exótico de identidades coletivas o que acaba introduzindo o medo diante do diferente e somado a isso ainda vem o caráter excludente relacionado ao tratamento estigmatizado e de inferiorização dos povos tradicionais indígenas.

Diante dos temores apresentados conversei muito com os alunos explicando que não era dessa forma e que eles podiam ficar tranquilos pois não estavam correndo nenhum perigo. Outra coisa que também pedi para que eles se atentassem era em relação as vestimentas dos indígenas, e como a turma tinha vários meninos pedi para que eles não ficassem encarando a nudez dos seios das indígenas, pois eles estavam na sua vida cotidiana e nós é que deveríamos respeitar isso pois eles não iriam se vestir só por conta da nossa presença.

Orientações dadas, viagem organizada, partimos então para essa experiência. Era possível observar a empolgação dos alunos, e como eles estavam dispostos a conhecerem algo novo, de Guarará a Itacajá são cerca de 126 Km, assim saímos bem cedinho. Quando estávamos bem próximos da aldeia, alguns alunos começaram a apresentar um certo nervosismo, porém, também queriam chegar logo. À nossa chegada na Aldeia a apreensão manifestou-se em semblantes mais carregados. Alunos e alunas ficaram mais nervosos e ansiosos. Descemos do ônibus e nos deslocamos até à escola, e quando os alunos perceberam que todos os funcionários da escola e também os alunos indígenas estavam nos aguardando eles ficaram eufóricos, chegando a dizer “tia, eles estão nos esperando?” e eu confirmei, então eles ficaram mais eufóricos ainda.

Nesse momento de distensão, alguns relataram que ficaram com medo de descer com os celulares e os indígenas tomarem, ao que lhes chamei atenção aos nossos encontros que antecederam a viagem, que já havíamos discutido sobre essas formas preconceituosas de pensar o outro, o indígena. Percebi que a teoria não basta para suplantar uma cultura de

distanciamentos, incompreensões e preconceitos e isso pareceu justificar ainda mais a atividade em curso. A partir desse encontro inicial amistoso e dessa distensão das tensões, alguns alunos e alunas voltaram ao ônibus para buscarem celulares e outros pertences.

Lembro-me dos rostinhos deles admirados com o que estavam vendo. Assim que chegamos o diretor nos cumprimentou, e disse aos meus alunos que iria levá-los até os anciões, pois o cacique não estava na aldeia, para que eles então dessem a permissão para o início das atividades. Um dos anciões começou então com um canto, explicou o significado daquele canto e deu boas-vindas para todos nós. O diretor da escola convidou meus alunos para se sentarem em um círculo e começou a explicar como a aldeia e a escola funcionavam; contou um pouco da história dos povos Krahô e depois abriu para que eles perguntassem o que desejassem saber. E assim se deu uma conversa baste proveitosa e interessante.

Após esta roda de conversa os professores indígenas convidaram os meus alunos dizendo que eles haviam preparado algumas atividades para que eles pudessem interagir com os outros jovens indígenas, e assim começaram atividades com vários cantos indígenas, competições entre meninas e meninos, incluindo corrida de tora. Foi uma manhã extremamente divertida, e de muita gargalhada, os alunos indígenas rindo dos meus alunos que não tinham as mesmas habilidades que eles, e meus alunos sorrindo das falas e risos que não conseguiam compreender.

Ao final desta primeira parte já na hora do almoço, os indígenas se dirigiram para suas casas e meus alunos permaneceram na área da escola, onde se alimentaram com o que haviam levado. Em pouco tempo várias crianças retornaram para a área da escola, e foi neste momento que os meus alunos perceberam que os indígenas haviam retornado para usarem a internet da escola via Celular. Lembro de uma aluna dizendo “tia eles têm celulares” e comentei que depois estaríamos falando sobre isso. O espanto diante do fato de que os alunos tinham internet, e redes sociais, bem como estranhamento em relação a outros elementos do cotidiano indígena corresponde ao choque entre a realidade e o estereótipo de um povomítico, distinto do povo real, imaginário muitas vezes alimentado pela escola. Observações fundamentais para o diálogo posterior, sobre a experiência da visita à Aldeia.

No dia da nossa visita a Comunidade Indígena já tinham marcado um bingo, pois estavam tentando arrecadar um dinheiro para um grupo de forró da aldeia chamado meninos da aldeia. Meus alunos compraram o bingo e ali teve início novamente mais um momento de interação. Eis que os prêmios corriam de diversas forma na cartela. Ao final do bingo, como estava muito quente, os alunos e alunas foram convidados a tomar banho no Rio. Convite aceite, rumaram, indígenas e não-indígenas para o Rio. Uma de minhas alunas me chamou a



atenção para fato de que as crianças indígenas, algumas muito pequenas ainda, já estavam lá, pulando do galho mais alto da árvore e se jogando na água. Uma aluna então disse “tia nunca que minha mãe deixava eu deste tamanhinho estar tomando banho sem ela por perto”. Após o banho no rio retornamos para a área da escola, e foi quando os alunos começaram a dizer que queriam fazer as pinturas; e logo duas senhoras indígenas chegaram e começaram a explicar o significado das pinturas e quais poderiam ser feitas neles. Alguns alunos então fizeram as pinturas inclusive eu.

Logo depois nos informaram que o cacique havia chegado e estava nos chamando na casa dele para conversar conosco. Alguns alunos já ficaram com medo novamente, pois não sabiam o que o cacique queria. Na casa o cacique então se apresentou e pediu para que meus alunos se apresentassem, e começou a contar algumas coisas da aldeia. Os meus alunos questionaram sobre a organização social e também estrutural da aldeia, e o cacique descreveu como era a organização do pátio central e o que era realizado ali, bem como explicou também a disposição das casas ao redor do grande círculo do pátio em formato de sol e como os casamentos iam acontecendo e modificando também a organização das casas.

Foi interessante observar que ao final da nossa visita o medo inicial havia se dissipado, eles estavam tão à vontade que já pegavam o bebê que estava por lá, no colo, tiraram fotos, abraçaram os que estavam por ali na despedida. Observei que estar lá na aldeia, vivenciar as atividades e poder tirar as dúvidas e conhecer a história deste povo contada por eles e não por mim, foi muito mais significativo para eles do que se tivéssemos somente ficado no espaço da sala de aula.

### 2.2.1 Caminho: a pesquisa qualitativa

O afastamento geográfico entre meus alunos, não-indígenas, e a comunidade indígena Krahô não impossibilita a promoção da aproximação e da imersão dos alunos na realidade cultural desse outro, que é o indígena; outro cuja diferença precisa ser reconhecida não em oposição aquilo que os alunos são, mas como acréscimo naquilo que o respeito e aceitação dessas diferenças podem produzir. Acredito que essa perspectiva pode contribuir para transformar as representações constituídas ao longo da construção histórica do Brasil. Por isso, é importante buscar a aproximação dos alunos com esta realidade ainda desconhecida, como afirma Paganotti apud Vygotsky (2011) “o segredo é tirar vantagem das diferenças e apostar no potencial de cada aluno”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) possibilitam a prática educativa significativa no horizonte da ação docente. Não se trata no entanto, apenas do que a letra da Lei diz, mas das opções ético-políticas de professores e professoras. O exercício do magistério comprometido com a transformação daquilo que precisa ser transformado, no entanto, pressupõe, sobretudo no que diz respeito às questões étnico-raciais, consciência e compromisso com a mudança. É ato político. É subversão. Para isso, a primeira barreira a ser superada é da própria insuficiência da formação inicial e, em consequência, dos estereótipos que povoam o próprio imaginário docente. As representações de mundo, e do próprio magistério, fazem parte do dia-a-dia dos profissionais da educação. Cada um de acordo com suas experiências têm opiniões e posturas que são definidas tanto em relação à formação que tiveram quanto à rotina de trabalho, no contato com o material didático e de apoio, bem como em relação à formação continuada que a própria Secretaria de Educação oferece.

Desde 1999, atuando na educação como professora no Ensino Fundamental, Supervisora de Ensino, professora do Ensino Médio, Gestora de Ensino, Assessora de Currículo na área de História e atualmente atuando no Ensino Médio como professora de História e também enquanto Formadora do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), foi possível observar, nesses diferentes momentos e instâncias, as representações sobre os povos indígenas quase sempre muito distantes da existência concreta destes povos e do que se deve da educação e do trabalho do professor de História.

Na atual conjuntura é extremamente relevante analisar a complexidade que envolve a formação docente e identificar como esta pode influenciar na constituição da identidade docente condizente com as demandas sociais de profissionais que possam contribuir na construção de uma sociedade mais democrática, porque respeitosa à humanidade da diversidade dos seres humanos. Saber como a prática educativa dos professores pode se configurar em um processo contínuo e comprometido com as mudanças paradigmáticas, ou não, é condição para a transformação da sociedade. A sociedade atual diante de suas diversidades de gêneros, étnicas, religiosas e culturais, com expectativas diversas, exige que os professores de História estejam realmente preparados para lidar com todas essas diversidades dentro de uma proposta coerente e que contribua para a construção de novos saberes. Como as relações entre os sujeitos sociais fazem parte da constituição histórica, cabe ao ensino de História promover a significação e ressignificação desses por meio de suas vivências cotidianas e das práticas sociais desenvolvidas ao longo do tempo. Isso porque cabe

a História enquanto disciplina promover a superação das ausências de interpretações históricas.

A proposta metodológica de caráter qualitativo de cunho exploratório utilizou-se dos dados de pesquisa de campo como parte do universo desse estudo apropriando-se de conceitos e teorias interventivas seguindo uma estruturação propositiva por meio de uma interação teórico-metodológica. A escolha metodológica justifica-se pelo fato de que “[...] A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 2007 p. 14)

A pesquisa de cunho qualitativo, partiu das representações presentes no imaginário de alunos e alunas com o intuito de atender a uma nova demanda para a prática docente no ensino médio, em que foi possível observar que precisa ser despida de preconceitos e estereótipos pragmáticos.

Como é possível observar na ideia de Thiollent

Desse ponto de vista, a pesquisa-ação como processo de produção de conhecimento desenvolve-se com vistas às necessidades que emergem da prática social. É determinada, portanto, historicamente. Além disso, a pesquisa-ação tem se mostrado capaz de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo no âmbito pedagógico, na constatação de “uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação” (apud LIMA; MARTINS, 2006, p. 74).

A pesquisa-ação prevê a organização de estratégias de ações planejadas para, a partir do olhar engajado do pesquisador, que pensa enquanto faz, por isso fazer-pensado, as situações-problemas observadas possam ser submetidas à análise crítico-científica no sentido de sua superação. Atividades essas que podem resultar de desdobramentos das práticas e dos conhecimentos adquiridos durante a ação, que antes de tudo, tem intencionalidade pedagógica. A intencionalidade da pesquisa-ação, no caso dessa pesquisa, é conseguir promover espaço para que se identifique e entenda as representações constituídas pelos/as alunos/as sobre os povos indígenas Krahô.

A pesquisa-ação, basicamente se justifica como intenção de efetivar a participação ativa dos sujeitos envolvidos e na mobilização de decisões coletivas em torno de situações-problemas inerentes ao objeto de estudo proposto, sendo capaz de fomentar a emancipação dos envolvidos na transformação social. Esse tipo de pesquisa propõe a produção dos

conhecimentos por meio de experiências, contribuindo para debates constituídos a partir da situação problema inicial, elencando resultados de forma coletiva e participativa.

Os instrumentos de pesquisa foram construídos dentro das abordagens necessárias para a aquisição das informações. Desta forma no primeiro momento foi realizada uma roda de conversa apresentando aos/as alunas/os a proposta da pesquisa e mobilizando-as/os quanto a importância da participação de cada uma/um para a execução da pesquisa. Após a sensibilização foi realizada a roda de conversa partindo da temática sobre “Os Povos Nativos do Brasil” quem, são onde estão, como vivem, a cultura e a organização desses povos, depois foram apresentados os povos indígenas que habitam o território de Tocantins, com maior ênfase nos povos Indígenas Krahô.

No segundo momento com alunos e alunas de posse das informações sobre os povos indígenas, foram instigados e instigadas a apresentarem oralmente como elas/eles imaginavam a vida desses povos. Essa primeira ideia pretendia observar, a partir da oralidade, a imagem constituída sobre a população indígena; por meio da fala é mais perceptível as concepções concebidas por esses adolescentes. A discussão foi planejada na forma de roda de conversa, momento que, de acordo com a primeira proposta, seria gravado para que durante as análises se pudesse ter elementos mais consistentes para a formulação dos relatos. Após os relatos alunos e alunas seriam instigados à produzirem desenhos e textos que pudessem retratar a imagem que elas/eles possuísem sobre os povos indígenas.

Como os povos indígenas Krahô habitam uma região próxima à cidade de origem dos alunos e alunas a proposta era realizar uma visita a Aldeia Indígena Krahô Manoel Alves, situada no município de Itacajá/TO, para que esses alunos pudessem conhecer in loco a realidade até então desconhecida por eles. Vale ressaltar que todos os documentos necessários, tanto junto às alunas/os e pais, quanto a escola, foram organizados. Essa visita in loco teve como objetivo apresentar aos estudantes a realidade organizacional, cultural e social de um dos povos indígenas que constituem a formação do povo brasileiro. Este momento visava instigar alunos e alunas não-indígenas a vivenciarem e reconstruírem a imagem/ideia pré-concebida sobre os povos indígenas.

No retorno da visita à Aldeia seria feito novamente a atividade de roda de conversa que foi realizada no segundo momento, porém partindo dos olhares que elas/eles obtiveram com a atividade de visita, instigando-as/os a relatarem o que foi possível observar e também solicitando que elas/eles fizessem uma análise de semelhanças e diferenças da imagem que eles tinham e da imagem concebida com o exercício. Instigadas/os também se questionarem sobre o porquê da invisibilidade desses povos indígenas e também como o

ensino de história pode contribuir para a reconstrução de um novo olhar sobre essa população marginalizada pelos não indígenas.

A proposta final constituir-se-ia de uma exposição a ser organizada e desenvolvida pelos próprios alunos e alunas mediante a experiência que elas/eles vivenciaram. A exposição estava prevista para acontecer na escola e ser aberta não somente para os estudantes da escola, mas para todas as escolas do município a partir de um cronograma de visita guiada para que estudantes das outras escolas e a comunidade em geral, pudessem partilhar das aprendizagens dos alunos e alunas envolvidos no projeto.

A exposição teria como referência duas nuances, a da etnofotografia e da cartografia social. A escolha dessas duas abordagens pautou-se no interesse de que os alunos e alunas se perceberam como pesquisadores sociais, e a fotografia possibilita isso; por meio dela as/os alunas/os poderiam observar o espaço utilizado para a construção dos saberes históricos e culturais desses povos indígenas, identificando e registrando os comportamentos sociais presentes nessas comunidades, elas/eles precisariam desenvolver a capacidade de recortes espaciais e temporais com base no ambiente que os acolheu (TIBALLI; JORGE, 2007, p. 67). Por meio da fotografia elas/eles poderiam demonstrar os saberes e as representações constituídas, partindo da interação dos sujeitos envolvidos. A etnografia viabiliza a constituição de um campo ótico do grupo observado e “possibilita também a construção do diálogo referente aos objetivos a serem alcançados pelos pesquisadores” (TIBALLI; JORGE, 2007, p. 67) que desenvolvem essa observação.

A fotografia se apresenta como uma possibilidade de narrativa visual por parte dos alunos e alunas que produzem e leem as imagens. De acordo com Fernandes e Fernandes (2019) as imagens são narradoras das práticas sociais e de estilos de vida. Para os pesquisadores,

A utilização de uma narrativa etnofotográfica possibilita a fixação de uma realidade que ultrapassa os traços culturais isolados, potencializando a memória singular da cultura como discurso narrativo, com a visibilização de um todo formador da consciência cultural, face à percepção de realidades locais mais complexas e totalizantes, em perspectivação indutiva (FERNANDES e FERNADES, 2019, p. 88).

Neste caso, a iconografia, inclusive produzida em campo pelos alunos, pode dar visibilidade à uma realidade até então desconhecida pelos próprios alunos, que terão a possibilidade de socializar essa nova percepção com outros sujeitos, contribuindo, assim, com o processo de encontro e de descobertas entre sujeitos. Assim, capturar a imagem do outro é

também conhecê-lo e reconhecê-lo na sua dignidade, é fazer-se observador e produtor de um novo olhar, de desconstrução de um velho paradigma.

Como se disse antes, outra perspectiva pensada foi a da cartográfica social. A utilização desta ferramenta permitiu que as/os alunas/os possam mapear o território por elas/eles visitados e estudado, demonstrando com isso a localização dos povos indígenas em questão. Dessa forma poderiam situar os visitantes da exposição em relação aos territórios ocupados pelos indígenas e também demonstrar a importância desses territórios e de suas demarcações.

De posse dessas informações e dos resultados da exposição, tencionava-se uma proposição didática a ser apresentada aos demais profissionais docentes de história. A base desse planejamento não era apenas a produção de saberes pelos e para os alunos e alunas participantes do projeto, mas avançar no sentido de socializar as experiências e indicar caminhos didáticos a outros professores que se dispusessem a trabalhar com a temática indígena.

No entanto, toda a proposta apresentada teve que ser alterada em virtude da Pandemia do vírus SARS – COV – 2 (Corona Vírus) causador da COVID-19 que acometeu não só o Brasil, mas todo o mundo a partir do ano de 2020. As aulas foram suspensas em todo território nacional como forma de evitar as complicações advindas da proliferação do vírus, o que impediu a circulação de pessoas de forma a evitar as aglomerações acabando por impedir que as/os alunas/os fossem visitar a aldeia conforme o pretendido para a culminância do trabalho e isso terminou afetando o planejamento pensado inicialmente para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Todo esse planejamento foi pensado a partir do envolvimento de estudantes da Escola Estadual Irineu Hendges Albano, do município de Guaraí – TO. A Pandemia inviabilizou a execução desse planejamento. Mas, é importante apresentá-lo por três razões: primeiro porque atividade de visita semelhante, com estudantes da rede privada já acontecera, com planejamento semelhante e experiência bem-sucedida; segundo, para que se possa perceber, no contexto do desenvolvimento do nosso projeto, como a pandemia afetou a todos nós e como, nesse cenário, alternativas precisaram ser empreendidas; terceiro porque esse planejamento pode, para quem se disponha a conhecer e trabalhar a temática, roteiro didático.

As reflexões que constituem essa dissertação, portanto, resultam das atividades que já vinha desenvolvendo a partir da minha atuação na educação privada e de que tenho falado desde o início desse texto. Isso significa que a pandemia impôs uma retomada da leitura da experiência anterior, realizada com alunos e alunas do Colégio Impacto. Sendo assim, o

espaço/tempo/sujeitos da minha pesquisa foram os povos indígenas Krahô, seu tempo/lugar e cultura e os estudantes do Colégio Impacto, seu tempo/lugar e sua cultura. Aldeia indígena Krahô e a cidade de Guaraí e as possibilidades dessa relação.

