



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



ALINE KARLA REGO SOUZA

**MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS:**  
estratégias de ensino de história na cidade de Curuçá, Pará.

ANANINDEUA-PA  
2022

ALINE KARLA REGO SOUZA

**MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES DAS POPULAÇÕES INDÍGENAS:**  
estratégias de ensino de história na cidade de Curuçá, Pará.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História/Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará/*Campus* Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior.

ANANINDEUA/PA  
2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

S719m Souza, Aline Karla Rego.  
Memórias e representações das populações indígenas :  
estratégias de ensino de História na cidade de Curuçá, Pará / Aline  
Karla Rego Souza. — 2022.  
116 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Júnior Dias  
Júnior

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2022.

1. Aprendizagem histórica. 2. Decolonialidade. 3.  
Temática indígena. 4. Novas narrativas. I. Título.

CDD 016.9811

---

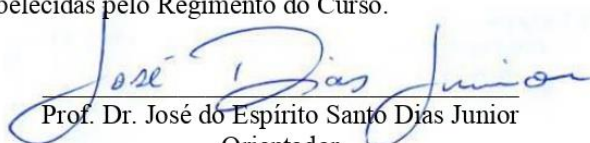
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

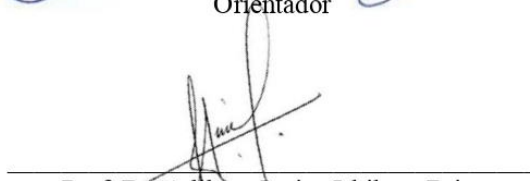
## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

### ALINE KARLA REGO SOUZA

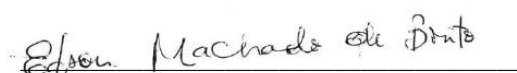
A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito e Prof. Dr. Edson Machado de Brito, reuniu-se no dia 19 de setembro de 2022, às 14:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestrand **ALINE KARLA REGO SOUZA** intitulada: "ANDIRÁ OU TUPINAMBÁ? REVISITANDO MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA". Após explanação da mestrand e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestrand respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestrand construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito Excelente pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.



Prof. Dr. José do Espírito Santo Dias Junior  
Orientador



Prof. Dr. Adilson Junior Ishihara Brito  
Membro da Banca / Profhistória /UFPA



Prof. Dr. Edson Machado de Brito  
Membro Externo da Banca / IFRN

Dedico este trabalho a todas e todos as  
alunas e alunos com os quais tive o prazer  
de compartilhar Histórias.

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço ao programa de mestrado em rede, PROFHISTÓRIA, pela oportunidade do mestrado profissional. Agradeço ao meu orientador, o Prof<sup>o</sup>. Dr. José Dias Júnior, pelo diálogo sincero e aberto, sempre auxiliando nas dúvidas e questionamentos de minha parte.

Agradeço a todos os professores do programa com os quais tive o prazer de entrar em contato com os debates mais recentes sobre o ensino de História.

Agradeço à gestão escolar, direção e coordenação, e aos colegas da E.E.T.E.P.A Maria de Nazaré Guimarães Macedo, situada na cidade de Curuçá, que me apoiaram, direta ou indiretamente, na realização deste trabalho.

Agradeço a todos os companheiros(as) que conheci ao longo do Mestrado, especialmente àqueles com os quais reencontrei, pois me ajudaram a tornar-me uma professora mais preparada para lidar com as ideias históricas dos meus alunos.

À inestimável amiga, Ieda Palheta, cujo acolhimento e disposição para ouvir minhas ideias são exemplo para minha vida. Aos companheiros de trabalho, que sempre me apoiaram e incentivaram, sobretudo nos momentos mais cansativos.

A todos os meus alunos que sempre me estimularam a refletir sobre ensinar/aprender História, essas reflexões me levaram a definir meu objeto de estudo.

Em especial, agradeço à minha filha Lígia Fernanda e ao pai dela, Fernando Favacho, cuja disposição em apoiar momentos de dedicação ao mestrado foram, e são absolutamente essenciais.

Agradeço, ainda, à minha mãe, meu pai, minha tia Fátima (minha segunda mãe) por estarem sempre dispostos a apoiar minha caminhada nessa aventura que é a docência na educação básica.

## RESUMO

A presente dissertação objetiva apresentar as reflexões de uma pesquisa que foi mediada pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na UFPA - Ananindeua. Ela visa investigar as experiências com novas práticas no ensino de História, mitigando em sala de aula uma perspectiva de educação histórica calçada na construção e a valorização de narrativas outras. Para esta finalidade utilizaremos conceitos como memórias silenciadas, identidades, a ideia de nação mais plural, eurocentrismo, interculturalidade, decolonialidade. Para essa discussão os sujeitos históricos evidenciados serão os povos originários em sua diversidade etnocultural, sobretudo a nação Tupinambá, evidenciando a presença silenciada dessa nação no território da cidade paraense de Curuçá, Pará, onde também está sediada a escola de atuação. Desta forma, pretendemos despertar nos alunos e alunas a curiosidade e criticidade na construção de novas narrativas, novas Histórias em diálogo com práticas interdisciplinares e contextualizadas, pois é urgente a superação da História hegemônica ocidental, que acreditamos, como hipótese, ser a raiz dos estereótipos e preconceitos que dificultam a construção de uma sociedade solidária e plural. Partimos do pressuposto de que o processo de inserção desse território na modernidade colonial ocasionou uma “ocidentalização subalternizada”, em que as populações constituintes do território brasileiro vivenciam um processo secular de silenciamento dos povos. Hoje, faz-se necessário um movimento de “descolonização das mentes” em situação escolar para reencontrarmos caminhos autônomos que valorizem os saberes e as práticas escamoteadas pela universalização do conhecimento e das sensibilidades, estabelecidas pela ideia de racionalidade ocidental, que caracteriza a ciência moderna, estabelecida como o único conhecimento válido, o que dificulta a compreensão e validade de epistemologias outras.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Aprendizagem histórica; Decolonialidade; Temática indígena; Novas narrativas.

## ABSTRACT

This dissertation aims to present the reflections of a research that was mediated by the Graduate Program in History Teaching (PROFHISTÓRIA), at UFPA - Ananindeua. It aims to investigate the experiences with new practices in the teaching of History, mitigating in the classroom a perspective of historical education grounded in the construction and appreciation of other narratives. For this purpose, we will use concepts such as silenced memories, identities, the idea of a more plural nation, eurocentrism, interculturality, decoloniality. For this discussion, the historical subjects highlighted will be the original peoples in their ethnocultural diversity, especially the Tupinambá nation, evidencing the silenced presence of this nation in the territory of the Pará city of Curuçá, Pará, where the acting school is also located. In this way, we intend to awaken in students curiosity and criticality in the construction of new narratives, new Stories in dialogue with interdisciplinary and contextualized practices, since it is urgent to overcome the hegemonic Western History, which we believe, as a hypothesis, to be the root of stereotypes and prejudices that hinder the construction of a solidary and plural society. We start from the assumption that the process of insertion of this territory in colonial modernity caused a “subaltern westernization”, in which the constituent populations of the Brazilian territory experience a secular process of silencing peoples. Today, there is a need for a “decolonization of minds” movement in school situations so that we can rediscover autonomous paths that value knowledge and practices concealed by the universalization of knowledge and sensibilities, established by the idea of Western rationality, which characterizes modern science, established as the only valid knowledge, which hinders the understanding and validity of other epistemologies.

**Keywords:** History teaching; Historical learning; Decoloniality; Indigenous theme; new narratives.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Obelisco da Praça Dom Bosco .....	50
Figura 2 — Inscrição em homenagem aos Jesuítas no obelisco .....	50
Figura 3 — Placa de reinauguração da Praça Dom Bosco na vila de Abade .....	51
Figura 4 — Mapa de distribuição da população por cor e raça.....	64
Figura 5 — Mapa de Terras indígenas 2014 .....	64
Figura 6 — Bandeira de Curuçá .....	76
Figura 7 — Bandeira produzida pelos alunos I .....	80
Figura 8 — Bandeira produzida pelos alunos II.....	82
Figura 9 — Produção escrita dos alunos I .....	84
Figura 10 — Produção escrita dos alunos II .....	85
Figura 11 — Casé Tupinambá durante “Agosto indígena” na PUC/SP .....	101

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CPI - Comissão Parlamentar de Inquérito

DPI - Departamento do Patrimônio Imaterial

DCE/PA - Documento Curricular do Pará

EETEPA - Escola de Ensino Técnico do Estado do Pará

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

OMS - Organização Mundial da Saúde

PEC - Projeto de Emenda Constitucional

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROJELIMAI - Projeto Educação no Meio Ambiente Institucional

SECTET - Secretaria de Ciência Tecnologia e Educação Superior, Profissional e Tecnológica

SEDUC/PA - Secretaria de Educação do Pará

UFPA - Universidade Federal do Pará

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2 CAPÍTULO I: TEMÁTICA INDÍGENA, PERSPECTIVA DECOLONIZADORA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Orientações e normativas refletidas a partir da temática indígena e da perspectiva decolonial.....</b>	<b>30</b>
<b>2.2 Um projeto de Mestrado profissional no contexto de pandemia.....</b>	<b>35</b>
<b>2.3 Refletindo sobre o lugar da História Escolar.....</b>	<b>37</b>
<b>3 CAPÍTULO II: EUROCENTRISMO E CULTURA HISTÓRICA OFICIAL NOS LUGARES DE MEMÓRIA NO MUNICÍPIO DE CURUÇÁ.....</b>	<b>47</b>
<b>3.1 Revisitar memórias é preciso.....</b>	<b>47</b>
<b>3.2 Superar o nacionalismo tradicional para construir novas identidades.....</b>	<b>53</b>
3.2.1 Tupinambá em Vila Nova De El Rey no século XVIII.....	60
3.2.2 Vozes indígenas: novas fontes, novas narrativas.....	60
3.2.3 Casé Angatu Xukuru Tupinambá: um contemporâneo.....	60
<b>4 CAPÍTULO III: DIMENSÃO PROPOSITIVA: OFICINAS DECOLONIZADORAS.....</b>	<b>66</b>
<b>4.1 Oficina I: Memórias e identidades.....</b>	<b>73</b>
<b>4.2 Oficina II: Vozes indígenas: narrativas interculturais.....</b>	<b>85</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO B.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO C.....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO D.....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO E.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO F.....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO G.....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha prática docente começa em 2008, ano de início do vigor da lei nº. 11.645, no município de Curuçá. Desde o primeiro ano, uma preocupação que me acompanha sempre em situações de ensino era refletir, de maneira geral, sobre os modos como os estudantes da educação básica entendem as narrativas históricas. Sem dúvida, essa pesquisa reflete essa inquietação que está sempre em mim, como cidadã e docente, materializada nos espaços de memória da cidade de Curuçá, Pará, e dos empreendimentos de ensino empreendidos nas atividades escolares que exerço há 14 anos. As arquiteturas dos discursos históricos sempre me despertaram atenção, mas somente ao longo das discussões no mestrado em ensino comecei a compreender minhas próprias inquietações em termos mais concretos e endereçando aos modos de didatização para as turmas em que as atividades foram desenvolvidas.

Antes de Curuçá, minha única experiência com a sala de aula ocorreu no estágio docência de graduação e como bolsista de registros das aulas no Projeto Educação no Meio Ambiente Institucional (PROJELIMAI), um programa ligado ao NPI Núcleo de Práticas Pedagógicas (NPI), dedicado ao atendimento de funcionários da UFPA Universidade Federal do Pará (UFPA). Diante da constatação de níveis baixos de alfabetização, a maior parte dos contemplados eram senhores e senhoras, com idades entre 45 e 65 anos, que haviam abandonado os estudos e foram convidados a participar de atividades de letramento, como a professora coordenadora do projeto se referia. Considerando que os estágios de alfabetização eram variados, havia uma aluna, Dona Francisca, que não sabia nem ler (mas nunca reconheceu, dizia sempre que não conseguia enxergar as letras), outras(os) em níveis variados de leitura e alguns poucos que liam muito bem.

Minha função era registrar ocorrências em sala de aula, observar as diversas dificuldades de cada um, como locomoção, baixa visão, tempo médio necessário para transcrever do quadro, quais alunas(os) sentiam-se à vontade para fazer perguntas, quais eram mais conversadores, quais disciplinas eram mais atrativas para elas e eles. Logo, o cerne do projeto e de minha atuação era nutrir uma base de informações sobre os modos de aprendizagem significativos ou, como dizia a coordenadora Helena do Vale, “toda informação, da forma mais personalizada possível era importante, dado o público-alvo”.

Foi uma experiência marcante, idosas e idosos são, quase sempre, muito carinhosas(os) e dispostas(os) a compartilhar experiências de vida. Foi também muito proveitosa a experiência com a coordenadora pedagógica do projeto, profissional comprometida, experiente e disposta a compartilhar seus saberes. A professora de História, com larga experiência na educação básica

na escola de aplicação da UFPA. Embora aquela experiência e colocasse diante de uma oportunidade de reflexão sobre a profissão que havia escolhido, reconheço que não atentei para a importância do estudo de História para aqueles alunos e alunas com larga experiência de vida e que haviam vivido sua juventude em períodos sensíveis, como a ditadura Militar, e todo o processo de redemocratização, por exemplo. Considerando a idade dos alunos, alguns já em idade de aposentadoria, mas que escolheram continuar trabalhando e, diante da oportunidade do PROJELIMAI, resolveram retomar seus estudos, mostrava que certamente, para eles, os momentos de aprendizagem significavam também momentos de alegria, pois se tratava de uma turma bastante dinâmica, em nada perdia para uma turma de educação básica regular.

Curiosamente, eu nunca questioneei as alunas e alunos sobre como compreendiam a História ou quais as finalidades do estudo em História. Meu contato com eles era mais próximo apenas no âmbito das atividades letradas mediadas por recursos virtuais, onde ocupava também a função tutora ao auxiliá-los com dúvidas concernentes aos conteúdos trabalhados. Talvez naquele conturbado período de conclusão de curso, meu “olhar” sobre a História em sala de aula não fosse tão distante dos alunos com os quais eu iria dialogar em breve, isto é, uma História evolutiva, marcada pela centralidade da Europa como referente para a estruturação dos métodos de ensino.

Foi ao longo dos anos de atuação docente, observando a dinâmica das relações interpessoais no ambiente escolar e a postura dos alunos e alunas em sala de aula que comecei a sensibilizar-me com o modo de constituição dos objetivos de ensino na disciplina escolar de História. A partir dos comentários, das dúvidas mais recorrentes, mas sobretudo mediante as atividades escritas dos alunos/as ao longo desses anos constitui um progressivo interesse de reflexão sobre a importância dos conteúdos escolhidos, as abordagens, as metodologias. Reconheço, com mais objetividade nos últimos anos, que os procedimentos de ensino alvos de crítica, como é o caso da educação bancária, permanecem contraditoriamente sendo reproduzidos, pois abordar os acontecimentos históricos como uma cosmologia calçada em continuidades mostra-se mais simples, diminui as demandas e os riscos sobre a complexidade dos fatos, muito embora abale a eficácia das narrativas e perspectiva que prevalecem no espaço escolar e na sociedade.

Aos poucos fui percebendo que o pensamento hegemônico é sempre de duas vias, somos alimentados no cotidiano e alimentamos em sala de aula. Uma constatação que cresce com a observação da prevalência de narrativas que silenciam a existência e complexidade dos povos originários e enaltecem o lugar político, cultural e econômicos das culturas colonizadores como

sinônimo de civilidade. Somente depois de anos de profissão fui aos poucos percebendo as armadilhas que a nossa própria formação nos lega e que vamos reiterando na nossa prática escolar, ao deixarmos, por exemplo, de abordar a complexidade de populações que empreenderam formas de sociabilidade legadas ao ostracismo.

Nós, professoras e professores de História, comumente não vamos ministrar uma aula, mas vamos para uma batalha, cujo inimigo é poderoso por ser invisível. Trata-se do pensamento histórico das alunas e alunos, condicionados pelo eurocentrismo, e não raro alimentado em sala de aula, o que reverbera a naturalização de narrativa sustentada por um único narrador. mesmo por nós professores(as) de história, pois não é tão simples nos desprendermos da tendência do pensamento evolutivo da história, pela história conteudista factual, de um sequenciamento de fatos. Ora enfadonha, ora requerida pelos alunos e alunas, desejosos da simplificação das causas e consequências, das perguntas cuja respostas estão claramente expressas no texto, sem muito trabalho ou esforço de compreensão. “Certos” de que não precisam desse saber para a vida, somente para passar de ano e/ou no vestibular. Tributários de uma história enciclopédia do passado, pois a relação com o presente soa “doutrinação”.

Esse passado dado, quase sinônimo de história para os estudantes, tão normalizado, deve ser revertido em questionamentos e relações cada vez mais elaboradas, fazendo uso de fontes, método e teoria da História. Em direção contrária, Daniel Munduruku (2017) instiga-nos ao movimento de resgatar os vínculos com a memória, memória esta vinculada ao nosso lugar social ocupado por cada sujeito, a fim de honrar aqueles que nos antecederam, nossos antepassados:

A memória é um vínculo com o passado (...) é quem comanda a resistência, pois nos lembra de que não temos o direito de desistir, caso contrário, não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais. (...) É ela que nos lembra que somos fio na teia da vida. Apenas um fio. Sem ele, porém, a teia se desfaz. Lembrar disso é fundamental para dar sentido ao nosso estar no mundo. Não como o fio, mas como um fio. Ou seja, lembrar que somos um conjunto, uma sociedade, um grupo, uma unidade. Essa ideia impede que nos acerquemos da visão egocêntrica e ególatra nutrida pelo ocidente. (MUNDURUKU, 2017, p.116-117).

A partir das palavras de Munduruku (2017), começamos a reconhecer que cada um de nós é um “fio” em uma rede de relações com o mundo, contribuindo para a constituição de sentidos sobre a realidade social em suas diferentes temporalidades. Nosso cotidiano está entremeado de passado, e é necessário vincular o tempo presente ao passado, reconhecendo e valorizando essa genealogia que nos acompanha. A relação entre passado e presente é tecida por sujeitos históricos, imbricados nas malhas do tempo-espço que ocupam, e a partir dos quais

podemos identificar as relações de sentido estabelecidas. Esse movimento nos leva romper com o evolucionismo histórico, demonstrando a intrínseca relação entre presente, passado e futuro, o que permite realizar apontamentos e demonstrações acerca dos mecanismos de construção histórica do conhecimento, bem como valorizar novas abordagens sobre as epistemes em detrimento do conteúdo dado.

De acordo com Siman (2015), aprender história é desenvolver sensibilidades e analisar as arquiteturas epistemológicas pelas quais apreendemos o mundo. Nesse sentido, compreender as maneiras de (re)construção do conhecimento significa perceber que prevalece uma “verdade Histórica”, uma versão unilateral de narrativa para os acontecimentos do/no mundo, a qual visa validar as inventivas dos países colonizadores. Ao mesmo tempo, com a emergência das teorias decoloniais, essa versão universalizante de história também passou a ser questionada, à luz de teorias, métodos e fontes alternativos, sobretudo por autores/as de países colonizados, o que desponta a transformação da abordagem das narrativas históricas a fim de balizar a descrição e análise de histórias outras.

A promoção de uma perspectiva decolonial mobiliza categorias e conceitos da história e de outras áreas das Ciências Humanas para permear os espaços de poder onde as narrativas são recuperadas, como é o caso das aulas de História na educação básica. Dessa forma, conceitos como história, tempo, sujeito, território, lugar, memória/esquecimento, pertencimento, identidade, cultura, cultura histórica, democracia (sob a perspectiva da pluralidade), política, política pública, nação(ões), Estado, alteridade, interculturalidade, colonialidade, decolonialidade, pensamento hegemônico, etnocentrismo, justiça, negacionismo histórico, são conceitos questionados sobre suas fundações culturais, políticas, econômicas e discursivas. Para contribuir com esse debate, mobilizamos vários autores que se dedicam a pensar o ensino de História, Jörn Rüsen, Circe Bitencourt, Isabel Barca, Fernando Sefner e Flávia Caimi, bem como, na perspectiva epistemológica decolonial, Aníbal Quijano e Walter Mignolo.

Minha vinda para Curuçá se deu em função do concurso público em nível estadual, sendo minha primeira experiência profissional, vale dizer que o meu referencial sempre foram alunos e alunas desse município. Minha carga horária estava dividida em duas e, logo depois, em três escolas. Mas isso mudou, pois decidi que, mesmo diminuindo carga horária, seria melhor (para a saúde mental e para a organização do trabalho pedagógico) permanecer somente em uma escola, e desde o ano letivo de 2020, leciono somente na escola de ensino técnico e profissionalizante Maria de Nazaré Guimarães Macedo, situada em Curuçá, onde ministro aulas de História para os cursos técnicos de Informática, Meio Ambiente e Enfermagem.

Importante destacar que a carga horária por turma é reduzida em relação ao ensino médio regular, sendo comum a desvalorização das disciplinas da base comum. Nessa plêiade a disciplina de história é vista como “disciplina decorativa”, de acordo com a fala de alguns educandos, mentalidade ainda resistente, e que certamente poderia ser entendida, em parte, a partir do paradigma do ensino de história neste município: Curuçá é ambientada pela história tradicional relacionada à chegada dos jesuítas, cuja valorização se expressa nos símbolos do município (bandeira, brasão, hino e selo). Essa dinâmica, não passou despercebida das minhas reflexões como docente, com mais clareza a partir da pesquisa de mestrado, ocasião em que tive a oportunidade de transformar estes “lugares de memória” em objeto de pesquisa.

A história local é marcadamente eurocêntrica, como em outras cidades (Vigia de Nazaré é um exemplo), pela invasão contemporânea à Curuçá, cuja memória valorizada tem um mito fundador a partir da chegada dos jesuítas. Como sabemos, historicamente o litoral brasileiro, onde se localiza este município, era ocupado pelo povo Tupinambá, embora a representação predominante entre os estudantes sobre os povos ocupantes desse território no passado, está relacionado aos “Andirá”, rememorados pelo folclore, no carnaval, com o bloco carnavalesco Arranco dos Andirás (escrito no plural), pela denominação do casarão do século XIX, o Palacete dos Andirás, pela comunidade Andirá, próxima a sede do município, e até mesmo por um projeto de educação popular denominado Andirás.

Todas essas atualizações da memória dos Andirá em detrimento do reconhecimento da nação Tupinambá nesse território, me envolveu num sentimento de “dívida”, e, quando fui sensibilizada a desenvolver um tema de pesquisa para aplicar na educação básica dentro desse programa de mestrado em rede (PROFHISTÓRIA), não tive dúvidas, pois a sensação de não atender, em nossa prática docente, às demandas que a lei 11.645/2008 (que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena), foi determinante em minha escolha. Desde então, passei a pensar na busca de vozes dos povos originários no presente em escala nacional e no passado na escala local.

É importante lembrar que a lei nº.11.465/2008 é resultado da articulação dos “movimentos indígenas” por aprofundamento de políticas públicas educacionais para fomentar o reconhecimento e valorização dessas identidades silenciadas. Ela atualiza a lei nº.10.369/2003, já incorporada nos calendários escolares da maioria das escolas brasileiras. Contribuindo para um crescente debate na sociedade sobre questões referentes à inclusão da população afro-brasileira nas agendas públicas, ainda que essa temática tenha gerado conflitos e estes tenham promovido acirramentos, compreendemos como parte inexorável das disputas que marcam o processo de reconhecimento e valorização das ainda denominadas “minorias”, que na verdade



são maiorias.

Entendo que ser professora de História nessa temporalidade me impõe desafios constantes, inclusive, atualizando constantemente o nosso próprio pensamento histórico, visando superar o vício do pensamento hegemônico, ao qual estamos expostos. Mas precisamos voltar nossa atenção para as possibilidades e as oportunidades que as práticas sociais cotidianas (em nível midiático e os acontecimentos cívicos locais) como caminhos profícuos para sensibilizar e iniciar uma transformação nos mecanismos de pensamento dos alunos, ou seja, na mentalidade dos estudantes, de modo a operar mudanças nas identidades individuais e coletivas, mais conectadas com o seu lugar social.

Possibilidades no que se refere à logística, a estratégia didática precisa sempre considerar tempo de aula, às tecnologias disponíveis, ao público envolvido. Os estudantes do curso técnico de informática, por exemplo, têm mais condições de contribuir como a produção de *podcasts*, *blogs* e outras mídias. Para o trabalho interdisciplinar, faz-se crucial cultivar uma rede de compromisso com professoras(es) dispostos a enfrentar desafios metodológicos com foco em envolver os educandos na identificação de estruturas opressivas, e compreensão dos mecanismos de ação.

Ao falar em oportunidades, refiro-me às narrativas circulantes no espaço escolar, concernentes às sensibilizações dos educandos, e também notícias que podem ser verificadas por eles. Tendo em vista a temática indígena, poderíamos explorar, do ponto de vista da recepção, vídeos de *youtuber* indígenas, especialmente jovens, reportagens com ou sobre indígenas, debates sobre marco temporal. Do lado da produção, a confecção de músicas, filmes e/ou séries a serem apresentadas pelos alunos, com ou sem conteúdo sobre história, mas que revelam sempre um tipo de pensamento histórico. Buscar identificar os interesses dos educandos, obviamente que não só os interesses dos alunos devem fomentar temáticas de aulas, afinal, esse seria um erro já que estaríamos circunscritos ao pensamento colonizado, estruturado nos alunos para refutar temas que confrontem o imaginário ocidental.

É imprescindível que estejamos atentos às demandas do nosso tempo, considerando nossa perspectiva decolonizadora, ou seja, a sensibilização de que somos produto de um processo histórico marcado pelo pensamento colonial, que normaliza os padrões estabelecidos, e que marca nossas escolhas e concepções de mundo, muitas vezes incoerentes e alienadas ao nosso lugar social, gerando identidades desconectadas das nossas vivências. Acredito que revisitar nosso próprio pensamento passa pela revisão dos aspectos da construção epistemológica, o que permite cotejar os espaços de memória que recortam as ideias históricas circulantes no município e que chega às escolas através dos seus agentes,

consolidando uma versão dos fatos (conhecido como história oficial).

Segundo Ferreira (2017), Curuçá é um município localizado na mesorregião Nordeste do Pará, microrregião do Salgado, fica localizado a 140 km de Belém. Segundo dados de 2016 do IBGE<sup>1</sup>, sua população é de 38.391 habitantes, sua vegetação predominante é de mangue, o município é circundado por várias ilhas, como Mutucal, Ipomonga, Pacamorema. Administrativamente, o município encontra-se dividido em vilas, as quais funcionam como distritos, a saber: Vila Lauro Sodré, Vila Ponta de Ramos, Vila Nazaré do Mocajuba, Vila Mutucal, Vila Boa Vista do Iriteua, Vila Araquaim, Vila Murajá, Povoado São João do Abade. Curuçá tem uma história que remonta ao período colonial:

Teve sua fundação em decorrência da provisão régia de 23 de setembro de 1652, sancionada pelo então rei de Portugal Dom João IV, autorizando a companhia de Jesus a fundar na capitania do Grão-Pará, uma missão religiosa, esta missão deram o nome de Curuçá, lançando assim os alicerces do atual município, isto em pleno meados do século XVII, marcando a presença na região e catequizando os índios Tupinambás, primeiros habitantes do lugar (...) cem anos depois, pelo advento da política de Marques de Pombal na Amazônia, Curuçá é elevada à condição de Vila Nova de El Rey, sendo ereto seu pelourinho em 03 de julho de 1757 (...) perdeu a categoria de Vila em 1833 e em 1850, já no período imperial essa categoria lhe foi restituída. (...) Sua emancipação política deu-se por força de lei estadual nº 236 de 14 de maio de 1895. Ato do então governador Lauro Sodré. (adaptado: FERREIRA, 2017, p. 23).

Essa memória histórica é marcada na arquitetura citadina, materializada pelos monumentos, casarões construídos entre os séculos XVIII e XIX, pelos nomes atribuídos às ruas do centro da cidade, reforçando a “história oficial” dos grandes homens e feitos que emolduram heróis e os fatos. A recuperabilidade do mesmo procedimento pode ser verificada a semelhança do que nos remete o samba enredo da escola de samba carioca Mangueira, em 2018, “história para ninar gente”, que demarca igualmente, uma história oficial, construída para atender aos interesses de determinados grupos políticos hegemônicos. Na mesma direção, a palestra de Chimamanda Ngozi Adichie, em que a escritora angolana demonstra o poder aniquilador de uma “história única” e suas implicações na construção de estereótipos, o que reforça a ideologia dominante e dificulta o reconhecimento e a validação de narrativas outras, que elaboram outras versões para a explicação dos colonizadores.

Adichie (2014) defende que é necessário que não se “mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. [...] Poder é a habilidade de não só contar a história de outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa”.

---

<sup>1</sup> De acordo com o IBGE (2010) a composição étnica desse estado está classificada da seguinte forma: Pardos 73%, Brancos em 23%; cerca de 3,5% de Negros e 0,6% de Indígenas.

Assim sendo, é urgente adotar uma postura que mostre a história das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras a partir da perspectiva dos grupos oprimidos e/ou acometidos pelo doloroso processo de colonização, evidenciando os corpos marginalizados como protagonistas da história, narradores por excelência. Adichie também afirma que “a única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história”<sup>2</sup>.

É imperativo que contemos “outras histórias” para romper com o vício da colonialidade<sup>3</sup> que reitera e normaliza práticas excludentes, hierarquizadas e autoritárias. Pretendo, através da interação com os alunos, motivando-os à pesquisa, produção e divulgação de conhecimentos construídos em sala de aula, estimulá-los ao compromisso com questões como reconhecimento dos saberes e contemporaneidade das comunidades indígena e ainda a valorização da cultura e história dos mesmos, pontuando a importância dos saberes e fazeres desses povos em contextos regionais, desenvolvendo práticas contextualizadas e interdisciplinares.

Para tanto, consideramos essencial a inserção das “vozes silenciadas” no ambiente escolar, retomando momentos de embate ao longo do século XX, como a luta pelas garantias constitucionais<sup>4</sup> de reconhecimento dos direitos originários à terra, a partir de uma perspectiva decolonial<sup>5</sup> e de problemas que ameaçam as gerações vindouras. Portanto, problematizando o presente como um ensaio humano para o futuro.

Nessa pesquisa, portanto, retomaremos a história da invasão do território hoje denominado Brasil, dita e silenciada nos livros didáticos, de modo a problematizar o eurocentrismo que permeia o pensamento em sala de aula. Ao debatermos esse tema, tão recorrente nas atividades sociais de forma direta ou indireta, almejamos mudanças na forma de pensamento dos alunos. Nessa história está subjacente um discurso homogeneizador que silencia o passado e o presente diverso, protagonizado pelas nações indígenas. É a lógica do

---

<sup>2</sup> ADICHIE, Chimamanda. O Perigo de uma história única. Youtube, 16/11/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ&t=18s>.

<sup>3</sup> Entendemos a colonialidade signo representativo de um conjunto de mecanismos de perpetuação da opressão iniciada com o projeto colonizador na América Portuguesa. O pensamento ocidental-cristão foi estabelecido como hegemônico, definindo padrões ocidentais e cristãos, identificados como correto. Como oposição, o que não se enquadrava nos parâmetros era descredibilizado, marginalizado, construindo um procedimento em que a inferioridade é normalizada e internalizada pelos sujeitos, o que dificulta a construção de identidades e solidariedades.

<sup>4</sup> No artigo 231 da Constituição Federal (1988), defende-se o papel constituinte das culturas indígenas para a formação da identidade nacional brasileira: “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

<sup>5</sup> Entendemos a perspectiva decolonial como uma estratégia de resistência ao padrão hegemônico ocidental-cristão. É a valorização do ser e agir outros, que se manifesta nos movimentos de afirmação de sujeitos historicamente subalternizados.

dominador que se estabelece, de modo a legitimar a versão “oficial” ainda predominante na educação básica.

É necessário, como pontuou Aníbal Quijano (2014), construir uma “racionalidade alternativa” que nos permita a “descolonização do pensamento”, pois levantamos aqui a hipótese de que a narrativa histórica eurocêntrica dificulta a compreensão de uma educação na perspectiva intercultural, igualitária, solidária, e de reconhecimento dos direitos originários das nações indígenas. No contexto atual, a importância de desmistificar noções homogeneizadoras e preconceituosas que foram construídas historicamente de forma articulada pelo pensamento hegemônico que apresenta através de mecanismos diversos, sobretudo através da mídia, território por excelência do pensamento hegemônico, onde os povos originários aparecem quase sempre como emblema de atraso ao desenvolvimento, e ainda, sem direito ao dinamismo que caracteriza todas as sociedades humanas, o que nos remete à necessidade de romper com essa memória histórica construída a partir do apagamento de sujeitos subalternizados operada pela modernidade/colonialidade.

Acredito que um caminho estimulante é buscar a memória invisibilizada, retirada das “entranhas” da história oficial de Curuçá. Evidenciar para os estudantes que a história distingue-se da memória na medida em que deve não só se preocupar com os usos e a manutenção das lembranças herdadas, mas também buscar as lembranças esquecidas, descrevê-las, explicá-las (CAIMI, 2009). Nesse sentido, é pertinente apresentar, nas aulas de história, narrativas como a de Davi Kopenawa, liderança e xamã yanomami, que narrou a história e saberes de seu povo para o antropólogo francês Bruce Albert, o que resultou na densa obra “A queda do céu”, uma metáfora para explicar as sucessivas eras pelas quais as comunidades humanas vem sofrendo, chamando atenção para a catástrofe que pode significar a dissociação homem/natureza que caracteriza a sociedade ocidental moderna: “Descartes consegue legitimara unidade da razão às custas [sic] da objetificação da natureza [...]. É na base desse dualismo que encontramos a gênese filosófica da crise ecológica moderna [...] a natureza e a cultura passam a ser duas coisas muito distintas” (GRUN, 2000, p.34-35).

Além dessa perspectiva decolonial, que reivindica memórias silenciadas, consideramos fundamental discutir sobre a didática da história e a consciência histórica como seu objeto mais importante<sup>6</sup>. Se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e

---

<sup>6</sup> Sobre essa perspectiva o professor Edson Kayapó nos chama a atenção para os problemas dessa lógica de progresso humano escolhida por muitas sociedades. Disponível em: <(805) Educação e envolvimento - Entrevista com Edson Kayapó - educovid.org - YouTube>. Acesso em: 09 de junho de 2022.

organizado de formação de identidade, capaz de rememorar o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, a didática da história, conseqüentemente, não pode ser posta de lado, como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais (RÜSEN, 2011). Nesse sentido, nosso compromisso é descortinar o caráter eurocêntrico da cultura histórica escolar e refletir sobre perspectivas outras. Para dar conta dessa demanda em sala de aula, precisamos promover junto aos alunos práticas investigativas, interdisciplinares e contextualizadas que relacione o presente, o passado e conecte à expectativa de futuro, visando contribuir para o aperfeiçoamento da consciência histórica dos educandos, lembrando sempre que esta deve conectar-se à experiência de vida social em sua dinamicidade e plasticidade.

Com base no que foi exposto acima, essa pesquisa foi estruturada em três capítulos. No primeiro, será desenvolvida uma discussão acerca da História como objeto escolar e as novas sensibilidades para o aprendizado histórico, refletindo o quanto a crítica à memória estabelecida é essencial para praticarmos uma perspectiva decolonial, a fim de modificar a mentalidade das/dos estudantes de história da educação básica, especialmente sobre a história indígena. Também será discutido como a lei nº.11.465/2008 foi recepcionada na BNCC e as dificuldades enfrentadas por nós, docentes, em desenvolver uma pesquisa de mestrado profissional em contexto de pandemia e ainda a perspectiva do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola elegida como campo de pesquisa.

No segundo capítulo será abordada uma discussão sobre a hegemonia da memória oficial nos lugares de memória de Curuçá, analisando o hino municipal, os patrimônios, as ruas, os monumentos, as narrativas oficiais, entre outros. Ao mesmo tempo, cotejaremos as falas e exercícios escritos dos nossos alunos/as e as perspectivas reconstituídas sobre a narrativa eurocentrada, bem como os modos de constituição da leitura afeita ao colonizador nas práticas educativas e históricas no município e que, simultaneamente, incidem nos estudantes da Escola Maria de Nazaré Guimarães Macedo, em Curuçá.

A proposta desse trabalho visa desconstruir a memória que valoriza o vínculo desse território ao invasor e, ao mesmo tempo, apaga a memória daqueles que já estavam aqui e tiveram sua trajetória subordinada (ideia predominante) e restrita aos interesses dos representantes dos poderes coloniais (ideia que pretendemos superar). Movimentos perpetuados na mentalidade colonialista, reiterado e atualizados por determinados grupos que visam reforçar o vínculo entre a invasão e as bases de desenvolvimento de uma sociedade. Ainda, no âmbito escolar, problematizamos a representação indígena que perdura na mentalidade dos estudantes ao reconhecerem a presença indígena apenas no passado e reduzindo-a ao povo denominado “Andirá”.

No segundo capítulo busco promover um diálogo intercambiado com a contemporaneidade dos Tupinambá em escala nacional. Nesse sentido, faz-se necessário reforçar a contemporaneidade das diversas populações etnoculturais em território brasileiro, tanto em contexto de aldeia, quanto urbano, apontando a interculturalidade<sup>7</sup> como uma faceta necessária dessa historicidade. Por conseguinte, no terceiro capítulo, descrevemos os procedimentos pedagógicos a partir da oficina “Identidade e memória”. Esta, por sua vez, analisava as memórias reivindicadas na bandeira e no Hino oficial de Curuçá, permitindo que os alunos sejam sensibilizados em direção ao vetor de impacto da história oficial e motivados a revisitar a história estabelecida. Além disso, entraram em contato com a narrativa de Casé Tupinambá, tendo a oportunidade de abordar temas sensíveis para o ensino de história indígena, em escala local, regional e nacional.

A proposta sempre visa prezar pela necessidade de refletir e de praticar novos caminhos pedagógicos possíveis para que se cumpra o "dever de memória". Ou seja, o compromisso de lembrar do que foi esquecido, silenciado pela história oficial, para invisibilizar grupos sociais historicamente marginalizados. Pretendo articular a história local de Curuçá, meu locus de atuação docente, à contemporaneidade do povo Tupinambá. Para consolidar esse compromisso, utilizamos uma entrevista feita em 25/08/2018, na edição da revista IHU *On-line*, intitulada “Ore Ywy – A necessidade de construir uma outra relação com a nossa terra”, a fim de demonstrar a contemporaneidade das demandas políticas e das resistências culturais desse povo.

A entrevista escolhida foi com o professor universitário Casé Angatu Xukuru Tupinambá. A ideia é considerar esses cenários, que se apresentam através de mídias diversas, potentes histórias que se mostram públicas, considerar as demandas atuais dos povos originários, mobilizar conceitos históricos, teoria e método para explorar as fontes disponíveis e, a partir da perspectiva decolonial, transformar progressivamente a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Pretendo, por meio da referida entrevista, além de demonstrar a contemporaneidade da Nação Tupinambá, estabelecer conexões e melhor compreensão de conceitos como colonialidade, decolonialidade, interculturalidade, alteridade e ainda promover a visibilidade da cosmovisão desse povo, principalmente, contribuir para a desconstrução de estereótipos, que

---

<sup>7</sup> Segundo o professor Edson Kayapó interculturalidade deve ser compreendida a partir da prática/defesa de lideranças indígenas nacionais que consiste em superar a educação para indígenas restrita à ciência ocidental inserindo o diálogo desta com os saberes dos povos originários em situação de aprendizes, ou seja, movimento que passa a defender uma educação que dialogue e valorize os saberes e práticas indígenas no mesmo patamar do conhecimento científico. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=w5pJGqL4Zk>> Acesso em: 14 de maio de 2022.

reforçam explicações simplistas e reducionistas, dificultando a compreensão da historicidade dos povos originários. Nessa caminhada, estive sempre me indagando: Que memória encontraremos facilmente? Como chegar às memórias silenciadas? Que História queremos? Decidi apostar na construção de novas narrativas pelos alunos.

A primeira oficina: “Memória e identidade”, os alunos são levados à análise dos Hino oficial e bandeira de Curuçá, analisa os lugares de memória de Curuçá e depois à construção de novas narrativas. Será proposto uma atividade que visa oportunizar aos alunos a ressignificação desses lugares de memória e a prática da nova narrativa, produzida pelos alunos. A segunda oficina: “Vozes Indígenas: narrativas interculturais”, ao promover a visibilidade de uma voz indígena contemporânea, um Tupinambá, demonstrou aos educando que não são todos os parentes Tupinambá, indígenas que ocupavam esse território de Curuçá, foram assimilados pela concepção de “civilização”, e que nem todos sofreram etnocídio, ao longo da catequização jesuítica, visando superar o mito do “Índio bravo cristão”, como idealizam muitos alunos e alunas quanto tocados em sala de aula com o tema.

Por fim, um produto final, em diálogo com os “lugares de memória” e a importância de demarcar a visibilidade da nação Tupinambá, em escala local e nacional, construir, junto aos alunos e alunas, um relógio de sol, com os motivos Tupinambá em diálogo com símbolos remanescente desse povo e a imaginação histórica dos alunos sobre como seria o cotidiano desses povos nessa região, inseridos em um ecossistema de mangue.

## **1 CAPÍTULO I: HISTÓRIA INDÍGENA, PERSPECTIVA DECOLONIZADORA E DA APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

Nesse tempo confuso e difuso, a discussão sobre o Ensino de História encontra ressonância no pensamento de Caimi (2009). De acordo com a pesquisa, cada historiador/professor deve responder a si mesmo, conforme seu contexto de atuação profissional a recorrente pergunta: Para que serve a história? Reafirmo a perspectiva Rüseniana para refletir sobre essa recorrente e necessária inquietação à luz do nosso tempo e da nossa experiência.

A história deve servir hoje, sobretudo no ambiente escolar, para que os educandos consigam expandir sua consciência histórica. Ou seja, o ensino de história precisa garantir que os alunos sejam capazes de orientar seus interesses na dimensão da experiência no tempo e identificar a historicidade de si mesmo na medida em que a capacidade de interpretação adquire uma modalidade crítica, mediada em sala de aula, pela complexa relação com nosso tempo presente. Essa proposta adquire maior densidade epistemológica e política ao relacionarmos ao cenário globalizado, em que os jovens estão cada vez mais conectados e impactados por “realidades virtuais”, das quais as identidades se afirmam fluidas, difusas e contraditórias (HALL, 2014).

Nesse sentido, consideramos fundamental que os alunos da educação básica consigam perceber a inserção subalternizada do seu país, estado e município no capitalismo periférico como parte do eurocentrismo, reproduzido por eles mesmos de forma normalizada. A partir da compreensão, os alunos podem relacionar suas elucidações sobre as relações sociais e culturais com o processo, descortinando as formas de interferência no conjunto de identificações e preferências. Esse conjunto é nutrido pela lógica de dominação hegemônica, estruturada na sociedade, circulante na cultura escolar e disseminada na comunidade escolar de forma sistemática. Nosso objetivo é provocar o autoestranhamento, isto é, estimular a reflexão nos educandos sobre as incoerências da consciência construída pelo pensamento hegemônico e sensibilizá-los para a necessária conscientização acerca da influência dessa estrutura de pensamento como únicos tipos de saberes validados.

O artigo da Historiadora Flávia Caimi, intitulado “Investigando os caminhos recentes da história escolar”, elucida o quanto o aluno é influenciado pelo seu cotidiano, inclusive sobre a construção do seu conhecimento histórico. Esse “conhecimento prévio” e a origem dele não podem ser desconsiderados, mas problematizados. Para tanto, a relação aluno-



professor/pesquisador deve ser pautada na confiança, afinal a experiência para além dos muros da escola vai compor os temas abordados em situação de aprendizado histórico. Assim, o educando passa a reconhecer a escola como espaço também de acolhimento das suas experiências e indagações, o que contribui para a aprendizagem (CAIMI, 2009).

De acordo com Bittencourt (2019), deve-se levar em conta “as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentadas pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano”. Sem dúvida, é do senso comum que emergem questões que poderão compor a compreensão do mundo. Os alunos chegam à escola permeados de conhecimentos do senso comum, impelindo as instâncias escolares atentar para as críticas que eles expressam, associadas ao caráter ideológico e acrítico que eles manifestam.

Existe uma “leitura de mundo” imbricada de manipulações, de conhecimentos oriundos dos meios de comunicação de massa, revestida da ideologia dominante, associada à dominação da consciência popular pelos grupos detentores do poder, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conhecimentos científicos. Devemos problematizar esses saberes de modo a identificar as contradições e reverter as “visões de mundo” do senso comum em saberes verificáveis à luz de cientistas sociais, utilizando vestígios históricos, como as falas de contemporâneos. Esse procedimento permitirá configurar uma estratégia metodológica de imbricação entre a experiência individual e coletiva (BITTENCOURT, 2019, p. 162-163).

Esses procedimentos metodológicos devem privilegiar a compreensão de conceitos históricos e os aspectos da teoria da História aplicada ao ensino, para pensarmos na perspectiva da consciência histórica de Rüsen. Segundo o autor, é possível aprimorar constantemente a relação entre passado, presente e futuro, o que nos impõe o desafio constante de aproximação a cultura juvenil. Desse contato respeitoso pode emergir práticas diversificadas, estimulantes e desafiadoras.

Os jovens são impactados por uma variedade de informações e saberes nos ambientes, escolar e não escolar, que precisam ser descortinados, o que pode ser pensado como “convite” à reflexão no sentido de superar o pensamento colonial. Essa inventiva recupera uma das demandas da educação básica, i.e., instrumentalizar os alunos para compreenderem o mundo físico e social do qual são participantes. Em concordância com Caimi (2009), o conhecimento histórico escolar deve ser estruturado permanentemente, não deve ser uma cópia ou transmissão, mas uma apropriação consciente por parte do educando, que, ao ser sensibilizado, passa a interagir, progressivamente e de forma mais qualificada, com seu meio físico, social e

simbólico (CAIMI, 2009, p, 68).

Nesse sentido, cabe à professor mediar novos sentidos entre o sujeito e o meio físico, social, simbólico que ocupa, viabilizando a construção do conhecimento histórico a partir de memórias silenciadas, visando narrativas contra-hegemônicas. Isso implica o entendimento de que a noção de “realidade” está sempre em disputa, enquanto as identidades são forjadas a partir das percepções do lugar social que cada indivíduo ocupa. Logo, convivem os processos de tomada de consciência da sua própria historicidade e de constituição da subjetividade.

Nesta pesquisa, esse processo de constituição das identidades dos alunos e alunas será desenvolvido através da problematização da memória oficial hegemônica que circula no município de Curuçá, na busca por evidenciar, nos lugares de memória oficiais, as relações de poder. Pretendemos articular uma reapropriação do passado histórico por uma memória contra-hegemônica orientada por uma narrativa histórica comprometida com a construção de uma sociedade livre, plural e democrática. Acreditamos ser esse o caminho possível para a emancipação individual e social dos estudantes, bem como a preparação para uma existência humana reflexiva e atuante.

Caimi (2009) mostra que ensinar/aprender história exige sensibilidade e apropriação do tempo/realidade. Na perspectiva de ensino decolonial, uma questão central é a tomada de consciência de que nossa lógica de pensamento foi estruturada para reproduzir e naturalizar nossas relações sociais, econômicas, culturais e políticas, sob um viés hierárquico, eurocêntrico marcado pela categoria de raça. Elaborado no contexto da modernidade, um modo eurocentrado e colonizador de ensino-aprendizagem de história passou a ser um padrão operante, sobretudo nos espaços de aprendizagens formais, como as escolas de educação básica, pois a escola atuava e atua como uma extensão dos outros espaços sociais, constituindo valores comuns e naturalizados.

Se pensarmos no lugar que a família, a igreja e a escola ocupam na formação integral dos nossos alunos, sem dúvida a escola, sob esses referenciais, é o lugar de pluralismo. A escola é a instituição em que os alunos e as alunas compartilham a oportunidade para pensarem de modo questionante, de reverem os modos de agir, repensar os credos, analisar o presente e projetar outros futuros. Durante as aulas, emerge crenças políticas que podem ser antagônicas, visões demundo pouco coincidentes, momentos de negociação constante e de verificação das referências históricas que amparam os argumentos.

Nossos alunos e alunas são oriundos de círculos sociais e familiares diversos, o papel da escola, pretensamente republicana e laica, funciona como ponto de inflexão do pluralismo.

Enquanto a família e religião reforça a homogeneidade, a escola estimula e agrega a diversidade, provocando os sujeitos em direção ao mecanismo de homogeneização dos acontecimentos. O que vêm desagradando vastos setores da sociedade, inconformados com as transformações aceleradas nos costumes, cada vez mais plurais, dando vazio às identidades reprimidas. Afinal, é na escola que os jovens se sentem livres para expressar-se (SEFFNER, 2017).

Atualmente, percebe-se um verdadeiro “pânico moral” (SEFFNER, 2017) despontado pelo grupo social autodenominado “pessoas de bem”, expressão usual nos círculos políticos e sociais conservadores. Aqueles que utilizam essa expressão são desejosas em se diferenciar de grupos elegidos como indesejáveis, tendo como principal narrador e defensor o homem, heterossexual, branco, cristão e urbano, que representa, no pensamento hegemônico, o modelo natural de existência humana. Logo, aqueles que não estão enquadrados nesse perfil são inferiorizados.

Fica evidente, pelo uso da categoria de identificação e da posição social ocupada, a introjeção de uma hierarquização no próprio conceito de cidadão. Assim, projeta-se como natural a interpretação de que alguns sujeitos teriam um passaporte, maior facilidade de acessibilidade social, para um tratamento diferenciado, que os legara maior proteção por parte do Estado. Nesse sentido, os “cidadãos de bem” ou “pessoas de bem” poderiam ser entendidos como uma atualização reacionária de políticas higienistas do século XIX, como os “códigos de posturas”, que visavam restringir a circulação de pessoas das classes populares nos espaços construídos para atender as demandas das classes abastardas.

Nesse sentido, reivindicamos aqui o pensamento decolonial de Quijano (2005), que destaca o conhecimento como um espelho que distorce o que reflete. Isto é, o conhecimento é a imagem que visualizamos nesse espelho, não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos.

Ao longo do processo de colonização, os territórios colonizados passaram por um processo de sobreposição de sentidos, a construção de templos cristãos em cima de templos de sociedades pré-colombianas. A própria terminologia referência usada, pré-colombiana, é elucidativa e simbólica dos mecanismos da colonialidade do saber e do poder, a partir dos quais a modernidade europeia constituiu as normas do invasor e sua narrativa. O efeito disso foi a desumanização dos sujeitos, em seus corpos, práticas, culturas e formas de significação. Portanto, consideramos pertinente a sugestão de Peter Lee (2006) sobre a necessidade de adquirir um quadro do passado que permita aos alunos adquirir uma grande imagem do passado, que abarque

outras histórias e que permita uma reflexão para além da matriz europeia.

Segundo Bittencourt (2018), as transformações na educação passam pela mudança na própria escola. As práticas pedagógicas devem ser repensadas para que atendamos as realidades contemporâneas e a escola passa a ser, cada vez mais, o lugar da construção do ser humano integral. Nesse viés, a autora compreende que existem caminhos para uma educação transformadora, onde o professor tem um papel muito importante, diante de uma realidade em que as velhas certezas morais estão em colapso, o que o leva a ultrapassar suas atribuições correntes. O professor deve considerar uma formação humana para que seus alunos possam enfrentar os problemas contemporâneos, através da valorização do conhecimento científico e do reconhecimento da diversidade cultural.

Na perspectiva do ensino de História, a análise constante do presente e novos encontros com o passado, como pontua Lee (2006), devem abranger ideias mais expandidas de história, que respondam a diferentes questões e adapte-se a novos pressupostos. Acreditamos que o presente pode ser interpretado à luz das demandas atuais, de construção de uma sociedade mais justa. Ser justo, em contexto latino-americano, é considerar o sentir e agir dos ancestrais daqueles que estão nesse território físico e simbólico desde antes da invasão, que resistem no presente, nos corpos e saberes daqueles que reivindicam identidades não hegemônicas. Para entendê-las, precisamos escutar esses sujeitos e, em um esforço de alteridade, aprender a aprender com eles.

Nesse sentido, consideramos fundamental mobilizarmos, no ensino de história, o conceito “descentração”, isto é, “ir além dos seus pontos de vista”, colocar-se no lugar do outro, e exercitar a alteridade é condicionante para a compreensão das temporalidades históricas e também para a construção de uma sociedade democrática, defendido por Siman (2015). O referido conceito ganha importância para nos aproximarmos de uma nova perspectiva na busca da compreensão de como os sujeitos fazem uso da História para negociarem seus espaços na sociedade.

Siman (2015) nos faz apontamentos interessantes com sua pesquisa. Dentre eles, o estudo da História deve ser abordado a partir da ideia de heterogeneidade de nação e da diversidade de interesses de projetos dos diferentes grupos sociais e culturais que a compõem. Em outros termos, o ensino de História deve sempre ser abordado em uma perspectiva intercultural, visando compreender os meandros das relações culturais, como interação, incorporação, dominação e resistência. Esse é um dos pressupostos mais caros no ensino de História, pois, no senso comum, os “conflitos” identificados são pautados sob uma perspectiva maniqueísta e a-histórica, o que dificulta a compreensão da necessidade de transformação para

inclusão e para superação de dívidas históricas.

Uma expressão dessa realidade são posicionamentos de alunos e alunas resistindo a legitimidade das cotas em universidades para pessoas negras e indígenas. Nessa pesquisa, buscamos sensibilizar os educandos para exercício da alteridade, demonstrando os impactos que essas populações indígenas sofreram com a sistemática tentativa de desestabilização e desqualificação do seu modo de vida. Meu esforço caminha no sentido de oferecer condições didáticas e pedagógicas para desenvolver estruturas de pensamento capazes de abrigar a complexidade dos processos históricos, numa perspectiva da educação para a alteridade (SIMAN, 2015).

Os “Outros”, de diferentes tempos e lugares, são expressão da sua temporalidade, e esta carrega sentidos próprios, contudo não podemos esquecer que, no presente e no passado, os sujeitos têm interesses diversos e conflituosos e, nessa dinâmica, operam-se as mudanças e as permanências. Situar-se no tempo é condição primeira, pois os alunos e alunas precisam identificar as continuidades e as rupturas na noção de desenvolvimento histórico e, assim, perceberem que as transformações não são produtos acabados, mas que estão sendo operadas no curso da caracterização dos sujeitos e de suas práticas.

Assim, em minha reflexão, importa propor aos alunos e alunas o reconhecimento da realidade histórico-social das relações de poder que estão postas e quase sempre tidas ontológicas. Em conjunto, busco identificar as diferentes formas de conhecer a história da diversidade humana, um olhar que permite a valorização das múltiplas subjetividades, o que só seria possível por meio de uma racionalidade alternativa defendida por Aníbal Quijano (2014). Pratico uma teoria filosófica, epistemológica, ética e poética fundacional sobre a especificidade da América Latina, demarcando uma visada decolonial, de exposição da colonialidade como a outra face da modernidade, seu lado negativo e obscuro (RUBBO, 2014).