A turma em que a atividade havia sido desenvolvida ainda no ano de 2019, foi uma turma da 2ª série do ensino médio matutino, que durante este período enquanto conteúdo da disciplina os/as alunos/as vislumbram o descobrimento do continente americano e também dos povos nativos das américas inglesas, espanholas e portuguesa. Na época a turma escolhida contava com quinze estudantes, sendo seis meninos e nove meninas, com idade entre 14 e 16 anos.

Para apresentar o imaginário descrito pelos alunos em seus textos e posteriormente falas, optou-se por não usar o nome dos alunos e alunas participantes, e sim lhes identificar com letras do alfabeto. Embora a atribuição de cada letra a determinada aluna ou ao aluno tenha sido aleatória, identificada a aluna com a respectiva letra, ou o aluno, essa identificação será permanente, de modo que se possa distinguir a quem se refere sempre que a referência for aquele ou aquela estudante. Como, em decorrência da pandemia, o tratamento dos dados de campo e a sequência da atividade prolongou-se no tempo inviabilizando a participação integral do grupo que iniciou as atividades, será privilegiada as observações e participações dos cinco alunos que estiveram até o final da atividade. Estes alunos foram identificados como Aluna A, Aluna B, Aluna C, Aluna D e o menino, Aluno E<sup>3</sup>.

Como a viagem já havia sido feita, e após o retorno das atividades presenciais durante a pandemia, foi preciso redirecionar as atividades de pesquisa, sem, no entanto, perder o foco principal, as atividades apresentadas como proposta metodológica da pesquisa-ação, roda de conversa, grupo focal e entrevistas, aconteceram conforme objetivo da pesquisa que se apropriou dos resultados de uma experiência anterior. Como já dito anteriormente, a pesquisa deveria ter sido realizada no ano de 2020, mas em decorrência da pandemia não foi possível levar os alunos até a aldeia já que o mundo parou em março daquele ano, por isso, foi necessário utilizar dados e relatos de uma atividade que havia sido em 2019. Infelizmente a Cartografia Social e a exposição pretendida não foram possíveis de serem realizadas, no entanto, a proposta está sendo apresentada para que posteriormente outros profissionais possam se apropriar desta atividade que pode ser enriquecedora e transformadora quanto as

---

<sup>3</sup> Estudante, aluno ou aluna serão formas genéricas de referência a observações/diálogos de outros alunos, além destes que se mantiveram ao final do projeto.

representações que as/os alunas/os possam construir sobre os povos indígenas, como também a prática docente da/o professora/o de História.



### 3 CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE HISTÓRIA E AS REPRESENTAÇÕES SOBRE OS POVOS INDÍGENAS

Ao longo da História do Brasil é possível observar um olhar de inferioridade e preconceito sobre os povos indígenas. Olhar que posteriormente foi acrescido de uma visão romantizada, que também resulta da construção de estereótipos que tentam enquadrar o ser índio num quadro fixo pintado por quem diz sobre o índio, não por aquilo que esse outro, o índio é. Grande exemplo dessa visão romantizada são obras literárias como de José de Alencar, “O Guarani (1857), Iracema (1865), e Ubirajara (1874), trabalhos marcados pela visão idílica do índio, romantizado por que, antes de tudo, está enquadrado naquilo que o branco considera ser o seu papel. Nesse caso, indígenas e paisagem estão tão harmônicos, quanto acomodados ao mundo a sua volta, independente das dores e das perdas.

Paralelo às representações românticas, persistiram não só estereótipos negativos, como de preguiçosos e indolentes, mas também de povo selvagem e violento, nesse caso, forma de se referir aos grupos que resistiam em nome de suas ancestralidades, suas terras, águas, cultura, enfim, lutavam pela vida. Esse embate de imagens, quase sempre binárias – índio bom, integrado, índio mal, que resiste – foram sendo construídas desde os colonizadores, quando muitos grupos indígenas resistiram à escravização. Como afirma Barão e Fraga,

Para a população, todos os índios são iguais e possuem uma imagem pejorativa, carregada de preconceito, e as denominações de que índios são vagabundos, bêbados, marginais, ladrões deflagram o total desconhecimento a respeito dessas populações”. (BARÃO E FRAGA, 2010, p. 149)

Confirmando o acima citado uma reportagem publicada no site do grupo de estudos em temáticas ambientais da Universidade Federal de Minas Gerais de 2014, procura por meios resultados de estudos desmistificar algumas mentiras relacionadas aos povos indígenas, dentre elas a da preguiça, segundo o estudo

A lógica indígena, tradicionalmente, não se interessa em acumular, e sim em desfrutar. Portanto, se antes do sol chegar ao alto do céu, o homem já pescou peixe para a família toda se alimentar naquele dia, ele pode voltar para casa e descansar, pois sua obrigação já foi cumprida. (BRANDT, 2014).

Neste sentido, não é razoável, sobretudo no contexto do ensino de história, que se ignore a questão indígena e, em não se ignorando essa temática, é preciso problematizar as

representações sociais que fazem os não-indígenas sobre esse povo. E não se trata apenas de teorizar o conceito de representações, mas, partindo do processo colonizador, como estamos indicando, pensar as permanências desses estereótipos, base do convívio conflituoso entre os europeus e os povos originários dessa terra. A longa duração das práticas discriminatórias em relação aos povos indígenas tem se desdobrado, em nosso tempo, em violência e todo tipo de prejuízos aos povos indígenas. Essas imagens representativas e discriminatórias têm suas raízes no eurocentrismo e na própria construção historiográfica do Brasil.

Como afirmam Barão e Fraga (2010)

A construção de uma nação como o Brasil, que passou pelo processo de conquista e colonização por parte de povos europeus, até adquirir sua independência e status de Estado Nacional, foi fruto de uma tarefa árdua para os europeus, a princípio, e depois, para os luso-brasileiros, sendo ao mesmo tempo destruidora. Nesse processo, os povos autóctones sofreram o impacto do desaparecimento, seja ele físico ou ideológico, já que não seria possível à infante nação brasileira admitir o passado genocida, que exterminou fisicamente várias sociedades nativas para abrir espaço às colônias europeias. (BARÃO E FRAGA, 2010, p. 141)

Neste contexto, a priori, se observa que o estudo sobre os povos indígenas e suas contribuições para a formação do povo brasileiro ainda hoje é pouco explorado, já que de maneira efetiva o ensino de história não tem este foco, fato que ao se olhar nos livros didáticos, pouco, se, contemplam a história desses povos de maneira contextualizada, ficando em destaque características exóticas e pouco significativas. Não se procura demonstrar as problemáticas de identidade, diversidade, posse da terra dentre outros.

E todo esse processo de estereotipia resulta na longa duração da marginalização dos povos indígenas. O indígena é expulso da sua terra, depois acusado de não ser índio por viver na cidade. Na cidade, desterrado da terra e da sua cultura é um bêbado, queimado como lixo pelo mesmo povo que lhe despossuiu de tudo. Esse roteiro é sempre renovado porque a base da educação das novas gerações de não-indígenas termina por reproduzir essa violência a partir do discurso estigmatizador, que transforma o índio em gente de segunda categoria. Em consequência, as crianças chegam a escola com essa carga de representação sobre os povos indígenas e, em muitos casos, aí permanecem com a mesma visão estereotipada, e há casos em que isso piora. De qualquer modo, mesmo após a aprovação da Lei 11.645/08, a escola pouco avançou. Fato que pode ser observado em falas anteriores a ida dos alunos até a aldeia como o que foi dita pela aluna/o 5:

Ao visitar uma aldeia pela primeira vez espero encontrar índios vestidos assim como nós, pois eles provavelmente já têm contato com a civilização etc. é claro que eles tem mantido os principais costumes, rituais como danças e festividades, mas acho que eles têm casas, usam chinelo, acho também que as crianças vão à escola etc. acho que eles fazem artesanato e vendem, vão às cidades, fazem compras, vão às festas etc. (Aluna A, entrevista 03/2019).

Para alguns alunos, em consequência de um imaginário secular construído a partir da forma que lhes foram apresentadas as populações indígenas, a realidade indígena se encerra em rituais, festas e artesanato. Índio, nesse quadro estático, é uma realidade folclórica. Alguns alunos e alunas, quando da visita à Aldeia Krahô, repercutiram essa situação. Na discussão sobre visita a Aluna A disse que “não imaginava uma coisa como era, sabe com os postes de energia e tal, mas não igual a nossa” resposta dada depois que foi questionada sobre como o formato das casas e da aldeia era e como haviam imaginado.

Apesar da população indígena, que já foi expressiva no passado e que ainda resiste lutando pela vida, cultura e território, pouco se sabe ou se trabalha nas escolas sobre estes povos. a Lei nº 11.645/08 é um esforço de reversão desse quadro. Segundo Bergamaschi,

A conquista dessa lei é uma dádiva que os povos indígenas oferecem às escolas não indígenas, para que todos os americanos tenham a oportunidade de estudar a sua história, a história da sua ancestralidade[...]. Essas vozes indígenas não cessam; porém, são silenciadas na e pela História. Por isso a lei que institui a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas remete também ao Ensino de História (BERGAMASCHI, 2010, p. 152-153).

Tem sido muito comum, durante as aulas de história, observar a perplexidade de alguns alunos e alunas quando se fala da localização – perto deles e delas – e da forma como esses povos vivem e resistem na luta por território, cultura e dignidade. Há, quase sempre, um complexo de curiosidade e preconceito diante de povos que, embora próximos, são distantes, porque desconhecidos dos alunos e alunas com quem trabalham. Por isso, se torna primordial um ensino de História fundado ideal de educação cidadã, democrática e para a diversidade, que possibilite aos sujeitos que se percebam como agentes históricos, capazes de refletir e principalmente aprender com outros povos outras formas de convivência que não a autoritária e violenta que se estabeleceu historicamente.

Com isso, o ensino de História encontra desafios gigantescos, tendo que possibilitar aos alunos instrumentos capazes para a sua compreensão sobre a realidade da qual tratam os estudos históricos propostos na sala de aula. Esses desafios são refletidos na luta pela qual o

ensino de história passou para que se consagrasse enquanto disciplina escolar de importância significativa para a formação dos sujeitos, principalmente após a ditadura militar brasileira.

Como demonstra Silva e Fonseca, 2010:

O ensino de História na educação básica brasileira foi objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências à política educacional da ditadura civil-militar brasileira (1964-1984). Isso significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História, os currículos fragmentados, a formação de professores em Licenciaturas Curtas e os conteúdos dos livros didáticos difundidos naquele momento, processo articulado às lutas contra as políticas de precarização da profissão docente. (SILVA e FONSECA, 2010)

Apesar dos autores referirem-se a um período tão difícil da nossa história política brasileira, esta temática continua sendo muito atual, pois observa-se diariamente a luta de um governo descomprometido com a população indígena, que não respeita e se quer considera os direitos dos povos tradicionais, e as lutas e conquistas de até então, vem sendo, usurpadas.

Nessa perspectiva é possível vislumbrar a preocupação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN/9394/96) que se configurou a partir da regulamentação do Estado para que o ensino de História fosse formatado no sentido de conceder visibilidade para as populações invisibilizadas pelo currículo, como é o caso das matrizes africanas e dos povos indígenas, primordiais para a formação da população brasileira. A instituição da Base Nacional Comum Curricular, BNCC, a partir da Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, procurou, segundo Guimarães (2020) garantir a efetividade da Constituição Federal e da LDB, Lei 9.394/96, no sentido viabilizar, na parte diversificada do currículo, saberes sobre a realidade específica de cada região do país. Os Estados ficaram responsáveis pela elaboração de seus respectivos currículos e, em consequência, em 2019, o Estado do Tocantins, por meio da Resolução nº 24, de 14/03/2019, apresentou o seu. O que é importante dizer, desde já, é que embora a BNCC, no conjunto seja muito ruim, o DCT é, sobretudo no que diz respeito à questão indígena, uma boa surpresa.

No Documento Curricular do Tocantins, Caderno de ciências Humanas, há o uso da expressão indígenas 144 vezes quase sempre vinculado à ideia de diversidade, como na Unidade Temática, “o sujeito e seu lugar no mundo” (TOCANTINS, 2019, p. 26) do componente geografia, ou, no componente curricular de História, “mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo”. (TOCANTINS, 2019, p. 61), sempre no sentido de situar os povos indígenas enquanto portadores de uma identidade específica, marca de um eu que,

embora diferente, não se constitui em oposição ao outro, mas como parte de uma com- vivência possível. Nesse sentido, é preciso dizer, no âmbito das ciências humanas e, em comparação com outros documentos curriculares estaduais, a exemplo do Pará e Maranhão, que o Documento do Tocantins, ao abordar a questão indígena em todas as séries e em todos os níveis, bem como pelo enfoque dessa abordagem, há condições objetivas para o trabalho docente propositivo numa perspectiva de respeito e de equidade em relação aos povos indígenas.

No mesmo documento é possível verificar propostas de ensino por meio de unidades temáticas atendendo as habilidades necessárias para cada ano e série escolar e também traz sugestões de atividades como: conhecer as brincadeiras, como vivem os povos indígenas, a língua, a posse da terra, o patrimônio étnico-cultural, a valorização dos relatos orais para a constituição histórica dos povos indígenas, as políticas voltadas para os povos indígenas, as relações de trabalho, os processos de extermínio vivenciados pelos povos indígenas e como pauta para a história recente aponta-se como habilidade (2019)

- (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência;
- (EF09HI04TO) Reconhecer as diferentes formas de organização social entre os povos indígenas e comunidades remanescentes de quilombos no Tocantins e valorizar as diferenças culturais de cada povo;
- (EF09HI04aTO) Relacionar os elementos que compõem a identidade cultural do Tocantins. (TOCANTINS, 2019, p. 89).

O Documento Curricular do Tocantins, objeto de algumas críticas, críticas que se estendem à BNCC, que no geral, de fato é muito ruim, ainda permitem avanços. No entanto, para além destes documentos normativos, outro desafio maior se interpõe, qual seja, a formação dos professores. A formação de professores, seja a nível de graduação, seja a formação continuada, ainda é uma fragilidade a ser superada no sentido de implementação de uma política sólida de respeito à diversidade, sobretudo no que diz respeito aos povos e culturas indígenas. Para se ter uma ideia, até 2019, ano da reformulação curricular do curso de História da Universidade Federal do Tocantins, a disciplina de História Indígena, era facultativa. Isso significa dizer que dentro da instituição mais importante para a formação docente no Estado do Tocantins, a UFT, o debate sobre a questão indígena ainda é marginal.

Este contexto, sobretudo quando se considera a máxima de Paulo Freire em suas cartas a quem ousa ensinar, de que o magistério requer competência teórica e política, inviabiliza uma atuação docente competente e mais próxima da realidade de atuação de

professores e professoras. Penso que cabe aqui ressaltar minha própria experiência docente, que por vezes fui criticada pelos meus colegas de profissão por estar constantemente buscando conhecer mais a respeito dos povos indígenas e até por desenvolver atividades nas quais buscava promover a aproximação dos alunos a uma realidade diferente da que eles vivenciavam e que também se apresentava de maneira diferente daquelas apresentadas nos livros didáticos quando os levava para conhecer a aldeia. O DCT, tendo sido apresentado no início de 2019, e o ano subsequente ficando marcado pelo início da longa noite do COVID- 19, ainda está em fase de implementação. Acredito que, ao mesmo tempo em que é promessa, requer a superação desse comodismo que apenas reproduz o mesmo discurso estereotipado sobre os povos indígenas. Mas, esse processo de mudança, requer das próprias instâncias formadoras, que também sejam protagonistas da aproximação/produção de saberes que impliquem em apoio pedagógico aos professores que estão na base.

Acredito que ações como estas, são fundamentais para se conhecer e desconstruir estereótipos tão arraigados no imaginário de nossos alunos, tanto que após a visita a aldeia durante as entrevistas realizadas, os alunos foram questionados se as imagens que são utilizadas para retratarem os povos indígenas nos livros e no ensino da temática indígena correspondem com o que foi visualizado na aldeia, conforme relato da Aluna B:

Depende, acho que assim, os livros ainda estão muito naquela visão de um povo muito isolado que não tem contato com nada, eles ainda tão muito presos a isso e acaba que a gente vê isso, e fica só nisso, achando que todo índio é assim, que toda tribo é assim, mas não a gente tendo contato com eles viu que é, são pessoas normais, só que com hábitos diferentes que não vivem na cidade, mas assim, um exemplo outro povo que vem pro Brasil que a gente não entende, mas tem hábitos diferentes, só que os livros acabam não deixando isso muito claro, por exemplo a questão da escola, que tipo tem acesso à escola, que o governo ele disponibiliza material, que ele faz algumas coisa para eles, a gente não tem tanto acesso, por exemplo, eles também aceitam doações de roupas, de comida, que a gente até fez a cesta básica para levar. Nisso não a gente acha que eles só comem o que eles produzem e etc. (Aluna B)

A mesma aluna quando questionada se a imagem que ela tinha sobre os povos indígenas permanece:

Não, toda a visão foi transformada, acho que tudo, por exemplo, energia elétrica eu não sabia que eles tinham, foi até uma surpresa pra mim, o beber de água com água tratada, nossa mudou bastante a minha visão, e assim, o convívio deles com a gente, a não é aquela coisa estranha haa não fala, de ficar olhando diferente pra gente, não, é convívio tranquilo, nós sentamos falamos com o cacique, é uma coisa muito diferente, não é aquela coisa

haaaa meu deus eu tô com medo de conhecer. Antes a gente tinha medo, mas depois foi tudo tão tranquilo que deu até vontade de ir lá várias e várias vezes.  
(Aluna B)

A resposta dada pela aluna evidencia a importância do trabalho docente na ressignificação do ensino, no sentido de promoção de uma aprendizagem significativa, que seja capaz de formar pessoas mais humanizadas e que percebam que a empatia é algo fundamental entre os indivíduos e que a diversidade existe e precisa ser respeitada.

### 3.1 As Representações Sociais

Na atual conjuntura é extremamente relevante analisar todos os preâmbulos que envolvem a prática docente, e conseqüentemente, sua influência para a constituição de uma sociedade atenta aos valores da convivência, o que pressupõe valores que superem a mera tolerância à pluralidade para avançar no sentido do respeito ao diferente e à valorização da riqueza étnica e cultural do povo brasileiro. Tudo isso pressupõe competência ética e política condizente com as demandas histórico-sociais do nosso povo. É preciso, pois, pensar como a prática educativa dos professores pode se configurar num processo contínuo de comprometimento com mudanças paradigmáticas e necessárias de transformação social, transformação que passa pelo respeito e valorização da história e cultura indígenas.

A sociedade atual diante de suas diversidades de gêneros, étnicas, religiosas e culturais, com expectativas diversas, exige que os professores de História estejam realmente preparados para lidar com todas essas diversidades dentro de uma proposta coerente e que contribua para a construção de novos saberes. O desafio, no entanto, são representações dos povos indígenas que refletem construções mentais que remontam ainda ao período colonial, mas que tem muita força no tempo presente e que demandam uma outra educação para desconstruí-las. Pensar a formação das representações se torna então fundamental. Segundo Moscovici (2003) a representação

Designa o aspecto dinâmico e a bilateralidade no processo de constituição das representações sociais, assinalando duas facetas: por um lado, a representação como forma de conhecimento socialmente elaborado e partilhado e por outro, sua realidade psicológica, afetiva e analógica, inserida no comportamento do indivíduo. (MOSCOVICI, 2003, p. 34).

Sob essa premissa, as representações sociais vão além de opiniões, elas remetem atitudes e comportamentos. Mesmo que em menor escala de contingência, elas podem remeter

a elaboração de novos padrões comportamentais estabelecendo uma nova comunicação entre os pares. Isso consiste em dizer que o estudo sobre as representações sociais, podem promover a interação social e a construção de um novo imaginário sobre aquilo que se conheciam até então.

Na acepção de Durkheim (1986)

As representações coletivas teriam uma existência concreta, uma ‘materialidade’ que se manifestaria não apenas no comportamento dos membros de uma sociedade, por meio da socialização e internalização de valores, mas na estrutura jurídica e organizacional de uma formação social, nos mecanismos de controle social, nos critérios e formas de sanção e recompensa, etc. (DURKHEIM, 1986, p. 82)

O estudo das representações sociais, nessa perspectiva, consiste na análise dos processos pelos quais os indivíduos, em interação social, se constroem sobre os objetos sociais, que tornam viável a comunicação e organização dos comportamentos. Assim entendidas, as representações “alimentam-se não só das teorias científicas, mas também dos grandes eixos culturais (VALA, 1993, p. 354), das ideologias formalizadas, das experiências e das comunicações cotidianas. Lembrando que as representações integram um tipo de saber vulgar, uma epistemologia do sentido comum. A utilidade principal, para os historiadores do emprego da noção de representações sociais é a elucidação de um dos elementos mais importantes que incidem nas motivações dos agentes, cujo conhecimento histórico é extremamente difícil por razões de documentação. (FLAMARION, 2012)

Dadas essas referências, as representações sociais, compreendidas em sua dinâmica e complexidade, podem, no campo da psicologia, ser assim esquematizadas:

**Figura 1.** Cultura e repertórios simbólicos



Fonte: Psicologia e Sociedade (2002)



De acordo o campo psicológico, as representações sociais, buscam aproximar aquilo que não é próximo, fazendo com que saberes estocados contribuam para a compreensão do novo, permitindo interagir com fatos que até então lhe eram estranhos. E são essas representações que acabam por se consagrar enquanto instrumentos ideológicos de dominação, classificando os sujeitos e trabalhando os consensos e seus posicionamentos sociais. Dentro de uma conjuntura tão conturbada, constituída por posturas preconceituosas e discriminatórias, se torna fundamental identificar como os professores de histórias estão se articulando no cotidiano das suas práticas para lidar com temas ainda tão polêmicos na sociedade contemporânea.

É interessante enfatizar que também cabe à educação a incumbência de manter viva a memória de um povo, por isso o domínio de conhecimentos de conceitos básicos, neste caso em específico sobre a temática indígena, é fundamental para que essa educação seja mantenedora desta memória. No entanto, para que isso aconteça, essa discussão deve começar na formação acadêmica inicial do próprio professor. Recordo que houveram, na minha graduação, poucas oportunidades de estudos e discussões sobre os povos indígenas. Assim foi a vinte anos atrás, reflexões esparsas dentro das disciplinas de história da América e do Brasil, mas ainda cabe, nessa segunda década do século XXI, a problematização dos cursos de formação inicial de professores no que diz respeito ao preparo docente para lidar com as questões étnico-raciais, especialmente à luz das leis 10.639/03 e 11.645/08.

As leis, que resultam da luta histórica dos povos negros e indígenas, é esperança. A luta dá bons frutos. E uma formação inicial docente mais comprometida com a sociedade democrática tem avançado. Isso pode, a título de exemplo, ser observado na Graduação em História da Universidade Federal do Tocantins, que a partir da nova matriz curricular, que vem sendo estruturada a partir de 2019, já contempla o estudo da história e cultura indígena como saber obrigatório a partir da disciplina de “História Indígena”. A solidez da formação inicial é sempre uma das condições, não a única, para novas práticas, repercutidas desses novos saberes sobre povos e realidades que não são novos, mas que requerem compromissos sempre renovados. Segundo Hegel

Não há sociedade que se sustente sem a educação, pois ela é expressão da razão que busca estabelecer a liberdade e implantá-la enquanto prática docente. Disso deriva a concepção hegeliana de homem que o caracteriza pela construção de si com seus semelhantes através da história. (apud. NOVELLI, 2001, P. 65).

Tudo isso é fundamentado na necessidade de se entender que a perceptividade humana é feita por meio dos elementos simbólicos que cada um vai construindo ao longo da sua construção histórica, por meio dessas simbologias acabam por expressar palavras, gestos, imagens, linguagens e sentimentos em suas ações cotidianas. Jodelet (1986) estabelece que as “representações sociais são elaborações mentais construídas socialmente a partir da relação dinâmica estabelecida entre a atividade psíquica do sujeito que conhece e o objeto de conhecimento”. Relação que ocorre na prática social e histórica da humanidade e que é generalizada pela linguagem. Para Jodelet (Ibidem) as representações sociais, são modalidades de conhecimento prático orientadas para a comunicação e para a compreensão do contexto social, material e ideativo que vivemos. O que representa dentro deste contexto buscar respostas para o entendimento dos docentes sobre a identidade que construíram por meio destas representações sobre a formação continuada para com o trabalho com a temática indígena.

Sobre a formação docente, se observa que é preciso considerar os saberes docentes e contextualizá-los dentro de suas expectativas,

Dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes inicial em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p.30)

O que torna primordial a ampliação do campo formativo, visualizando não somente a prática do professor de história, mas também, e principalmente, as políticas inerentes para a implementação e o incentivo nas referidas transformações da práxis, “trata-se de compreender não mais a tradição, mas a inovação; não mais uma vida social já feita, mas uma vida social em via de se fazer. (MOSCOVICI, 2001, p.62)

Nesse percurso de formação docente, entender como esses profissionais vão estruturando suas representações acerca da profissão, do ensino de história e do próprio mundo poderá contribuir para a ressignificação da identidade docente dando “o sentido da noção de representação e distinguem-no entre os sistemas cognitivos usuais” (MOSCOVICI, 1978, p. 67). É preciso refletir e debater sobre o Ensino de História. Moscovici (Ibidem) entende que é importante, no âmbito da escola, organizar atividades a partir de temas comuns aos indivíduos que fazem parte do contexto escolar, ou seja, do mundo real das pessoas. Isso

implica na necessidade de se pensar a educação numa perspectiva interdisciplinar e transversal. Mas para isso o professor precisa acreditar que essas formações conseguirão fomentar novas estruturas e contribuições para a prática educativa mudando assim as representações que estes possuem dos programas de formação. Mais que isso, é preciso sempre competência técnico-teórica e política para a realização da educação significativa e significada.

As mudanças na sociedade e, em consequência na escola, geram insegurança aos professores quanto aos conteúdos que devem ser ensinados e a metodologia a ser utilizada. Assim, é primordial trabalhar no sentido de resgatar e ou inculcar representações positivas junto aos profissionais docentes quanto ao processo de formação continuada, pois segundo Mazzeu (1998) a instrumentalização com a reflexão sobre os problemas e às necessidades de uma prática pretende assegurar o sucesso escolar e [...] por essa razão, a formação continuada de professores precisa buscar a irreversibilidade das mudanças provocadas na reflexão e na ação.

A Lei nº 11.645/2008, que complementar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório a inclusão do ensino das Culturas e História Afro-Brasileira e dos Povos Indígenas nos currículos de todas as escolas brasileiras, é caminho de encontros e de possibilidades de com-vivências. O que se busca não é mais a visão do outro enquadrado atribuído, ou seja, a representação que, efetivamente, é apenas um espectro; pelo contrário, o que se busca é o encontro, a aproximação, o conhecimento e reconhecimento para além das imagens estereotipadas de um e de outro. As representações sociais sobre os povos indígenas é o que precisamos superar, não porque as representações em si, enquanto conceito, sejam negativas; mas porque nesse caso constituíram-se historicamente numa relação violentamente hierarquizada.

Partindo da premissa de representação social se observa que o conceito de representatividade vem ocupando novos esboços relacionados a constituição cultural, sendo a representação a estruturação de processos que vão ganhando significados e passam a ser produzidos e compartilhados por grupos ou sociedades, “representar envolve o uso da linguagem, de signos e imagens que significam ou representam objetos”, estabelecendo um processo nada simplório. (HALL, 2016, p.31)

As produções de significados são constituídas por meio de contatos e trocas entre seus membros, são esses contatos que fomentam símbolos e significados caracterizando conceitos no imaginário dos indivíduos. Os processos de representação são classificados, de acordo com Hall, (2016) por dois princípios básicos, primeiramente pelas correlações conjuntas das

representações construídas no imaginário coletivo; e posteriormente pela linguagem que promove o compartilhamento de conceitos representativos e carregados de significados. “A relação entre “coisas”, conceitos e signos se situa, assim, no cerne da produção do sentido na linguagem, fazendo do processo que liga esses três elementos o que chamamos de “representação” (Hall, 2016, p. 38).

Ao longo da formação dos indivíduos as referências foram sendo postuladas, tanto sobre o mundo, sobre pessoas, sobre grupos ou sobre eventos, isso é a construção de signos. Os signos podem significar ou representar os conceitos e as relações que acabam por consolidar a significação de uma cultura.

Os significados vão ganhando forma de maneira natural e não há como isso não acontecer, pois é a forma objetiva que nos apropriamos desde a infância, haja vista que estamos inseridos dentro desse universo de signos e vamos nos apropriando de seus significados, tendo também a possibilidade de os transformar (Hall, 2016).

Para estabelecer essas transformações Hall (2016) estabelece três conceitos: a reflexão (mimética<sup>4</sup>), a intencionalidade e o construcionismo. Quando se fala da reflexão, a linguagem se apresenta como reflexos da verdade dos significados que se firmaram no mundo real e de caráter individual; quanto a intencionalidade o sujeito falante estabelece de forma imperativa o significado por meio da linguagem, e por fim o construcionismo por meio do sujeito falante, toma a linguagem como um produto socialmente construído das representações.

É por meio deste terceiro conceito que a percepção de representação melhor se enquadra no mundo das representações. Porém, o mundo material envolto por pessoas e objetos, não pode ser confundido com as simbologias, as representações e a linguagem. Esse Sistema simbólico pode ser representado como o vestido de noiva branco, angelical e cheio designificado, que no ritual do casamento se observa conceitos que foram construídos e compartilhados pelos mais diversos grupos culturais por várias partes do mundo, ou seja, são rituais que por si só, representam toda uma tradição e expressividade de uma sociedade ou grupos.

Sobre as potencialidades da linguagem ancora-se a de Hall (2016)

---

<sup>4</sup> Do gr. *mimesis*, “imitação” (*imitatio*, em latim), designa a ação ou faculdade de imitar; cópia, reprodução ou representação da natureza, o que constitui, na filosofia aristotélica, o fundamento de toda a arte. (CEIA, E-Dicionário de termos literários. In: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/mimesis-mimese>)

A linguagem é capaz de fazer isso porque ela opera como um sistema representacional. Na linguagem, fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias e sentimentos. A linguagem é um dos ‘meios’ através do qual pensamentos, ideias e sentimentos são representados numa cultura. A representação pela linguagem é, portanto, essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos. (Hall, 2016. p.19).

Por meio da linguagem, não necessariamente a língua falada ou escrita, mas dentro de uma amplitude representativa existe o compartilhamento de significados sociais, importante salientar que existe uma pluralidade de significados, pluralidade esta, que por vezes, pode ser conflituosa na relação entre os indivíduos, isso porque esses significados culturais organizam e regulam as práticas sociais, influenciando as posturas desses indivíduos dentro dos grupos e sociedade.

Em suma, a representação é a produção do sentido pela linguagem, “O sentido é produzido dentro da linguagem, dentro e por meio de vários sistemas representacionais que, por conveniência, nós chamamos de ‘linguagens’ . O sentido é produzido pela prática, pelo trabalho, da representação. Ele é construído pela prática significante, isto é, aquele que produz sentidos” (HALL, 2016, p. 54).

### 3.1.1 As relações de poder estabelecidas pelas representações sociais

Enquanto objeto de estudo científico, o significado e a interpretação se configuram no campo das ciências humanas e culturais, as discussões envolvem três elementos: sociedade, cultura e o sujeito, desvinculado da abordagem positivista. Para Hall (2016) é preciso reconhecer que as interpretações das representações não são homogêneas e acontecem de forma muito individual. Elas envolvem ainda relações de poder o que exige uma discussão mais aprofundada sobre as representações e os sujeitos.

Nessa perspectiva é preciso aprofundar o conceito de representações. Para Michael Foucault (2011)<sup>5</sup>, que conclama o sujeito como mentor central do uso e funcionamento da linguagem, onde acontece a influência do poder sobre a configuração do conhecimento e a

---

<sup>5</sup> Filósofo francês, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos. As teorias de Foucault abordam principalmente a relação entre o poder e o conhecimento, e como elas são usadas com o objetivo de controle social através das instituições.

apropriação do poder sobre o discurso, as representações constituem sistemas de interpretação da realidade ao mesmo tempo em que organiza as relações do indivíduo com o mundo e orienta as suas condutas e comportamentos no meio social. O aporte de Foucault (2011) em relação ao pensamento de Hall, envolve o conceito de discurso, de poder e do sujeito. Na teoria Foucaultiana linguagem é discurso, o que torna bem mais abrangente sua abordagem sobre as inter-relações entre discursos e relações de poder. Isso implica entender que

O que interessava a ele eram as regras e práticas que produziam pronunciamentos com sentido e os discursos regulados em diferentes períodos históricos [...] produz os objetos do nosso conhecimento, governa a forma com que o assunto pode ser significativamente falado e debatido, e também influencia como ideias são postas em prática e usadas para regular a conduta dos outros. (Hall, 2016 p. 80).

Nesse contexto, a representação passa a ser trabalhada a partir do conceito de discurso considerando as normas constituídas na sociedade, “nada tem nenhum sentido fora do discurso” (Foucault, 2011), ou seja, o discurso é quem produz o conhecimento, e é por meio do discurso que se sustenta o poder nos diversos tempos históricos.

O conhecimento como inexoravelmente envolvido em relações de poder porque este sempre é aplicado à regulação da conduta social na prática (ou seja, a ‘corpo’ particulares), a representação das garras de uma teoria puramente formal e deu a ela um contexto operacional histórico, prático e ‘global. (HALL, 2016. p. 85).

É possível também observar elementos convergentes no discurso marxista, em que “as ideias refletiam a base econômica da sociedade e, então, as ideias em vigor eram aquelas da classe dominante, que governa a economia capitalista; assim o pensamento correspondia aos interesses dos dominadores” (Hall, 2016, p. 87). Porém Hall, estabelece que o pensamento de Foucault tem maior proximidade com o pensamento de Gramsci<sup>6</sup>, já que na ideologia marxista havia uma tendência a redução das relações entre conhecimento e poder, e os interesses entre as classes.

Tanto para Foucault e Gramsci segundo Hall (2016, p. 87), “grupos sociais particulares estão em conflito de diversas formas, incluindo ideologicamente, para ganhar o

---

<sup>6</sup> Filósofo marxista, jornalista, crítico literário e político italiano. Escreveu sobre teoria política, sociologia, antropologia e linguística.

consenso dos outros grupos e alcançar um tipo de ascendência sobre eles, na prática e no pensamento”. Estabelecendo que o conhecimento é poder e sua efetividade se torna mais importante que a veracidade, “o conhecimento não opera no vácuo. Ele é posto ao trabalho, por certas tecnologias e estratégias de aplicação, em situações específicas, contextos históricos e regimes institucionais” (HALL, 2016, p. 89).

Em se tratando do discurso é preciso identificar o lócus do sujeito. “Os sujeitos podem produzir determinados textos, mas eles funcionam dentro dos limites da episteme, a formação do discurso, o regime de verdade, de determinado período e cultura” (HALL, 2016, p. 90), com isso determina que o sujeito faz parte do discurso e também se sujeita ao mesmo, ou seja, o discurso produz sujeitos e determina o lugar ocupado por cada um a partir de seus conhecimentos e dos significados produzidos pelos sujeitos. Como o discurso é construído em detrimento de intenções concretas de dominação, dizer que os povos indígenas não tinham alma era um discurso que tinha um objetivo concreto, específico, a exploração do Novo Mundo.

Para Hall (2016, p. 90) as representações construídas por meio dos discursos e dos posicionamentos dos sujeitos, podem ser distinguidos por “características étnicas, raciais, de classe social e gênero”, porém precisam ser identificadas para ganharem significados dentro do discurso.

Não é inevitável, nesse sentido, que todos os indivíduos em um dado período se tornem sujeitos de um discurso em especial, portadores de seu poder/conhecimento. Mas para que eles – nós – assim façam/façamos, é preciso se/nos colocar na posição da qual o discurso faz mais sentido, virando então seus ‘sujeitos’ ao ‘sujeitar’ nós mesmos aos seus significados, poder e regulação. Todos os discursos, assim, constroem posições de sujeito, das quais, sozinhos, eles fazem sentido. (HALL, 2016, p. 100).

Com isso o discurso se torna inevitável dentro das construções sociais, e as intencionalidade por trás do mesmo que os diferenciam. Toda essa reflexão ajuda a compreender o poder que o discurso sobre os povos indígenas tem exercido na constituição dos estereótipos e na sua manutenção. A desconstrução desses discursos é fundamental para desmontar as estruturas de opressão em torno de negros e indígenas. Mas essa desconstrução passa, necessariamente, pelo entendimento dos suportes do poder que é exercido sobre estes povos, ou seja, dos estratégias discursivos.