É necessário, como pontuou Quijano (2005), construir uma “racionalidade alternativa” que nos permita “descolonizar o pensamento”. Trabalhamos com a hipótese de que a narrativa histórica eurocêntrica dificulta a compreensão de uma educação para a autonomia, ou seja, uma educação que discute a validade do saber e de agir de povos historicamente subalternizados. A partir dessa perspectiva, identificamos, no contexto atual, a importância de desmistificar noções homogeneizadoras e preconceituosas que foram construídas historicamente, articuladas pelo pensamento hegemônico através de mecanismos diversos, plasmando suas estereotípias no processo de aprendizagem histórica.

Como assinalou Meinerz (2018), o ensino de História deve estar atento às estereotípias, nas falas dos educandos, mas também na própria constituição dos saberes históricos. Sobre

nesse aspecto, sensibilizar os educandos para a autoregulação, partindo da consciência dos perigos que os estereótipos representam, por serem reducionistas e limitadores de outras visões. Logo, por estabelecem a incorporação do pensamento hegemônico pautado nas generalizações. Como nascedouro do problema, podemos demarcar a historicidade da razão ocidental, de modo a identificar a marca da colonialidade como lógica de pensamento reprodutora e naturalizadora das relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Temos que reconhecer a realidade histórico-social latino-americana e sua historicidade, para apreende as diferentes formas de pensar, ser, agir e existir em sociedade.

Segundo Quijano (2014), repensar as epistemologias só é possível por meio de uma racionalidade alternativa, pois a razão ocidental na América foi elaborada para negar o protagonismo e a originalidade de diversos povos que existiram e existem atualmente, como portadores de cosmovisões antigas, algumas milenares que precisam ser reconhecidas. Tendo a cultura ocidental se constituído como hegemônica na América, faz-se necessário um movimento de incorporação da mesma, pelas diversas diferenças étnicas de modo a garantir um processo de valorização e reconhecimento dos saberes e práticas desses que foram invisibilizados pelo pensamento hegemônico, de modo a eliminar a hierarquização das diversas culturas, conhecidas como indígenas (RUBBO, 2014).

Gonçalves (2014) pontua que a colonialidade do saber é a expressão da herança de desigualdade e de injustiças sociais profundas do colonialismo e do imperialismo. Essa herança nos impede de compreender o mundo a partir de outros termos, de formas outras de viver e de epistemes que são próprias da ancestralidade antes da presença colonizadora. Esse gesto permite elucidar o funcionamento do imaginário do mundo moderno, articulado ao longo da colonização, que resultou no silenciamento, no apagamento e nas rupturas de memórias dos povos originários. Ao mesmo, a sobreposição e o legado da memória do dominante, num movimento constante de supressão da diversidade e da valorização do pensamento único do colonizador (MIGNOLO, 2005, p.36).

O fato de os gregos terem cunhado a paternidade do pensamento filosófico (ocidental), não quer dizer que tenham inventado o pensamento ou tenham sido os únicos a fazer esse tipo de elaboração. Nesse sentido, faz-se necessário desnaturalizar a negação ocidental materializada na “colonialidade do poder” que estipula um padrão de dominação por meio de hierarquias subalternizadoras, tais como a de raça, de gênero, de lugar, entre outros. A cosmovisão hegemônica define os moldes que não se enquadram nesse padrão como “subalternos-inferiores” (MIGNOLO, 2005).

Assim, o descrédito de outros saberes está estruturado para negar, inclusive, o ser que

(re)produz os saberes. Esses sujeitos e seus saberes, acima destacados, e que se relacionam ao cotidiano dos alunos e alunas e seu contexto social, são mantidos na marginalidade, até que o conhecimento dito "válido" se aproprie desses saberes, a exemplo da indústria farmacêutica, que faz uso dos saberes da floresta sem promover a validade. Ou seja, não faz a justiça cognitiva, o que significaria legitimar saberes outros, dando visibilidade a grupos que sempre foram inferiorizados. Acreditamos que o ensinar/aprender História passa pela articulação dos modos de estar e de ser no mundo de maneira não hierarquizada, de modo a subverter a lógica dominante imposta e criar mecanismos de valorização de outros modelos de sociedade. Para tanto, urge descortinar a ideologia da homogeneidade cultural que só reconhece os marcadores de dominantes e dominados ou vencedores e vencidos.

Defende-se uma intervenção teórico-metodológica que promova a visibilidade de racionalidades para além da razão ocidental. Ou seja, uma crítica radical à razão ocidental que impõe o pensamento único que, na prática, é a predisposição posta aos sujeitos à assimilação como verdadeiro. Todos os aspectos arquiteturais, discursivos, entre outros, que caracterizam a ordem hegemônica, dificultam ou impedem as reflexões que contestem a visão simplista e binária que o pensamento único carregaem seu bojo.

### **1.1 Orientações e normativas sobre a temática indígena e a perspectiva decolonial**

Discutir sobre o ensino de História pressupõe conexões entre a prática e os instrumentos orientadores e normativos da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi bastante influenciada pelos preceitos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura). A base da BNCC está estruturada em dez competências gerais, as quais consideramos importante elencar:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação

ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.9).

Considero relevante destacar algumas competências, pois são centrais para a proposta de aplicabilidade da lei nº. 11.645/2008. A saber, as competências 1, 2, 7 e 9.

A competência 1 enfatiza a necessidade de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Entendo que esses princípios regem a finalidade primeira do ensino-aprendizagem de História. A partir da oficina “Identidade e memória” pretendo mobilizar a memória silenciada do Tupinambá de Curuçá para construir narrativas outras, que valorizem a História dos diversos povos indígenas. Mediante a representação que os alunos e alunas têm dos primeiros habitantes desse território, hoje denominado Curuçá, e constituindo as práticas cotidianas que podem ser relacionadas ao modo de vida dos indígenas. Tanto no presente e como no passado, visamos aproximar os elementos das práticas cotidianas e culturais dos curuçenses contemporâneos com os “indígenas” atuais.

A competência 2 será trabalhada na oficina I, cujo tema oportuniza a prática interdisciplinar e relaciona ciência e política, evidenciando um tema de interesse global onde os indígenas se fazem presentes, ganhando projeção e visibilidade. Esse cenário é propício para discutir o papel da ciência para as sociedades atuais, destacar a historicidade da mesma.

A competência 7 vai ao encontro da importância de desenvolver a consciência socioambiental, destacando o cuidado de si, do outro e do planeta. Remete também a uma necessidade ímpar do contexto atual, que é o combate ao negacionismo científico, aspecto que deve ser superado em todas as áreas dos saberes, inclusive no ensino de História, visto que, não raro, nos deparamos com negacionismos históricos danosos à compreensão social dos alunos e alunas. Faremos isso através das práticas investigativas dos espaços de memória, sempre atentando para os métodos e a crítica próprias do fazer pedagógico da disciplina de história.

Por fim, consideramos pertinente destacar a conexão da competência 9 ao nosso trabalho, “valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza”. Ao reivindicando sempre, em nossas aulas, as práticas e os saberes do meio social dos alunos e alunas, com o legado histórico dos povos que compõe a sociedade curuçense (a pesca artesanal e os saberes e fazeres com ervas da floresta), utilizadas de forma sistemática, por grande parte dos habitantes dos interiores e também da sede do município.



Nessa perspectiva, destacamos o livro de Davi Kopenawa (2019) intitulado “A queda do céu”, que reflete sobre as diferenças entre a forma que os “brancos” e os indígenas lidam com a natureza e os bens materiais. Ele nos faz perceber o quanto precisamos aprender com os Yanomamis. No capítulo “A Queda do Céu”, Kopenawa ironiza o pensamento do homem branco e a ideia de superioridade que estes nutrem de si mesmos, e destaca a importância da cosmovisão do seu povo para o desenvolvimento de uma consciência ambiental. Nas palavras de Kopenawa, os homens brancos se empenham “em destruir a floresta enquanto fingem defendê-la com leis que desenham sobre peles de árvores derrubadas!” (KOPENAWA, 2019, p. 455).

Assim, consideramos fundamental a utilização de narrativas indígenas como fonte nas “oficinas de História” promovendo a visibilidade e a valorização de visões diferentes da ocidental. Como representativa da diversidade e importância dos saberes das nações indígenas, é, sem dúvida, uma ferramenta possível para romper as barreiras étnicas, criando espaços de diálogos e de reflexões, de modo a despertar o respeito aos saberes indígenas de forma que haja compreensão de que o saber científico e racional elaborado pelo homem ocidental (branco, cristão e etc.) não é melhor que o conhecimento dos Yanomamis, e nem dos outros povos indígenas. Sobre conhecer o Outro, a BNCC destaca:

o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar para indagar o Outro, atitude fundamental a ser desenvolvida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para a formação de sujeitos protagonistas tanto no processo de construção do conhecimento como da ação ética diante do mundoreal e virtual, marcado por uma multiplicidade de culturas (BRASIL, 2018, p.567).

Nesse sentido, a BNCC reforça o ensino-aprendizagem das humanidades como um lugar de fronteira<sup>8</sup>, onde há produção de saberes a partir de diálogos e do reconhecimento das diferenças. Há fronteiras de saberes, que envolvem, entre outros elementos, conhecimentos e práticas de diferentes sociedades. Caçar ou pescar, por exemplo, são atividades que demandam habilidades nem sempre conhecidas e desenvolvidas por populações das grandes cidades. Plantar e colher exigem competências e habilidades experimentadas no dia a dia por populações dedicadas ao trabalho agrícola, desenhando fronteiras, frutos de diversas formas de produção, usos do solo e transformação na natureza (BRASIL, 2018, p. 564).

Visualizamos um exemplo das diferenças, mas que pode ser um ponto de partida para compreender outros aspectos mais complexos, como espiritualidade e luta por direitos das comunidades indígenas. A fronteira é o lugar onde são demarcadas as diferenças, mas onde

---

<sup>8</sup> Para saber mais, cf. MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, 2001.

também é possível produzir aproximações. Ou seja, configura-se como um lugar de negociação das distâncias entre o senso comum<sup>9</sup> e os conhecimentos históricos produzidos a partir de fontes e critérios metodológicos, com o compromisso de transformação da sociedade, de modo a reconhecer a legitimidade da diversidade cultural.

O pensamento hegemônico partilhado pela maioria dos educandos da educação básica da EETEPA Maria de Nazaré Guimarães Macedo, passou a ser objeto de reflexão em sala de aula, visando transcender desse lugar de sensibilização ocidental em que fomos colocados. A sala de aula, esse "lugar de fronteira", onde “certezas” engendradas pelo senso comum devem ser questionadas, sob o aspecto do pensamento único, das falsas “verdades inquestionáveis”, marcadas pela colonialidade. De outra maneira, pela reprodução da inferiorização no pensar e no agir de grupos que pertencem ou se identificam com experiências que fogem ao padrão herdado do colonizador.

O conhecimento escolar de história pode e deve demarcar rupturas com práticas de inferiorização/subordinação reeditados cotidianamente, seja no campo material ou simbólico e implementar novas práticas que atenda às necessidades de orientação dos alunos. Isso pode ocorrer mediante a mobilização destes, atentando para as suas falas, pois estas são preche de significados e, muitas vezes, podem promover expansão da discussão.

O envolvimento de um aluno atrai a participação de outros, na circunstância de apresentação da temática desta dissertação, uma aluna apresentou a letra de uma música da MC Carol, de caráter claramente contestatório da versão "oficial" da “descoberta do Brasil”, que tradicionalmente é contada nas aulas de História e reforçada pelo senso comum, inclusive pelos espaços de memória da cidade de Curuçá. A letra expunha o sofrimento causado pelos colonizadores portugueses às populações indígenas e posteriormente às populações negras escravizadas:

**Não foi Cabral (MC Carol)**

Professora me desculpe  
 Mas agora vou falar  
 Esse ano na escola  
 As coisas vão mudar  
 Nada contra ti  
 Não me leve a mal  
 Quem descobriu o Brasil  
 Não foi Cabral  
 Ninguém trouxe família

---

<sup>9</sup> Consideramos “senso comum” um pensamento forjado no cotidiano, geralmente de caráter conservador e legitimado pelo consenso da maioria preche de preconceitos e hábil em explicações simplistas e que desconsidera o conhecimento produzido sobre quaisquer temas.

Muito menos filho Porque já sabia  
Que ia matar vários índios Treze Caravelas  
Trouxe muita morte<sup>10</sup>

Essa participação espontânea da aluna nos remete à leitura da BNCC, ao destacar que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas deve favorecer o protagonismo juvenil, investindo para que os jovens sejam capazes de mobilizar diferentes linguagens (BRASIL, 2018, p. 563), o que é confirmado pelo envolvimento das alunas e alunos da escola em que a pesquisa foi desenvolvida. Assim sendo, construir projetos junto aos jovens, com atenção às suas demandas, foi essencial para minha proposta de promover “oficinas de História” (metodologia que será executada no capítulo 3), iniciando com o uso da música para promover a reflexão e instigar o interesse dos educandos, como sugeriu uma aluna do curso técnico de enfermagem: “sair do livro didático e ir para a prática, quando poder, um ensino mais dinâmico”. Na mesma direção, outra aluna sugeriu: a introdução da música na prática educativa, argumentando que ocupa parte do seu tempo livre realizando tal atividade.

Fica latente a demanda, por parte dos alunos, por participação no processo de escolha dos caminhos para o ensino de história. A necessidade de envolver estes na função de seleção, organização e atuação nas práticas pedagógicas, tendo o professor(a) como mediador(a) dos interesses e visões de mundo a serem problematizados. Esse movimento permite conduzi-los a questionar e compreender as relações de alteridade, entre “eu e o outro”. Nessa perspectiva, o texto da BNCC sobre a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas destaca:

As diferenças e semelhanças entre os indivíduos e as sociedades foram sedimentadas ao longo do tempo e em múltiplos espaços e circunstâncias. Procurar identificar essas diferenças e semelhanças tanto em seu grupo social (familiar, escolar, bairro, cidade, país, etnia, religião etc.) quanto em outros povos e sociedades constitui uma aprendizagem a ser garantida aos estudantes na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Para além dessa identificação, o exercício de deslocamento para outros pontos de vista e o reconhecimento de diferentes demandas políticas é central para a formação das juventudes no Ensino Médio, na medida em que ajuda a superar posturas baseadas na reiteração das referências de seu próprio grupo para avaliar os demais (BRASIL, 2018, p. 568).

O texto da BNCC evidencia a prática de alteridade e a desnaturalização das diferenças e semelhanças, procedimentos para uma educação que valorize a diversidade, o que também dialoga diretamente com a minha proposta temática. O resultado da

---

<sup>10</sup> MC CAROL. Não foi Cabral: Funk Mídia, 2016. Disponível em: [https://youtu.be/XchG\\_QRQ6Rc](https://youtu.be/XchG_QRQ6Rc). Acesso em 25 de out. 2021.

proposição documental e do projeto desenvolvido, por sua vez, convergem em tentar garantir um ambiente escolar mais dinâmico, inteligível e profícuo.

## 1.2 Um projeto de mestrado profissional em contexto de pandemia

Em dezembro de 2019, o mundo recebia a notícia de que uma doença silenciosa, mas agressiva, surpreendia médicos chineses e, posteriormente, o mundo. Nos primeiros dias de janeiro de 2019 surgiram notícias de que a doença fazia pacientes em outras partes da Ásia, pela Europa, na África e depois na América, até que a Organização Mundial da Saúde (OMS) anunciou que se tratava de uma pandemia<sup>11</sup>.

A movimentação foi intensa, com o surgimento de inúmeras notícias sobre a origem da doença. Como já era de se esperar, ao envolver um conjunto de significações sobre o valor social das pesquisas científicas, imperou a circulação e aderência de um discurso que associava a ocorrência da doença com uma suposta estratégia comunista. As inventivas anticomunistas fantasiosas, mas operantes, manifestaram-se através de *fake news* (notícias falsas), que circularam na imprensa sensacionalista e redes sociais mundiais e brasileiras, contando com a conivência de políticos mal-intencionados e de influenciadores digitais de direita.

Nesse contexto, desde o dia 18 de março de 2020, as aulas foram interrompidas por determinação do Governador do Estado do Pará, seguindo orientações da OMS (Organização Mundial da Saúde). Desde então, a expectativa de retomada das aulas e em que modalidade seria, se revelou traumática. A sensação de insegurança da saúde física e mental foi um elemento de tensão em meio ao retorno das aulas remotas em ambiente virtual e cadernos de atividades. Esse temor era justificado pela realidade social e econômica dos alunos da unidade escolar, em que cerca de 85% dos alunos não têm acesso à internet, segundo as informações aventadas pelos alunos aos responsáveis pela coordenação pedagógica. Dentre os apontamentos, imperou as dificuldades financeiras ou a falta de sinal de internet em determinadas localidades.

Mesmo com a sequência de encontros virtuais, com a minoria dos alunos, a eficácia desses encontros era precária, visto que as chuvas frequentes da região amazônica interrompiam o sinal da internet, comprometendo a efetividade das aulas. Assim, a flexibilização da frequência

---

<sup>11</sup> Em uma quarta-feira, 11 de março de 2020, quando o diretor-geral da OMS, Tedros Adhanom, declarou que o que até então era considerada uma epidemia, tinha a força de pandemia. Ao justificar a declaração, ele afirmou que os casos fora da China tinham se "multiplicado por 13". Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-03/covid-19-ha-um-ano-oms-declarava-pandemia>>. Acesso em: 01 de ago de 2021.

dos educandos foi uma alternativa necessária e um problema, pois algumas aulas contavam com o número ainda mais reduzido de alunos, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem do grupo. O ano letivo de 2020 chegou ao fim e uma avaliação preliminar, pautada na experiência educacional em contexto de pandemia, foi de defasagem no ensino. Essa percepção foi é reiterada, de maneira recorrente, pelo corpo docente da EETEPA Maria de Nazaré Guimarães Macedo nas reuniões pedagógicas, realizadas de maneira remota durante a pandemia.

Iniciado o ano letivo de 2021, o cenário educativo continuou adverso. Novos termos passaram a fazer parte do cotidiano escolar, como a “busca ativa” de alunos, cuja finalidade era identificar os alunos que estariam em situação de evasão escolar por conta do contexto conturbado de aprendizagem. Sem ônibus escolar e sem internet, muitos alunos perderam o contato com a escola. São muitas variáveis que contribuíram para o afastamento dos docentes, chegando ao nosso conhecimento pela coordenadora pedagógica nas nossas reuniões. Vários aspectos levaram a isso, como a vulnerabilidade social, a violência doméstica no âmbito familiar, a insegurança alimentar, os quadros depressivos, a impossibilidade de deslocamento de suas localidades até a sede do município, onde está localizada a escola. Esses foram casos relatados à gestão escolar, e que foram acolhidos com a flexibilização esperada e orientada pelas normativas da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) e Secretaria de Ciência e Tecnologia (SECTEC), órgãos aos quais a EETEPA Maria de Nazaré Guimarães Macedo está vinculada.

Outras questões concernentes à regulamentação das aulas remotas virtuais também foram desfavoráveis, já que as inserções nas aulas à distância se deram em caráter de urgência, sem preparo dos sujeitos envolvidos, e evidenciando o quão desigual é o sistema educacional, principalmente entre os que vivenciam a educação pública. Com relação a questão da implementação da temática da referida dissertação de mestrado profissional, faz-se necessário dizer que a reflexão, planejamento e execução ficou estagnada por meses, visto que a condição primeira era a relação interpessoal entre a professora-pesquisadora e discentes, consequência da situação escolar presencial interrompida por essa, que já foi classificada como maior crise sanitária dos últimos tempos no mundo.

A retomada das aulas híbridas em outubro de 2021 foi marcada por agitações. De um lado, os alunos e alunas ansiosos(as) pelos encontros que a escola proporciona. Do outro, entre os professores, o sentimento de insegurança, desconforto por conta do uso (necessário) de máscaras em sala de aula, a necessidade de distanciamento físico, o que dificultava o processo de ensino-aprendizagem e transformava em estranha a rotina escolar. Esse estranhamento era

atravessado pelas incertezas, pois os indicadores da pandemia se mostravam instáveis e ameaçavam o retorno das aulas apenas na modalidade remota.

Mas o ano letivo de 2022, embora ainda marcado pelo uso contínuo da máscara, foi retomado de forma definitiva, desde 8 de março. Esse retorno, foi e está sendo conturbado, porque o perfil dos alunos e alunas foi modificado, estão mais resistentes a práticas tradicionais de ensino e reivindicam maior grau de protagonismo, o qual a escola ainda não está preparada para mediar. Por outro lado, a escola preocupa-se sempre em garantir a efetividade da sua função social que é preparar profissionais técnicos qualificados, instrumentalizados em diferentes linguagens, letrados para diferentes circunstâncias.

Nesse sentido, uma dificuldade que os professores das disciplinas da base comum curricular encontram é de garantir espaços e ferramentas pedagógicas, sempre ocupados prioritariamente pelos professores das áreas técnicas. O laboratório de informática e o único data-show que a escola dispõe são utilizados por estes professores, o que dificulta o trabalho com recursos audiovisuais, tendo o professor que compartilhar os materiais com os alunos por meio de grupos de *Whatsapp* tornando essa ferramenta um ambiente de aprendizado histórico. De fato, a plataforma apresenta muitos limites, já que o interessante seria dispor das ferramentas audiovisuais em sala de aula para garantir que todos e todas tenham acesso à fonte.

É necessário enfatizar que, no período pandêmico, questões particulares afetaram a professora-pesquisadora, o adiou o início da pesquisa. O que deveria iniciar no ano letivo de 2021 foi protelada e esbarrou em muitas idiossincrasias, ora por questões estruturais no ambiente de pesquisa, ora por questões metodológicas da pesquisadora, encontrando desafios e escolhas que se mostraram ineficazes, de modo que muitas práticas ou planejamento foram suprimidas, pois não dialogavam com a perspectiva epistemológica decolonial. Sempre presente no plano conceitual, as atividades se materializaram desencontradas com os objetivos, em decorrência dos procedimentos viciosos fomentados pela formação da pesquisadora em seu exercício docente de dez anos. Avaliamos e reconhecemos que os limites da efetividade dessa pesquisa se justificam pelo processo decolonizador do pensamento da própria professora.

### **1.3 Refletindo sobre o lugar da História Escolar**

Mesmo antes da pandemia, nas salas de aula e pelos corredores da escola, era possível perceber essa dual experiência, em que os jovens, marcados pela desigualdade social (a maioria ajuda seus pais em atividades econômicas ou exerce alguma atividade remunerada em alternância com o horário escolar), são tocados constantemente pela urgência de garantir sua

subsistência e o direito de sonhar com um futuro melhor, nem sempre reconhecido pelos alunos na escola. Em muitos comentários fica evidente essa crise, talvez sem precedentes pela qual a escola passa, que é engendrada nas contradições entre teoria e prática do ambiente escolar como um espaço democrático, e que foi potencializado pelo período pandêmico.

A escola parece representar para esses jovens o espaço que sintetiza a tradição fabricada no ambiente familiar, mas também o espaço de encontro com a diversidade juvenil. É nesse âmbito que eles aprendem a lidar com o diferente, superar preconceitos constituídos no seio familiar ou reforçá-los expressando de diversas formas.

Seffner (2017) capturou esse padrão da sociedade brasileira que se produz em cada escola com pequenas variações. Na escola, o aluno se depara com as diferenças e os pluralismos, diferente dos ambientes sociais reguladores e normativos que representam a família e a igreja. Na escola, o adolescente encontra outras crenças, outros modelos de família, refletindo sobre as diferenças sutis ou mais latentes na sociedade, as quais afetam a todos e todas. Além disso, a diversidade com a qual o aluno se depara oportuniza a possibilidade de mudanças, mas também de reações por parte de determinadas famílias por projetar a escola como um espaço de desvirtuamento da educação, descondizente com o estilo conservador de criação que os pais ou responsáveis desenvolveram para seus filhos.

Essas escolhas mais conservadoras se coadunam com a cultura histórica da região de Curuçá, o que faz necessário mobilizar o corpo discente para compreensão da historicidade dessa cultura histórica. Afinal, se o objeto de reflexão é histórico, pode ser abordado de maneira guiada e crítica, tendo como meta a convivência respeitosa da pluralidade de experiências/expectativas de vida. Como afirma Gontijo (2015), a cultura histórica “refere-se ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado”. É importante que estejamos atentos para as representações do passado que circulam entre as alunas e alunos, devemos partir de suas indagações, pois são evidências de suas carências de orientação para uma cultura letrada em que devem constituir em terreno profícuo para o conhecimento histórico.

Retomar a valorização histórica de maneira didática, à semelhança do caso da Alemanha, a partir do princípio de que "a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo" (RÜSEN, 2011). O aprender e ensinar a história são processos que devem articular cotidiano, ensino e historiografia, sobretudo no que concerne aos métodos da sua constituição. Consideramos a sala de aula um espaço privilegiado para praticar a "operação historiográfica", que, para Certeau (1982), refere-se à combinação de um lugar social,

de práticas científicas e de uma escrita.

Para Rüsen (2011), a história, com suas teorias, métodos e formas, alimenta-se dos interesses e das funções da vida prática. Nesse sentido, pretendemos estimular a reflexão nos educandos sobre as experiências de vida deles próprios e da comunidade que os cerca, para assim, contribuir com uma educação que favoreça a construção de si, de forma consciente e autônoma. Por isso, não podemos subestimar sua capacidade criativa, mas elaborar estratégias e métodos para garantir um constante desenvolvimento cognitivo e emocional que se expresse no aperfeiçoamento das narrativas históricas dos aprendizes, sempre conectada a experiência de vida e aos interesses coerentes com essas vivências e identidades em constante reelaboração.

Esse agir também perpassa pelo ato de posicionar-se, de acordo com as experiências no tempo e pelo tempo. Aqui se faz oportuno destacar o atual contexto político conturbado que engendra disputas entre narrativas polarizadas e vulgarizadas, reforçando a ideia de que o campo da política é nocivo e improdutivo. Nessa ambientação, os alunos e alunas da EETEPA Maria de Nazaré Guimarães Macedo não são insensíveis ao que circula nas redes sociais e meios de comunicação de massa, não raro, perguntas como, “o Brasil de hoje é fascista?”, “existe fascismo hoje?” circulam nas salas de aula como perguntas irruptivas aos temas estudados, mas em conexão com suas vivências cotidianas e ideias circulantes entre os seus núcleos sociais, *off-line* e *on-line*. A cada ida à sala de aula percebemos o quanto os alunos e alunas anseiam por compreender o mundo que se apresenta de maneira tão confusa e que intensifica a insegurança sobre a efetividade do currículo escolar, marcadamente eurocêntrico.

Nosso maior desafio, no processo de diminuir a sensação de que a escola é um não-lugar para a juventude, perpassa também, por perspectivas teórico-metodológica outras, refletindo sobre o processo de validade dos conhecimentos (as validações e invalidações de outros pensamentos) em um paradigma epistêmico ocidental. De base cartesiana, sistematizado a partir do século XVIII, e que organiza a legitimidade do padrão de conhecimento, cuja herança remonta ao pensamento grego, denominado racional.

A História, inserida nessa base, não pode romper ou negar, mas negociar com essa historicidade da História. Essa historicidade tem suas raízes na cultura ocidental, mas também perpassa por negacionismos e revisionismos, implicando, em sala de aula, o diálogo sobre a produção de conhecimento no curso da história. Os alunos e alunas devem perceber que, para construir o saber histórico, os estudiosos utilizam diversos vestígios histórico, cruzando e interpretando as fontes a partir da historicidade do historiador, que tem a responsabilidade com a objetividade dessa interpretação.



É possível observar o caráter conservador e reacionário daqueles que rejeitam as narrativas históricas pautadas na pluralidade, reveladoras das diferenças e intersubjetividades inerentes à experiência humana no tempo. Outro elemento a ser observado é que, na medida em que se expande os meios de informação, a internet funciona como um instrumento inesgotável de divulgação de conhecimento, e, não raro, categoriza-o como desqualificado e até irracional. Ao entrarem em contato com esse tipo de posicionamento, alunas e alunos estão expostos por vícios, ignorando a pertinência e relevância do aprendizado histórico, o que também dificulta sua realização no espaço escolar.

Questões como validade do conhecimento devem fazer parte das orientações. Como escolher sites, avaliar os níveis de confiabilidade, as pesquisas devem sempre ser orientadas, com dicas sobre identificar informações e conhecimentos confiáveis, cotejando a procedência, escolher sites institucionais, de profissionais da área em questão, jornais (não deixar de considerar as ideologias de determinada classe), revistas especializadas, blogs de escolas. São orientações que são úteis para o processo de estruturação do conhecimento de mundo dos educandos da educação básica. No que se refere à homogeneização da educação escolar, Goulart (2012) corrobora com esse pensamento, sinalizando que o aprendizado de história configura-se como um instrumento para a transformação da sociedade, mas chama a atenção para o problema de uma escola que trata de um perfil homogêneo de aluno.

Consideramos oportuno evidenciar nossa concordância com essa autora no que concerne à necessidade de atentarmos para as diferenças de interpretação e reação entre os alunos e alunas referente à mesma representação colocada pelo(a) professor(a). Interessa-nos destacar a diversidade de perfis a partir das maneiras pelas quais incorporam e recriam em seus cotidianos por meio das representações postas em espaços não-escolares e que dialogam com as relações entre culturas diferentes postas em sala de aula.

Na maioria das vezes, as relações entre culturas diferentes são consideradas a partir de uma lógica binária (índio X branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal ...) que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subtendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações (FLEURI, 2003, p.24).

É preciso enfatizar que urge desenvolver dinâmicas escolares eficazes em instrumentalizar os alunos para reconhecerem a existência de múltiplas e diversas experiências dos sujeitos históricos, em que os significados são elaborados no cotidiano dos indivíduos, e não raro, apresentam-se complexos e contraditórios. Um exemplo é a narrativa do conhecimento científico. Boaventura de Souza Santos (2009) nos aponta que, ao longo da

modernidade, a produção do conhecimento científico foi configurada por um único modelo epistemológico como se o mundo fosse monocultural, e não é. Tão pouco existe uma cultura superior, mais capaz. A história nos mostra que diferentes povos, em diferentes temporalidades, transformaram suas realidades e inspiraram diferentes povos. O pensamento decolonial nos faz refletir sobre os diferentes conhecimentos, suas temporalidades e singularidades no continente americano.

Consideramos importante partir da contemporaneidade dos povos originários, de modo a demonstrar aos estudantes da educação básica a organização e protagonismo desses sujeitos históricos que resistem ao etnocídio e ao genocídio há mais de 500 anos. Conjunto secular que não deve ser abordado de modo atenuado, mas prezando por fazer justiça, opondo-se à sistemática desconstrução da diversidade e historicidade desses povos, os quais foram inferiorizados e negados ao longo desse processo colonizador pelo pensamento e prática colonial. Nesse sentido, a interculturalidade efetivada por esses povos nas redes sociais, nas escolas nas aldeias, dentro das universidades, nos movimentos sociais e em outros lugares ocupados por esses sujeitos, se apresenta como estratégia política para enfrentar o silenciamento e exclusão de suas pautas. Como estamos numa pesquisa sobre ensino de História a partir da lei nº. 11.645/2008, vale observar o que a estudiosa Maria Aparecida Bergamamaschi (2010) reflete sobre aspectos da interculturalidade operada nas escolas das aldeias.

Se considerarmos a escola na aldeia como encontro, como interface para a interação e a comunicação entre dois mundos, como região de fronteira, a escola significa o diálogo, possibilita a troca, permitindo também, que se conheça e se valorize mais o mundo indígena. Entretanto, essa porta não contém um filtro que regula o que é bom e o que é ruim. Saber ler é uma força que potencializa as aldeias indígenas frente aos brancos; porém é também um caminho para mostrar outras possibilidades de vida fora da aldeia. (...) Ao construir significados para a escola na aldeia, também colocam como espaço de diálogo, para nela realizar aprendizagens do mundo não - indígena. Todos os adultos referem-se às suas dificuldades de comunicação e de entendimento do “sistema dos brancos”, e para realizar esse possível diálogo, sabem que precisam afirmar a sua cosmologia, necessitam fortalecer-se etnicamente e marcar constantemente suas diferenças, na mesma forma que precisam apreender-nos (BERGAMAMASCHI, 2010. p.162).

Cabe a nós refletir sobre a apropriação dessa prática em ambiente escolar, onde predomina a figura do “não- indígena” como lugar de interface de dois mundos, favorecendo, desse modo, a recepção positiva de cosmovisões tão diversas. A autora, refletindo sobre “Que movimentos pode-se esperar da escola não-indígena a partir da lei 11.645”, também destaca alguns pontos que precisam ser considerados para que a efetividade dessa lei se cumpra com a dignidade e respeito necessários, a saber:

Considerar o passado dos povos indígenas , e não os povos indígenas no passado (...) Considerar os povos indígenas nossos contemporâneos, postura que leva em conta a dinâmica cultural comum a todos os grupos humanos e reconhece a presença indígena em vários setores da sociedade (...) ter presente a diversidade etnocultural , aliada a outros aspectos da diversidade, como, por exemplo, o período e a forma de contato com a sociedade nacional, sua população atual, território, entre outros (...) E por fim, um dos aspectos mais importantes a considerar: a voz dos próprios indígenas contando sua história e seu modo de vida. (BERGAMAMASCHI, 2010. p.164).

A partir de um estudo de caso, realizou-se uma entrevista com Casé Tupinambá, feita em 2018, por uma revista acadêmica cuja intenção era se apresenta como uma estratégia para a inclusão dos saberes do “outro” no mesmo patamar da já estabelecida ciência ocidental. Na história oficial, pretendemos superar está subjacente um discurso homogeneizador que silencia o passado e o presente diverso protagonizado pelos grupos subalternizados historicamente. Como destacou Torres (2007), “a colonialidade pode ser pensada como um padrão de poder que emergiu com a modernidade”, é a lógica do dominador que se estabelece como legítima e se perpetua até nossos dias, favorecendo a normalização das hierarquias, que identifica no padrão hegemônico, uma evidência da superioridade dos grupos que carregam os signos da colonialidade em todos os aspectos normativos.

Nesse sentido, consideramos pertinente a compreensão do lugar, proposta por Callai (2002), para se compreender o que acontece em cada lugar é necessário buscar motivos, tanto internos quanto externos:

Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente (CALLAI, 2002, p.85).

Que memórias marcam a identidade do lugar? Quais os limites e as possibilidades de disputas pela gestão do passado na mentalidade dos educandos? O geógrafo Milton Santos (2005) destaca que “cada lugar é diferente do outro, tem sua singularidade, mas é fração de uma totalidade (daí a importância de pensar no mundo e agir localmente).

Nessa pesquisa, importa-nos especialmente praticar uma história local, que crie vínculos com a memória familiar, pois esta é a base da identidade (BITENCOURT, 2005). Para aflorar novas identidades, outras memórias devem emergir para confrontar a cultura histórica eurocêntrica que identificamos nos espaços de memória de Curuçá, e entre a maioria dos alunos e alunas que expressam isso nas suas falas, direta ou indiretamente. Romper com esse

pensamento exige um esforço articulado para o desenvolvimento da identificação dos educandos com o passado, despertando os sentimentos de empatia e afinidades (BITTENCOURT, 2018).

Faz-se necessário sensibilizá-los com narrativas outras, visando gerar identificação. Circe Bitencourt (2018) nos toca com sua experiência, mostrando que as narrativas criam identidades, porque os personagens são apreendidos de forma mais humana, gerando empatia, garantindo a compreensão do outro através de afinidades imaginadas (BITTENCOURT, 2018, p. 127). Essa autora nos oportuniza também a necessária reflexão sobre o caráter científico da narrativa histórica:

Os traços da narrativa histórica distinguem-se pela intenção de aprofundar a realidade, pela busca documental e cuidado metodológico, pela extensão dos seus projetos e de suas problemáticas (provenientes da história -problema), que evidenciam personagens representativos de grupos sociais, e pelas temporalidades mais complexas. Existe uma responsabilidade da narrativa histórica que é diversa daquela de caráter ficcional e não pode ser abolida. E tal responsabilidade existe também no ensino” (BITTENCOURT, 2018, p.128).

Essa preocupação me acompanha na prática docente cotidiana, no sentido de legitimar nossa narrativa pautada na diferenciação de narrativas memorialistas, mais vinculada às ideologias da classe dominante do que com o fazer História. Muito veiculada nas redes sociais e até em sites especializados, há a descaracterização de conceitos e de eventos históricos, com a notável intenção de gerar confusão e favorecer determinadas posições ideológicas descompromissadas com os fatos. Assim, busco sempre desconstruir o pensamento negacionista que assombra nossa profissão, diferenciando, para os alunos, os conceitos de “revisão histórica” e negacionismo histórico. Precisamos atentar para a necessária intervenção do professor de história, no sentido de preparar o aluno para reconhecer a diferença entre os conceitos mencionados, hoje tão difundido através das mídias sociais.

Muitas vezes utilizados como sinônimos, os termos “negacionismo” e “revisão histórica” possuem diferenças significativas entre si. Enquanto o negacionismo literalmente nega determinados fatos, alguns historiadores utilizam o termo revisão histórica para se referir a uma prática comum dentro da disciplina, de “revisar” suas análises a partir de novas fontes ou contribuições teóricas e metodológicas. (Embora não seja o foco, é necessário diferir esse “revisão histórica crítica” de um “revisão histórica apologética”, que reabilita determinadas instituições, sujeitos). Um dos conceitos alvo é a interpretação da ideia de nação, em que se procurou criar uma ideia de nação resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos identificada às similaridades europeias. A dominação social (interna) do branco civilizador

sobre africanos e indígenas, bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas práticas” (BAUER, 2018. p. 197).

Interessante destacar que essa tentativa de harmonizar relações conflituosas, para atender interesses político-ideológicos influenciou gerações de determinados segmentos sociais que incorporaram no seu imaginário uma pseudolegitimidade em estabelecer os padrões sociais e culturais elitistas. Ou seja, seguem um padrão, que é branco e cristão, marcando as instituições de ensino, em maior ou menor grau, pois o pensamento hegemônico está estruturado no currículo escolar. Logo, não é simples perceber e nem superar, assim como envolve um conjunto de polêmicas: muitos discordam que há um racismo estrutural no cenário histórico brasileiro, o que certamente os faz ter mais dificuldade em perceber o funcionamento da epistemologia hegemônica; o corolário é o convencimento que invisibiliza e dificulta a superação do elitismo que permeia os espaços públicos, comprometendo as relações interpessoais e dificultando uma educação transformadora que valorize práticas inclusivas e problematizadoras.

Identificamos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da EETEPA Maria de Nazaré Guimarães Macedo, de 2020, o silenciamento das leis nº.10.639/2003 e 11.645/2008 e seus desdobramentos. Essa ausência ratifica uma lacuna na formação dos jovens profissionais técnicos, em Meio Ambiente, Informática e Enfermagem, tendo em vista que muitos desses profissionais não terão mais oportunidade de acessar esses temas. Ainda em 2021, em encontros casuais e em uma reunião pedagógica com a coordenadora pedagógica da escola, posicionei-me sobre a importância da inclusão da discussão sobre questões étnico-raciais na escola e a coordenação acolheu imediatamente a ideia, afinal, trata-se de um imperativo legal, e, finalmente, ao longo desse ano letivo de 2022, o tema entrou no calendário escolar, como projeto pedagógico.

Sobre as observações em sala de aula, uma forte evidência da necessidade de reflexões acerca do tema são os discursos conservadores de parte do alunado, porque, quando sensibilizados a refletirem sobre temas como igualdade étnica e políticas públicas de compensação histórica como “cotas nas universidades”, era comum a pergunta: “não seria um racismo reverso, professora?”. Inclusive, essa pergunta é recorrente desde 2017, quando minha atividade docente se dava em outra escola do município, sendo disseminada, inclusive por professores, de forma sistemática no contexto da culminância do “Dia da Consciência Negra”. Muitos trabalhos orientados por professores externos às Ciências Humanas, destacavam frases prontas como: “Precisamos sim, é de uma consciência humana”, desqualificando, no nosso entendimento, o caráter compensatório de reconhecimento da contribuição histórica da

população afrodescendente que compõe a sociedade brasileira e é representativa da sociedade Curuçaense.

É cada vez mais comum a defesa, ainda que escamoteada, mas latente entre alguns educandos da EETEPA Maria de Nazaré Guimarães Macedo de uma postura autoritária e militarizada, que autoriza o extermínio de sujeitos excluídos e estigmatizados em nome de um suposto estado de bem-estar social. Esse posicionamento fica evidente com a colocação predominantemente favorável sobre PEC 115/15 (Projeto de Emenda Constitucional) da minoridade Penal, a qual versa sobre a proposta de redução da maioria penal no Brasil de 18 para 16 anos nos casos de crimes hediondos (homicídio doloso e lesão corporal, seguida de morte). Isso demonstra o caráter punitivo que permeia a mentalidade desses jovens, um indício de que a moralidade cristã considera apenas o ato (o homicídio), desconectado do contexto que insere o criminoso, considerando a consequência, não a causa, anulando a historicidade do indivíduo e a responsabilidade do Estado na educação da sociedade, sobretudo das crianças e jovens.

Cabe esclarecer aos jovens o funcionamento das instituições democráticas, o caráter educativo e não punitivo da legislação de um Estado; inserir a justiça como parte mobilizadora de um processo civilizatório; apresentar dados e estatísticas de estudos sérios com respaldo institucional e científico, estimulando a criatividade na gestão dos problemas sociais, mobilizando os jovens a apresentarem proposições em prol de uma sociedade justa e solidária, e obviamente associar o tema transversal ao ensino de história.

Uma escola que pretende formar para a cidadania e para transformação social não pode temer o enfrentamento de temas sensíveis, principalmente que envolve a juventude e os vícios do pensamento hegemônico. Abordá-los significa (re)pensar suas funções em engendrar práticas excludentes, estruturadas numa moral (cristã), que se chocam com a cosmovisão ocidental de defesa aos direitos humanos como um mecanismo civilizatório. Nessa direção, mobilizamos instrumentos audiovisuais (filmes e personagens históricos que deixaram uma trajetória de luta pela igualdade em diversos momentos da história). Para mitigar a análise sobre o pensamento elitista, a tessitura de sua narrativa e o funcionamento de uma maquinaria que financia canais que disseminam desinformação sobre esse contexto turbulento e reacionário que caracteriza a sociedade brasileira atual.

Seffner (2017) chamou a atenção para a historicidade das forças reacionárias que emergem e encontram ambiente propício para expressar discursos de grupos mais progressistas. Esses discursos pulverizam as crenças sobre a superação do *status quo* por meio de políticas

públicas e constitucionalidade da pluralidade, que caracteriza as sociedades ditas civilizadas. De fato, esse procedimento vem sendo colocado em xeque desde o empoderamento dos grupos conservadores e reacionários em 2016, e encontram ressonância nas escolas de educação básica, espaço catalisador dos conflitos sociais. O que reverbera na sociedade é plasmado na escola, em que os projetos conservadores também se fazem presentes: é só lembrar do “Escola sem Partido”, que, na verdade, agregava os segmentos mais reacionários da sociedade, a fim de preservar as demandas de muitos pais de alunos e alunas que primavam pela garantia da inviolabilidade dos seus valores morais.

Esse pensamento se coaduna com a onda de polarização política que divide a sociedade entre apoiadores do governo e aqueles que reconhecem as desigualdades sociais como expressão da fragilidade da democracia liberal. Os apoiadores do governo defendem agendas economicistas, e violentas, numa evidente recuperação de um discurso conservador e reacionário que entende a questões sociais sob uma perspectiva moralizadora cristã. Seu traço caracterizador é a utilização, de forma indiscriminada, de “Fake News”, para cooptar apoiadores, que são multiplicadores da política de despolitização e violência perpetrada pelo atual ocupante do planalto central e seus apoiadores.

Nesse contexto conturbado, devemos forjar disputas pela memória que evidenciem, através do método e crítica históricos, situações de aprendizagem que valorizem os sujeitos desacreditados pelo projeto colonial/hegemônico. Além de invisibilizar, nos faz refletir sobre um importante apontamento de Caimi (2009), quando nos diz que, na medida em que a memória se preocupa com os usos e a manutenção das lembranças, a História deve reivindicar as lembranças esquecidas, a exemplo, a originariedade dos Tupinambá. No nosso caso, em um território hoje denominado Curuçá, em detrimento dos Andirá, hipoteticamente vindos na companhia de jesuítas na condição de descidos. Portanto, faz-se necessário que as aulas de história contribuam com o desenvolvimento crítico do aluno, de modo a prepará-los para posicionamento pautado em evidências históricas sobre as questões de seu tempo.

Nessa perspectiva de compreensão da dinâmica do lugar devemos tencionar dois aspectos, a primeira é reivindicar a memória silenciada do povo Tupinambá que ocupava o território onde hoje está o município de Curuçá e de promover a visibilidade da luta dos povos indígenas através da compreensão dos problemas enfrentados pelas sociedades indígenas contemporâneas. Tendo como princípios norteadores a pluralidade, o dinamismo das culturas, a temporalidade dos saberes e a desterritorialização do território, mas também epistemológico.

### 3. CAPÍTULO II: EUROCENTRISMO E CULTURA HISTÓRICA OFICIAL NOS LUGARES DE MEMÓRIA NO MUNICÍPIO DE CURUÇÁ

Curuçá é um município localizado na mesorregião Nordeste do Pará, microrregião do Salgado, fica localizado a 140 km de Belém. Segundo dados do IBGE (2016), sua população é de 38.391 habitantes; sua vegetação predominante é de mangue. O município é circundado por várias ilhas, como Mutucal, Ipomonga, Pacamorema. Administrativamente, o município encontra-se dividido em vilas: Vila Lauro, Sodrê, Vila Ponta de Ramos, Vila Nazaré do Mocajuba, Vila Mutucal, Vila Boa Vista do Iriteua, Vila Araquaim, Vila Murajá, Povoação de São João do Abade. É importante destacar a tipologia do nome do município, Curuçá, que significa “cruz grande”, cunhado pelos jesuítas que aportaram na região. Assim, a história de “invasão” portuguesa, que remonta ao período colonial, já é recuperada no nome do município:

Teve sua fundação em decorrência da provisão régia de 23 de setembro de 1652, sancionada pelo então rei de Portugal Dom João IV, autorizando a companhia de Jesus a fundar na capitania do Grão-Pará, uma missão religiosa, esta missão deram o nome de Curuçá, lançando assim os alicerces do atual município, isto em pleno meados do século XVII, marcando a presença na região e catequizando os índios Tupinambás, primeiros habitantes do lugar (...) cem anos depois, pelo advento da política de Marques de Pombal na Amazônia, Curuçá é elevada à condição de Vila Nova de El Rey, sendo ereto seu pelourinho em 03 de julho de 1757 (...) perdeu a categoria de Vila em 1833 e em 1850, já no período imperial essa categoria lhe foi restituída. (...) Sua emancipação política deu-se por força de lei estadual nº 236 de 14 de maio de 1895. Ato do então governador Lauro Sodrê. (FERREIRA, 2017, p. 23).

Essa memória histórica é marcada nos monumentos, casarões dos séculos XVIII e XIX e nomes de ruas estabelecidos nos centros da cidade, reforçando a “história oficial” dos grandes homens e dos grandes feitos que emolduraram heróis e fatos específicos. Essa história memorialista que pretendemos problematizar, por reforçar a colonialidade, perpetuando a colonização no pensamento social. Processo identificado como a naturalização das hierarquias na sociedade, revelado no dito popular “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, frase corriqueira quando se pretende destacar a importância daquele que ocupa uma posição de destaque no serviço público, e persevera no imaginário da comunidade escolar.

#### 3.1 Revisitar memórias é preciso

A memória está nos nomes das ruas, nos prédios, nos monumentos, na televisão, nos objetos da casa, nos álbuns de família, nos diálogos com os mais velhos e até com os mais



jovens. Os alunos e alunas precisam ser despertados para as possibilidades de interpretar o presente, e nesse processo, a crítica à memória estabelecida é essencial. Que História queremos? Que memória encontraremos facilmente? Como chegar às memórias silenciadas?

Essas são questões que devem ser discutidas em sala de aula, se quisermos envolver nossos alunos nessa aventura que é produzir História no ambiente escolar. A sala de aula deve ser o lugar da descoberta da História como um campo plural, onde os alunos entram em contato com as possibilidades de construção de narrativas conectadas com a suas vivências. Como destaca Knauss (2001), a sala de aula passa a ser o lugar de produção do conhecimento de forma dialógica entre professora e alunos, em que são mutuamente investigadores do mundo que os cercam e produtores de conceitos acerca dos objetos de conhecimento.

Assim, estimular a autonomia do aluno, oportunizando a ele a possibilidade de problematizar e levantar suas próprias hipóteses, partindo do seu cotidiano, das suas próprias indagações, ou seja, sendo protagonista no processo ensino-aprendizagem, é o objetivo das aulas de história. Contudo, Kátia Abud (1999) nos chama a atenção para o perigo desse exercício:

Sua ligação com o cotidiano e com a vivência do aluno tem gerado algumas condutas que levam ao presentismo. Assim, a (re)construção do passado histórico deixa de existir. A História então se limita, então, à História Imediata ou a história do tempo presente. Seu ponto de fundamentação é o cotidiano, isto é, o cotidiano da História se limita a sistematizar o conhecimento que o aluno constrói com sua própria vivência. Privilegiar a História Imediata, mesmo que a sua preocupação seja com as classes oprimidas, nega a elas o direito à História e consagra a História factual, das elites, como se os oprimidos não tivessem passado. A recusa pura e simples da História das elites elimina a possibilidade da existência de um passado no qual os dominados tivessem um lugar (ABUD, 1999, p.33).

Atentando para o alerta de Abud (1999), visamos sempre articular as demandas dos alunos ao currículo e às novas abordagens da historiografia, numa constante busca por descortinar o caráter eurocêntrico da cultura histórica predominante nos educandos na escola elegida para o desenvolvimento da pesquisa. Ao mesmo tempo, proporemos uma perspectiva decolonizadora, mais coerente, inclusive, com as vivências das alunas e alunos. Estes deverão ser desafiados a identificarem a concepção de história predominante nos seus ambientes de sociabilidade, concomitantemente a atividade de relacionar o resultado das suas pesquisas aos “lugares de memória” espalhados pela cidade, os quais se coadunam com a mentalidade hegemônica, e que estão principalmente no centro da cidade ou em marcos de origem, associados à chegada dos jesuítas.

**Figura 1:** Obelisco situado na vila São João do Abade



**Fonte:** Arquivo Pessoal

**Figura 2:** Inscrição em homenagem aos Jesuítas



**Fonte:** Arquivo pessoal

**Figura 3:** Placa de reinauguração da praça Dom Bosco, 2018.



**Fonte:** Arquivo pessoal

Curuçá é uma cidade cuja origem remonta aos aldeamentos jesuíticos, que foram desestruturados e substituídos por vilas no contexto das reformas implementadas por Marquês de Pombal<sup>12</sup>. Oportuno destacar que a política de Pombal se insere no contexto de contestação e transformações resultantes do movimento intelectual denominado Iluminismo. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de relacionar “espaço-tempo”, passado e presente, percebendo os conteúdos ausentes em caráter estático: se podemos identificar uma ambição comum aos “Iluministas”, seria que todos queriam tornar o mundo melhor e que esclarecer-se é emancipar-se, ou seja, usar a razão para superar o misticismo imposto pelos poderes vigentes no “Antigo Regime”.

Pombal enviou seu irmão como governador do Grão-Pará e Maranhão, visando modernizar a economia sob os paradigmas das luzes, modificando as estruturas de poder em todos os lugares da colônia. Sérgio Gruzinski, na obra intitulada “A Amazônia e as Origens da Globalização (Sécs XV – XVIII) da História Local à História Global nos esclarece:

<sup>12</sup> O déspota esclarecido que esteve à frente do Império português entre 1750 – 1776.

Com a publicação do Diretório dos Índios, o governo acabou com a escravidão indígena que só tinha dizimado os nativos, mas que aparecia como ineficaz e incapaz de fornecer trabalhadores produtivos. No quadro de uma política de integração dos nativos ao sistema colonial, muito foi feito para favorecer a união dos colonos portugueses com mulheres indígenas, com o fim de enraizar a presença portuguesa nos novos povos criados sobre os grandes rios (...). A coroa pretendia impor a língua portuguesa e dispor de mão-de-obra indígena sem passar pela mediação dos missionários católicos (GRUZINSKI, 2014, p. 58).

Nesse contexto de redirecionamento dos poderes, inclusive na Amazônia, onde tradicionalmente os jesuítas estavam a frente da administração dos territórios, embora encontrassem muita resistência entre os colonos. Surge, de modo, a destacar o protagonismo de sujeitos da etnia Tupinambá: “quando Curuçá foi elevada à categoria de vila, anulou-se automaticamente a sua administração pelos religiosos e com isso passou a ser administrada pelo governo através de seus principais (índios que recebiam cargos para administrar a vila) [...] Nodia 03 de julho de 1757 este desembargador (Pascoal Abranches) chegou aqui trazendo o Escrivão real de nome João Pinto da Silva. [...] este desembargador erigiu o pelourinho da novavila e declarou-a instalada com o nome de Vila Nova de El Rey” (FERREIRA, 2002, p. 44-45).

Quando o autor destaca que os indivíduos de maior projeção, mesmo que fossem indígenas, seriam convidados para ocuparem os cargos administrativos, ou seja, aqueles que iriam dialogar com a burocracia colonial e portuguesa, fica evidente o papel de articuladores dos seus interesses nas esferas de poder até então estabelecidas. Em outras palavras, consideravam-se originários dessas terras, os Tupinambá, sempre reivindicaram posições de destaque com aqueles que inseriam novas estruturas nos seus espaços. O historiador Teodoro Braga refere-se à Curuçá como “uma aldeia de índios Tupinambá”. Portanto, o que essa pesquisa se propõe é a visibilidade dessa memória, escondida nas entranhas da oficialidade para que novas narrativas possam ocupar a memória dos educandos da escola Maria de Nazaré Guimarães Macedo.

Interessante, pois, nos permite discutir com o aluno o lugar que essa memória ocupa no imaginário social da sociedade curuçaense, que substitui o povo Tupinambá pelos Andirás. Estes que teriam se transformado em “bravos cristãos”, segundo o Hino oficial de Curuçá. Essa representação, marca o caráter eurocêntrico, pois aqueles que resistiram, se articularam e ocuparam cargos de poder, nas relações com o invasor foram esquecidos e substituídos pelos Andirás. É válido relacionar à invisibilidade promovida pelo pensamento hegemônico sobre os povos originários no território brasileiro, no passado e no presente, pois estes seguem lutando pela afirmação das suas tradições, e estas, certamente relacionam-se às práticas cotidianas desses alunos e alunas. Portanto, faz-se necessário promover conexões e valorizações dessas

vivências através do diálogo entre teoria e prática descolonizadora.