### 3.1.2 As representações e a construção das imagens sociais

Chartier (1990), avaliando as práticas e representações como elementos culturais, considera que as representações do mundo social, além de aspirarem à universalidade, são sempre unilaterais à medida que constituem a visão de mundo de determinado grupo. Mas, não é só isso. Os discursos sobre o representado, portanto, tem mais a ver com a posição dos agentes do discurso e da luta política por estas posições, do que com a verdade do representado. Esses agentes “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados”. (1990, p. 17). É nesse contexto que se deve pensar as práticas e representações, marcas da nossa história, como um jogo de poder que procura, especialmente a partir de um discurso marginalizador, determinar um lugar de subalternidade para os povos indígenas.

Os estudos sobre o conceito de representação passam também as articulações sociais para a construção de imagens e estereótipos, baseado justamente pelas relações de poder e dos discursos instituídos socialmente. Ele parte da sua percepção construcionista em que vê “o real como uma construção social” (HALL, 2016). As representações são atos criativos em que se demonstram o que os sujeitos pensam sobre o papel de cada indivíduo no mundo e como essa visão dos sujeitos acaba por transformar as representações sociais.

Em uma abordagem representativa para as imagens sociais, se estabelece a necessidade de conhecer minimamente as noções de cultura, pois é na cultura que se observa os significados compartilhados. Isso porque segundo o autor “nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual damos sentido às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado, significados, só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem” (HALL, 1997. p. 16).

Essa circunstância ajuda no entendimento de que a cultura se faz e se refaz, por meio do compartilhamento dos significados de grupos ou sociedades. Esse entendimento postula o entendimento de que a pluralidade pode ser conflituosa e enfatiza acima de tudo que “os significados culturais, não estão somente na nossa cabeça, eles organizam e regulam práticas sociais, influenciam nossa conduta e conseqüentemente geram efeitos reais e práticos” (Hall, 2016. p. 87).

As representações são construídas socialmente, “damos sentido às coisas pelo modo como as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas, concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos” (HALL, 1997. p. 12). Eis que diante de uma sociedade tão diversa como no Brasil, é preciso repensar as representações construídas



historicamente, de preferência desconstruindo, questionando e contestando o que foi ao longo da história postulado como verdade absoluta. Quanto a cultura

A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós [...], mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. [...] Nesse sentido, o estudo da cultura ressalta o papel fundamental do domínio simbólico no centro da vida em sociedade. (Hall, 2016. p. 87).

Nesse contexto torna-se primordial o entendimento do que Hall, em que perpassa todos os âmbitos institucionais, partindo dos sentidos elaborados pelas representações que utilizam componentes para dar sentido e expressar as ideias e sentimentos de determinadas épocas e lugares.

Eles constroem significados e os transmitem. Eles significam, não possuem um sentido claro em si mesmos – ao contrário, eles são veículos ou meios que carregam sentido, pois funcionam como símbolos que representam ou conferem sentido (isto é, simbolizam) às ideias que desejamos transmitir. Para usar outra metáfora, eles operam como signos, que são representações de nossos conceitos, ideias e sentimentos que permitem aos outros ‘ler’, decodificar ou interpretar seus sentidos de maneira próxima à que fazemos. (Hall, 2016. p. 87).

O contexto das representações e suas práticas marcadas por diferenças raciais e pelo significado dado aos sujeitos requerem a crítica necessária à superação das formas estáticas que implicam na constituição de certas imagens sobre o outro, nesse caso o índio. Hall fala sobre a significação do “Outro”, e estabelece que a racionalização deve perpassar pela cultura popular e pelas imagens das diferenças raciais que moldaram e aprofundaram a forma como é concebida as representações dos mais diversos povos do Brasil.

### 3.1.3 A representação social sobre os povos indígenas

As representações sobre os povos indígenas se fundam na diferença racial reforçada pela constituição de estigmas que os apresentam a partir de estereótipos como preguiçosos e passivos. Além destas representações estigmatizadas há ainda um certo imaginário que tem por base a ideia de que os povos indígenas não têm cultura e que são geneticamente incapazes. Mesmo diante de todas as contribuições e construções significativas dos indígenas

persiste “a prática de reduzir as culturas [...] ou naturalizar a “diferença” [...] típica dessas políticas racializadas da representação”. (2016, p.171). A diferença, nesse sentido, é naturalizada e fixa, de forma assimétrica, o lugar de cada um como pode ser observado pela fala da/o aluna/o 3:

Na minha mente os índios vivem uma vida simples como nas histórias da colonização, moram em casa de palha e barro, produzem seu próprio alimento, andam com poucas roupas, fazem seus rituais de dança, se pintam, são pessoas um pouco diferentes, com seus próprios costumes e estilos de vida. (Aluno C).

Essa imagem do aluno traduz o que é preciso ser modificado no ensino de história em relação aos povos indígenas, os alunos desde a entrada no ensino, tem uma apresentação sobre os povos nativos ainda baseada na ideia do colonizador, como se as possibilidades de mudanças fossem algo restrito somente ao não indígena. As reflexões de Roger Chartier ajudam a pensar a questão das diferenças. Para ele:

As representações do mundo social (...), são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (...) As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Como se pode notar há um caráter político na luta de representação. Trata-se sempre de um embate de forças. E nesse embate o outro não é tanto aquilo que, de fato, é, quanto é aquilo que quem tem o poder de representar o representa como tal. Nesse sentido, as representações sobre os povos indígenas, sobretudo os estereótipos negativos, resultam desses esforços que tem por objetivo subjugar, manter o controle. Em consonância com Chartier, Hall diz que essa discussão ajuda a pensar a representação da diferença racial e do chamado “espetáculo do outro”, reflexão que oportuniza algumas questões:

como representamos as pessoas e os lugares que são significativamente diferentes de nós? Por que a “diferença”, sendo um tema tão atraente, é uma área da representação tão contestada? Qual o fascínio secreto da alteridade [...]? Quais são as formas típicas de práticas utilizadas atualmente na cultura popular para representar a “diferença” e de onde vem essas figuras e estereótipos populares? (HALL, 2016.p. 139).

As produções focadas nas diferenças raciais imperam no imaginário social brasileiro, em que houve uma naturalização e inferiorização desses povos. O que se observa ao longo das falas dos alunos são palavras como: ocas, primitivos, caça, dança, pinturas, nudez, falta de higiene, banho no rio, rituais, foram as que mais apareceram quando os alunos foram descrever a imagem que eles tinham sobre os povos indígenas, palavras essas que esses alunos ouviram durante toda a formação escolar quando se falou em povos indígenas; daí parte a premissa de se buscar fomentar reflexões e debates, no sentido de pelo menos de minimizar a forma como se apresentam esses povos indígenas para a nação brasileira, observando que são povos que ainda hoje lutam pela garantia da posse da terra, que resistem diante das adversidades que lhes são impostas e que também se transformaram a medida que o mundo também se transformou.

Sobre essa luta histórica dos povos indígenas creio que seja interessante registrar que essas transformações vão dando espaço (espaço este conquistado pelos povos indígenas) a falas que procuram recontar a história dos povos originários dita por eles mesmos e não por aqueles que até então reforçaram uma história eurocêntrica. No dia 19 de abril de 2021, em um programa produzido pelo Globoplay intitulado “Falas da Terra”, com autoria de indígenas que produziram o documentário, narrou-se por meio de depoimento de povos indígenas de várias partes do Brasil a riqueza de sua cultura e das lutas interpeladas por eles ainda hoje.

A produção trouxe para o lugar de fala profissionais como Ailton Krenak, socioambientalista e defensor dos direitos indígenas; Ziel Karapató artista e ativista; Graciele Guarani, cineasta; Olinda Tupinambá, jornalista e uma das produtoras do documentário. O mais interessante da produção é que ela procurou mostrar para o público não indígena a história de povos aldeados, e também de povos que mesmo estando em meio urbano não deixaram suas crenças, costumes e tradições, pelo contrário, aproveitaram-se do novo ambiente para produzirem conteúdos que contem a história de seus povos por meio dos olhares indígenas, apresentando inclusive as lutas travadas pela terra que culminaram em mortes e que ainda hoje representam perseguições e ameaças para aqueles que não se deixaram intimidar pela morte de seus parentes e principalmente para denunciar o descaso e desmonte feito pelo governo atual quanto aos direitos adquiridos e as terras devastadas.

Ainda no documentário foram apresentados indígenas que se formaram como: médicos, artistas, biólogos, escritores, cineastas, produtores, youtuber, estilistas, professores, pesquisadores, entre outros. Abordando como em meio a formação e a discriminação e preconceitos sofridos, preservaram suas culturas; suas línguas e suas lutas cotidianas. Para mim o ponto mais emocionante do documentário se encerra na fala de uma liderança

conhecida e respeitada internacionalmente e indicada ao Prêmio Nobel da Paz, o cacique Raoni Metuktire Kayapó cacique de 89 anos da etnia Kayapó, que vive no Parque Nacional do Xingu, em São José do Xingu, em Mato Grosso, que emociona a todos com o seguinte texto:

Ouçam o que tenho para dizer. Eu sou Raoni. Eu não gosto de ver as coisas sendo destruídas. Nossos antepassados, nosso povo, fomos nós que caminhamos primeiro sobre essa terra. Vocês, brancos, não existiam aqui. Eram nossos antepassados que andavam por aqui. Eu não gosto de quem garimpa e procura minério na nossa terra. Eu não gosto de quem corta madeira dentro da minha terra. E por que eu não gosto disso? Com a floresta em pé, temos uma temperatura boa. Com a floresta em pé, as aves têm frutos para se alimentarem e os outros animais também podem se alimentar. Eu consigo entender isso, mas vocês, brancos, não sei, não sei o que pensam de nós, indígenas. Vocês falam que nós somos bichos. Por acaso nós somos antas, somos macacos? Nós todos somos iguais, temos olhos, cabeça, morremos do mesmo jeito. Vamos nos respeitar. Escutem o que digo e pensem sobre isso. Se vocês continuarem destruindo as florestas, vamos todos parar de respirar, todos nós. Eu falo com todos vocês, com aqueles em Brasília e falo também com aqueles no exterior. É assim. É para o bem, para o nosso bem que faço as coisas assim. Por isso eu venho falando para vocês, vamos todos proteger as florestas. (RAONI, 2021)

De acordo com Raoni, existe uma preocupação muito grande em relação a terra, ao meio ambiente e principalmente em relação aos povos indígenas, onde para ele os não indígenas ainda têm muito o que aprender sobre as florestas e sobre a vida, entender que a vida depende de um funcionamento harmonioso do homem com a terra e dos homens entre si. Esse documentário produzido e apresentado pelo próprios indígenas, visa viabilizar uma outra visão da história e do povo indígena invisibilizada desde o processo colonizador, e busca desconstruir as representações negativas sobre os povos indígenas, o documentário procura promover a afirmativa de que as representações sociais, se configuram por meio de signos e significados que se apropriam de discursos que acabam por construir um imaginário individual ou coletivo, sobre sujeitos ou grupos sociais historicamente constituídos e desta forma os povos indígenas estão procurando construir uma imagem positiva de que a terra sempre foi deles e que os invasores não são eles.

Diante do exposto entendo que o espaço da sala de aula, neste caso específico, no ensino de história, deve se constituir em fomento de uma nova imagem representativa, que não discrimine ou exclua sujeitos socialmente organizados. É preciso desmistificar as relações de poder representativas, arraigadas em estereótipos pejorativos e que não reconhecem determinados sujeitos como indivíduos capazes de se auto representarem por meio da cultura

e organização. Que esse valor democrático, de respeito aos povos, todos os povos, não tenham como base a organização dos povos, mas a ideia de uma natureza comum, a nossa humanidade.

### 3.2 Espaços e sujeitos: o povo indígena Krahô

Este espaço é destinado à compreensão de quem são os povos Krahô. E o primeiro predicado a dizer desse povo é que se trata de um grupo humano. Humanidade cujas representações, preconceituosas, insiste em tentar subtrair. Assim como nas demais partes do Brasil, e do mundo, os povos indígenas “são povos com saberes e processos culturais, sociais e históricos densamente diferenciados, portanto, não existe, genericamente, um povo indígena, mas povos. (BRAND, 2011, apud FERREIRA, 2018).

Conforme os dados do Distrito Sanitário Indígena do Tocantins (DSEI) e o Instituto Socioambiental (ISA) citados por Ferreira (2018) o antigo Norte de Goiás conta com uma população de 14.289 indígenas [...], registrando-se a existência de sete grupos étnicos: Karajá, Xambioá, Javaé, Xerente, Krahô, Krahô Kanela e Apinajé.

O Quadro a seguir apresenta os números de acordo com cada etnia.

**Figura 2.** População indígena no estado do Tocantins

Município	Povo	População indígena	Total
TO	Javaé	2.118	14.289
	Karajá	3.198	
	Xerente	3.857	
	Apinajé	2.763	
	Xambioá	359	
	Krahô	3.442	
	Krahô – Kanela	1.750	

**Fonte:** DSEI-TO (2017) e ISA (2018) apud FERREIRA (2018, p.52)

Os Krahô estão constituídos de uma população de 3442 habitantes falantes da língua do tronco Jê (FERREIRA, 2018) seu território está situado nos municípios de Goiatins e Itacajá no nordeste do Estado de Tocantins. O povo Krahô se reconhece como parte de um

grande grupo sociocultural conhecido como Timbira constituído pelos povos Krahô e Apinajé - localizados no estado do Tocantins; os Ramkokamekrá e os Apaniekrá (conhecidos também como Canela), os Krikati, os Gavião - localizados no Estado do Maranhão; e também os Gavião do Estado do Pará (MELATTI,1978, p.21 apud KRAHÔ, p.14, 2019).

Os Krahô vivem em um espaço com 322.000 hectares de terra, o que é considerado a maior área contínua de Cerrado preservado. A Kraolândia, como é conhecida, fica localizada nos municípios de Goiatins e Itacajá, Região Norte do estado do Tocantins, conforme mostra a imagem abaixo (KRAHÔ, p.15, 2019).

**Figura 3.** Localização da Terra Indígena Kraolândia no mapa do Tocantins



**Fonte:** Mirim / Povos Indígenas (2022)

De acordo com as narrativas da indígena Jokàh Krahô (2019) a cultura Krahô procura manter seus rituais como forma de garantir a memória, a rotina social, econômica e espiritual, mesmo com a presença constante e aproximação com os não indígenas. Demonstrando que a transmissão dos saberes tradicionais Krahô se dá principalmente pela oralidade presente no

dia a dia do povo. Fato este que pode ser observado na organização da estrutura curricular da escola que mantem o ensino escolar por meio da língua materna durante toda a fase dos anos iniciais do ensino fundamental e as/os alunas/os indígenas só têm contato com o ensino na língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Outro fato importante de acordo com a indígena Jokàh Krahô (2019, p.17), é o respeito à sabedoria dos anciãos da aldeia. Segundo ela, toda a memória do seu povo foi contada por meio dos seus avós, seus pais e também nas reuniões na aldeia e com outras aldeias, fortalecendo o fato de que as vivências de memória são necessárias para o fortalecimento da memória do povo. A pessoa tem que viver, e viver entre os Krahô é compartilhar o conhecimento dos antepassados (PRUMKWYJ apud JOKÀHKWYJ, 2019, p.19).

Ainda segundo Jokàhkwyj Krahô (2019, p. 17) a calma na aldeia permite não se preocuparem com outras coisas, pois a roça já está plantada, a aula está acontecendo na escola, a história do seu povo está sendo contada e a música cantada para a perpetuação da memória. Até mesmo a disposição da aldeia em formato circular se justifica pela oralidade, que diz que foi o Sol o responsável pela organização da aldeia do povo Krahô. Se acredita que de acordo com a tradição Krahô, o Sol desceu à terra e organizou a aldeia o formato semelhante a si.

**Figura 4.** Formato da Aldeia Krahô



**Fonte:** Instituto Socioambiental (2021)

Os relatos sobre as memórias do povo Krahô deixam evidente a valorização da tradição e evidencia a importância de se preservar a história de um povo para que ela seja lembrada de forma significativa e respeitosa. Ainda nesta linha de se evidenciar os povos indígenas Krahô, é preciso perceber que esses povos se dividem em diversas aldeias e segundo as narrativas que os mais velhos contam, existia uma aldeia na qual moravam todos os animais terrestres e aves. Os animais tinham uma organização de hierarquização que é utilizada na aldeia até hoje (JOKÀHKWYJ, Krahô, 2019, p.22).

### 3.2.1 O Imaginário de alunos e alunas sobre os povos indígenas Krahô e os caminhos da mudança

Para a identificação do imaginário dos alunos sobre os povos indígenas foi apresentado aos mesmos a intencionalidade da presente proposta, após uma aula sobre os povos nativos da América, conteúdo presente na segunda série do ensino médio da proposta curricular da escola. Os alunos foram questionados sobre qual o conhecimento que eles tinham sobre os povos indígenas do Tocantins; quem eram? Onde estavam localizados? Como viviam? Vale ressaltar que durante a aula alguns alunos demonstraram estranhamento em relação à temática, como o caso dos que declararam nem saber que existiam povos indígenas no Estado do Tocantins. Diante do que foi exposto por eles, além de falar da presença indígena na nossa região, relatei um pouco da minha experiência com os povos indígenas e porque o estudo desses povos e de suas culturas é importante.

Comecei dizendo que logo após me formar, me mudei para o Estado do Tocantins isso em 1999, e comecei a atuar enquanto professora. No ano seguinte fui convidada para trabalhar na então *Delegacia de Ensino* (denominação dada para a atual Diretoria de Ensino Estadual), trabalhando como supervisora escolar. Fui convidada para fazer a supervisão das escolas indígenas situadas nos municípios de Itacajá e Goiatins, a Kraolândia, relatei que neste período foi quando realmente pude conhecer e entender quem eram e como viviam os povos indígenas e foi quando pude constatar que os livros me ensinaram não condizem totalmente com aquilo que eu vivenciei.

Relatei sobre o meu medo inicial por conta de tudo que ouvia falar, e que este medo caiu por terra, pois também não havia motivo para isso, mesmo quando fiquei presa em uma aldeia por conta de exigências educacionais feita pelos indígenas. Na ocasião, apesar da



situação, fui muito bem tratada e foram os três dias que mais pude aprender sobre o cotidiano desses povos.

Depois deste relato fiz a proposta para meus alunos que diante da exposição dos objetivos concordaram e se mostraram entusiasmados para a experiência. Expectativa lançada, solicitei que eles então me relatassem como imaginavam o modo de vida dos indígenas e o que eles esperavam encontrar em nossa viagem. Deixei-os livres para escolherem entre desenhos e textos, o que foi feito por todos. Textos pequenos, porém carregados de significados que atenderam aos meus objetivos, que eram justamente identificar o imaginário desses alunos sobre os povos indígenas.

A hipótese é de que esse imaginário está relacionado com as representações presentes na memória dos estudantes, construídas ao longo da formação, desde a convivência familiar até a educação escolar. Neste espaço apresento a descrição dos escritos feitos pelas alunas e alunos durante uma aula de história da segunda série do ensino médio em que se trabalhava os povos nativos do Continente americano e brasileiro. Após a aula, foram instigados a relatar de forma escrita qual a imagem que eles tinham dos povos indígenas. Os relatos dos alunos e das alunas foram descritos de forma aleatória, haja vista que em muitos pontos esses imaginários se assemelham.

Houve estudante que declarou que “as diversidades da vida indígena são um pouco parecidas com a nossa forma de viver” (Aluna B). Dado de leitura complexa, afinal o que significaria parecer com “nossa forma de viver”? Ter alguma coisa de humanidade? Ser um outro diferente, no entanto igual enquanto existência humana? Só no conjunto das falas é possível perceber sua carga simbólica. A exemplo, outra aluna (Aluna D) disse que os indígenas são “um pouco diferente, que antigamente, hoje vivem em casas, e não são tecnologicamente desenvolvidos [...] não sendo providos de grandes tecnologias como carro ou celulares [...] e usando plantas como medicina característica da cultura”. A ideia de casa, enquanto lar familiar parece corresponder à ideia hierárquica de civilidade; então agora têm casas porque teriam evoluído, tanto é assim que reconhecem que estes povos não vivem mais como antigamente. A percepção dessa diferença no tempo é a mesma dos que acusam a perda da originalidade dos índios que, tendo passado pelas mudanças naturais dos seres humanos, não seria mais índios originais.

Outra observação importante foi do aluno E, que problematizou a intervenção/avanço do homem não-indígena sobre as terras indígenas, o que ela chama de “a expansão do espaço do homem branco”, que se deu de forma violenta e sem a devida “interação com os indígenas”. Este relato é interessante porque revela a percepção da adolescente sobre a

expansão territorial feita pelo não-índio sem a interação com o indígena, mas sim pelo desprezo de quem estava ocupando este território. Ainda neste relato segue dizendo que os hábitos de higiene não devem ser desenvolvidos, e que imagina que mesmo “diante de tudo isso devem ser respeitados e não chamados de preguiçosos, pois eles são parte da nossa identidade”.

Em outro relato o aluno disse acreditar que os indígenas possuem grandes famílias e tem grande afinidade com os animais e que possuem uma agricultura bem rudimentar, sendo guiados por um chefe que realiza rituais de passagem, e que mesmo sabendo a língua portuguesa possuem língua própria. Em um outro relato<sup>10</sup> um/a aluno/a disse que “os índios são pessoas festeiras e com uma cultura muito original...as casas ficam organizadas ao redor da oca central, sempre bem próximo do pajé”, ou seja, relato de um imaginário daqueles demonstrando tanto nos livros didáticos quanto em filmes.

Dentre os relatos este demonstra de forma bem clara o quanto o estereótipo do corpo está sempre remetendo aquela primeira imagem demonstrada no estudo em história em que se observa o estranhamento dos europeus com os seres com as vergonhas de fora como descrito na carta de Pero Vaz de Caminha, “quando falamos em aldeia, eu imagino um lugar rustico os índios com muitas pinturas pelo corpo, cabelos negros e lisos e pele parda”.

Ainda sobre o estereótipo físico outra aluna relatou<sup>12</sup> que “quando falamos em aldeias indígenas vem em minha mente pessoas nuas, belas índias com seus cabelos pretinho e lisos”. Como se pode perceber nesse relato, exotismo e a sensualidade, marca da nossa literatura indigenista, parece não ter ainda se esgotado. Mas aqui, como foi ao longo da história, não se pode dizer disso que seja elemento, visto que constitui uma imagem parcial e distorcida da realidade dos povos indígenas.

Quanto a questão do jogo civilização e barbárie, houve aluno que declarou, “o meu ponto de vista mesmo que eles não tenham tanto contato com a civilização, ele não é isolado do resto do mundo”. Dizer que eles não tenham tanto contato com a civilização os coloca não numa condição de isolamento, mas num quadro de distância humana entre os que são civilizados, em relação aos quais têm pouco contato, disso decorrendo que sejam pouco civilizados e, por consequência, pouco humanos. Isso demonstra que para muitos o imaginário de povos a margem da civilização se perpetua.

Foi como forma de enfrentamento dos estereótipos de que esses fragmentos de fala são modelos que se desenvolveu minha pesquisa-ação de que esse texto é resultado. É também em face desse cenário que se desenhou minha proposta de visita à aldeia, contato com o povo Krahô, de que tenho falado até aqui. No conjunto dessa atividade, o percurso dessa atividade

de ir ao encontro, de promover esse contato/conhecimento é fazer caminho para a desconstrução de estereótipos.

Os avanços, após a atividade de visita à aldeia, foram perceptíveis. Não que uma atividade didática específica, e até certo ponto pontual, possa já constituir a necessária mudança, mas porque essa atividade é um caminho e numa direção promissora, caminho que produz frutos enquanto é percorrido. Nesse sentido, após a experiência dos alunos na aldeia foi possível observar que os relatos anteriores permitiram que se tirasse o imaginário da zona de conforto cognitiva e pela dinamicidade de ancoragens de realidades imaginadas por meio de livros, televisão e relatos de outros, e o confronto com novos saberes representativos foi possível identificar novas falas e maneiras de se observar o outro. Por considerar de fundamental importância para a percepção dessas mudanças e pelo fato de o número final de alunos participantes serem pequenos vou aqui relatar os quatro depoimentos dos alunos em relação às representações sobre os povos indígenas anteriores ao trabalho de campo:

Aluna A:

Não, o que pensava antes, que era tão como antigamente que há não vestiam roupa se pintavam, penas essas coisas todas que a gente aprende no livro, que vê ou que passam pra gente quando a gente era pequeno, do índio do indígena e tal, agora eu já não imagina que era tão parecido com a gente. Eu sei que tinha a desigualdade, mas não era tão parecido com a gente, modelo da casa, a energia o modo de vida deles ali também, mesmo com as culturas deles. (Entrevista em )

Aluna B, refletindo seu entendimento anterior, em confronto ao que havia percebido na visita, ponderou que “mudou bastante, não mudou muito; mais mudou sim muito, porque eu pensava era de acordo com as apostilas que era algo mais pra baixo, não tinha escola e tudo mais, mas eu vi que é bem desenvolvido”.

A aluna C considerou a experiência princípio de uma mudança de percepção mais radical. Para ela:

Não, toda a visão foi transformada, acho que tudo, por exemplo, energia elétrica eu não sabia que eles tinha, foi até uma surpresa pra mim, o beber de água com água tratada, nossa mudou bastante a minha visão, e assim, o convívio deles com a gente, a não é aquela coisa estranha haa não fala, de ficar olhando diferente pra gente, não, é convívio tranquilo, nós sentamos falamos com o cacique, é uma coisa muito diferente, não é aquela coisaaaaa meu deus eu to com medo de conhecer. Antes a gente tinha medo, mas depois foi tudo tão tranquilo que deu até vontade de ir lá várias e várias vezes. (Entrevista em )

Já a Aluna D limitou-se a declarar que a visão que tinha sobre os povos indígenas “Não, não permanece”.

Percebe-se, no conjunto dessas manifestações, que são os alunos que avaliam a mudança de percepção, ou seja, quem reconstrói o conceito de indígena são os próprios sujeitos do conhecimento, ou seja, os alunos. Obviamente que esse não é um saber acabado. Mas saber acabado é apenas uma utopia filosófica, de conhecimento da verdade, utopia que deve ser sempre a nossa. Importa, no entanto que essa reflexão, carrega em si a consciência do problema com as representações anteriores, com suas desconexões com a realidade do mundo da comunidade Krahô. Nesse sentido, esse foi um momento muito rico, não porque é carregado de visões superficiais, de estereótipos que constituem aquilo que temos criticado como imaginário sobre os povos indígenas, mas porque é base para a sua superação. Foi importante porque estabelecemos um diálogo. Alunas e alunos puderam dizer, livremente, o que pensavam, como viam esses grupos e, nesse dizer, abriu-se a possibilidade/curiosidade, para irmos além, ver melhor; condição para pensar práticas e representações.

A fala dos alunos permite identificar que as representações por eles expressas, fundamenta-se com o pensamento de Chartier (2002)

As representações são expressas através de discursos, cujos sentidos podem mudar, alterar ou permanecer, já que são construídos historicamente e determinados pelas relações de poder e pelos interesses de grupos sociais. As leituras dos discursos feitas pelos sujeitos e sua posterior produção de sentido são determinadas por processos e condições (CHARTIER, 2022, apud. A BRAMCHUK, 2015, p. 43).

Assim, comparando os discursos produzidos pelos alunos após conhecerem a realidade dantes apresentadas por livros ou narrativas descontextualizadas, e a ideia de Chartier, pode-se afirmar que os sentidos ou melhor as representações passaram por mudanças, transformações que os levaram a uma nova representação sobre os povos indígenas.

#### **4 CAPÍTULO 3 – APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO HISTÓRIA: APROXIMAR-SE PARA VER O OUTRO**

Elza Nadai (1993), quando problematiza a trajetória do ensino de História no Brasil introduz sua discussão com um texto de Murilo Mendes que, escrito em 1935, reconhece o ódio entranhado que os adolescentes de então devotavam à história. Para a Nadai a história do ensino de história, da própria constituição dessa ciência no Brasil, está marcada pela imposição de uma identidade homogeneizadora que não só ignora conflitos, como se fundamenta no pressuposto do silenciamento pelo distanciamento entre a realidade e os conteúdos de ensino, o que torna a aula de história um sacrifício a ser suportado. Nesse sentido, o cenário da educação contemporânea há muito tempo aspira por soluções para as suas deficiências quanto ao trabalho a ser desenvolvido para o ensino de história, embates relacionados ao campo didático metodológico, são uma constante entre os teóricos no que tange a abordagem histórica a ser adotada para que o ensino aconteça de maneira que o educando se perceba pertencente a este campo histórico.

Os órgãos responsáveis, bem como as políticas públicas voltadas para tal, vêm buscando respostas e propondo soluções neste sentido. Muito relevante tem sido, é importante pontuar, a luta dos povos indígenas, do povo negro, das mulheres, dentre outros grupos historicamente marginalizados, que resistem na busca de reconhecimento e da conquista de direitos. Nesse contexto, o tema da diversidade está colocado ao longo da história da educação no Brasil. Mas dentro de um contexto mais recente é possível vislumbrar que a Constituição Federal de 1988 já trouxe, em seu bojo, a prerrogativa de que se reconhecesse, no processo educativo, a necessidade de uma educação fundada numa perspectiva histórica plural, condição do reconhecimento da heterogeneidade latente do nosso território. De encontro a Constituição a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9494/96, posteriormente alterada em alguns de seus artigos por meio da Lei nº 10.639/03 e pela Lei nº 11.645/08, tendo por objetivo incluir preferencialmente nos conteúdos de Literatura, História e Artes, o estudo sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena.

A Lei nº 11.645/08 referenda-se como um mecanismo reparador e inclusivo, no entanto, a lei por si só não conseguirá surtir os efeitos necessários para a sua eficácia se não houver uma organização e assimilação sistemática dos professores em relação ao Ensino de História no intuito de promover a transformação da prática educativa tornando assim a aprendizagem significativa. Dar significado à aprendizagem é importante porque ela traz

Vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos. (PELIZZARI, 2002, p. 39)

Essas vantagens cognitivas podem ser apropriadas pelo professor justamente para promover uma aprendizagem significativa, em que o aluno se sinta parte dessa construção cognitiva, se percebendo como sujeito ativo no processo de produção do próprio conhecimento. E apoiando-se na teoria de Ausubel

Pode-se conseguir a aprendizagem significativa tanto por meio da descoberta como por meio da repetição, já que essa dimensão não constitui uma distinção tão crucial como dimensão de aprendizagem significativa/aprendizagem repetitiva, do ponto de vista da explicação da aprendizagem escolar e do delineamento do ensino. Contudo, e com relação a essa segunda dimensão, Ausubel destaca como são importantes, pelo tipo peculiar de conhecimento que pretende transmitir, a educação escolar e, pelas próprias finalidades que possui, a aprendizagem significativa. (apud. PELIZZARI, 2002, p. 39).

É importante que os professores de história, enquanto agentes sociais transformadores, primeiramente, libertem-se de qualquer caráter discriminatório e racista, impregnado a partir de suas vivências e, muitas vezes, alimentado pela formação que tiveram. Trabalhar a História na sala de aula sempre foi um grande desafio, mas os professores do século XXI, o tempo das mídias e da informação, convivem com a necessidade premente de significar uma ciência que parece envelhecida e inútil para os sujeitos do tempo presente, que nem sempre se reconhecem nas velhas narrativas que lhes são apresentadas.

Muitos professores têm percebido que é preciso uma mudança paradigmática e imbuídos de competência teórico e política procuram se tornar agentes de mudança de si mesmos e do mundo no qual estão inseridos e exercem seu magistério, o que implica pelear pela significação do processo educativo, especialmente o ensino de história. Significar a educação, nesse contexto, é problematizar o mundo partindo da realidade e da história dos sujeitos.

Ausubel teoriza que a aprendizagem significativa estabelece a estrutura necessária para que a aprendizagem seja consumada. Para ele é preciso valorizar o que o aluno já sabe para a partir daí, constituir novas estruturas mentais de forma prazerosa e eficiente. Isso porque baseado no conhecimento prévio do aluno é possível fomentar novos conceitos e ideias.

Com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, é preciso promover a interação entre informações prévias e novas informações, ou seja, a organização das informações será fundamental para o processo de aprendizagem em torno do que ele chama de “aprendizagem por descoberta/aprendizagem receptiva” (PELIZZARI, et al., 2002)

A teoria de Ausubel pressupõe que para que a aprendizagem significativa se concretize faz-se necessário a intencionalidade do sujeito para assimilação do conhecimento, daí a importância de estruturas mínimas para o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Diante dessa interação dar-se-á a compreensão do processo aquisitivo e organizacional do conhecimento. Por isso torna-se fundamental a intencionalidade do professor em favorecer o espaço de ensino para o favorecimento da aprendizagem significativa.

Segundo Pelizzari,

A noção de aprendizagem significativa, definida dessa maneira, torna-se nesse momento o eixo central da teoria de Ausubel. Efetivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior e da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a delimitam como sendo a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos (PELIZZARI, 2002, p. 39).

Ausubel defende três tipos de aprendizagem que são: aprendizagem representacional, aprendizagem de conceitos e aprendizagem proposicional. A primeira deles foca no campo representacional, para ele as representações é o tipo mais básico de aprendizagem significativa, tornando-se âncora para o campo dos conceitos e das proposições.

No campo das representações é possível vislumbrar a aprendizagem mais básica, mas que ainda assim é o suporte para os campos conceituais e proposicionais. As representações envolvem os significados básicos de determinados símbolos (AUSEBEL, 1978 apud MOREIRA, 2006), esses símbolos baseiam-se em objetos, eventos, conceitos que dão significado para os indivíduos envolvidos no processo de aprendizagem.

Mas não basta somente saber a importância da aprendizagem significativa para o processo de ensino e aprendizagem, é preciso a apropriação dos conceitos para a transformação da prática docente de forma que possa modificar o conhecimento e também as atitudes diante do que se tem proposto como objeto de estudo reconhecendo os processos cognitivos necessárias para uma proposta didática coerente e marcante.

De acordo com Ausubel (apud PELIZZARI, et al 2002) é preciso uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e

transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explícitos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem. Isso porque partindo da premissa de dar significado a aprendizagem é de fundamental importância a percepção de quem dá significado a aprendizagem é o aluno, o que induz a necessidade da compreensão por parte do professor de nem sempre os significados serão os pretendidos pelo professor, daí torna-se imperativo a negociação entre as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa negociação dos significados pode também confluir com as ideias de Vygotsky, para quem

O desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem se levar em conta a referência do contexto social, histórico e cultural onde ocorre. Assim, o desenvolvimento cognitivo é a conversão de relações sociais em funções mentais. Essa conversão, é mediada por “Instrumentos” e “signos”, na qual “instrumento” é algo que pode ser usado para fazer alguma coisa e ‘signo’ é algo que significa alguma coisa (apud. MOREIRA, 2010, p. 07).

A interação social torna-se então o meio para aquisição dos instrumentos e signos por parte dos alunos. Nesta ótica o aluno aprende por meio da captação dos significados propostos nesta interação professor e aluno. Podemos avançar para além do campo teórico para entender o conceito de interação a partir da experiência de aproximação entre alunos não-indígenas dos alunos e, de modo mais geral, da comunidade indígena Krahô. Trata-se, pois, de uma perspectiva epistemológica fora do seu eixo comum, ou seja, fora do horizonte classificatório e autoritário. A interação social aplicada ao caso da relação indígenas-não-indígenas tal qual propomos nessa experiência, pressupõe respeito e diálogo. Diálogo numa acepção freireana, diálogo que ponte, que é criativo e construtivo.

Outro apontamento de Ausubel sobre a aprendizagem significativa induz a distinção desta em três formas a saber: por “subordinação”, por “superordenação” e por combinação”. Neste sentido é preciso a compreensão da interação entre o novo conhecimento e os subsunções, ou seja, os conhecimentos primários sendo correlacionados com conhecimentos mais aprofundados do que pode ser chamado de aprendizagem subordinada. O ponto peculiar nessa ordenação das subsunções é a linguagem adotada no processo de ensino e aprendizagem. A linguagem utilizada pelo professor irá mediar o processo, por isso a necessidade de se propor uma linguagem clara em que o aluno possa compreender a intencionalidade de cada estudo proposto. De nada adiantará uma linguagem rebuscada se não houver a compreensão do aluno da mensagem tencionada pelo professor. Ausubel assinala que a linguagem poderá ser ampliada e melhorada à medida que o aluno for apresentando



capacidade de decodificação em relação aos conteúdos trabalhados das aulas de história, é algo que tem que se dar de forma gradativa e progressiva.

Outro ponto interessante de se referendar sobre a aprendizagem significativa pauta-se nas arguições de Paulo Freire, grande teórico brasileiro de renome internacional que em suas obras demonstra de forma bastante interessante e, creio eficaz, como uma educação livre da opressão pode ser libertadora e conseqüente ter serventia prática para os envolvidos nesse processo. Para Freire (2003, p. 85) “somente uma escola centrada democraticamente no educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de seu contexto”. Neste caso mesmo o aluno não fazendo parte do contexto da comunidade indígena é imperativo ele conhecer essa outra realidade para que não se perpetue um imaginário fundado na discriminação, preconceito e práticas segregacionistas.