Segundo registros de Paulo Henrique Ferreira (2002), em seu livro “Fragmentos Históricos de Curuçá”, uma obra marcadamente memorialista com perspectiva historiográfica positivista;

Curuçá passou por uma “evolução política, este município teve sua origem com a à provisão régia de 23 de setembro de 1652 que autorizou os jesuítas a fundarem a missão de Curusá (adaptação fonética da palavra portuguesa cruz). Com a política Pombalina os jesuítas foram expulsos e Curuçá foi elevada à condição de vila, denominada “Vila Nova Del Rey” em 03 de Julho de 1757. (FERREIRA, 2002, p.43)

Nossa perspectiva, investigamos os vestígios da memória subalternizada nos espaços de memória oficial de Curuçá e os transformamos em nosso objeto de estudo, problematizando a subalternização da memória indígena a partir desses lugares de memória revisitados pelos alunos, com o objetivo de retirar das entranhas da oficialidade as memórias esquecidas.

Nesse processo, consideramos pertinente uma reflexão sobre as escolhas do que lembrar e do que esquecer, feitas por determinados grupos sociais. Uma breve pesquisa no livro “Fragmentos Históricos de Curuçá” será representativa dessa memória oficial, a saber, alguns exemplos de denominações de logradouros e vias públicas que destacam “grandes homens e feitos do Estado brasileiro” nas três esferas de poder:

Travessas: “Saldanha Marinho: um dos líderes do movimento Republicano no Brasil, Coronel Laudelino Ataíde: político, comerciante e vogal (vereador) no conselho da Intendência Municipal de Curuçá (hoje Câmara Municipal), 15 de Novembro: Proclamação da República, 07 de setembro: Independência do Brasil, 15 de Agosto:

Adesão do Pará à Independência do Brasil, Marquês de Herval: Combate da Revolta Farroupilha e patrono da Cavalaria Brasileira, 25 de Março: Instituição da primeira Constituição do Brasil, General Gurjão : Homenagem a Hilário Antunes Gurjão, general do exército e herói na Guerra do Paraguai, Justo Chermont: Ex-governador do Pará, Coronel Cantídio Guimarães: Ex intendente, ex prefeito, ex-promotor, ex-tabelião, Camilo Ataíde: Ex-prefeito e professor Ruas: Augusto Filho: Augusto Ferreira Lima Filho, político, comerciante ,vogal (vereador)no conselho da Intendência Municipal de Curuçá ( hoje câmara Municipal) e Intendente Municipal interino em 1927, 28 de Março: Nascimento do Padre José de Anchieta, Galileu Cabral: Galileu de Athayde Cabral, foi político, comerciante e vereador Câmara Municipal, proprietário do primeiro ônibus que circulou em Curuçá, Lauro Sodré: ex governador do Pará, que elevou Curuçá condição de cidade em 1895, Gonçalo Ferreira: Ex senador e deputado Estadual nascido em Curuçá, Visconde do Rio Branco: Seu nome é uma homenagem a José Maria da Silva Paranhos, o Visconde do Rio Branco, autor da Lei do Ventre Livre, Duque de Caxias: Patrono do Exército Brasileiro , herói da guerra do Paraguai, 21 de Novembro: Lembra a data que Curuçá recuperou a categoria de vila em 1850, Generalíssimo Deodoro: Homenagem ao Marechal Deodoro da Fonseca, proclamador da República Brasileira. Avenida: Paes de Carvalho: Homenagem ao ex-governador José Paes de Carvalho que doou a légua Patrimonial de Curuçá em 1900 e criou a escola Gonçalo Ferreira. Praças: Coronel Horácio: Homenagem ao primeiro Intendente Municipal (cargo que equivale atualmente ao de prefeito Municipal), Coronel Horácio Barbosa e Lima, Saldanha Marinho: Um dos líderes do movimento republicano no Brasil (FERREIRA, 2017, p. 11).

Sem nos atermos em esclarecer o significado de cada homenagem, mas consideramos relevante citar todas, consideramos uma evidência do significado atribuído por determinados grupos à essa história oficial, marcadamente ligada ao simbolismo de intencionalidade disciplinadora inerente ao Estado e de uma memória conectada com o poder estabelecido. São políticos, comerciantes e “lideranças oficiais sendo rememorados cotidianamente, ainda que os municípios não saibam quem efetivamente foi cada “figurão”. Supomos que há uma sensibilidade compartilhada e naturalizada de valorização desses sujeitos sociais e, com efeito, estabelecem uma memória social elitista em detrimento de outras memórias.

Alexandre Gomes (2012), autor que discute a temática indígena no Brasil destaca que “a construção social da memória” e os processos de rememoração atendem aos interesses, sejam estes, pessoais, afetivos, políticos ou econômicos. “Portanto, a memória também é um campo de conflitos” (GOMES, 2012, p.117). Pretendemos trazer à luz essa memória dos Tupinambá para que essa disputa seja mais equitativa, evidenciando a nação indígena Tupinambá no passado desse território. Presente em outros territórios brasileiros, onde reinventam suas tradições e travam disputas em defesa dos seus interesses, como ocorre com todos os povos que se constituem a partir de histórias e culturas comuns.

### **3.2 Superar o nacionalismo tradicional para construir novas identidades**

Em uma análise geral dos referidos espaços de memória de Curuçá é evidente a intenção de fomentar o patriotismo, sustentado numa memória nacional (avenida 7 de Setembro, 15 de Novembro), que recorre à datas cívicas constitutivas do Estado/ Nação Brasil. Seria uma estratégia para mitigar as diferenças e exaltar o nacionalismo entre os curuçenses. Kátia Abud (1998) nos chama a atenção para os objetivos da história na primeira metade do século XX:

Cabia às forças dirigentes a escolha do passado, de acordo com seus interesses. A disciplina deveria ser o estudo da mudança e, já no final do século XIX, era um método científico e uma concepção de evolução. O homem caminhava rumo ao Progresso e à Civilização, guiado pela Nacionalidade, por isso a História se revelaria como a genealogia da nação, procurando identificar as bases comuns, formadoras do sentimento de identidade nacional. Assim, a História se desenvolveu buscando o fortalecimento do Estado, conformação material da Nação. Muito embora Furet refira-se à disciplina na França do século XIX, sua análise pode ser transposta para a situação do Brasil do século XX (ABUD, 1998, p. 109).

A sala de aula é nossa principal referência, nosso norteamento. Nesse espaço, através das narrativas, questionamentos, escrita, olhares e inter-relações entre alunas/alunos, entre estes e professores, entre aqueles e demais funcionários da escola, constituímos-nos como sujeitos.

Sobre a relação dos alunos com as datas cívicas, conseguimos identificar uma espécie de “nacionalismo tradicional falido”. A escola, antes espaço de civismo e reverência aos símbolos nacionais, hoje, simplesmente abandonou essa prática, mas não justificou esse abandono. O que resta são indagação: Quando? Porquê? Qual o significado?

Na mentalidade dos alunos, as datas cívicas são apenas um motivo para não ter aula e, para os pais, a não observância aos símbolos refletem a desordem e descrédito dessa nova escola. Faz-se necessário situar a historicidade dessa mudança, sem dúvida, nos conceitos de nação e nacionalismo, os quais devem ser problematizados e revisados numa perspectiva mais plural. Os conceitos Estado/Nação também serão mobilizados nas reflexões, mas serão aprofundadas numa outra oportunidade, em ambiente escolar nesse ano letivo de 2022, aproveitando o bicentenário da independência do Brasil.

Cerri (2012), na sua pesquisa intitulada "Nação, nacionalismo e identidade do estudante de história", observa que as representações de nação estão no nosso cotidiano, incitando práticas cívicas, dialogando com a identidade pessoal por meio de sentimentos e imaginação nacional, quase sempre em consonância com um projeto conservador de nação. Segundo o autor, esse comportamento nos constitui desde o nascimento:

A marca de origem do ensino escolar de história é a marca da construção, no campo das ideias, do senso comum, da nação, para completar o Estado nacional em tempos de sufrágil popular e, logo, sufrágil universal. No Brasil, a nação que o ensino de história ajuda a formar nos corações e mentes de crianças e adultos é o projeto conservador do império, depois continuado por outros caminhos pela nascente república. Essas marcas, as pesquisas indicam, são mais difíceis de alvejar do que parecia quando a comunidade de professores pesquisadores do ensino de história iniciou sua empreitada no processo de democratização que procurou demonstrar as estruturas ditatoriais do regime de 1964 (CERRI, 2012, p. 171).

Interessa-nos provocar fissuras nessa memória, construindo novas representações por meio da alteridade. Reivindico a coletividade da sala de aula, como nos aponta Cerri (2012), em uma utopia da nação como escolha política, como construção coletiva de revisão contínua. O autor propõe a necessidade de integração sul-americana no plano da cultura e educação, propondo novas perspectivas de nacionalismo e identidade.

Esse debate nos fez lembrar sobre o que nos alertou Silva (2018) no artigo “Conhecimento histórico escolar”, na coletânea “Dicionário de Ensino de História”. A autora pontua “os professores dos anos iniciais ensinam história mesmo quando pensam não ensinar”. Visitando escolas dos anos iniciais, não raro, ilustrações de símbolos cívicos, como bandeiras (nacional, estadual e municipal), hinos e outras referências tradicionais, geralmente permeadas de eurocentrismos. Imagens e narrativas que reforçam a religião de matriz cristã europeia,

estampam as paredes das escolas e as narrativas de professores, que, muitas vezes, confundem sua profissão com missão evangelizadora. Sem dúvida, essa prática permeia o imaginário da primeira infância, reforçado nas tarefas escolares e nos núcleos familiares, sedimentando a ideologia dominante e reiterada ao longo da vida escolar.

A narrativa contra-hegemônica é exceção, e justamente por ser assim, precisa ser muito bem articulada para não ser menosprezada pelos educandos. Essas referências fazem parte também da história escolar dos educandos, podendo ser objeto de reflexão em sala de aula. Quem não coleciona cadernos da primeira infância?

Bittencourt (2005) nos alerta para o cuidado de não transformarmos a história local numa simples reprodução da história do poder local e das classes dominantes, caso a proposta se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Retomar essa experiência, fazendo-os refletir sobre a historicidade dos seus modos de pensar, é essencial para construirmos coletivamente (professora e alunas/alunos) a percepção de que a cultura escolar é reflexo dos espaços de memória das narrativas oficiais circulantes entre os munícipes desde a infância.

Assim, fica mais compreensível as visões estabelecidas, como o reconhecimento e a valorização da memória dos jesuítas que “trouxeram a civilização para os indígenas”, na escrita dos alunos quando interpelados em um questionário sobre o que sabem da história local do município. Os discentes destacaram a figura de coronel Horácio, primeiro prefeito, “promotor de grandes feitos para a cidade”, como escreveu a maioria dos alunos. Essa ideia está cristalizada na mentalidade de muitos alunos; ao passo que folclorizam os “indígenas”, e rememoram como herói aqueles que desterritorializaram os primeiros moradores dessa terra, iniciando um processo de silenciamento que se desdobra em esteriótipos e preconceitos, dificultando a construção de identidades relacionadas a esses sujeitos.

A presença da história oficial também é bastante visível quando analisamos os símbolos municipais, como o hino, bandeira e brasão. Em um trecho do hino, em comemoração ao bicentenário do município, fica claro a valorização da “força” do colonizador sobre as populações indígenas, que marca as representações sociais de determinados grupos em Curuçá: “Transformaram as matas em cidades, nossos índios em bravos cristãos” (FERREIRA, 2017, p. 68).

Retonando aos nossos sujeitos sociais, jovens, a ideia de passado torna-se desinteressante como objeto de reflexão, mas grande parte dos jovens entendem que estão vivendo um momento muito diferente das gerações passadas. Nunca houve tantos debates sobre



afirmação de identidade, em que os alunos se interessam pela afirmação dos colegas e de si nos âmbitos éticos e estéticos, preservando suas singularidades. Ao envolver-se, em seus micro movimentos de afirmação, sofrem com a resistência dos familiares. Nesse contexto, percebemos uma oportunidade de refletir sobre outras identidades subalternizadas, possibilitando novas sensibilidades da noção de nação e nacionalismo.

Nessa pesquisa consideramos interessante refletir sobre o contexto de constituição dos símbolos municipais. Em um concurso em 04 de outubro de 2006, as inscrições foram abertas ao público, expressando o seguinte objetivo:

A proposta da nova bandeira, brasão de Armas e selos Municipais oficiais vencedora foi de autoria do Comendador Paulo Henrique dos Santos Ferreira, que contou com os aplausos de todos os presentes ao ato. Já quanto ao hino, só dois concorreram, o Comendador Paulo Henrique e o ex-vereador Darcy Alves de Lima que foi o autor do Hino vencedor (FERREIRA, 2002, p.49).

Ao analisarmos as imagens dos símbolos municipais é evidente a valorização do período de colonização efetiva. Esses símbolos podem ser entendidos como uma atualização da colonialidade, que circula na mentalidade de muitos grupos sociais de Curuçá. Abaixo os dois hinos concorrentes, o segundo é o hino oficial, mas não deixa de ser interessante observar as duas propostas:

Letra: Comendador Paulo Henrique dos Santos Ferreira  
Música: Mestre Isaías Araújo Castro

I

Lá nos idos do Brasil Colônia/ Navegando além mar/ Aqui pisaram os Jesuítas/  
sagrando a nova terra, Curuçá

II

Levaram a cruz de Cristo/ No Abade onde a história começou/ A lusa bandeira aqui  
tremulou/ O clero e nobreza com o índio ficou!

III (estribilho)

Curuçá, a cultura hoje guia teus passos/ O progresso te leva e conduz/ Curuçá, um  
futuro de glória/ Do pará, do Brasil, para sempre na História.

IV

Curuçá, altivez e vigor se renova/ Resistência ao aldaz inimigo,/ Lembranças quem  
ecoem em memória/ Quando Pombal em tua História.

V

Pela luta Curuçá em teu nome voltou/ Nova de El Rey na História somente ficou/ A  
Cabanagem teu sangue derramou/ Mas teu povo com fé e coragem a guerra ganhou

VI

Tua flora e fauna o encerram / Belezas de encantos mil cores/ Terra de muitos valores/  
Que enriquecem o nosso Brasil

HINO MUNICIPAL OFICIAL DE CURUÇÁ (vencedor no concurso em 2006) MÚSICA E LETRA: Autor: Darcy Alves de Lima, tendo como co-autor Sr. Emílio Francisco Ferreira

I

“Tal como as abelhas buscando a colméia/ Seus filhos se empenham com tal paciência  
Na escola buscando com firme ideia/ movendo sobre lírios o foco da ciência/. Esta  
brava cidade de artífices,/ como rocha perdura de pé./ Como cruz não será destruída,  
Curuçá florecente que és/

II

Refrão: Abençoada por Deus esta terra/ que confirma sua luta à história/Nosso índio  
em bravo transforma-se/ pra que a paz seja a busca da glória/

III

O mestre ensina o aprendiz a buscar/ No oceano das letras que mostram o estudo;/  
Nós, navegamos por fim a encontrar,/ procurando o progresso na estrela do escudo/

IV

Viva o sol que ilumina o opérario,/ e o bravo "Andirás"/ Vila Nova D'EL Rei que se  
transforma/ em cidade de Curuçá/

V

Seus mares, suas flores se movem num grito,/suas matas florestas, seu povo também/  
O nome de Cristo se entoa no infinito,/ e sua criação lhe respondem em um Amém!

VI

Curuçá, tua magia e encanto./ Tu és mãe que embala os filhos teus./ E sempre ouvirás  
o meu canto!/Pois teus filhos nunca te dirão: adeus! (FERREIRA, 2017, p. 51).

Reiteramos que as propostas de símbolos, inclusive os dois hinos, são reveladoras da Cultura histórica eurocêntrica circulante nos núcleos sociais de Curuçá. A ideia de progresso contínuo da história, a centralidade da religião trazida pelo colonizador, e até uma alusão comemorativa pela derrota dos cabanos em Curuçá, evidencia o caráter elitista e conservador que reflete a consciência histórica de grande parte dos munícipes. A partir da análise discursiva dos nossos alunos e alunas, pois como já foi dito, revelam uma cultura histórica fabricada nos mais diversos meios sociais dos quais fazem parte, e que encontram ressonância, em ambiente escolar (não raro é reiterado nos livros didáticos e nos discursos de apelo midiático). Afinal, a cultura histórica eurocêntrica não é um atributo exclusivo de Curuçá, mas do Brasil. Se não o fosse, não haveria razão para desenvolver um pensamento decolonial, evidenciando a expressão da colonialidade operada a partir da colonização e reiterada de forma sistemática até os nossos dias. Ao mesmo tempo, a colonialidade reverbera no olhar sobre história dos educandos da educação básica, sendo essa dissertação em ensino de História, uma oportunidade para questionar “essa História estabelecida”.

As questões postas nos motivam a mobilizar a memória silenciada dos Tupinambá, em defesa dos seus interesses dos sujeitos de sua história, ressaltando que eles já ocupavam esse território antes da invasão dos jesuítas. Conectando o passado histórico ao presente, evidenciando a contemporaneidade dos Tupinambá de Olivença, como evidência do longo período de resistência ao sistemático domínio operado pela colonialidade. Descortinar os estereótipos e os preconceitos que afetam a sensibilidade dos educandos da educação básica, que descaracteriza e descredibiliza as diversas etnias indígenas e encobrem a validade do seu saber, estar e ser no mundo.

Ao entrar em contato com “as culturas das nações indígenas” sob a perspectiva da alteridade, acreditamos que esses jovens terão novos e sensíveis elementos que irão impactar no seu modo de pensar e recepcionar histórias outras. Como consequência, passaram a reformular os conceitos caros à história, como ideias sobre nação e identidades, em direção a leituras mais plurais. Esses conceitos contribuem, na perspectiva decolonial, para a promoção do reconhecimento dos saberes e contemporaneidade da luta “indígena”, no enfrentamento de cenários de negação dos seus direitos, especialmente sobre os direitos originário às terras que ocupam.

O direito à terra, por conseguinte, esbarra nos interesses econômicos de determinados grupos econômicos que, historicamente, encontraram o apoio de grupos políticos que capitaneiam agentes ocupantes de cargos em instituições públicas centrais. Estes, por meio da efetividade de políticas públicas, afetam a vida dessa população, quase sempre num esforço de desarticular as lideranças indígenas a fim de garantir os privilégios daqueles que querem explorar as riquezas das terras indígenas.

Faz-se necessário articular mídias, redes sociais, sites e jornais como instrumento de veiculação de ideias diversas, pois representam grupos diversos, logo, passíveis de questionamentos dos interesses e dos conflitos inerentes às relações entre indígenas e não indígenas. Sem dúvida, essa é uma questão a ser enfrentada se quisermos conquistar uma educação reflexiva e libertadora. O historiador Edgar Decca (1997) lembra que a verdade na história tem um caráter diferente, é móvel, é mais passível de reavaliação. Sem deixar de ser rigoroso, o autor descreve que a História não se confunde com uma opinião qualquer:

O conhecimento produzido por historiadores é provisório (uma nova fonte, por exemplo, pode alterá-lo), descontínuo (já que um historiador não pode estudar toda a história dos homens, em todos os seus aspectos, no decorrer de todo o tempo), seletivo (uma vez que o historiador elege o seu problema e o seu objetivo) e limitado (porque conhecer é tarefa infinita), mas tudo isso não quer dizer que não seja verdadeiro (DECCA, 1997, p. 17).

Essa perspectiva deve ser compartilhada e experimentada pelos alunos e alunas da educação básica. As aulas de história devem contar com uma diversidade de instrumentos a serem didatizados, como trechos de produções historiográficas; romances e outros escritos da época estudada; filmes que exploram a temática; materiais audiovisuais curtos sobre a temática, como trechos de telejornais e outros materiais que podem ser úteis para a reflexão e produção de outras narrativas.

### 3.2.1 Tupinambá em Vila Nova de El Rei no Século XVIII

Em 03 de Julho de 1757, data-se que “Curuçá” passa à categoria de Vila, passando, segundo a tradição colonial, a se chamar “Vila Nova de El Rey”. Quando Curuçá foi elevada à categoria de Vila, anulou-se automaticamente a sua administração pelos jesuítas e, com isso, passou a ser administrada pelo governo, nomeado pelo desembargador Pascoal Abranches. Nessa ocasião, mandou erigir o pelourinho e nomeou “os homens de maior projeção local, mesmo que fossem índios”. Um dia importante para a vida pública da nova vila, todos reúnem-se para a solenidade da constituição do Senado da Câmara, ficando assim distribuídos os cargos:

Antônio Infante de Syqueyra Lobo – Juís Ordinário e presidente  
 Manoel Quintino – Vereador  
 David Topinambá- Vereador  
 André Topinambá – Vereador  
 Marçal Lopes- Procurador

Como já destacado, foram requeridos para participação dos cargos de maior proeminência David e André Tupinambá, homens de destaque, certamente por incorporar elementos do colonizador, e escolher articular seus interesses no âmbito das disputas políticas, apropriando-se das estruturas vigentes.

nessa época a vila funcionava como um município, ou seja, tinha autonomia e leis próprias e competia aos vereadores, policiar e conservar sempre limpos os caminhos, como também abrí-los, prover alguns funcionários quando necessários, fazer pedidos ao governador ou até mesmo ao rei do que fosse da vontade dos seus habitantes (FERREIRA, 2002, p 46).

É possível inferir que os dois representantes da etnia Tupinambá eram bastante articuladores de seus interesses. Considerando o contingente do povo Tupinambá, certamente Curuçá, segundo Ferrerira, possuía 499 indígenas. Por volta de 1730, não podemos afirmar que todos seriam Tupinambá, provavelmente de outras etnias também, como Andirá e Arapiranga, hipoteticamente, descidos pelos jesuítas, os quais dividiam esse território com Tupinambá e os colonos.

Em sala de aula, dentro da temática da Amazônia no século XVIII, foi levantada a questão da elevação da fazenda de Curuçá à Vila Nova de El Rey e apresentado os nomes dos vereadores para a surpresa dos alunos, pois, até então, na memória histórica, construída pela constante atualização da memória dos Andirá (como bloco carnavalesco “Arranco dos Andiras”, “cursinho popular Andirás, “casa paroquial” “Palacete dos Andirás”, comunidade próxima à Curuçá denominada Andirá), todas essas recuperações de memória contribuíram para reforçar essa predominância inventada, invisibilizando o grupo que, no passado, ocupou a hegemonia entre

as nações indígenas contemporâneas a eles no século XVIII, por exemplo.

Reforçar a invisibilidade foi uma escolha de determinados grupos, sabendo que não podiam negar a presença de indígenas, escolheram evidenciar um grupo que certamente era minoritário e não foram articuladores políticos (ao menos não com a mesma disposição dos Tupinambá demonstram). Afinal, mesmo eles tendo ocupado cargos de representação social, não são lembrados no imaginário social como partícipes e articuladores de processos políticos. Foi uma surpresa para os estudantes, inclusive, causando espanto, eles serem denominados Tupinambá, na memória dos alunos eram apenas os “Andirás”.

### 3.2.2 Vozes indígenas: novas fontes, novas narrativas

Refletir sobre novos apontamentos em sala de aula, não são novos sujeitos que se formam. É, na verdade, uma nova perspectiva, que evidencia os silenciamentos e/ou a desvalorização sistemática que foi operada e normalizada pela história oficial. Partir das mudanças efetivas no presente para reivindicar o protagonismo efetivado, mas negado pela narrativa oficial, recepcionada com naturalidade pela mentalidade colonizada que é reiterada cotidianamente.

Nossa proposta consiste em apresentar sujeitos/narrativas, como evidência de transformação, luta e resistência, vozes de indivíduos que são reflexo da dinâmica que todos os seres humanos estão expostos, mas que, por serem historicamente colocados em situação de subordinação/inferiorização, ainda causam estranhamento e até negação que pode ser objeto de reflexão e compreensão em sala de aula.

A necessidade de decolonizar o pensamento, como nos apresenta Quijano (2005), consiste em romper com a noção hierarquizante e subalternizada que normaliza a inferiorização e a negação a que os não indígenas comumente associam àqueles que se declaram indígenas e reivindicam o direito à proteção de tudo que representa essa identidade. Considerando o contexto em que estamos inseridos, a questão que importa é problematizar o caráter eurocêntrico da cultura histórica dos alunos, que está em sintonia com os espaços de memória diversos que compõe a mentalidade conservadora, não só dos alunos, mas dos munícipes de Curuçá, a saber: os nomes de ruas, hino municipal, bandeira, brasão, monumentos, etc.

### 3.2.3 Casé Angatu Xukuru Tupinambá: um contemporâneo

Casé Tupinambá é professor do curso de graduação em História da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus. Ele concedeu uma entrevista com o título “A

necessidade de construir uma outra relação com a nossa terra”, no dia 25/08/2018 ao IHU – *online*. A importância dessa representatividade é questionar o estranhamento que é normalizado quando um indivíduo que se identifica como pertencente a uma etnia indígena ganha destaque pela posição que ocupa e passa a ser uma voz ouvida e disseminada em espaços antes reservados e legitimados à não-indígenas. Esse cenário, que passou a mudar a partir das políticas públicas que garantiam acesso a uma educação intercultural à populações indígenas, gerou oportunidade de ascensão aos indígenas no universo acadêmico, imprimindo mudanças no currículo e garantindo vozes indígenas nesses espaços.

Mas, importa-nos essencialmente refletir sobre as questões postas por lideranças como Casé Tupinambá para buscarmos compreender as demandas contemporâneas dos indígenas. Com a compreensão sobre sua perspectiva, poderemos refletir sobre as conexões possíveis e necessárias às demandas que o século XXI está nos apresentando. Os questionamentos propostos são: qual o ponto de inflexão entre interesses indígenas e não-indígenas? Por que é importante apresentar aos alunos de educação básica do ensino médio uma entrevista com um indígena Tupinambá?

Consideramos essencial enfatizar, em nossas aulas de história, que a sociedade é composta por diversos sujeitos sociais e, dentro dessa diversidade, há interesses múltiplos, os quais podem coincidir entre grupos diferentes por aspectos circunstanciais e/ou interesses particulares de subjetividades conscientes ou inconscientes. Mas é importante destacar também questões estruturais, que colocam determinados grupos em situação de vulnerabilidade e de opressão, sem a possibilidade de acessar redes de solidariedade e operarem mudanças, demonstrando quais grupos devem se unir para enfrentar problemas que os afetem de forma semelhante. Inserir na sala de aula vozes como a de Casé Tupinambá é fazer o que recomenda Bittencourt (2018): superar a ideia de “indígenas” no passado, demonstrando que o dinamismo na cultura humana é operada nos ritmos dos encontros, das apropriações e das atualizações dos significados próprios de determinados grupos.