Está na base do pensamento freireano a defesa da educação como processo de desenvolvimento da consciência crítica. A exemplo de alguns escritos (FREIRE, 1987; 1997; 2003; 2007; 2010), a defesa é de uma educação que tendo a própria vida como problema, ou seja, pensando a partir da realidade concreta dos sujeitos que aprendem, mas que também ensinam, se faça a educação que é crítica porque política e política porque sobre o mundo dos homens e mulheres. É, pois, uma educação humana e humanizadora, que liberta os homens daquilo que lhes reduzem essa condição. Trata-se, então, do desenvolvimento de uma educação consciente diante das problemáticas do tempo em que ela se dá, e que possa também promover uma visão crítica e transformadora dessa realidade em que ela se realiza. No caso desta temática em específico importa dizer que possibilita a problematização e superação desse imaginário hierarquizado e desumanizador em relação aos povos indígenas. A transformação da representação imaginária dos educandos quanto aos povos indígenas não é apenas uma mudança mental, mas o caminho para uma mudança paradigmática na própria forma como se dá essa relação. O paradigma dessa mudança, é preciso reforçar, implica humanização de oprimidos, que passam a ser reconhecidos em sua dignidade, e opressores, que vêm a desumanização como um mal que também lhes afeta.

Quando Freire discorre sobre a educação bancária ele critica o fato de que professores vejam no aluno somente uma fonte de depósito de informações. E se a educação se circunscreve ao repasse de informações é porque ela é entendida como um sistema de cristalização da realidade, ou seja, como um esforço de congelamento do tempo e matadouro das mudanças. Diferente disso, a educação como prática política, como possibilidade de mudança, é a educação em que o aluno, aprendendo a aprender, aprende a “identificar-se com

a sua realidade” (2003, p. 85) para agir sobre essa realidade. É preciso, pois, acreditar que o processo de aproximação e sensibilização dos alunos possa percutir em suas próprias vidas e na vida daqueles que fazem parte do seu convívio social. É a mudança da sociedade não- indígena se dando gradualmente.

Nesse caminho, outro ponto interessante é o fato de, ainda segundo Freire, ser preciso

[...] meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhes damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 2007, p. 104).

Ou seja, dar os princípios básicos para que os alunos consigam recriar por meio de suas próprias conjecturas novos saberes podendo inclusive intervir sobre eles. Por é tão importante que o educador, neste caso o professor de história, procure estabelecer um diálogo salutar eis que o professor não deve ser simplesmente um transmissor de informações, mas sim um articulador no processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire isso significa que:

Desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os “temas geradores”, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa (FREIRE, 1987, p. 54).

As teorias de aprendizagem significativas tornam-se essenciais para o professor de história que tem aqui a oportunidade de aproximar o aluno da própria historicidade e dos sujeitos e instituições que compõem o seu contexto de vida, o que para Freire (1987) torna a aprendizagem significativa não porque o seja em si mesma, mas porque é significada por ter significado para os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a educação, como já se disse, é um ato humano e humanizador. É nesse sentido que Freire situa o projeto educativo, enquanto aspiração humana.

Creio que uma das possibilidades para o trabalho com a temática indígena, pensando os temas geradores da proposta freireana partir dessa realidade, é desse encontro entre indígenas e não indígenas, como promovemos na nossa experiência, construir a aula a partir daquilo que, sendo importante para a memória que os alunos construíram da visita, os ajude a pensar a questão indígena. A desconstrução de um imaginário hierarquizado, e por isso autoritário e desumanizador, não deixa de ser o objetivo docente. Mas passa a ser também

objetivo discente. As representações desconstruídas se reconstróem a partir do processocrítico de leitura da realidade que realizam os alunos não-indígenas participantes do projeto. Entendo que essa é uma possibilidade de construção dialógica de conhecimento que dialoga com a ideia freireana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2010, p.47).

Acredita-se que é possível ajudar o aluno a perceber o quão a história está presente no cotidiano e como é possível superar as representações sobre a velha história, positivista, indiferente e amorfa. A história, ciência dos homens no tempo, é a ciência dos jovens que aprendem sobre os povos indígenas no encontro com os próprios indígenas, aprendizagem complementar às leituras daquilo que produziram os intelectuais, indígenas e não-indígenas. A ideia, substrato dessa proposição é, portanto, a formação de sujeitos que possam reconhecer-se dentro do contexto histórico e, principalmente, no contexto da educação escolar, possam mobilizar aprendizagens para os enfrentamentos dos desafios cotidianos. Trata-se, pois, do desenvolvimento da consciência de estar, não para o mundo, mas no mundo, o que pressupõe, segundo Freire (2007)

A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintomas de sua desumanização implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não pode absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desagarrado e suspenso ou levando-o a julgá-lo seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento. (FREIRE, p. 41, 2007).

Daí a importância de se refletir sobre a maneira como os professores de história podem propor espaços de aprendizagens significativas no ensino de história, de modo que se aproxime a realidade do aluno ao contexto histórico pleiteado para estudo. Isso para que se possa consagrar educação permeada pela coragem de propor novas reflexões sobre o ensino, sobre o processo de ensinar e aprender e sobretudo sobre as responsabilidades de cada um dentro deste contexto da aprendizagem significativa. Uma

Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importa no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural (...). (FREIRE, p.57-58, 2007).

Para isso como aponta Moreira (2010), é preciso formar

Alguém capaz de: [...] manejar a informação, criticamente, sem sentir-se impotente frente a ela; usufruir a tecnologia sem idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela mudança; viver em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida; aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas (MOREIRA, 2010, p.07).

Esse conhecimento por parte do professor em relação ao processo de aprendizagem significativa para o ensino de história, vem de encontro as competências articuladas para o ensino de história de acordo com a nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que tem em seu bojo seis competências específicas para o ensino da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas que vão desde a habilidade de:

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações;
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;
6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2018, p. 558)

A amplitude dessas competências exige uma maior articulação em relação ao ensino aprendizagem, para que os alunos possam desenvolver com autonomia, criticidade e responsabilidade seu papel não somente enquanto aluno, mas principalmente como sujeito

cidadão capaz de atuar com competência nas decisões sociais, políticas, culturais, econômicas e ética.

Essas competências de acordo com o documento oportunizam a formação de conceitos e suas aplicações buscando a compreensão dos mais variados processos, dentro de uma escalada gradativa do entendimento de territorialidades e espaços de socializações e disputas, norteando também reflexão sobre os desdobramentos sociais e naturais do meio ambiente no qual este estudante está inserido.

Esses múltiplos significados também podem ser observados em relação ao mundo do trabalho, buscando a integralização com questões relacionadas aos Direitos Humanos, propondo a superação de desigualdades e promovendo a tolerância em todos os âmbitos sociais e por fim oportunizando a significação da aprendizagem para que o aluno assuma o seu protagonismo diante dos fatos estudados de forma crítica, ética, instrumental, responsável, autônoma e democrática.

## 5 CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Considero importante, para iniciar a apresentação da proposta didática, dizer que houveram alterações impostas pela pandemia do Covid-19. De fato, é razoável supor que a pandemia alterou, se não todos, a grande maioria dos planos mundo afora. Mas isso não é de todo ruim, porque a vida não é plana, nem a terra. A metodologia poderia ter sido a mesma, e até essa foi alterada, mas os resultados são sempre distintos. E esse é o sentido da pesquisa, a descoberta depois de cada curva, não a certeza dos planos.

Nos meus planos, de papel, retomaria a experiência realizada em 2019, retornando à Aldeia Krahô para, nesse novo momento, fazer a experiência a partir das demandas do projeto de mestrado. A chuva pandêmica molhou meus papeis e rasgou meus planos. Mas essa tragédia também foi, no contexto da minha pesquisa, criativa. Ela impôs uma reflexão sobre a experiência vivida e a retomada do diálogo com aqueles cinco alunos cujo contato foi possível e, a partir daí, usando ferramentas digitais para encontros remotos, seguimos em frente.

O objetivo aqui, como resultado da experiência de pesquisa-ação, é apresentar uma proposta de sequência didática que possa contribuir, qualitativamente, com o trabalho docente no trato com a questão indígena no contexto da Educação Básica. A sequência didática é, antes de tudo, um ato planejado, portanto, intencional. E, não se trata da tendência instrumentalizadora da educação que tem pedagogizado o ensino de história, mas de uma proposta que, entendendo a educação como ato político, tem no planejamento e na definição de estratégias, os meios para se alcançar o objetivo que, nesse caso, é a superação de todas as formas de desumanização dos povos indígenas.

O entendimento de que o estudante, na relação dialógica com o professor, poderá ver significado na prática educativa, é fundamental para o sucesso do trabalho docente. Cabe, pois, ao professor criar meios e situações para que o aluno desenvolva consciência sobre aquilo que ignora, mas que lhe afeta. A sequência didática, nesse sentido, é proposta de intenção constituidora de uma situação na qual os alunos se engajem de forma autônoma, onde eles mesmos possam sistematizar situações no qual consigam perceber a intencionalidade e os objetivos das aulas de história e possam atribuir significado em relação as atividades propostas.

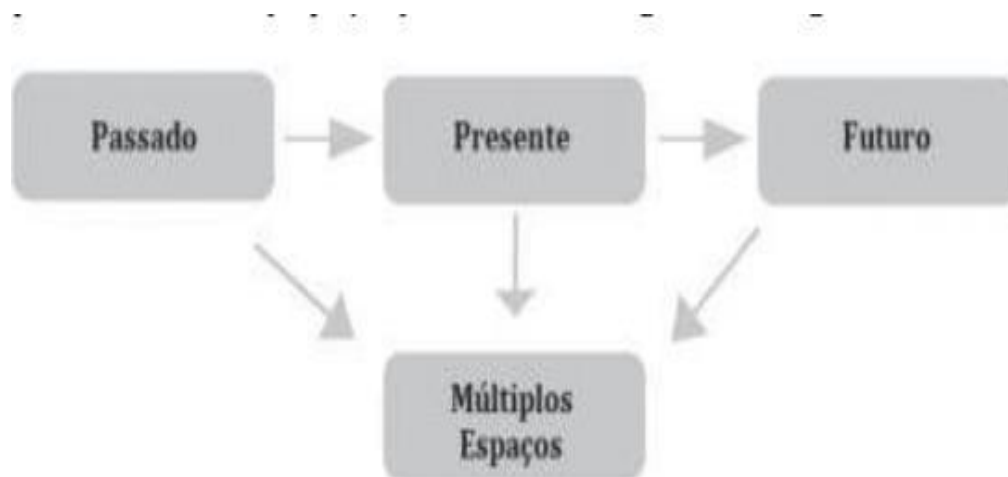
A proposta de sequência didática é também um processo reflexivo, por isso auto e avaliativo. Ela “possibilita também observar o desenvolvimento e as dificuldades dos alunos e do professor verificar a condução do seu trabalho em sala de aula”. (LIBÂNEO apud FARIAS, 2017, p.17). Para tanto, o professor precisa ter o entendimento do significado de

sequência didática, já que esta não consiste em uma ação simplista, pelo contrário, conhecer “referenciais sobre conteúdos, conceitos, objetivos, metodologias e legislação, sobre determinado tema” (FERREIRA, ZENAIDE e MELO, 2017 P. 50) é o primeiro passo para o desenvolvimento de uma boa sequência no intuito de garantir o caráter propositivo da atividade.

Ainda de acordo com Ferreira, Zenaide e Melo (2017) “não existe, para o conhecimento histórico o predomínio de correntes historiográficas que definam uma metodologia para a produção do conhecimento científico e o conhecimento escolar”. O que implica afirmar que as ações de aprendizagem no ensino de história deverão ser norteadas pelo docente de acordo com sua prática e as vivências evidências junto aos seus alunos.

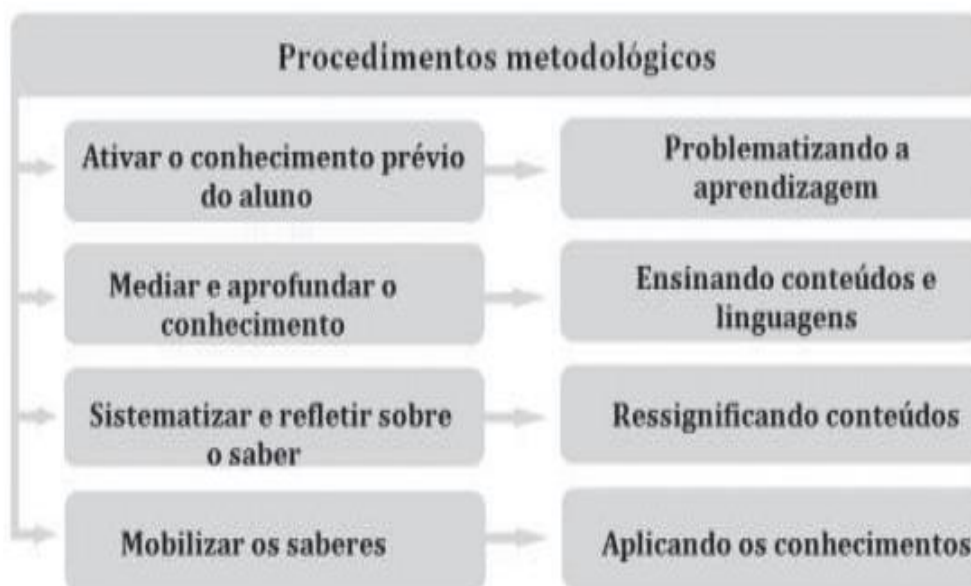
Toda sequência didática tem um caráter propositivo em que os elementos para a concretização do processo de ensino e aprendizagem baseia-se na organização metodológica e avaliativa de forma a contribuir para com o trabalho docente. No contexto do ensino de história é razoável a consideração, na sequência didática, o seguinte esquema estrutural.

**Figura 5.** Esquema estrutural do ensino de história



**Fonte:** FERREIRA, ZENAIDE e MELO, (2017 p. 50)

Por meio desses múltiplos espaços torna-se possível traçar um caminho e planejar de forma sistematizada o percurso docente. A aplicação desses procedimentos metodológicos deve partir das interligações e ajustes, caso seja preciso, durante as etapas de aplicação, como exemplo de planejamento de sequência didática para a sistematização desta pesquisa, foi adotada a organização sugerida pelas autoras citadas acima, onde elas apresentam o seguinte esquema:

**Figura 6.** Procedimentos metodológicos

**Fonte:** FERREIRA, ZENAIDE e MELO (2017 p. 51)

Este esquema foi o utilizado para a organização da atividade desenvolvida e para a descrição do resultado da pesquisa que poderá nortear o trabalho de outros professores de história. Inicialmente propõe-se a ativação do conhecimento prévio do aluno, por meio da averiguação junto aos alunos sobre o que eles trazem como memória sobre os povos indígenas: Quem são? Onde estão? Como vivem? O que eles aprenderam ao longo da educação escolar e nas aulas de história sobre esses povos. Foi proposto que por meio de desenhos (que eles se recusaram a fazer) ou textos (pequenos por final) relatassem esse imaginário.

Esse entendimento inicial por parte do professor poderá nortear a organização das suas atividades, inclusive à luz das orientações determinadas pela BNCC, entre elas “[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem”. (BRASIL, 2018, p. 398). Esse reconhecimento do professor sobre o conhecimento prévio do aluno, contribuirá para que os objetivos propostos sejam atingidos, o que faz com que, o estímulo ao aluno sobre procurar conhecer aquilo que ainda não perceptível em seu entendimento de forma real e autônoma, faça com que perceba significado naquele aprendizado.

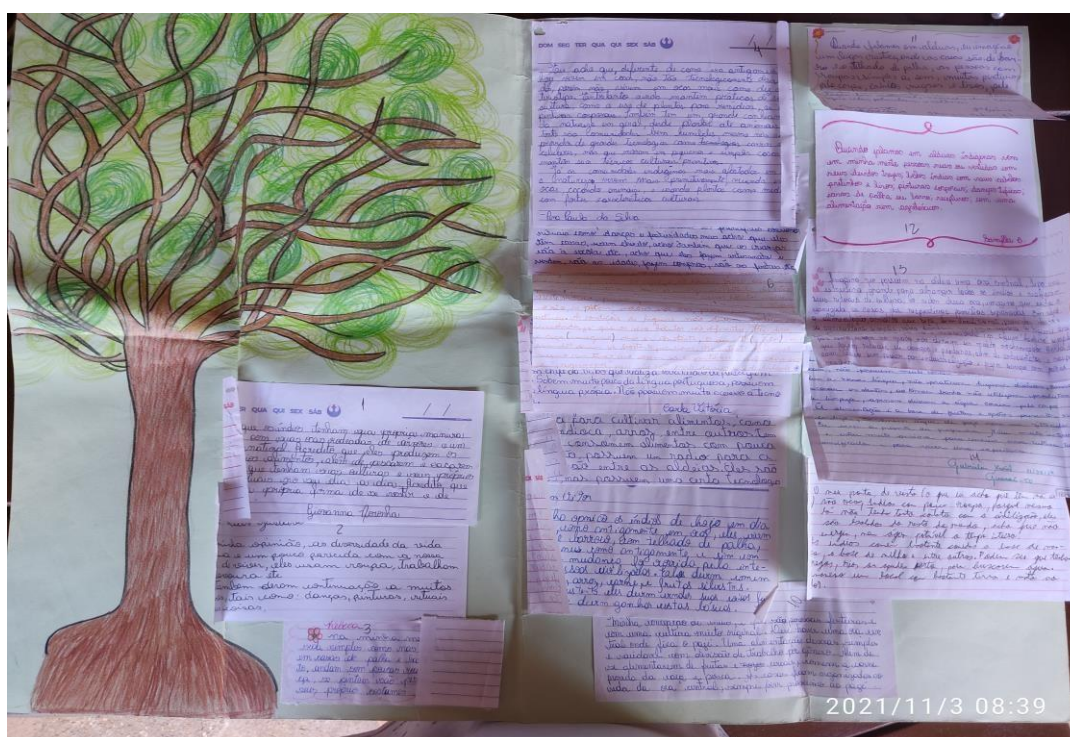
Essa identificação dos conhecimentos prévios se deu durante uma aula na 2ª série do ensino médio em que se trabalhava sobre a chegada dos europeus ao território americano, Quando observamos os conteúdos de história que falam sobre a temática indígena nas escolas,



ainda hoje são bem limitados, no caso da escola em que atividade foi desenvolvida, se trabalha com sistema de apostilado, o que faz com que a discussão sobre essa temática seja bastante rasa, cabendo ao professor buscar este aprofundando. O caso específico desta turma, a atividade apareceu após uma aula na 2ª série do ensino médio quando se discutia o surgimento da América e conseqüentemente os povos indígenas aparecem como um desdobramento do feito da descoberta dos Europeus.

Após a exposição do conteúdo, questionei-os sobre a imagem que eles tinham sobre os povos indígenas e propus, antes de apresentar uma literatura sobre os povos indígenas e os povos indígenas do Tocantins, que fizessem desenhos ou textos descrevendo essa percepção. De posse desses pequenos textos, que foram fixados em uma cartolina e exposta na lousa, como demonstra a imagem abaixo,

**Figura 7.** Produção dos alunos



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2019)

Começamos então, por meio de uma roda de conversa, isso porque, segundo (LIMA; MOURA, 2014, p. 99), a roda de conversa é “um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares(...)”, ou seja, esse tipo de atividade permite que os alunos consigam se expressar e observar as falas dos outros colegas, tornando assim um

excelente espaço para debates, permitindo ao professor identificar falas do senso comum e ou conhecimentos dogmáticos. Discutir o imaginário dos alunos, em meio as suas falas, permite observar o quanto o preconceito e a discriminação se fazem presentes nesse imaginário.

Durante este momento de problematização questionei o que eles sabiam a respeito dos povos indígenas do Tocantins, se eles já conheceram alguma aldeia e porque eles tinham essa ideia sobre os povos indígenas. As respostas foram diversas, dos 15 alunos que estavam presentes no primeiro momento desta atividade, somente um deles conhecia mais de perto indígenas pelo fato de parente morar em uma cidade próximo e sempre que ele ia na casa dessa pessoa via os indígenas na rua, mas o imaginário deste aluno já descrevia esse indígena como alcoólatra e preguiçoso.

Como a maioria desses alunos eram de famílias abastadas, alguns deles só tinham visto indígenas quando em viagem para o nordeste, e os classificaram como bandidos, eis que ficavam impedindo a passagem das pessoas que só eram liberadas mediante o pagamento de uma espécie de pedágio segundo eles. Neste momento eu questionei se sabiam o porquê da cobrança dessa passagem, todos responderam que eram só porque eles não queriam trabalhar e ficavam explorando as pessoas, foi neste momento que eu intervi explicando que aquela estrada passa dentro das terras indígenas, e que a falta de uma preocupação governamental essa questão da terra entre povos indígenas e governantes ainda hoje é um problema muito sério e que precisa urgentemente ser resolvida.

Dando sequência na proposta didática vem a etapa de mediar e aprofundar o conhecimento dos alunos com objetivo estabelecer as realidades socioculturais desses alunos, podendo a partir daqui promover o diálogo no qual esses alunos possam relacionar história de um passado que para eles parecem tão distantes, com realidades do tempo presente, e eles mesmo se questionarem sobre o que estudaram e o que eles ainda podem buscar conhecer desencadeando novos questionamentos e construindo novos conceitos históricos sobre aquele conhecimento que tinham até então.

Partindo para o ensinamento de conteúdos e linguagens, o professor, deve usar-se de artefatos e linguagens diversas e assumir o papel de mediado na construção do conhecimento significativo. É aqui que terá que definir os procedimentos que poderão ser utilizados para organizar e sistematizar o estudo sobre a temática pleiteada.

Foi daí que se observou os conhecimentos e prévios, fomentou-se então de forma sistemática a introdução de material que falava sobre os povos indígenas do Tocantins, apresentado quem são eles e ondes eles se encontram. O mais interessante de tudo isso foi perceber que, dentre esses alunos alguns deles desconheciam a existência dos povos indígenas

do Tocantins. Diante desta percepção para a organização das atividades dentro do planejamento o

Próximo passo é sistematizar e refletir os saberes para ressignificar os conteúdos. Somando leitura e análise de fontes, conceitos e conteúdos acumulados, os(as) alunos(as) podem conferir versões e interpretações históricas, confrontar seus conhecimentos prévios com os agorasistematizados e verbaliza-los em sala de aula através de atividades variadas individuais e/ou coletivas – seminários, exercícios propostos com respostas orais, debates, atividades lúdicas etc. Busca-se com esse procedimento desvendar novos significados para conhecimentos históricos até então estudados (FERREIRA, ZENAIDE e MELO, 2017, p. 51).

De acordo com as orientações propostas acima, a busca pelo conhecimento prévio e o estabelecimento de novos conceitos, iniciou-se a mobilização dos saberes com a organização da atividade por meio dos procedimentos e metodologias inerentes para a aplicação dos novos saberes. A partir daí é possível observar os conhecimentos que foram sistematizados e acumulados, onde o professor conseguirá obter as informações provenientes dessa organização didática onde as/os alunas/os apresentarão suas próprias representações a partir de então, a concretização da fase de sistematização e reflexão sobre os novos saberes, se consolida pela ressignificação dos conteúdos e a mobilização novos saberes.

Feito isto, iniciamos então a fase final dos procedimentos metodológicos sugeridos para uma boa sequência didática, com os preparativos para a visita à aldeia, é interessante que sejam divididas as tarefas com a turma, eis que é preciso registrar tudo que for possível, escolhendo os grupos para organizarem: as autorizações (pais, escola, aldeia) os registros fotográficos, as entrevistas, as informações prévias sobre os povos a serem visitados.

Na viagem aconteceu algo interessante de se registrar, ainda relacionado aos medos impregnados no imaginário social, chegando na aldeia os alunos todos muito entusiasmados e com olhares curiosos e até mesmo encabulados com o que estavam vendo, desceram do ônibus pegaram seus pertences e se dirigiram para o interior do pátio da escola onde foram recepcionados pelo Diretor da Escola, que era indígena. Como eu estava sem celular na época, solicitei que eles registrassem tudo, porém o que descubro nesta hora? Que eles haviam deixado os celulares no ônibus, questionei porque não levaram para fazerem os registros, me cochicharam o seguinte “tia a gente ficou com medo deles pedirem e a gente ter que dar, pois dizem que eles pedem muito e se a gente não der, eles zangam com a gente”.

Como já estávamos de frente aos indígenas somente pedi que fossem buscar pois seriam necessários os registros. Ali no pátio, o diretor da escola começou a explicar como

tudo funcionava na escola e na aldeia, relatou a luta travada para resguardarem suas ancestralidades e também sua língua. Apresentou os professores indígenas e os não indígenas, já que a diretriz curricular indígena estabelece que o ensino infantil e dos anos iniciais devem acontecer obrigatoriamente na língua materna e somente nos anos finais do ensino fundamental e médio que eles têm contato com o ensino em língua portuguesa.

Depois foram levados aos anciãos que se apresentaram, contou um pouco da história do seu povo e autorizou as crianças e adolescentes a iniciarem as atividades que eles haviam programado para nos receber. Dali começaram as apresentações das músicas, das atividades cotidianas de interação entre eles, neste momento eles inseriram os meus alunos na roda e começaram então suas atividades em um grande círculo mesclando dança e musicalidade, achei aquele momento lindo pois percebi naquele momento que o medo inicial apresentado pelos meus alunos, estava sendo dissipado de uma forma tão harmoniosa, eles dançaram e se divertiam, como nem tudo que os indígenas faziam, os meus alunos conseguiam fazer, os risos acabaram rolando solto, ao mesmo tempo que os indígenas sorriam porque eles não conseguiam fazer, meus alunos também sorriam deles mesmos por não estarem conseguindo algo que para os indígenas era tão fácil e natural.

Passado este momento, os alunos foram convidados a participarem de um bingo que eles estavam correndo para ajudar um grupo indígena que estava querendo comprar instrumentos musicais para o grupo de forró que eles têm na aldeia chamado “Meninos da Aldeia”, na hora do bingo todos sentados na área da escola, e a alegria continuou. Depois do bingo, os indígenas se recolheram já que era hora de almoço e os alunos almoçaram ali mesmo onde estavam. Após o almoço, aos poucos os indígenas foram se aglomerando novamente na área da escola, como estava muito calor, perguntaram se meus alunos queriam tomar banho, o que eles aceitaram na hora, descemos para o córrego, e lá já se encontravam algumas pequenas crianças se jogando na água.

Os alunos começaram a banhar e também a observar dizendo: “tia como é interessante essa relação deles com a água, olha o tamanho desta criança pulando desta galha tão alta e sem nenhum adulto por perto, se fosse eu, minha mãe mesmo do tamanho que estou, estavame gritando e mando tomar cuidado, e pior, se fosse do tamanho desses meninos nem tinha deixado vir sem a presença de um adulto”.

Retornando do banho os alunos foram conversar com o cacique que explicou todo o funcionamento político da aldeia, e como as hierarquias eram organizadas e respeitadas. Um dos alunos perguntou sobre o que representavam as pinturas corporais, que foi explicado com

toda a sabedoria inerente daquele homem, que ao final perguntou se eles queriam se pintar, daí iniciou-se a sessão pintura.

Este momento de convivência para mim, foi maravilhoso, poder ver aqueles adolescentes antes tão temerosos, e ali naquele momento tão felizes e sem medo de estarem naquele lugar e vivenciando algo novo para eles. Ao final, nos despedimos de todos, e fizemos nosso traslado de retorno.

Friso que essa viagem foi um experimento que tive a oportunidade realizar para analisar a real possibilidade e relevância de aprofundar-me neste assunto como objeto de pesquisa para o mestrado, assim quando retornamos para a escola, foi realizada novamente uma roda de conversa para que os alunos, comparassem se a imagem anterior que eles tinham sobre os povos indígenas permaneciam as mesmas. Em decorrência de não ser uma turma intencional de pesquisa, os registros dessa roda de conversa permaneceram na oralidade, já que a proposta de exposição etnofotográfica e a cartografia social, eu havia optado para realizar com a turma que eu tomaria como objeto de pesquisa no ano de 2020.

Por conta da pandemia, não foi possível realizar a pesquisa em 2020, com as atividades suspensas e as restrições em adentrar as aldeias, ou qualquer outro espaço escolar, tive resgatar junto aos alunos de 2019 as informações faltantes como forma de registro final do trabalho, infelizmente muitos dos alunos que participaram da atividade de visita a aldeia, não foi possível contatar, muitos deles já haviam passado em vestibulares e já não estava mais em Guaraí, dos 15 alunos que foram à viagem, somente quatro participaram deste resultado final.

Para adquirir essas informações foi organizado um roteiro de perguntas para entrevistá-los, a intenção era buscar as evidências para a culminância final desta etapa do trabalho de pesquisa. As perguntas foram elaboradas com o intuito de rememorar a experiência vivenciada por eles. Para as entrevistas, foi solicitada autorização escrita dos pais dos alunos, para que eu pudesse gravar e entrevistar esses alunos. O roteiro da entrevista encontra-se como anexo I deste material.

A partir deste ponto, apresento como resultado final a intencionalidade da exposição etnofotográfica e a cartografia social, como forma de demonstrar o imaginário dos alunos, segundo o que pode ser organizado diante das vivências e dos novos saberes constituídos durante a atividade, além é de poder mostrar para o restante dos alunos da escola quem são os povos indígenas por eles visitados, abrindo também para os alunos das outras escolas do município com a intenção de dar visibilidade para os novos saberes dos alunos em relação aos povos indígenas.

Começo esta fala com uma frase de Sartre (1979) citado por Tiballi e Jorge (2007) dizendo que “na imagem, o objeto entrega-se em bloco e o olhar está certo disso – ao contrário do texto ou de outras percepções que me apresentam o objeto de uma forma frouxa, discutível e assim me levam a desconfiar daquilo que julgo ver”. Esta ideia nos remete ao fatode que se ouvir falar sobre algo ou alguém, ou ler sobre este alguém, não é o mesmo que visualizar, vivenciar e sentir, este olhar possibilidade a transformação de paradigmas e remete a novos olhares despidos de estereótipos, preconceitos e discriminações. Por isso a escolhados desdobramentos hora apresentados.

É imperioso entender que a etnofotografia se assenta na antropologia, onde o uso da fotografia é uma construção narrativa que vai além do intuito artístico, ela se ocupa de fato com a construção experimental imagética que de forma aleatória registra as experiências dos indivíduos de acordo com os sentidos e a existência de grupos sociais. Isso porque

Mesmo que tenhamos consciência que a verdade da imagem como representação do ausente “está associada à pura interpretação de uma observação direta do pesquisador”, sendo “seu efeito de realidade verdadeira é um pondo de vista, ainda que sustentado metodologicamente (FERNANDES e FERNANDES, 2019, p.80).

Uma exposição etnofotográfica a partir da visão de alunos que estão se inserindo no mundo da pesquisa, pode trazer a possibilidade de uma releitura de imagens que foram sendo introduzidas ao longo das suas vidas escolares, que ainda hoje são trazidas nos livros escolares e que pouco refletem a realidade dos povos indígenas. Essas imagens podem ser consideradas narrativas das práticas sociais e estilos culturais que passarão a ser demonstrados pelo o olhar dos alunos.

Por meio da etnofotografia, os alunos farão seus registros e poderão com isso se reconhecerem como participantes do processo podendo a partir daí, “demonstrar, explicar e conduzir o olhar de seu espectador, ou leitor, para o seu discurso” (FERNANDES e FERNANDES, 2019, p. 81), isso implica afirmar que a organização dessas imagens poderá dar mais visibilidade para uma realidade pouco conhecida por muitos, sobre quem esses povos indígenas, como vivem, o que fazem, dentre outras possibilidades visuais.

A produção e organização dessas imagens tem como intenção, uma exposição sequencial, podendo partir de imagens existentes nos manuais didáticos em que muitas foram eternizadas no imaginário da vida estudantil, em seguida é apresentada as imagens coletadas ao longo da visita realizada e das vivencias dos alunos junto aos povos indígenas, mostrando com isso um contraponto das imagens que eles conheciam até então de forma transformadora.

A culminância de exposição etnofotográfica “possibilita a fixação de uma realidade que ultrapassa os traços culturais isolados, potencializando a memória singular da cultura como discurso narrativo, com a visibilização de um todo formador da consciência cultural” (FERNANDES e FERNANDES, 2019, p.88). Ou seja, possibilita a ressignificação dos saberes existentes até antes da visita e exposição das fotos produzidas por esses alunos. É por meio desta ressignificação, que acredito ser possível transformar uma representação arraigada no preconceito e discriminação, em uma nova forma de perceber o outro, com respeito e empatia.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo procurou identificar as representações do imaginário de estudantes de uma escola urbana da cidade de Guaraí sobre os povos indígenas, tendo os Krahô como referência. Foi importante, na consecução desse objetivo, apresentar os povos indígenas do Tocantins aos alunos no contexto das minhas aulas de história. Essa escolha teórico-metodológica permitiu que os alunos pudessem ver esses povos. Além disso, como repercussão na minha própria prática docente, ajudou repensar a reinventar meu fazer docente dentro de uma proposta de aprendizagem significativa, aproximando os estudantes daquelas realidades, até certo ponto, desconhecidas, tendo essa aproximação e com-vivência como pressuposto do processo de desconstrução de estereótipos negativos e preconceituosos acerca do outro, neste caso, o indígena.

Esse estudo consolida minha percepção de que o ensino de história pode constituir-se alternativo ao modelo de história fundada naquilo que a nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie chamou de história única, perspectiva sistematizada teoricamente por vários intelectuais latino-americanos como epistemologia colonial, epistemologia fundada, no campo da história, na verdade do colonizador. A pesquisa-ação, com o envolvimento dos discentes no próprio fazer da pesquisa, mostrou-se possibilidade para que os estudantes apreendam a realidade e possam lidar com a sua complexidade para além daquelas narrativas estereotipadas do senso-comum e dos livros didáticos sobre os povos indígenas. É a possibilidade de que alunos e alunas se percebam pesquisadores e produtores de um novo saber sobre um povo até então desconhecido ou pouco conhecido, saberes que podem mobilizar na construção da competência para a convivência, base da nova sociedade que queremos.

Todas essas possibilidades de transformação foram garantidas por meio da Lei 11.645/08, que traz uma reestruturação para o currículo como forma de garantir um novo conhecimento por meio da disciplina de história e das várias outras disciplinas. A obrigatoriedade da introdução de temáticas específicas sobre os povos e cultura negra e indígena impôs um grande desafio para os professores, já que além de terem de lidar com dificuldades de ordem teórica e metodológica resultante uma formação inicial que não lhes preparou para esse desafio, precisam também lidar com os preconceitos da sociedade não-indígena, o que inclui os próprios professores e professoras. Há ainda, não se pode ignorar, o desafio da insuficiência dos materiais de apoio pedagógico, o que inclui produção intelectual sobre o tema, muitas vezes inacessível quando da fonte ideal, os intelectuais indígenas.



Pensar toda essa realidade, tendo como pano de fundo a minha própria experiência docente não foi fácil, mas foi engrandecedor. Esse estudo permitiu, à própria professora que estuda e desenvolve a intervenção proposta, constatar que as ideias contidas no meu imaginário também mudaram; não foram só os meus alunos que cresceram intelectualmente sobre a temática indígena, mas eu também; meus medos iniciais deram espaço, a curiosidade de entender quem eram esses povos de fato, e como eles eram importantes para a formação social do povo brasileiro. No amadurecimento dessas ideias, foi possível articular o pensamento de que, da mesma forma que as minhas representações, até então estereotipadas, puderam ser resinificadas, me levou acreditar que por meio da minha prática docente, também poderia oportunizar aos meus alunos essa possibilidade, fato este, que se traduz aqui nestes relatos de pesquisas.

Esse entendimento veio, com a problematização da necessidade de se entender como essas representações se constroem no imaginário das pessoas, e como apresentado no texto, acredito que as ideias romantizadas ainda do século 19, precisam ser desconstruídas, haja vista, a quantidade de problemas enfrentados cotidianamente pelos povos indígenas, entre eles o descaso do atual desgoverno que tem implicado em perdas de direitos destes povos sobre suas terras e, entre outras formas de violência, os genocídios às custas da força das armas, promovido pelo envenenamento dos rios pelo agronegócio e por garimpeiros, bem como o genocídio produzido pela transmissão de doenças típica do homem não-indígena.

Neste sentido o estudo sob os povos indígenas a partir da escola, e do ensino de história, torna-se fundamental. É imperioso tratar as implicações das representações sociais no ensino de história e suas consequências. Esse entendimento pode demandar uma nova construção do imaginário, desconstruindo processos que até então eram tratados como negativos, como forma de se conhecer e possibilitar a este aluno um novo saber. Como afirmam os teóricos ora estudados as representações partem de uma cultura de repertórios simbólicos que são comunicados pelo meio social que este aluno ocupa e que foram tidas como verdades, cabe a escola e neste caso em específico ao ensino de história promover a mediação desse conhecimento que o aluno traz consigo para que essas representações sociais sejam absorvidas e quem sabe transformadas.