A falta de conhecimento histórico também é geradora de estereótipos. Ainda é um desafio a ser enfrentado na educação básica na escola, onde predomina a presença de alunas e alunos não-indígenas. Se considerarmos o livro didático como única fonte de estudos sobre os indígenas, a maioria encerra sua aparição no século XIX; de cinco livros didáticos do Programa Nacional do Ensino Médio, que corresponde à terceira série do Ensino Médio, somente um, reserva um momento: na parte que evidencia as características gerais da Constituição Federal, de 1988, onde menciona o artigo 231 como uma conquista dos povos

indígenas, reforçando com uma imagem de dois indígenas

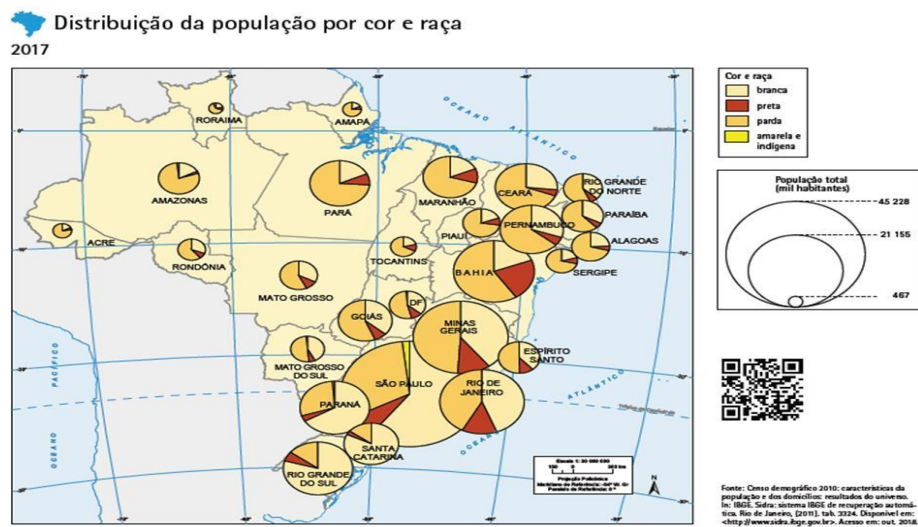
Quando analisamos os novos livros didáticos, materiais formulados a partir das demandas do “Novo Ensino Médio”, observamos a divisão temática dos seis volumes. Produzidos pela Editora Moderna, os volumes estão organizados em: volume 1: Indivíduo, Sociedade e cultura; volume 2: Trabalho e Tecnologia; volume 3: Transformações da natureza e impactos sócioambientais; volume 4: Política e Território; volume 5: Dinâmicas e fluxos; volume 6: Ética, Cidadania e Direitos Humanos. Dentre estes, tivemos acesso apenas aos títulos “Trabalho e Tecnologia” e “Indivíduo, Sociedade e Cultura”.

O título “Política e Território” dispensa dois espaços para trabalhar a questão indígena, os capítulos dois e quatro, sob os títulos “Escravidão indígena e outras formas de trabalho compulsório”, onde em uma lauda esplanas experiências dos povos originários não só da América Latina, mas também da América do Norte, e “Paus, pedras, ossos e cestos”, ao lado do texto, em meia lauda, onde retoma a fabricação de instrumentos de lascas de pedra iniciada. Segundo o texto, por volta de 2 milhões de anos atrás, além de uma foto recente (2016) de uma indígena do povo Katukinakaxi-kaxinawá, no município de Jordão, no Acre. Esse título apenas reproduz as ideias dos programas anteriores, mas resumidamente, a relação entre a imagem e o texto verbal conduz o aluno a inferir uma ideia de “atraso” dos povos indígenas, ligada ao século XXI.

No título “Indivíduo, Sociedade e cultura” as populações indígenas são mencionadas em dois capítulos: “A multiplicidade cultural e o problema da identidade nacional no império”, que reproduz o esforço do Estado em forjar uma identidade patriótica, ao incentivar artistas a idealizar o indígena como símbolo nacional; ainda nesse capítulo, no tópico que retoma a lei de terras de 1850, onde é destacado que as terras indígenas foram consideradas devolutas, evidenciando a exclusão social dos indígenas, representando para o Estado apenas o atraso.

No capítulo “O indivíduo na sociedade contemporânea”, o autor evidencia a situação atual dos povos indígenas, reconhecendo a violação de direitos e o protagonismo indígena. No entanto, quando analisamos os mapas “Composição da população segundo cor ou raça 2017” e o mapa “Terras indígenas-2014”, percebemos um discurso usual atualmente: “muita terra pra pouco índio”. Ou seja, o Estado reconhece o genocídio histórico, mas não vislumbra políticas de reparação.

**Figura 4:** Mapa de distribuição da população por cor e raça.



**Fonte:** IBGE, *Atlas geográfico escolar*. Ensino fundamental do 6º ao 9º ano. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. p. 24

**Figura 5:** Mapa de Terras indígenas 2014



**Fonte:** IBGE, *Atlas geográfico escolar*, 8 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. p.114.

Mas é no primeiro capítulo que fica evidente a opção de silenciar a contemporaneidade dos povos originários. Intitulado “O ser humano: natureza, cultura e racionalidade”, no tópico “Outras lógicas, outras racionalidades, outros poderes”, o autor discorre sobre o orientalismo e o maoísmo e no tópico “O contato com o outro e a necessidade de reconhecimento” reivindica Enrique Dussel (filósofo contemporâneo que explana sobre a fundação da “modernidade” pelos



européus, a partir da colonização das américas e do encobrimento do outro, num esforço dos europeus em universalizar a razão, quando o autor crítica esse esforço do colonizador da América em padronizar a racionalidade).

Espera-se que ele siga refletindo sobre os sujeitos que por essas terras estavam, mas os povos originários nem são mencionados. Ao invés de falar sobre a cosmovisão da “américa”, denominada hoje “Bem viver”, o autor exemplifica utilizando a cosmovisão africana classificada como “Ubuntu”. Assim, o próprio livro didático está na contramão da lei 11.645/2008 e muito ainda deve ser feito para sua efetivação satisfatória, logo, é necessário alinhar legislações à políticas educacionais reparatórias.

Embora isso, o currículo educacional do estado do Pará destaque em vários pontos a reivindicação de uma identidade forjada na interseção local-global, em que os sujeitos fossem formados a partir de sua realidade social, sendo protagonistas e coautores da transformação da sua realidade, respeitando seus aspectos sócio-culturais e étnico-raciais (DCE-PA, 2019), o que evidencia a importância da perspectiva decolonizadora, de valorização das identidades silenciadas pela colonialidade.

Uma alternativa a essas inconsistências e descompassos entre os entes da federação, no que concerne à política educacional, seria o apoio à uma política de produção de material por professores do estado do Pará, e que fosse compartilhada pela rede de ensino do nosso estado. É importante também evidenciar, para os estudantes da educação básica, a inserção da cultura indígena em espaços de poder, como ambiente acadêmico traz segurança e esperança em mudanças, bem como a garantia de uma educação intercultural fortalece a identidade indígena, superando o problema de uma educação essencialmente ocidental nas escolas indígenas e não indígenas.

O pesquisador e literato indígena Daniel Munduruku nos diz que a memória cria uma relação de resistência e vai além do desejo individual:

A memória é um vínculo com o passado, sem abrir mão do que se vive no presente. É ela quem nos coloca em conexão profunda com o 65 nossos povos chamam de tradição. Fique claro, no entanto, que tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de nos obrigar a ser criativos e a dar respostas adequadas para as situações presentes. Ela, a memória, é quem comanda a resistência, pois nos lembra que não temos o direito, de desistir, caso contrário, não estaremos fazendo jus ao sacrifício de nossos primeiros pais. É interessante lembrar que a memória é quem nos remete ao princípio de tudo, às origens, ao começo, a um criador. É ela quem nos lembra de que somos fio na teia da vida. Apenas um fio. (MUNDURUKU, 2017, p. 117).

A memória, reforça Munduruku (2017), “é um convite à unidade pessoal e social” (...) é a memória que comanda a resistência”. Um fenômeno que se expande, na relação indígena/

não indígena e entre os jovens indígenas que exercem essa função. Com um celular nas mãos, as tradições e os modos de viver de diversas etnias surpreendem outros jovens que acessam essa bagagem cultural, não sem surpresas e preconceitos. De modo propositivo e curioso, novas visões desse universo vão se estabelecendo e normalizando relações antes tão distantes. Já é possível encontrar alunos e alunas que têm em suas redes sociais jovens indígenas que compartilham conteúdos do seu universo juvenil, o que favorece a expansão de significados daquela relação corriqueira do dia a dia, para a inserção de debates em sala de aula, sobre as demandas contemporâneas de grupos indígenas.

#### 4. CAPÍTULO III: DIMENSÃO PROPOSITIVA

Bittencourt (2018), recuperando a perspectiva freiriana, nos propõe a “leitura de mundo” que impregna o pensamento de cada indivíduo, recuperando o conhecimento prévio, que funciona como ponto de partida para o professor iniciar um diálogo. Considerando, como pontuou Rüsen, que “a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura do tempo” (RÜSEN, 2014 p.25), o docente recupera o que há de familiar para o aluno a fim de conduzi-lo aos aspectos desconhecidos.

O professor-historiador, mediador da relação entre as temporalidades, deve atentar para as problemáticas experienciadas no tempo presente, tendo em vista envolver os alunos na interpretação desse problema, recorrendo à sua historicidade e vislumbrando ações/ posições críticas, mobilizando suas experiências e sensibilizações cotidianas, como suas redes sociais, virtuais e reais, e audiovisuais como programas televisivos. Com esse reconhecimento, pode relacioná-las aos lugares de memória circulante, ou seja, seja qual for o objeto (ou informação) quase sempre é possível associar a narrativa oral ou imagética à um fato/evento/contexto histórico/Revolução. Para Bittencourt (2018),

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo” (BITTENCOURT, 2018, p.147).

Quando indagados, em sala de aula, sobre um problema que acomete todas as sociedades contemporâneas, as respostas não variaram. Houve quem apontasse questões mais íntimas, como saúde mental (que é uma questão de saúde pública, mas ainda um Tabu para muitos); o desemprego; mas a maioria identificou a insegurança climática como uma preocupação de todas(os).

Assim, surgiu a proposta de expandir a compreensão sobre o tema a partir da imprensa audiovisual, visando desenvolver o pensamento histórico dos alunos, estabelecendo conexões entre história, vida prática e aprendizado<sup>13</sup>, tendo em vista o alcance do principal objetivo do ensino de história, que, segundo Rüsen (1994), é a emancipação. O envolvimento de alunos e alunas deve ser pautado a partir do tempo presente, recordando o que nos alertou o historiador

---

<sup>13</sup> Embora não haja uma “teoria sistemática do aprendizado histórico” (...) "O aprendizado histórico pode ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem (RÜSEN, 1994).

René Rémond, para quem “É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas” (RÉMOND, 1988).

Nesse sentido, nos guiamos pelo alerta de Capelato (2014) sobre as singularidades da “história do tempo presente (...), [em que] o historiador se move na fronteira tênue entre o momento presente e o passado; e o caráter interdisciplinar”<sup>14</sup> da mesma. Esta leitura se relaciona com parâmetros de outras áreas das ciências sociais, e, nesse projeto de ensino/aprendizagem, a matriz de referência está relacionada à História é a Geografia. Concordamos com os historiadores defensores de uma história do tempo presente ou história imediata, que serve ao propósito de romper com as análises políticas vinculadas às ações institucionais e centradas no Estado-nação tradicional. Ao apresentar-se como uma ferramenta para compreensão do que “está acontecendo”, Bittencourt (2018) pondera sobre os modos de mediação dos conteúdos para os alunos e alunas:

As ferramentas intelectuais que possibilitam aos alunos a compreensão dos fatos cotidianos desprovidos de mitos ou fatalismos desmobilizadores, além de situar os acontecimentos em um tempo histórico mais amplo, em uma duração que contribui para a compreensão de uma situação imediata repleta de emoções (BITENCOURT, 2018, p.136).

Nessa perspectiva, entendemos a história imediata não como um empecilho, mas como oportunidade de vincular o presente ao passado, incluindo nas aulas de história a análise das fontes produzidas sobre essa relação pela mídia. De fato, constitui-se como um desafio no século XXI, como nos explica Luís Alberto Grijó<sup>15</sup>, sobre o imperativo necessário de usar tais fontes como elemento de compreensão e menos de denúncia, evitando oposições maniqueístas e destacando as disputas de narrativas. Sobre os diferentes sujeitos, representantes de diferentes grupos sociais e políticos, o historiador José Carlos Reis nos lembra:

O conhecimento histórico e também a memória são campos sempre permeáveis aos interesses dos sujeitos individuais e coletivos, que atuam nas diversas conjunturas, nas

---

<sup>14</sup> Oportuno esclarecer que a proposta interdisciplinar, apesar de fazer parte do Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (decênio 2011-2020) e constar, como proposição, no PPP da Escola ETEPA Nazaré Guimarães, não foi sistematizado o diálogo efetivo entre as matrizes de referências e apresenta-se nessa pesquisa como uma proposição futura para a gestão escolar. Partimos do entendimento de que projetos interdisciplinares demandam diálogo entre professores de diferentes áreas, organização conjunta de cronograma e espaço, logo, deve ser uma política da gestão escolar, e esta se ampara nas políticas da secretaria do Estado do Pará, que vêm demonstrando recepção com tal perspectiva pedagógica, para saber mais: Documento Curricular do Estado do Pará, 2020, que se encontra na versão preliminar.

<sup>15</sup> Para saber mais, sugerimos a leitura do artigo “A mídia brasileira no século XXI: Desafios da pesquisa histórica (GRIJÓ 2018) que nos traz uma análise histórica dos meios de comunicação na perspectiva de uma história do tempo presente.

quais o homem constrói o processar da história. Ambos são também terrenos férteis para expressão de disputas políticas e sociais e registros das práticas do exercício do poder” (REIS, *apud*, DELGADO, 2018, p.68).

Nesse sentido, a historiadora Lucília Delgado (2018) descreve que os “silenciamentos, divulgação contínua de visões distorcidas da realidade, censuras explícitas, e veladas, mutilação e/ou ocultação de documentos, publicações didáticas e educativas” são estratégias usuais por quem exerce o poder, visando interditar a memória, pensam, planejam e executam apagamentos de memórias. Esse debate não pode estar ausente da sala de aula do ensino médio, deve ser parte integrante para compreender as relações e exercícios de poder dos grupos detentores dos instrumentos de divulgação sistemática das suas visões de mundo, através dos meios de comunicação de massa. Assim, opera-se o pensamento hegemônico, não raro escamoteado no aparente conflito interno, real ou imaginado.

Nossa perspectiva refere-se à conscientização do pensamento inscrito no lugar social dos indivíduos, concomitantemente influenciado pelos grupos de pertencimento e os quais ainda sofrem com o impacto dos discursos das mídias. Esses discursos circulam nos seus lugares, pulverizando as memórias que representam a cultura local, mas que também evocam preconceitos engendrados supostamente no seio familiar, desde a tenra infância e reiterado ao longo da vida.

Luchchesi e Maynard (2018) fornecem dados importantes sobre a população que acessa a internet:

Em 2014, pela primeira vez, mais da metade dos lares brasileiros, passou a ter acesso à internet, e no ano seguinte o telefone celular se consolidou como o primeiro meio de acesso alcançando a marca de 92,1% entre os domicílios com internet, segundo dados do instituto brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o percentual de pessoas que acessaram a internet alcançou 57,5% da população de 10 anos ou mais de idade, o que corresponde a 102,1 milhão de pessoas” (LUCCHESI & MAYNARD, 2018 p. 180).

Fica evidente que a escola não pode ignorar a imersão dos jovens nos espaços virtuais. Já ouvimos rotineiramente a classificação “geração Tik Tok” para identificar um novo comportamento entre os jovens em constante conexão com as redes sociais, sendo consumidores e produtores de conteúdos que demarcam seus interesses e comunidades. Cada vez mais virtuais e sintetizadas, os jovens, mais do que nunca, comunicam e se comunicam com o corpo. Não é exagero afirmar que o celular é parte extensiva ao seu corpo, tudo cabe no dispositivo móvel, o som que embala seus corpos está à um click, que dificulta ou impede sua conexão é desprovido de interesse, cabe então a experimentar, na esteira de Luchesi e

Maynard (2018), “a apropriação desses espaços (...) que já não é mais possível ignorar o arsenal de inovações e o poder que ele exerce sobre o público escolar”.

Essa observação nos permite dialogar com um novo debate dentro do campo da História, em especial o ensino de História, que é a História pública, para Marieta de Moraes Ferreira:

História pública pode ser compreendida de maneira mais ampla, como uma historiografia que ultrapassa os limites das práticas ligadas à academia e ao debate acadêmico entre pares. Uma história pública, de fato, é aquela que circula em diversos espaços sociais, através de um grande número de formas e suportes: nos “lugares de memória”, como museus e monumentos, nas salas de cinema e na TV, por meio de documentários e filmes “históricos”; na literatura, em formato de quadrinhos ou romances ambientados em outros períodos da história; além das escolas, através de aulas e livros didáticos. Nesse último caso, é o professor de História que atua em função da “publicização” da disciplina (FERREIRA, 2019, p.49).

No texto “Qual a relação entre a história pública e o ensino de História”, Rodrigo Ferreira destaca:

A perspectiva é que os profissionais ligados ao ensino de história intensifiquem os diálogos com as dimensões da História pública. Acredito que, por esse caminho, será valorizado o sentido processual do “fazer e pensar a História pública. A reflexão crítica tende a refinar o trabalho do professor, beneficiando o público estudantil e qualificando o ensino aprendizagem (FERREIRA, 2018, p. 35)

O autor ainda nos alerta:

O ensino no viés da História pública é um trabalho ampliado e de contínua mediação. A esperança é que os profissionais e estudantes não sejam seduzidos pelo “ouro de tolo” mercadológico, que imbui o produto com impacto de marketing. Do contrário, a educação aproxima-se perigosamente de uma dimensão de mercado. E educação não pode ser entendida como mercadoria. (...) Os rumos da História pública/ ensino no Brasil são possibilidades, mas alguns criam expectativa de horizonte promissores. A reflexão sobre essa relação qualifica a prática e metodologia. Estimula a pensar o fazer e o refazer, uma reflexão -ação e vice e versa. O caminho se faz ao caminhar (FERREIRA, 2018, p. 38).

Pensando sob esse viés, o ensino, com a perspectiva a publicização, também implica a produção de narrativas, outras narrativas, no formato de coautoria entre professores e alunos, ou como diagnóstico para redirecionamento de estratégias. Na construção de novos significados, a exemplo do produto didático proposto nessa dissertação, um relógio de sol com motivos Tupinambá. Nosso objetivo é “retomar a memória silenciada”, numa construção material, promover o estranhamento e a curiosidade da comunidade escolar, levando a revisitar suas memórias.

Assim, os educandos estariam exercendo a experiência da crítica às fontes. No fazer e

refazer, certamente passarão a ter um olhar mais analítico sobre os lugares de memória, seja na cidade, em casa, nos jornais, nos filmes, em anúncios, em mensagens em redes sociais e por meio de autoridades institucionais e políticas. Verena Albertin conclui que, após manuseio das fontes,

Os estudantes aprendem que é necessário identificar a produção (o filme, o artigo, a mensagem); perguntar porque foi elaborada e difundida e o que, afinal, ela documenta. Aprendem ainda que, do mesmo modo como os documentos estudados para compreender o passado, as produções contemporâneas são incompletas e, por isso, precisamos buscar eventuais respostas em outras produções, do passado e do presente, e incentivar a formulação de mais perguntas (FERREIRA & OLIVEIRA, 2018, p. 221).

Essa conscientização da incompletude de todas as fontes, inclusive do que está ausente, oculto, silenciado, o que foge à memória social, indagando sobre as ausências nas narrativas. Da mesma forma, desenvolvem a habilidade de perceber diferentes interesses e associá-los à identidades ideológicas. Assim, é necessário que os estudantes da educação básica entendam que os discursos são também reflexos das ideias que as pessoas reproduzem ou internalizam, conservadores ou progressistas, dentro de espectros variados. Essas ideologias se inserem na historicidade dos indivíduos, tornando-os conscientes de que devem mitigar suas próprias certezas, as quais fazem parte do aprendizado histórico.

Já se tornou rotina, nos meios de comunicação de massa e redes sociais, expressões como o “sequestro da história”, “assalto da história”, as quais se referem a feitos e às falas de autoridades políticas atuais que se apropriam de “lugares de memória”, geralmente em datas comemorativas. Estas, por sua vez, foram estabelecidas pelo Estado com objetivo de evocar uma espécie de nacionalismo oficial, sentimento de pertencimento à uma nação cujo único fim é seu engrandecimento, comose a nação fosse uma entidade autônoma, independente do(s) povo(s) que a compõe.

Lidar com a memória social é entendê-la em sua construção, tendo a consciência de que ela é processo dinâmico e em andamento, é temporal, é uma representação social, e está em busca de inserção identitária. O processo de recordar também implica em interpretações e escolhas do que lembrar e do que não vale a pena ser lembrado (MENESES, 2018). Cabe a sociedade e suas instituições, dentre elas a escola (responsável por refletir sobre as escolhas e conflitos e inserir os debates que circulam entre os diversos meios), oportunizando aos alunos e alunas sua identificação a partir dos seus interesses individuais e de grupos.

Essa reflexão nos leva a questionar a relação entre a “História” que contamos e a

interpretação da mesma pelos alunos. Ao utilizam para orientação da sua vida prática, suas representações supostamente espontâneas, acreditamos que refletem um modo parcial e distorcido de “compreender” a “realidade” permeada pela lógica hierarquizante que naturaliza as desigualdades sociais. Como efeito, há a facilitação da eficiência de discursos moralizantes e elitistas utilizados pelos grupos hegemônicos para a manutenção da dominação social, refletindo no recrudescimento da exclusão social de segmentos que não se enquadram na nova categoria denominada “Cidadão de bem”<sup>16</sup>, termo-síntese que caracteriza o padrão hegemônico e desconsidera todos os demais segmentos da sociedade, ignorando, por exemplo, a condição de marginalidade a que foram submetidos indígenas e afro-brasileiros. Mesmo após a instauração da República e ainda após a constituição de 1988, quando a Carta Magna assumiu o compromisso de garantir os direitos originários aos povos indígenas e adotar políticas compensatórias pela ausência da inclusão de negros e indígenas (garantindo seus direitos originários) no regime republicano, o procedimento parece caminhar em direção contrária.

Negar a importância da incorporação das demandas desses grupos é expressão de um "aprendizado histórico capenga, unilateral, autocentrado, discriminante" (RÜSEN, 2011), que desconhece a historicidade do modo de pensar hegemônico, resultantes de processos históricos. Essa análise nos remete a reflexões sobre a didática da história, expressão que define o campo criado por historiadores da República Federal Alemã após a II Guerra Mundial.

Para pesquisar não apenas o ensino de história na escola básica, mas também a circulação social da história de uma maneira mais ampla: a história das comemorações cívicas, nos monumentos, na televisão, nos videogames, na internet, na literatura, no cinema, no teatro, nos museus, no turismo, nas festas populares, nos memoriais, nos jornais e revistas, etc (CARDOSO, 2007, p.79).

Esses autores associam o ensino de história à circulação social da história e pautam suas reflexões sobre o que é ensinar e como ensinar na teoria da História. Entendemos que, com Peter Lee (2006), essa perspectiva nos convida a refletir sobre o caráter contraintuitivo da história. Para entendê-la, precisamos alterar ou abandonar ideias cotidianas que inviabilizam o conhecimento do passado, e que este seja visto como utilizável para compreender o presente e potencialize ações para construir o futuro, conectado às demandas do indivíduo, consolidando o que Rüsen (2011) chama de “orientação”.

---

<sup>16</sup> Entendemos por “cidadão de bem” uma categoria que demarca um distintivo social de caráter moralizador, comum no contexto vivenciado a partir de 2016, quando grupos conservadores passaram a reivindicar como postura respeitável somente comportamentos dentro dos padrões ocidental-cristão em oposição a qualquer postura que defenda autonomia, liberdade nos modos de ser e agir.



Precisamos, segundo Lee (2006), desencaixotar formas em que a história pode transformar a forma como vemos o mundo, lembrando que não existe fronteira entre passado e presente, pois muito do que pensamos sobre o presente e o futuro conecta-se ao passado. A ideia de um presente instantâneo é insustentável para qualquer aspecto da vida, todas as nossas referências individuais e coletivas nos situam como seres históricos em constante elaboração de sentidos:

É preciso que o ser humano os interprete em função de suas intenções e de sua ação, espaço dentro do qual se representa algo que difere da própria realidade. A conjugação de interpretação, intenção, e ação constitui o sentido da história na vida humana prática, e, para o sujeito, ela ganha sentido quando é importante e significativa para entender e para lidar com circunstâncias da vida contemporânea (RÜSEN, 2011, p. 101).

Lidar com as circunstâncias da vida contemporânea deve ser o ponto de partida para conectar a realidade vivenciada pelos alunos e alunas. Rüsen (2011) nos alerta que produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social e, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas. “Ensinar história é, em grande medida, viabilizar o aprender a ‘pensar historicamente’, ou seja, racionalizar a vida, para realizar a referida visão de mundo” (FREITAS *apud* RÜSEN, 2011, p.173). Essa perspectiva se conecta com a reflexão posta no currículo do estado do Pará:

a educação é ato impulsionador da consciência crítica e do saber sistematizado das diversas áreas do conhecimento. É instrumento de desvelamento da realidade. O educando é sujeito de sua história ao pensar sobre sua própria realidade, pois tem direito de conhecer e transformar com autonomia o tempo e o espaço no qual se insere. Esse sujeito deve e precisa conhecer o saber sistematizado para não ser dominado. Ele necessita conhecer a arte e a filosofia, as ciências e a cultura da humanidade para afirmar sua cultura e sua arte; deve conhecer sua história e assumir-se enquanto sujeito que faz história (CDENPA p.327).

Nessa pesquisa, visamos oportunizar aos educandos uma percepção da historicidade do seu modo de pensar, influenciado pelo pensamento hegemônico, permeado pelo eurocentrismo que caracteriza a história oficial. Logo, somos passíveis de transformação da narrativa histórica a partir das escolhas de quais memórias devemos mobilizar para construir narrativas outras.

De acordo com os debates atuais em torno do conhecimento histórico (FAY; POMPA & VANN *apud* RÜSEN, 1998), ser instrumentalizado em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. As instrumentalizações em História que, numa perspectiva de progressão gradual, se exigem aos jovens de distintos níveis de escolaridade, aos cidadãos comuns, aos professores de História ou aos historiadores, poderão

sintetizar-se assim, segundo Barça:

**Tabela 1: Esquema de funcionamento das oficinas**

<b>Paradigmas Educativos — modelo de aula-oficina</b>	
<b>Lógica</b>	O aluno, agente de sua formação com ideias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras.
<b>Saber</b>	Modelo do saber multifacetado e a vários níveis: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Senso comum;</li> <li>• Ciência;</li> <li>• Epistemologia.</li> </ul>
<b>Estratégias e recursos</b>	Múltiplos recursos intervenientes aula-oficina.
<b>Avaliação</b>	Material produzido pelo aluno, testes e diálogos.
<b>Efeitos sociais</b>	Agentes sociais.

“Ler” fontes históricas diversas - com suportes diversos, com mensagens diversas; cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas.

#### **Compreensão contextualizada**

Entender — ou procurar entender — situações humanas e sociais em diferentes tempos, em diferentes espaços; relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes perante o presente e a projeção do futuro; levantar novas questões, novas hipóteses a investigar — o que constitui, em suma, a essência da progressão do conhecimento.

#### **Comunicação**

Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis. (BARÇA, 2004. p. 131-144)

### **4.1 Oficina I: memória e identidade**

- Tempo estimado: 6 aulas;
- Recursos: Data-show e celulares com internet (pelo menos 2 por equipe);
- Dinâmica de organização: Equipes de 6 alunos.

“A memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens” (LE GOFF, 1990, p. 471).

### **Atividade I: HINO OFICIAL DE CURUÇÁ MÚSICA E LETRA<sup>17</sup>**

- Autor: Darcy Alves de Lima, tendo como co-autor Sr Emílio Francisco Ferreira (FERREIRA,2017, p. 51).

#### **I**

“Tal como as abelhas buscando a colméia/ Seus filhos se empenham com tal paciência  
Na escola buscando com firme ideia/ movendo sobre lírios o foco da ciência/. Esta brava cidade  
de artífices,/ como rocha perdura de pé./ Como cruz não será destruída,/ Curuçá florecente que  
és/

#### **II**

Refrão: Abençoada por Deus esta terra/ que confirma sua luta à história/Nosso índio em bravo  
transforma-se/ pra que a paz seja a busca da glória/

#### **III**

O mestre ensina o aprendiz a buscar/ No oceano das letras que mostram o estudo;/ Nós,  
navegamos por fim a encontrar,/ procurando o progresso na estrela do escudo/

#### **IV**

Viva o sol que ilumina o opérario,/ e o bravo "Andirás"/ Vila Nova D'EL Rey que se transforma/  
em cidade de Curuçá/

#### **V**

Seus mares, suas flores se movem num grito,/suas matas florestas, seu povo também/O nome  
de Cristo se entoa no infinito,/ e sua criação lhe respondem em um Amém!

#### **VI**

Curuçá, tua magia e encanto./ Tu és mãe que embala os filhos teus./ E sempre ouvirás o meu  
canto!/Pois teus filhos nunca te dirão: adeus!

---

<sup>17</sup> Disponível em: <[https://pt.wikisource.org/wiki/Hino\\_do\\_municipio\\_de\\_curuca](https://pt.wikisource.org/wiki/Hino_do_municipio_de_curuca)>. Acesso: 20de out. 2021.

**Figura 6: Bandeira de Curuçá**



Fonte: <https://www.facebook.com/prefeituracuruca/>

### **Significação dos símbolos municipais segundo a proposta do Professor Paulo Henrique dos Santos Ferreira, autor dos referidos símbolos.**

Além do país, a Constituição Federal faculta aos estados, desta forma a Bandeira, Brasão de Armas, Hino e Selo são símbolos cívicos que tratam a História e as características de cada um deles. Os símbolos municipais são formas de representação mais expressivas da imagem das comunidades, e consequentemente das administrações que as dirigem, já que as escolhas se dão centralmente por grupos que ocupam espaços de poder.

O Brasão das armas assim como a bandeira e o selo municipais são figuras simbólicas, insígnias que representam a identidade do município, a suas transformações políticas, administrativas e econômicas, bem como os seus costumes, tradição, arte e religião(ões).

#### **BANDEIRA:**

Consta de um retângulo azul dividido ao meio por um quadrado em amarelo. Tendo este ao centro um escudo português na cor verde folha. Onde o referido escudo possui uma cruz de Cristo vermelha, um penacho com penas azuis e vermelhas; e um berimbau, atravessando os referidos elementos o dito escudo da esquerda para a direita.

Na parte debaixo do escudo encontra-se a inscrição “Curuçá”. Acima do escudo se encontra uma coroa mural de 5 torres na cor prata. Cruzam-se um galho de mandioca e um galho de mangue, a primeira do galho esquerdo e último do direito.

Abaixo do escudo existe um listel na cor vermelha com a inscrição: “1652 – 1757 – 1895”.

#### **SIMBOLOGIA DA BANDEIRA**

Escudo português com a parte superior retangular e a inferior boleada, indica que essa terra foi colonizada por Portugueses.

#### **COROA MURAL**

De acordo com a heráldica e vexilologia, a condição de cidade é representada pela coroa mural de 5 torres em prata, simbolizando a força, a resistência e a emancipação enquanto unidade administrativa.

Resistência esta, que lembra a luta do povo curuçaense ante as imposições do Marquês de Pombal de 1757, levando Curuçá a permanecer firme na sua posição, vindo a ser a última missão que os jesuítas deixam no Estado do Pará.

Além de lembrar que foi no litoral de Curuçá, exatamente no Ponta da Tijoca, onde se pretende instalar o super porto do Espadarte e que em 1655 foi instalada uma sentinela ou vigia (espécie de fortaleza) para proteger a região e orientar os navios. Suas portas abertas simbolizam a hospitalidade do povo Curuçaense.

**Suportes:** Um galho de mandioca e um galho de mangue – Também chamados de “Tenentes” pela heráldica esses suportes são: Um galho de mandioca lembrando a agricultura que faz parte da atividade de subsistência do nosso povo e um galho de mangue que retrata uma espécie florestal bastante presente na vegetação litorânea do município desde o início da colonização, de onde os habitantes retiram os mariscos para a sua alimentação.

**Peixe** – simboliza o pescado, base da nossa economia desde os tempos da colônia e principal produto de exportação do nosso município.

**Listel** – figura de adorno situada abaixo do escudo, recebe elementos na arte heráldica conhecidos como legendas ou inscrição.

Nesta bandeira lembra três datas que retratam de acordo com os registros históricos, momentos marcantes na vida política, administrativa e social desta terra, são elas:

**1652** – Corresponde ao ano que Dom João IV então Rei de Portugal autorizou os jesuítas a fundarem uma missão na província do Grão-Pará, cuja missão foi colocada no lugar que deram o nome de Curuçá, ou seja, foi com esta data que teve início oficialmente a nossa história.

**1757** – Lembra o ano de elevação da missão de Curuçá a condição de vila, por Dom Francisco Xavier de Mendonça Furtado (irmão do Marques de Pombal)

**1895** – Trata-se da data que a vila de Curuçá foi elevada à categoria de Cidade e conseqüentemente sua emancipação política – administrativa.

**Cruz** – A cruz cristã vermelha lembra a coragem e a fé dos Jesuítas, primeiros desbravadores destas terras em nome de Portugal.

**Penacho** – Lembra o indígena, primeiro habitante de nossa terra e já as penas azuis e vermelhas, as aves da região, como o guará.

**Berimbau** – Faz referência ao povo negro, que deu uma grande contribuição para a formação do povo curuçaense, deixando traços importantes para a cultura local. Lembrando que foi em Curuçá que se localizava o mais importante mocambo desta região, conhecido na época como mocambo de Mocajuba.

#### **CORES:**

**Azul** – Lembra as águas do mar que banha o município através do oceano atlântico.

**Amarelo** – Lembra o sol das praias que embelezam o estuário formado pelo litoral de Curuçá.

**Verde** – simboliza as matas do município.

**Vermelho** – Significa a coragem, a valentia, a altivez, como também o sangue derramado, por muitos curuçaenses por ocasião do movimento da Cabanagem, onde segundo a história “os ares se encheram de gemidos e os caminhos se mancharam de sangue.”

**SIGNIFICAÇÃO DO SELO** – O Selo Municipal será constituído, por um círculo com duas circunferências paralelas, tendo entre os raios dessas duas circunferências a

inscrição: “Curuçá” na parte superior, e na inferior Pará – Brasil, separadas por (02) duas estrelas na cor sul Royal. Sua circunferência interior é dividida ao meio no

sentido vertical sendo preenchido seu lado direito com a cor azul Royal e o lado esquerdo com o amarelo sol. No centro do selo se encontra o Brasão constante na bandeira do Município, com exceção da inscrição “Curuçá” existente na coroa mural.

**Estrela** – Como o selo é conveniente usado na autenticação de documentos escolares como certificados e diplomas, a estrela simboliza o brilho dos astros, Curuçá como uma terra onde seus filhos pelo esforço intelectual elevam cada vez mais o nome deste município, brilhando como estrelas.

**SIMBOLOGIA DO BRASÃO DE ARMAS** – O Brasão de armas do município, que constará será o mesmo que se encontra na bandeira, incluindo-se somente entrelaçando o Listel com as datas de referência histórica, (01) um arco e )1 (uma) flecha cruzando-se no sentido diagonal, simbolizando as primeiras armas utilizadas por nosso povo na defesa contra seus inimigos que foi o arco e flecha, herança dos guerreiros indígenas, primeiros habitantes desta terra.  
Os significados da simbologia das cores e demais elementos são os mesmos que se aplicam a simbologia da bandeira.

Nosso objetivo com essa oficina é estimular os educandos a problematizar a narrativa da “história local” contada nas páginas de “Fragmentos históricos de Curuçá”. Identificar nesses lugares diversos, como o hino do município de Curuçá, a bandeira municipal, os nomes das ruas centrais, os monumentos e as memórias escritas. Expressões de uma memória oficial que atende ao interesse do Estado por um perfil de cidadão acrítico e disciplinado, preparado para aceitar o Estado autoritário, não para dialogar com o Estado democrático, perfil em construção, pelo menos no âmbito da ideia do Estado democrático de direito desde a instituição da carta constitucional de 1988.

#### **Questionário proposto para os alunos:**

- a) A atual bandeira de Curuçá tem semelhanças com a bandeira Imperial ou Republicana? Justifique.
- b) As datas que compõe a bandeira destacam quais acontecimentos?
- c) Quando, quem e em que contexto foi produzida essa bandeira e o hino de Curuçá?
- d) Quais sujeitos históricos aparecem no hino e de que forma são contemplados no Hino de Curuçá?

As alunos e alunas, em equipes, foram orientados a pesquisar sobre o contexto de constituição dos símbolos de Curuçá, especialmente a bandeira e o hino oficial. Ao serem questionados sobre a estética da bandeira, foram unânimes em responder que parecia com a bandeira imperial, em sala de aula entraram em contato com as duas: a imperial e a republicana. Justificaram, por escrito, descrevendo semelhanças de cores e símbolos e estética.

Sobre as datas expressas na bandeira explicaram que retoma três datas, comemoradas

como aniversários de Curuçá, a primeira retoma 23 de setembro de 1652, demarca a chegada dos jesuítas por essas terras. Esse aspecto é revelador da valorização e do reconhecimento que os munícipes vêm nessa chegada, um marco fundador da cidade, que iniciou como uma fazenda ou aldeamento jesuítico. Depois, reconhecem a data de 03 de julho de 1757, quando, em decorrência da política de Marquês de Pombal, todos os aldeamentos passaram a ser vilas, e ter vereadores para a administração. Nenhum aluno(a), mesmo dispondo de tempo para pesquisa, conseguiu associar aos Tupinambá o exercício do cargo político mais importante, depois do juiz ordinário e presidente da câmara e procurador, seriam os vereadores. E, por último, 14 de maio de 1895, que recupera a independência política de Curuçá, antes pertencente à Vigia, que deixou de ser vila para aderir à categoria de cidade.

Sobre quando, quem e o contexto de constituição da bandeira, os alunos identificaram a data de um concurso para a escolha dos símbolos municipais. No dia 04 de outubro de 2006, na praça coronel Horácio, nome do primeiro prefeito de Curuçá. Houve dois concorrentes para o Hino, o Professor Paulo Henrique Ferreira e o ex-vereador Darcy Alves de Lima, ganharam a competição. Já a bandeira, o professor Paulo Henrique foi o único que apresentou proposta, sendo a mesma aclamada pelo público.

Sobre quais sujeitos históricos aparecem no hino os alunos identificaram os jesuítas e o povo Andirá e o trabalhador operário, reconhecidos como grupos importantes que estiveram no território desde sua “fundação”. Consideraram então a fundação de Curuçá, a invasão dos Jesuítas.

Essa atividade teve como objetivo provocar o estranhamento dos alunos com essa história contada e recontada para harmonizar grupos de interesses, muitas vezes conflitantes, e que sofrem ao longo do tempo arranjos e rearranjos no campo das disputas que caracterizam os encontros entre povos com diferentes visões de mundo.

A partir das nossas reflexões sobre História, memória, nação, identidade, eurocentrismo, decolonialidade, sujeitos históricos e da importância de construirmos outras narrativas, solicitamos a análise sobre a reelaboração da proposta de bandeira municipal, justificando cada mudança e outra letra para o Hino municipal e justificando igualmente as mudanças propostas.

Nosso objetivo com essa oficina é oportunizar aos alunos o exercício de repensar memórias já estabelecidas no imaginário social, visando superar a percepção de que os protagonistas são sempre sujeitos distantes do seu tempo e do seu lugar social. Essa oficina os colocou no centro da atividade, enquanto educandos e sujeitos históricos que fazem escolhas conscientes. Acreditamos que reflexões como essa podem contribuir para o processo de

construção de uma identidade nacional e local, mais plural e identidades individuais mais coerentes com suas experiências práticas, buscando ressignificar elementos da cultura histórica de Curuçá que estão impregnados com pensamento hegemônico colonial. Mobilizamos aqui, a ideia de RÜSEN (2010), de que o aprendizado histórico também é determinado através de pontos de vistas emocionais, estéticos, normativos e de interesses.

**Figura 7: Bandeira I: a produção de um aluno**



**Cores da bandeira:** Vinho, relacionado ao açaí uma bebida típica de Curuçá e do Estado do Pará em geral. O amarelo, é relacionado ao nosso clima, que é um clima quente.

Dentre os símbolos selecionados estavam:

- **Auréola de folhas de mandioca:** remetendo à agricultura de muitas famílias rurais, e à cultura rural indígena.
- **Círculo de tipiti:** representando o preparo da farinha, que é muito comum na comida paraense;
- **O peixe bagre:** que remete à nossa alimentação vasta de peixes regionais como o bagre;
- **A garça:** representando o animal em si, muito conhecido por nós, e a sua cor representando a paz que todos nós buscamos.
- **A máscara de carnaval:** relacionada a nossa cultura, pois o carnaval é uma das nossas maiores festas que temos em nosso município.
- **Mulher dançando o carimbó:** atribuída à nossa cultura, que traz um



protagonismo da nossa cultura, que trás um protagonismo da nossa região.

Das datas, os alunos pontuaram:

- **1652:** que corresponde ao ano em que dom João IV autorizou os jesuítas a fundarem uma missão na província do Grão-Pará;
- **1757:** Referente ao ano de elevação de missão de Curuçá a condição de Vila;
- **1895:** Trata-se da data em que a Vila de Curuçá foi elevada à cidade.

**Sobre as produções de versões do hino, a equipe I confeccionou:**

### **Hino do Município de Curuçá (não oficial)**

#### **I**

Quando o sol nasce seu brilho se expande e revela as belezas na terra existente.  
Da mesma forma Curuçá se revela uma cidade com belezas da natureza  
Sua história mostra mais bravura, de pessoas que por ela lutou.  
Isso não pode ficar esquecido, de vila a cidade se tornou.

#### **II**

Terra abençoada guerreira pela história do nosso grande índio paz trás a glória

#### **III**

O mestre indica onde está o lugar O futuro que o aprendiz deseja ter ele por sua vez precisa se  
esforçar  
Buscando o sentido de ser ou não ser

#### **IV**

Viva o dia que trás esperança E o estudante sonhador  
A natureza e o povo revelam Que Curuçá é repleto de amor

#### **V**

Sua Cultura, suas lendas e contumes  
se cruzam com o enigmático Rio Curuçá As praias e ilhas se somam ao incrível,  
Ela como os mangues benzidos pelo divino

#### **VI**

Curuçá tem cultura e honra  
Tu és fé que ilumina o teu povo E sempre tu verás o encanto  
Pois o teu povo não se abalaram tão pouco

**Figura 8: Bandeira II**



- **Arco e flexa:** Lembra os guerreiros indígenas, primeiros habitantes da nossa terra, e as penas vermelhas lembram as aves da região como o guará.

Sobre o espectro de cores e símbolos eleitos:

- **Azul:** lembra as águas do mar que banha o município através do oceano atlântico;
- **Verde-claro:** lembra a cor dos rios de Curuçá;
- **Caranguejo:** Simboliza a espécie que pode ser encontrada facilmente nos manguezais;
- **Escudo português:** Com a parte superior retangular e a inferior boleada indica que esta terra foi colonizada pelos Portugueses;
- **Suportes:** dois galhos de café, lembrando a agricultura que faz parte da atividade de subsistência do nosso povo;
- **Listel:** Lembra-se três datas que retratam, de acordo com os registros históricos, momentos marcantes na vida política, administrativa e social dessa terra;
- **Cruz:** Lembra a coragem e a fé dos jesuítas, primeiros desbravadores destas terras, em nome de Portugal.

A partir da análise das três bandeiras desenhadas pelas alunas e alunos, podemos perceber que, mesmo inseridos nas discussões sobre a importância de revisitar memórias e representações, as alunas e alunos ainda são muito influenciados pelo modo de pensar hegemônico. Ou seja, pela cultura histórica que permeia o pensamento dos e das educandas, legando para os Tupinambá um protagonismo secundário, duas das equipes reforçaram a

importância dos marcos político-administrativos representados nas três datas que aparecem na bandeira. No momento de justificarem a presença das datas, não remeteram ao protagonismo Tupinambá em 1757, quando dois Tupinambá ocuparam dois dos três cargos de vereadores da nova “Vila Nova de El Rey”. Na terceira equipe, as datas foram substituídas pelo dia, mês e ano da entrega do trabalho, mas ao justificar o listel a equipe destacou: “Lembra-se três datas que retratam, de acordo com os registros históricos”.

Sobre o Hino, das três equipes apenas uma reelaborou a letra do Hino, assim como as bandeiras a letra do hino se encontra em anexo. É válido destacar que a equipe se preocupou em destacar a imagem do indígena “o nosso grande índio”, recortado por um tom de tutela, que impregna o pensamento hegemônico. Logo em seguida, na expressão “paz traz a glória”, percebemos a intenção de mitigar qualquer conflito que pudesse ter entre grupos de diferentes “visões de mundo”. Essa ideia é recuperada do hino oficial, também no anexo.

Outro trecho que merece atenção é “os mangues benzidos pelo divino”, aqui há uma recuperação e atualização da valorização da religião hegemônica da qual fazem parte os componentes dessa equipe. Ou, se algum aluno ou aluna pertence a outra matriz religiosa, não se sentiram à vontade em questionar a única referência religiosa que apareceu, mesmo que, em Curuçá, seja tão presente as narrativas dos encantados.

### **Atividade: Construção de outras narrativas**

A presença Tupinambá em Vila Nova de El Rey, enquanto construção de uma memória e de processos de rememoração, atentamos aos interesses, sejam pessoais, afetivos, políticos ou econômicos. Portanto, “a memória também é um campo de disputa e conflitos” (Gomes, 2012). Ela, a memória, está nos “lugares de memória” e estes são diversos: no monumento da sua cidade, nos nomes de ruas, nos nomes das escolas, no nome da cidade, nos álbuns de família, no fenótipo das pessoas, nos nomes de blocos carnavalescos, de comunidades, de prédios, nas bandeiras, nos hinos, nos diálogos com os mais velhos e até com os mais jovens. Mas há memórias também guardadas, em registros esquecidos, invisibilizadas por outras memórias, esperando serem requisitados, revisitadas, são estas que nos possibilitam renovar a História, suprimir as lacunas.

Nesse sentido, nos perguntamos: Que História queremos? Que memória encontraremos facilmente? Como chegar às memórias silenciadas? Como proposta de atividade, desenvolvemos o seguinte enunciado: Use sua imaginação histórica, reivindicando o protagonismo Tupinambá. Imagine a movimentação da então “Aldeia de Curuçá” às vésperas

da saída dos jesuítas do poder administrativo e instalação de nova estrutura administrativa com a ascensão de dois Tupinambás. Seu texto deve ter no mínimo 15 e no máximo 30 linhas.

Dentre os resultados escritos, constatamos:

Figura 9: Produção dos alunos I

Tupinambá na Aldeia de Cunucá

Antigamente, até a primeira metade do séc. XVII, os índios Tupinambá viviam aqui, no território hoje denominado Cunucá. A cada dia era reservado para um indígena.

As mulheres produziam artesanatos; alimentos como a mandioca; produtos como o óleo de arumã; faziam também pinturas e usavam outras atividades. Já os homens caçavam, plantavam e pescavam no tempo determinado; continuavam suas artes, suas canoas. As crianças eram ensinadas por seus pais a seguirem as suas tarefas, para se tornarem como eles. Sem contar os costumes e rituais de encantamento que também era realizado.

Com a chegada dos jesuítas, a população teve uma desestruturação de seu modo de vida Tupinambá para uma imposição religiosa, o que não era muito tão positivamente pela aldeia. As crianças passaram a serem ensinadas pelos religiosos, elas eram o foco deles.

Porém com a chegada dos colonos a opinião da população indígena em relação aos jesuítas mudou, pois os religiosos de certa forma protegiam os Tupinambá da captura pelos colonos para a escravidão, pois tudo o que os índios queriam era o bem estar de seus familiares.

Contretanto, em 1757, a então aldeia passa à categoria de Vila, e isso significou a saída dos jesuítas, o que causou um sentimento de incerteza e medos nos Tupinambá, pois agora estariam "vulneráveis" em relação aos colonos.

Com isso, os indígenas reivindicaram fazer parte de uma nova administração, para proteger a sua comunidade daqueles que os ameaçavam.

Figura 10: Produção dos alunos II

Nossa aldeia no meio meio da floresta, nós Tupinambás, vivemos e comemos de maneira sustentável, temos as mínimas da natureza para não captar seu equilíbrio, somos muitos, mas não aspiramos a tal ambição.

Vivemos em muitas terras desde quando meus antepassados vieram para cá. Vivo com a minha família, composta por, minha mãe, meu pai e eu. Minha mãe é responsável por fazer as comidas, como o leite, polhicas colares, limpar a casa, tomar manduca e cuidar de mim. Já meu pai fica na parte de polhicações de animais de casa, peixe e de afetas, e também na produção de comidas. É por mim eu, que aprendo muitas coisas com minha mãe e meu pai, brinco com outros crianças e vou quase todo dia ao rio.

Meu pai me disse, que estamos em um momento muito importante, pois antigamente, a nossa aldeia era comandada pelos deuses, alguns coisas que queriam mudar muitos costumes e nossa cultura, e que ainda trazem os Andinos, que têm mais visibilidade de que nós, há que em compensação, nos protegem dos deuses que queriam nos escravizar. Mas agora tudo mudou, a aldeia passa a ser vila, não mais uma missão, chamada de Vila Nova de São Paulo. Simte com ela, seis coisas importantes, e dois desses coisas são ocupadas por dois deuses, imagine como estamos felizes de ser representados por eles, principalmente lutamos pela nossa visibilidade e importância. Da nossa aldeia algumas famílias vão para a vila, porque lá acreditam que terão uma vida melhor, já outros vão embora ainda mais na mata, pois não gostam de outro modo de vida, e outros que vão ficar onde estão, criando laços e raízes nas suas terras.

Assim vemos espalhando nossa cultura por onde vamos, não deixando a história se acabar, mostrando a todos como é ser um Tupinambá.

Essa atividade foi requerida para todos os alunos e alunas da turma de forma individual.

A atividade é parte da oficina “Memória e Identidade”, e foi orientada depois da análise das bandeiras e do hino. Houve um momento de aula dialogada, para sensibilizar os educandos sobre as expressões do pensamento colonial nas escolhas deles, sendo resultado dos nossos vícios de pensamento eurocentrado.

Para a nova atividade, eles foram orientados a imaginar o contexto social do século XVIII, de “Vila Nova de El Rey”, a partir da perspectiva de um indígena, narrado na primeira ou terceira pessoa, o que ficaria a critério de cada estudante.

Escolhi, dois textos, dentre treze que me foram entregues, para identificar alguns vícios e problemas nessa estratégia. O foco não foi negá-la, mas aprimorar nossas orientações. Um dos alunos narrou em primeira pessoa, embora fique claro a sensibilização do aluno para a importância do tema, para a inserção do povo Tupinambá na memória social dos alunos e dos moradores de Curuçá. O risco do anacronismo se materializa na transposição dos valores da cultura cristã do aluno para o personagem Tupinambá, falta “alteridade” e até mesmo a perspectiva temporal. Parece que o personagem vive no mesmo tempo do autor.

Já o texto narrado em terceira pessoa, o recurso da imaginação histórica foi mais promissor, mas ainda apresenta o anacronismo e a transposição dos valores cristãos para o povo Tupinambá do século XVIII em Curuçá. Certamente, esse sentido já estava incorporado em alguma medida nessa população, afinal já havia se passado quase um século de sistemática conversão, mas, como sabemos, as mudanças na mentalidade são muito lentas. Essa noção de temporalidade e a força que exerce nos sujeitos é uma questão a ser melhor trabalhada, mesmo nos alunos de ensino médio da educação básica.

#### **4.2 Oficina II: disputas de narrativas e identidade indígena - vozes indígenas: novas fontes, novas narrativas.**

- Tempo estimado: 4 – 5 aulas
- Recursos: Data-show e celulares dos alunos com internet. Dinâmica de organização: Equipes de 6 alunos.
- Entrevista “Nós não somos os donos da terra”<sup>18</sup>.

A partir da entrevista (anexo B), discutimos conceitos como colonialidade, decoloniabilidade, interculturalidade, construção de novas narrativas, estratégias discursivas, o papel da mídia alternativa, políticas públicas de reparação histórica. Uma observação faz-se

---

<sup>18</sup>Cf. <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/582140-nos-nao-somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xukuru-tupinamba>. Acesso em 17 de nov. 2021.

necessária. Essa oficina, não foi colocada em prática, vamos trabalhar dentro do currículo da terceira série do ensino médio, correspondente à 6ª fase do ensino médio técnico.

Apresentamos aos alunos narrativas outras, sobre a luta dos povos indígenas hoje e sua historicidade a partir das narrativas dos próprios povos originários, e práticas interculturais como os rappers Kunami MC e Kaê Guajajara que produzem letras/músicas que discutem as problemáticas e (re)existências desses grupos. Orientamos o acesso ao site socioambiental e blog “memóriasdaditadura.org” e plataformas oficiais, como o Relatório Figueiredo. Demonstrando a historicidade dessas estratégias de luta, como o “pensamento hegemônico” contribui(u) para a disseminação de estereótipos e de preconceitos que encobrem a legitimidade dos direitos originários garantidos na Constituição Federal de 1988 (resultado da efetiva articulação dos povos indígenas).

**Atividade I:** Orientar os alunos, para, através de suas redes sociais, acessem perfis de jovens indígenas, identificando sua etnia e/ou apresentar aos alunos vídeos de jovens *youtubers* indígenas, de etnias diversas, que divulgam sua cultura através de suas redes sociais. Em seguida, aplicar questionário aos alunos objetivando dialogar sobre a temática a partir do cotidiano deles:

- a) Você já teve ou tem um jovem indígena nas suas redes sociais?
  - b) Se sim, você percebeu a diversidade étnica em quais elementos (considere, a fala, estética e outros)?
  - c) Você consegue identificar elementos que geram solidariedade entre as diversasetnias? Quais são?

**Vamos conhecer?!**

Mapa que demonstra a diversidade étnica no Pará. (Anexo)

Mapa que demonstra a diversidade étnica na região amazônica (anexo)

Mapa que demonstra a diversidade étnica no Brasil (anexo)

**Atividade II (referente à entrevista)**

Transformar o pensamento é preciso: Casé Tupinambá, como fonte. Para isso, foram confeccionadas algumas perguntas:

1. Considere seus conhecimentos e a narrativa de Case Tupinambá e diferencie o uso/relação com a terra para indígenas e não-indígenas.
2. A partir da narrativa de Casé Tupinambá é possível inferir que está faltando sabedoria ancestral ao não-indígena? Você concorda? Justifique sua resposta, usando um exemplo.

3. Diferencie etnocídio e genocídio, a partir da narrativa de Case Tupinambá. Considere a história local de Curuçá e seu fenótipo, você se considera um descendente de um “indígena” que passou pelo etnocídio, ou seja, se integrou à chamada sociedade civilizada?
4. Por que o termo índio e até “povos originários” são expressões simplificadoras?
5. Casé aponta o direito à alteridade e autonomia como um direito fundamental de todos os povos. Explique exemplificando.
6. Casé evidencia que a luta pela demarcação dos territórios indígenas se diferencia da luta pela reforma agrária. A primeira se vincula ao direito originário e a segunda se vincula a justiça sobre a propriedade privada. Ambos os direitos estão garantidos na constituição. Identifique os artigos e aponte, respectivamente, dois casos de injustiça que ocorreram no Pará.
7. A partir da narrativa de Casé Tupinambá, defina, de modo geral, a cosmovisão dos povos originários.
8. Segundo Casé, como se dá a criminalização dos indígenas?
9. Segundo Casé Tupinambá, falta aos “ocidentais” o respeito à sabedoria ancestral. Você concorda? Justifique e proponha uma estratégia de sensibilização para a mudança de mentalidade e comportamento.
10. Casé aponta Belo Monte como um dos projetos desenvolvimentistas em que os indígenas estavam na linha de frente da oposição. Pesquise quais grupos se opuseram a construção dessa usina e quais os problemas enfrentados por eles atualmente? E você, de que lado estaria? Justifique sua resposta.