As representações sociais sobre os povos indígenas ainda permeiam questões raciais, que por vezes os tratam com inferioridade, como se a cultura dos nativos não estivesse entremeada a cultura da nação brasileira. Eis aqui o ponto principal do ensino de história, dar visibilidade para esta cultura, demonstrando que ela faz parte do nosso cotidiano, e que o

respeito e a empatia são fundamentais para a construção de um ensino mais humano que dê visibilidade para todos os formadores da nossa sociedade.

Aproximar os alunos da realidade do povo Krahô, por meio da visita a aldeia, permitiu que esses estudantes, entendessem que muitas das imagens que eles tinham dos indígenas não condiziam com o que eles viram, pelo contrário, permitiu para que eles percebessem que as mudanças como tecnologia, educação, moradia, também se fazem presentes na aldeia, assim como no espaço urbano.

O Contato dos alunos com os indígenas Krahô, tornou o ensino mais dinâmico e mais próximo de uma realidade imaginária tão distante, e mais que isso, deu um novo significado para a aprendizagem, tornando-a mais significativa de forma que esses alunos se viram inseridos dentro de uma realidade que até então eles só conheciam pelo que tinham visto no livro didático e por sinal muito diferente do que constava nestes manuais. É importante constar que essa aproximação, além de trazer um novo significado para as representações dos alunos, como foi possível observar pelas falas ao longo das entrevistas, também possibilitou, a interação desses alunos, com os alunos indígenas, em que eles puderam conhecer não só um pouco da história do povo Krahô, mas também seu estilo de vida, e suas atividades cotidianas,

Por fim, espero que as discussões aqui apresentadas, bem como a proposta de sequência didática explicitada, possam contribuir de alguma forma na prática docente daqueles colegas que tenham boa vontade e coragem encarar o desafio de fazer diferente em relação aos povos indígenas e, assim, possam perceber o quanto o ensino se torna mais prazeroso, porque significativo para o aluno. Penso que, enquanto docentes, somos mediadores de situações de aprendizagem, circunstâncias em que nossos alunos são e precisam ser, protagonistas, o que implica na necessidade de apropriarem-se dos saberes necessários à vida cidadão, cidadania entendida para além do papel de súditos do Estado; aprendizagens que lhes permitam vida plena e reprodução de saberes e valores nos espaços que ocupam ou venham ocupar, ou seja, que essa educação significada pelo respeito ao outro, pela convivência pacificada por esse reconhecimento da diferença não-hierarquizada, se constituía em possibilidade de construção de um mundo melhor.

Nesse processo, acredito que a exposição etnográfica e a cartografia social, podem apresentar para a comunidade escolar da qual eles fazem parte, uma representação muito mais significativa, desconstruindo aquelas imagens que se constituíram ao longo da vida escolar de muitos de nossos estudantes. Acredito também, que esta discussão não se esgota aqui. A grande ambição é que as questões que estamos levantando, possam contribuir no debate e nas práticas dele resultantes, inclusive inspirando outras iniciativas. A questão não é do acerto

metodológico, mas da necessária luta contra as representações negativas sobre os povos indígenas ou qualquer outro povo excluído dos bens materiais e culturais no nosso país.

Vivenciamos tempos difíceis, de um governo federal que desconstruiu várias lutas e conquistas de povos marginalizados, que estimulou manifestações preconceituosas e discriminadoras, que investiu em uma política negacionista diante de uma pandemia mundial, negou a ciência, negou a vacina, estimou o uso de remédio que tiveram sua eficácia comprovadamente negada, que criou uma política de desmonte no combate a corrupção, ao desmatamento, retirou recursos primordiais, da área da educação, da ciência e da saúde.

Enfim, cabe a nós historiadores e professores de história, não deixarmos de criar ações que possam garantir por meio da nossa prática docente, que o silêncio impere, somos nós, por meio da continuidade, da pesquisa e do ensino, que poderemos promover transformações primordiais para a nossa sociedade. Por acreditar nisso, espero que este trabalho, inspire outros profissionais, a não deixarem que os nossos alunos perpetuem representações que precisam urgentemente serem transformadas e que essas transformações contribuam para a construção de um universo acadêmico cada vez mais ativo e principalmente uma sociedade mais humana e empática.

## REFERÊNCIAS

ABRAMCHUK, Mônica. **As representações dos alunos sobre os povos indígenas em Erechim-RS**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Fronteira Sul. Erechim, RS, 2015.

BARÃO, V. M., FRAGA, G.W. **O nativo e a nação: a formação da nacionalidade brasileira e a figura do índio integrado**. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel (org). *Ensinode História: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: 2010. P. 135 – 150.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade**. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel (org). *Ensinode História: Desafios Contemporâneos*. Porto Alegre: 2010. P. 135 – 150.

BRANDT, Lilian. **As 10 mentiras mais contadas sobre os indígenas**. Publicado em 09/12/2014. Disponível: <https://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/noticias/as-10-mentiras-mais-contadas-sobre-os-indigenas/>. acesso em 01/11/2021

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) acesso em: 10/09/2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2005.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10 de janeiro de 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. D.O.U. de 11 de março de 2003.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº9394/96. D. O. U. de 05 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 2000.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHAVES, Luana Hordones. **Orientalismo e Ocidentalismo: Revisitando Persépolis**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2013. Disponível em: [http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1386682125\\_ARQUIV\\_O\\_LuanaHordonesChaves.pdf](http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/20/1386682125_ARQUIV_O_LuanaHordonesChaves.pdf) Acesso em: 04 de junho de 2021

COLÉGIO IMPACTO. **Projeto Político Pedagógico**. Guaraí, 2019.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente 1300 – 1800**. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

DURKHEIM, Èmile. **Sociologia e Filosofia**. RJ/SP: Forense, 1986.

ENEM 2020 – **Exame Nacional do Ensino Médio: Prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação, Prova de Ciências Humanas e Suas Tecnologias**. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2018/1DIA\\_01\\_AZUL\\_BAIXA.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_01_AZUL_BAIXA.pdf) acesso em: 03/06/2021

FACULDADE GUARAÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Guaraí, 2002.

FALAS DA TERRA. **Documentário Globoplay**. Rio de Janeiro: Rede Globo, 19 de abril, 2021. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/9449503/programa/>

FARIAS, Marcela Sarah Figueiras de. **Design Trhinking na elaboração de um produto Educacional: roteiro de aprendizagem – estruturação e Orientações**. Dissertação de Mestrado. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus, Centro, 2019.

FERREIRA, dos Santos Maria Santana. **Da Aldeia à Universidade – os Estudantes Indígenas no diálogo de saberes tradicionais e científicos na UFT**. 2018. 169 f. Tese de Doutorado. Brasília, 2018.

FEREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **Direito à memória: Saberes e práticas docentes**. 2ª ed. João Pessoa: CCTA, 2017. Disponível em: [http://www.echla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/Direito\\_Mem%C3%B3ria\\_Verdade.pdf](http://www.echla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2017/10/Direito_Mem%C3%B3ria_Verdade.pdf) acesso em 05/11/2021

FERNANDES, Daniel dos Santos; FERNANDES, José Guilherme dos Santos. **Imagens e palavras na escritura da narrativa etnofotográfica: Notações metodológicas**. Revista Territórios e Fronteiras, Cuiabá Vol. 12 n. 1, Jan. – Jul., 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7897802.pdf> Acesso em: 04/11/2021

FLAMACION, Ciro Cardoso. **O uso, em história, da noção de representações sociais desenvolvida na psicologia social: um recurso metodológico possível.** *Psicologia e Saber*; 14 (2), 18-47, 2002. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9GtBZ0dAP58J:https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/download/3244/2262+ecd=1ehl=pt-BRect=clnkegl=br> acesso em: 21/02/2020

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso.** São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação e atualidade brasileira.** São Paulo: Cortez Editora/Instituto Paulo Freire, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HALL, Stuart et al. **Da Ideologia: Althusser, Gramsci, Lukács, Poulantzas.** Rio de Janeiro: Zahar, 1980. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/> 20/11/2019.

\_\_\_\_\_. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo.** *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, 1997.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Representação.** Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WFwLWpAdyiMJ:https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/HALL\\_Cultura\\_e\\_Representa%25C3%25A7%25C3%25A3o\\_-\\_2016.pdf+ecd=2ehl=pt-BRect=clnkegl=br](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:WFwLWpAdyiMJ:https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/HALL_Cultura_e_Representa%25C3%25A7%25C3%25A3o_-_2016.pdf+ecd=2ehl=pt-BRect=clnkegl=br) acesso em: 20/05/2019

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história brasileira contada por um índio.** Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=ihnoC6L\\_tLYCprintsec=frontcoverehl=pt-BR#v=onepageeqef=false](https://books.google.com.br/books?id=ihnoC6L_tLYCprintsec=frontcoverehl=pt-BR#v=onepageeqef=false) acesso em 09/11/2021

JODELET, D. **La Representación social: Fenômeno, concepto y teoria.** In. Moscovici, S. (org.) Barcelona, Ed. Paidós, 1986. P. 409-494.

LIMA, Márcio Antônio Cardoso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **PESQUISA-AÇÃO-POSSIBILIDADE Para a prática problematizadora do ensino.** *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n.19, p.51-63, set./dez. 2006.

LIMA, Maria Glória; MOURA, Adriana Ferro. **A Reinvenção da roda: roda de coverda: Um instrumento Metodológico possível.** Revista Temas em Educação, João Pessoa-PB, v. 23, n.1, p. 98-106, jan-jun 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18338> Acesso em 04/11/2021

KRAHÔ, Letícia Jôkâhkwyj. **Pjê Ita jê kâm mã itê ampô kwy jakrepej: Das possibilidades das narrativas na educação escolar do povo Krahô.** 2019. 91 f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2019.

MAZZEU, Francisco José Carvalho. **"Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social."** Cadernos Cedes 19.44 (1998): 59-72.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, M. A., CABALLERO, M. C. e RODRIGUEZ, M. L. (orgs.) **Aprendizagem Significativa: Um Conceito Subjacente.** Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa. Burgos, Espanha, 2010. p. 19 – 44

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis, RJ: Vozes 2003.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história.** In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 45-66.

MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses: Conversa sobre a origem e a cultura brasileira.** Disponível: <https://ler-livros.com/ler-online-ebook-pdf-o-banquete-dosdeuses-conversa-sobre-a-origem-e-a-cultura-brasileira-daniel-munduruku-baixar-resumo/> acesso em: 13/11/2021

NADAI, Elza. **O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva.** *Revista Brasileira de História*, São Paulo: V. 13, n 25/26. Set 92/ago 93, pp. 143-162.

NOVELLI, P. G. **O conceito de Educação segundo Hegel.** *Interface\_ Comunic, Saúde, Educ.* v. 5, n. 9, p. 65-88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/sC8FRpKHFHshKfkJcwZC3jj/?lang=pt> acesso em: 24/10/2020

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes Docentes e Formação de Professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** Dossiê: Os Saberes dos Docentes e sua Formação. *Educ. Soc.* 22 (74). 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/3RwPLmZMRk35bjpfhPGDsTv/?lang=pt> acesso em: 15 de fevereiro de 2021

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. **Ensino de História Indígena: trabalhando com narrativas coloniais e representações sociais.** In: PORTUGAL, Ana Raquel; HURTADO, Liliane Regalado Cossio (orgs.). Representações Culturais da América Indígena. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2015, v., p. 59-80.

**Os Povos Krahó de Tocantins.** Disponível em: <https://mirim.org/videos> acesso em: 20/09/2019

**Os Povos Krahó de Tocantins.** Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krah%C3%B4> acesso em 18/03/2021

PAGANOTTI, I. **Vygotsky e o conceito de zona de desenvolvimento proximal: Para Vygotsky, o segredo é tirar vantagem das diferenças e apostar no potencial de cada aluno.** Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1972/vygotsky-e-o-conceito-de-zona-de-desenvolvimento-proximal> acesso em 09/11/2021

**Povos e Comunidades Tradicionais.** Notícias do Governo do Tocantins, Palmas, 31 de março de 2021. Disponível em: <https://www.to.gov.br/noticias/governo-do-tocantins-garante-acesso-ao-ensino-a-povos-e-comunidades-tradicionais/9woc4m16upc> acesso em: 05 de junho de 2021

PELIZZARI, Adriana et al. **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel.** Rev. PEC, Curitiba, v. 2, n. 1.37 – 42, Jul. 2001 – jul. 2002.

SAID, Edward. W. **O Orientalismo: o oriente como invenção do ocidente.** Trad. Tomás Rosa Bueno. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

SENA, Vera Olinda. **Formação do professor indígena.** In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas.** Campinas: ALB, 1987. p. 105 – 112.

SILVA, Marcos Antônio. FONSECA, Selva Guimarães. **Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a02v3060.pdf> acesso em: 15/10/2019.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes; JORGE, Luiz Eduardo; **A Etnografia como meio de conhecimento no campo da Educação.** Goiânia, v. 5, n.1, p. 63-76, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/habitus/article/view/377/314> acesso em: 15/04/2020

TOCANTINS. **Documento Curricular Tocantins: Ciências Humanas e Ensino religioso.** 2019.



TOCANTINS. Secretaria da Educação, Juventude e Esportes. **Documento Curricular Tocantins: Ciências Humanas e Ensino Religioso**. Palmas: Secretaria da Educação, Juventude e Esportes, 2019. 114 p.1. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/209820> acesso em: 04/03/2021

VALA, Jorge. **Representações Sociais: Para uma psicologia social do pensamento social**. In: VALA, Jorge e MONTEIRO, Maria Benecedita (Org.). *Psicologia Social* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1993.

## **ANEXO A – PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA**

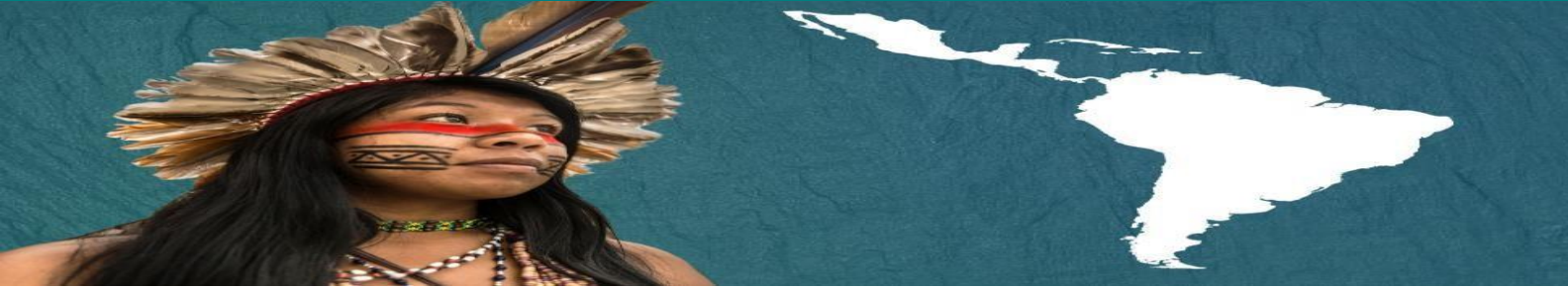


PROF. HISTÓRIA

UFT

# PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O TRABALHO COM A TEMÁTICA INDÍGENA



### Tema:

Os povos indígenas do Tocantins, em especial o povo Krahô

Identificação da Turma: 2ª série do Ensino Medio

### Conteúdo:

Povoamento do Continente Americano

### Objetivo:

- Identificar o imaginário dos alunos a respeito dos povos indígenas, em especial dos povos Krahô do Tocantins;
- Levar os alunos para uma visita a uma aldeia indígena;
- Realizar uma amostra cultural baseada na experiência dos alunos durante a visita à aldeia por meio de fotos e cartografia social.

### Relação com a BNCC:

(EM13CHS601) Relacionar as demandas políticas, sociais e culturais de indígenas e afrodescendentes no Brasil contemporâneo aos processos históricos das Américas e ao contexto de exclusão e inclusão precárias desses grupos na ordem social e econômica atual.

### 1º momento - Para iniciar a atividade:

Apresentar o conteúdo sobre o povoamento do continente americano, após a aula expositiva, questionar os alunos sobre o que eles sabem sobre os povos indígenas do Brasil.

### 2º momento - Roda de conversa:

- Questionar se os alunos conhecem os povos indígenas do Tocantins;
- Após identificar o conhecimento dos alunos, relatar quais são as etnias que habitam o Estado e onde estão localizados;
- Pedir para que os alunos utilizem-se de desenhos e/ou textos para retratarem como eles imaginam os povos indígenas e o local onde eles habitam;
- Depois apresentar o resultado dos desenhos e/ou textos.
- Este material precisará ser guardada para que, no retorno da visita a aldeia retomem novamente os mesmos e façam um comparativo.



### 3º momento - Viagem à aldeia:

- Definição da etnia e aldeia a ser visitada;
- Pesquisar sobre a etnia a ser visitada e preparar um roteiro de interesse para o que se pretende saber junto a comunidade;
- Entretar em contato com as autoridades competentes e com as lideranças indígenas para solicitar liberação para a visita;
- Organizar autorização junto aos pais dos alunos;
- Preparar material necessário para a viagem (câmeras, gravadores, material para o desenho cartográfico)
- Orientar quanto ao comportamento e respeito junto aos povos indígenas, já que estamos em um território que não é o nosso;
- Organizar os grupos para o desenvolvimento das atividades de coletas de dados;
- Permitir-se conhecer e interagir juntamente com os indígenas.



### 4º momento – Segunda roda de conversa após o retorno da aldeia:



- Abrir um espaço de conversa em que os alunos expoam o que visualizaram durante a visita;
- Expor o material que eles haviam confeccionado na primeira roda de conversa;
- Questionar se a impressão que eles tinham antes de irem até a aldeia é a mesma, que depois da visita;
- Estabelecer um debate sobre a experiencia vivenciada, seria interessante que neste momento, os alunos sejam instigados a buscarem os problemas vivenciados pelos povos indígenas na atualidade dialogando inclusive sobre como esses problemas poderiam ser minimizados;
- Propor que os alunos organizem todo o material para que o mesmo seja utilizado para a exposição final da atividade.

### 5º momento – Exposição fotográfica e cartográfica:

- Organizar o material que será utilizado para a exposição identificando como ficarão expostos, como acontecerá a exposição; (de preferência que seja uma exposição aberta a todas as escolas com horários pré estabelecidos para visitaçãõ);
- A Cartografia deverá apresentar a localização e a disposição da aldeia;
- Convidar a comunidade indígena visitada para participar da exposição.





**6º momento – Avaliação da atividade:**

- Convidar os alunos para que avaliem a atividade detalhando:

**O que aprendeu?**

**O que foi mais difícil?**

**O que mais você gostaria de saber?**

- Fica a sugestão para que de posse da atividade produzam um texto onde os alunos de forma individual descrevam como a atividade contribuiu para o aprendizado e se a mesma foi significativa.