**Atividade III** - Produção de narrativa pelos estudantes sobre a história não contada no livro didático sobre o tratamento dispensado aos povos originários na Ditadura militar, a partir das fontes indicadas (escritas e/ou orais). O período da ditadura militar<sup>19</sup> foi marcado por um processo sistemático de desterritorialização das populações indígenas por todo o Brasil, a estimativa é que pelo menos 8.350 indígenas foram mortos<sup>20</sup> em massacres, esbulho de suas terras, remoções forçadas de seus territórios, contágios por doenças, etc., quando o regime militar brasileiro implementou o plano de integração nacional (PIN)<sup>21</sup> deixaram rastros de

---

<sup>19</sup> Um dos maiores acervos pode ser encontrados no site “Brasil Doc” ([www.ufmg.br](http://www.ufmg.br)) em um conjunto de arquivos denominado “Relatório Figueiredo” trata-se de farta documentação oficial que registra violações como “Caçadas humanas de indígenas feitas com metralhadoras e dinamites atiradas de aviões, as inoculações propositais de varíola em populações indígenas isoladas e as doações de açúcar misturado a estricnina (veneno).

<sup>20</sup> Para obter mais dados, cf. Relatório Figueiredo.

<sup>21</sup> Sobre os impactos sofridos pelos indígenas com os projetos de Integração Nacional ver o site “Memórias da Ditadura” ([memoriasdaditadura.org.br](http://memoriasdaditadura.org.br)).



destruição, mortes e outras violações.

**Objetivo:** Oportunizar aos educandos o protagonismo na construção da narrativa histórica, visando revisar o apagamento do protagonismo indígena existente na história oficial, e, assim, sensibilizar os mesmos para o constante aperfeiçoamento da consciência histórica. Ao partir da apresentação do site socioambiental, e da matéria veiculada no dia 03 de novembro de 2021, sugere-se a conexão com o tema Ditadura Militar e suas implicações para os povos indígenas, como criação de associações indígenas que defendem os direitos desses povos em nível institucional e nacional.

## 5 CONCLUSÃO

Ao longo dessa pesquisa foi possível perceber que a cultura histórica em que se insere o público em geral que trabalha ou estuda na escola Nazaré Guimarães são igual ou mais importantes do que os conteúdos curriculares, pois, na produção de sentidos, ambos de forma articulada geram sensibilidades. Ou seja, não é apenas o conteúdo programático em voga, mas o legado cultural do lugar, que pode determinar ou relativizar os saberes históricos e as representações sobre os sujeitos e as temporalidades nos aprendizes.

Nesse sentido, buscamos mediar uma educação histórica formal que considerasse uma perspectiva decolonizadora, problematizando o caráter eurocêntrico da história local a partir dos lugares de memória. A crítica a essa memória oficial nos motivou a trilhar um caminho de superação da invisibilidade de sujeitos subalternizados pela colonialidade. Considerando a história local e a cultura histórica do lugar, que incide na mentalidade dos munícipes, questionamos a valorização da história a partir da versão narrativa dos colonizadores. Em outras termos, a versão unilateral herdada da prevalência de poder dos jesuítas, os quais aportaram e constituíram-se como centro de poder e irradiação de uma fé estranha aos que aqui já estavam. Embora aparente certo distanciamento temporal, esse processo perdura, enraizando estereótipos e preconceitos acerca dos lugares, dos sujeitos e das práticas, tornando nebuloso um movimento em defesa de modos de ser não-hegemônicos.

Mediamos o contato com a crítica aos lugares de memória de Curuçá, revisando as representações estabelecidas ao longo do tempo por meio de conscientização e da orientação temporal de forma teórica e metodologicamente fundamentada. Novas vozes e novas narrativas foram mitigadas a partir do desenvolvimento de novas habilidades e articulações entre os acontecimentos locais, regionais e nacionais. De forma cada vez mais consciente e relacional das temporalidades (passado, presente e futuro) e no tempo (experienciada no tempo presente), os estudantes foram potencializados a pensar a partir da perspectiva decolonial. Consideramos que a implementação das oficinas, pensadas como produto didático experimental e introdutório, contribuíram para o aprimoramento da consciência histórica dos estudantes, a partir da interpretação de mundo considerando as evidências, sendo orientados no seu cotidiano de forma progressiva e cada vez mais consistente.

Nossa ideia foi articular reflexões sobre as experiências contemporâneas dos povos originários, com a história local de Curuçá e fomentar horizontes de expectativa a partir dos movimentos operados pelas diversas formas de organizações entre e pelos povos indígenas. Ao longo da história, dinâmicos e operantes de aliança política (como foi no passado nesse território

hoje denominado Curuçá), para garantir seus interesses, pressionando, inclusive, os poderes constituídos por políticas públicas e garantias constitucionais, muitas vezes tendo de enfrentar o sistema jurídico em defesa dos seus direitos originários, com instrumentos jurídicos ocidentais. Estes operavam e operam, na maioria das vezes, em favor do poder econômico e político do desenvolvimentismo mercadológico-capitalista, cuja lógica de exploração é predatória e insustentável para populações pesqueiras, extrativistas e agricultores, como são as comunidades indígenas e uma parcela da população de Curuçá, da qual faz parte a comunidade escolar da Escola Maria de Nazaré Guimarães Macedo.

Considerar esse cenário uma arena de história pública é uma alternativa para dinamizar o campo do ensino de história e suprimir a ideia ainda circulante de povos do passado. Entre as diversas etnias que ocupam ou lutam por ocupar os seus territórios tradicionais, existe uma ideia de nação, ligada a um povo, tradições e costumes diferenciados. Defender o ‘dever de memória’ é afirmar a obrigação que tem um município, uma região, um país, de reconhecer a herança pujante no cotidiano de muitos grupos subalternizados pelo “pensamento colonizado”, que normaliza o desconhecimento e/ou desvalorização das suas raízes indígenas.

A partir da perspectiva decolonial, pretendemos contribuir para a visibilidade e valorização das identidades silenciadas e modos de vida que privilegiam a integração com a natureza, estimulando os educandos a identificarem nas práticas de pesca artesanal, extrativismo e agricultura familiar que fazem parte do cotidiano dos círculos sociais dos mesmos, com conexões com os povos originários Tupinambá dessa terra, ressignificando os costumes e tradições historicizadas nesse lugar. Nossa utopia é que nossa convenção social seja, ainda nesse século XXI, plurinacional.

## REFERÊNCIAS

- A.C. (org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n. 36, p. 103-114, 1998.
- ABUD, Katia Maria. Formação da alma e do caráter nacional: Ensino de História na Era Vargas. **Revista Brasileira de História**, v. 18, n.36, p. 103-114, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881998000200006>.
- ABUD, Katia Maria. Temporalidade e didática da História. In: **Anais do III Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. Campinas, SP: Gráfica da FE/UNICAMP, 1999, p. 33-53.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma única história**. TED Talks, Youtube, 3 de agosto de 2014. Disponível em: <https://youtu.be/D9Ihs241zeg>. Acesso em: 06 de jun de 2019.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Identidade étnica e culturais: novas perspectivas para a história indígena. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.) **Ensino de História: Conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa das Palavras, 2009.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BERGAMASHI, Maria Aparecida. Povos indígenas e ensino de História: a lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. (org.). **Ensino de história: desafios contemporâneos**. Porto Alegre: Est: Exclamação:ANPUH/RS, 2010, p. 162. ISBN 978-85-62141-14-0
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. [S.l: s.n.], 2018
- Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão homologada. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio>>. Acesso: 07 de maio de 2020.
- BRASIL, **Documento Curricular do Pará**. 2ª Ed. Belém: Secretaria de Estado de Educação do Pará em 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília,DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Art 231.
- BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BURKE, Peter. **Conceitos centrais**. In: História e teoria social. São Paulo: Editora da UNESP, p. 67-144, 2002.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 1, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.
- CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (Org.) **A escrita da história escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p.21-32, 2006.
- CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.) **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANI, CAMARA, Bernardo. Admirável índio novo. **Revista de História da Biblioteca Nacional**. Rio de Janeiro. n. 91, Abril, 2013.
- CERRI, L. F. Nação, nacionalismo e identidade do estudante de História. In: GONÇALVES, M. A. et al. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2012.
- CUESTA, Virgínia. Historia, narrativa y enseñanza. **Clío y Asociados. La Historia enseñada**, Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral, v.1, n.8, p.56-66, 2005.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Índios no Brasil: História, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.
- DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. **História do tempo presente**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.
- Disponível em <https://pt.scribd.com/document/524823192/Qual-o-valor-da-historia-hoje>. Acesso em 15 de out de 2021.
- EREKSON, K. A. Putting History Teaching “In Its Place”. **The Journal of American History**, v.97, n.4, p. 1067-1078, 2011.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: editora FGV, 2019.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação, Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 1, p.16-35, 2003.
- GIL, Carmem. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Orgs.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- GOMES, Alexandre Oliveira. **Aquilo é uma coisa de índio: objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará**. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2012.
- GONÇALVES, Marcia de A.; Rocha, Helenice Ap. de B.; Resnik, Luís; Monteiro, Ana M. F. da C. (Org.) **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 328.
- GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: A conexão necessária**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1996.
- GRUZINSKI, Serge. **A Amazônia e as origens da globalização (Séc. XVI-XVIII): da História local à História global**. Belém: Estudos Amazônicos, 2014.
- HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org.) **A Invenção das Tradições**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- IBGE. **Atlas geográfico escolar**, 8 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.
- IBGE. **Atlas geográfico escolar**. Ensino fundamental do 6º ao 9º ano. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1990.
- LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo et al. (Org.). **Ensino de História**. Usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo**
- MC CAROL. **Não foi Cabral: Funk Mídia**, 2016. Disponível em: [https://youtu.be/XchG\\_QRQ6Rc](https://youtu.be/XchG_QRQ6Rc). Acesso em 25 de jun. 2019.

- MEINERZ, Carla. Estereótipo. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (Org.) **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.
- MENESES, Ulpiano. História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das ciências sociais. **Revista do IEB/USP**, 34, 1992, p. 9-24.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais/ Projetos Globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr,2011.
- PETRONILHA, Beatriz Gonçalves e Silva. Aprender e ensinar relações étnico- raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v 30, n. 3, p. 489-505, set/dez. 2007.
- POLLAK Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, vol. 2. n. 3, Riode Janeiro – RJ: 1989, p. 3-15.
- PORTO-GONÇALVES, C. W. Apresentação da edição em português. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**, 2014.
- ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.
- RUBBO, Alfaro Demi. Aníbal Quijano e a Racionalidade Alternativa na América Latina: diálogos com Mariátegui. **Revista Estudos Avançados**. Nº. 32. 2018.
- RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. In: **História Viva – Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007, p. 85-133.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula. Epistemologias do sul. **Revista Lusófona de Educação**, Coimbra, n.13, p.183-189, 2009.
- SANTOS, M. **Da totalidade ao lugar**. 7ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- São Paulo: Cortez; ANPUH-SP, 2017.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.
- SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em história: critérios de construção para atividades em sala de aula. **Revista História Unicruz**, Cruz Alta, v.2, p.18-23, 2001.
- SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático e liberdade de ensinar. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). **Golpes na história e na escola: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI**.
- SILVA, J. F. da et al. Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n.2, p.9-38, jul/dez.2014.
- SIMAN, Lana Maria de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidades. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Orgs.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

## **ANEXO A - MATERIAL UTILIZADO COM OS ALUNOS E ALUNAS PARA A ATIVIDADE**

### **Tupinambá na nomeada Vila Nova de El Rey**

Antes dos Jesuítas invadirem esse território hoje denominado Curuçá, viviam aqui, talvez há milhares de anos, agrupamentos de centenas de pessoas, pertencentes à nação Tupinambá. Com a chegada dos jesuítas, houve uma sistemática desestruturação do modo de vida desse povo, mas eles eram numerosos, e as relações entre eles e os novos moradores, jesuítas e colonos, variaram entre fugas, guerras e negociações.

De 1652 a 1757, os jesuítas eram os administradores da “aldeia de Curuçá”, definindo regras inclusive para os colonos (descendentes de portugueses). Seguindo a tradição estabelecida na Amazônia, onde os jesuítas estavam a frente da administração dos territórios, embora encontrassem muita resistência entre os colonos.

Isso mudou “quando Curuçá foi elevada à categoria de vila, anulou-se automaticamente a sua administração pelos religiosos e com isso passou a ser administrada pelo governo através de seus principais (índios que recebiam cargos para administrar a vila) [...] No dia 03 de julho de 1757 este desembargador (Pascoal Abranches) chegou aqui trazendo o Escrivão real de nome João Pinto da Silva. [...] este desembargador erigiu o pelourinho da nova vila e declarou-a instalada com o nome de Vila Nova de El Rey” (FERREIRA, 2002, p. 44-45).

Um dia importante para a vida pública da nova vila, todos reúnem-se para a solenidade da constituição do Senado da Câmara, ficando assim distribuídos os cargos:

Antônio Infante de Syqueyra Lobo – Juís Ordinário e presidente  
Manoel Quintino – Vereador  
David Topinambá- Vereador  
André Topinambá – Vereador

Quando o autor destaca que os “indivíduos de maior projeção”, seriam convidados para ocuparem os cargos administrativos, ou seja, aqueles que iriam dialogar com a burocracia colonial portuguesa, fica evidente o papel de articuladores dos seus interesses nas esferas de poder até então estabelecidas, pois considerando-se originários dessas terras, os Tupinambá, sempre reivindicaram posições de destaque com aqueles que inseriam novas estruturas nos seus espaços.

Segundo o historiador Paulo Henrique, no ano de 1730 a aldeia de Curuçá possuía 499 “índios”, e foi considerada uma das mais importantes missões no Pará. E uma das razões para

tal, era a vocação pesqueira desse território, houve inclusive a construção de uma “salinas” para beneficiar o peixe (FERRREIRA,2002), que provavelmente, seria salgado para vender em Belém e São Luís e em outras vilas, cuja atividade econômica estava mais voltada para a agricultura e coleta das drogas do sertão.



## ANEXO B: MAPA INTERATIVO DO IBGE:

<https://indigenas.ibge.gov.br/mapaindigena2>

## ANEXO C

Considerando que os educandos, em sua maioria, utilizam a internet como fonte de pesquisa faz-se necessário uma orientação justificada das escolhas de nossas fontes digitais, visando estimular nosso público a uma construção do seu conhecimento de forma mais responsável.

<https://www.ibge.gov.br/>; <https://www.socioambiental.org/>; <https://apiboficial.org>  
; <https://amazoniareal.com.br/>

The image displays four screenshots of websites related to indigenous issues in Brazil:

- Top Left:** Screenshot of the IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) website. It features a banner for "BRASIL 500 ANOS" and a section titled "território brasileiro e povoamento" with a sub-section "território brasileiro e povoamento > história indígena".
- Top Right:** Screenshot of the Instituto Socioambiental website. It highlights "O maior acervo digital sobre povos indígenas, populações tradicionais e meio ambiente" and offers a search bar for documents, maps, videos, and more.
- Middle Left:** Screenshot of the "amazonia REAL" website, specifically the "SOBRE O ISA" (About ISA) page, which describes the Instituto Socioambiental (ISA) as a civil society organization founded in 1994.
- Middle Right:** Screenshot of the "amazonia REAL" website, specifically the "HÃ 17 ANOS FORTALECENDO A LUTA DOS POVOS ORIGINÁRIOS" (17 Years Strengthening the Fight of Indigenous Peoples) page, which includes a call to action to "Assine nosso boletim" (Subscribe to our newsletter).
- Bottom:** Screenshot of the "amazonia REAL" website, specifically the "Autodemarkação Tupinambá reivindica reconhecimento do território no Pará" (Tupinambá Autodemarkation demands recognition of the territory in Pará) article, which includes a photo of a woman painting the word "TUPINAMBÁ" on a tree trunk.

## ANEXO D

A partir da entrevista com a ativista Raquel Tupinambá os alunos foram convidados a refletir sobre a importância de descolonizarmos o nosso pensamento. Foram estimulados ao exercício da empatia, cisando o reconhecimento do outro. O recorte central dessa entrevista foi a perspectiva descolonizadora da validação dos saberes dos povos tradicionais, rompendo com a perspectiva de “Ciência” como um lugar de privilégio ocidental. Os educandos foram estimulados a compartilhar as práticas curativas das suas avós, mães e demais pessoas de suas comunidades. O diálogo foi profícuo, pois a atividade foi capaz de gerar identidade entre os educandos e a entrevistada, por outro lado também foi possível perceber o estranhamento. Afinal, o imaginário ainda forte entre os educandos é de que indígenas estão dentro das florestas.

INFOAMAZONIA

Notícias ▾ Mapas Projetos Podcast Sobre nós ▾

ENTREVISTA / INDÍGENAS

# Raquel Tupinambá: “O que fazemos nas aldeias também é ciência”

INFOAMAZONIA Raquel Tupinambá: “O que fazemos nas aldeias também é ciência”

“

Existiam políticas do Estado para negar a identidade, apagar a memória e a cultura indígena como um todo. A gente vivenciou processos muito fortes de desindianização, proibição da língua, dos costumes, das comidas. Isso passou para várias gerações.

— Raquel Tupinambá

E como você se tornou Coordenadora do Conselho Tupinambá?  
Participando das assembleias, protestos e de outras demandas do movimento

Fonte: <https://infoamazonia.org/2022/02/24/raquel-tupinamba-o-que-fazemos-nas-aldeias-tambem-e-ciencia>

## ANEXO E

**Por: Ricardo Machado / 31 janeiro 2019.**

A relação dos seres humanos com a terra, com o território, somente há muito pouco tempo passou a ser pautada pela ideia de propriedade privada. Para os povos indígenas, essa relação é ainda mais profunda, porque trata-se de um território sagrado. “Nós não somos donos da terra, nós somos a terra. O direito congênito, natural e originário é anterior ao direito da propriedade privada. Não estamos lutando por reforma agrária. Pelo fato de nós sermos a terra, temos o direito de estarmos na terra e o direito de proteger o que chamamos de sagrado, a natureza; é ela que nos nutre e nós a nutrimos à medida que a protegemos”, explica Casé Angatu Xukuru Tupinambá, em entrevista por telefone à IHU On-Line.

Nesses mais de 518 anos de história do Brasil, os povos tradicionais, em toda a sua multiplicidade, têm enfrentado desafios enormes no que diz respeito à garantia da própria existência. Sua defesa da vida, no entanto, baseia-se em um fundamento simples, o respeito à sabedoria ancestral. “A sabedoria é anterior ao conhecimento. A sabedoria é algo ligado à natureza, é algo ancestral. Digo mais, não é só uma questão dos povos indígenas, todos os povos têm uma sabedoria ancestral. Se respeitarmos a sabedoria ancestral, seja a do indígena, do negro, do europeu, do asiático, não importa, com certeza esta sabedoria será voltada para o respeito à natureza. Então o que tentamos fazer é que o universo político acadêmico perceba que o natural é o respeito à sabedoria ancestral”, pontua.

**Figura 11: Casé Tupinambá**



**Fonte:** Casé Tupinambá durante o agosto Indígena" na PUC/SP Foto: Reprodução do Facebook do entrevistado

Esta, inclusive, é uma forma de enfrentar o etnocídio e o genocídio de que são vítimas. “O etnocídio é a negação da nossa existência ao afirmar que, para ser índio ou quilombola, é preciso que as pessoas vivam como no século XVI. Por outro lado, tem o genocídio. A morte física é uma forma de eliminar todos aqueles que não aceitam o etnocídio e resistem a se integrar

à chamada ‘sociedade civilizada’”, ressalta. “Vale lembrar que na ditadura militar o maior número de vítimas foi de índios. A partir do Relatório Figueiredo, soube-se que mais de 8 mil índios foram mortos na ditadura”, complementa.

Casé Angatu Xukuru Tupinambá - é professor do curso de graduação em História na Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC, em Ilhéus, na Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Jorge Amado PPGER-UFSB-CJA, em Itabuna, também na Bahia. Casé é doutor pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – FAU/ USP, mestrado em História na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. É graduado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP.

A entrevista foi publicada originalmente nas Notícias do Dia, em 25-8-2018, e na edição 527 da Revista IHU On-Line, intitulada Ore Ywy – A necessidade de construir uma outra relação com a nossa terra.

Confira a entrevista.

*IHU On-Line – De que forma o reconhecimento da pluralidade, das diferenças e das particularidades das centenas de povos indígenas do Brasil torna-se uma dimensão fundamental para garantia de seus direitos universais?*<sup>22</sup>

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Para começo de conversa existe a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT, sobre Povos Indígenas e Tribais, mas que costumo ampliar para todas as pessoas; é uma questão fundamental. Nós somos muitos povos e no país são mais de 300 com mais de 290 línguas. Esse direito à alteridade e à autonomia é um direito fundamental. O Estado brasileiro, mas não somente, incluindo aí todos os Estados nacionais, está violando a convenção, porque temos direito à alteridade e à autonomia em relação à terra. Eu moro no Sul da Bahia e aqui vivemos perto do mar, praticamos a pesca com jangada e esse manejo com o mar é um direito nosso. Então queremos também o direito do manejo com o rio, fazemos a roça cabruca, isto é, não desmatamos, plantamos em meio à mata. Esse direito à alteridade da utilização da natureza, mas não no sentido mercadológico-predatório, tem que ser um direito universal e de cada povo, cada um com suas formas. Além disso, os grupos têm direito às suas religiosidades, suas culturas, seus modos de vida. Muita gente usa o termo “índio” ou “povos originários” como se fôssemos uníssonos, mas somos

---

<sup>22</sup> Entrevista disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/582140-nos-nao-somos-donos-da-terra-nos-somos-a-terra-entrevista-especial-com-case-angatu-xukuru-tupinamba>>. Acesso em 17 de out. 2021.

vários no Brasil, na América Latina e no mundo.

*IHU On-Line – Como a ocupação por parte dos indígenas de espaços de poder simbólico, como cargos políticos e de professores universitários, tornou-se uma dimensão indispensável das lutas dos povos tradicionais?*

*Por outro lado, tem o genocídio. A morte física é uma forma de eliminar todos aqueles que não aceitam o etnocídio e resistem a se integrar à chamada 'sociedade civilizada' - Casé Tupinambá*

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Eu não diria indispensável. Diria que é mais uma flecha, do nosso arco e flecha, na defesa do direito originário ao território. Não é uma coisa indispensável ocupar um cargo político ou de professor, embora no meu caso particular eu seja professor de uma universidade estadual, na pós-graduação em Ensino e relações étnico-raciais da Universidade de Santa Cruz. Isso, contudo, não é o fundamento, é uma flecha (no bom sentido) a mais de nossas lutas, porque não desejamos ferir ninguém na nossa luta, mas brigar por um direito originário. Eu não quero ser um doutor indígena, mas um indígena que está na universidade para ocupar um espaço, no sentido de conseguir apoio do maior número de pessoas para os temas indígenas. Não é um espaço fundante e final.

*IHU On-Line – Por que as lutas pela demarcação dos territórios indígenas são lutas que vão muito além da questão da terra?*

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Porque o território é sagrado. Nós não somos donos da terra, nós somos a terra. Não estamos lutando por reforma agrária. Pelo fato de nós sermos a terra, temos o direito de estarmos na terra e o direito de proteger o que chamamos de sagrado, a natureza, é ela que nos nutre e nós a nutrimos à medida que a protegemos. Fazemos isso para proteger o nosso sagrado, e a natureza e a terra são sagradas. Trata-se de uma luta por um direito natural.

*IHU On-Line – Nas cosmologias ameríndias parece haver uma harmonia maior entre o que é da ordem da política e o que é da ordem das formas de vida. Como as lutas indígenas tendem a se transformar em lutas por um modo de existência?*

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Como sou professor universitário, eu me deparo com as teorias decoloniais, das ideologias marxistas de esquerda, anarquistas etc. Nós somos tudo isso antes das teorias existirem. Nós somos decoloniais em nossa forma de ser, na nossa

cosmovisão, cosmologia. Nós enxergamos a natureza não como algo a ser explorado, mas algo a ser vivenciado e protegido. Isso, em si, já antimercadológico, anticapitalista e, de certa forma, antiestatal, porque os Estados pregam um desenvolvimentismo que vai para

cima de nossos territórios.

*IHU On-Line – Qual a importância de se reconhecerem os saberes ancestrais indígenas como conhecimentos da ordem da Ciência?*

*A sabedoria é algo ligado à natureza, é algo ancestral. Digo mais, não é só uma questão dos povos indígenas, todos os povos têm uma sabedoria ancestral - Casé Tupinambá*

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Não tem importância nenhuma. A sabedoria é anterior ao conhecimento. A sabedoria é algo ligado à natureza, é algo ancestral. Digo mais, não é só uma questão dos povos indígenas, todos os povos têm uma sabedoria ancestral. Se respeitarmos a sabedoria ancestral, seja a do indígena, do negro, do europeu, do asiático, não importa, com certeza esta sabedoria será voltada para o respeito à natureza. Então o que tentamos fazer é que o universo político acadêmico perceba que o natural é o respeito à sabedoria ancestral.

O desenvolvimentismo é destrutivo, vai por cima da sabedoria ancestral, porque ele é mercadológico. O sistema desenvolvimentista-capitalista, em si, detona as sabedorias ancestrais. Por isso falamos em “decolonização”, para que as pessoas nas universidades descolonizem seu conhecimento, no sentido de perceber como ele pode servir às sabedorias ancestrais.

*IHU On-Line – De que forma as cosmologias ameríndias oferecem uma alternativa de relação com o universo para além do paradigma do extrativismo ambiental e humano?*

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Por meio do convívio. O convívio com a natureza. Eu não estou pregando ou falando que alguém que vive em uma cidade urbanizada como Porto Alegre, São Paulo ou Rio de Janeiro volte a morar em uma oca, volte a morar no meio da natureza. O que estou dizendo é que essas pessoas precisam respeitar quem vive na floresta por um desejo de preservar a natureza. O respeito aos povos da mata, aos caiçaras, aos povos da terra, aos ribeirinhos, aos marisqueiros, aos pescadores, isto é, aqueles que querem viver da terra sem explorá-la é algo necessário. Para quem vive em um centro urbano, o respeito a estas pessoas e a tentativa de barrar, por exemplo, Belo Monte, já é uma grande contribuição. Onde tem índio, onde tem povo tradicional, como os quilombolas, há e haverá natureza preservada. Quando não mais tiver natureza preservada, estaremos diante do fim do mundo.

*IHU On-Line – Qual a cara do genocídio e do etnocídio ameríndio no século XXI?*

*O etnocídio é a negação da nossa existência ao afirmar que, para ser índio ou quilombola, é preciso que as pessoas vivam como no século XVI - Casé Tupinambá*

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Isso continua da forma mais perversa possível,

porque é mais sutil. O etnocídio é a negação da nossa existência ao afirmar que, para ser índio ou quilombola, é preciso que as pessoas vivam como no século XVI. A teoria reconhece que todas as culturas são dinâmicas, mas negam essa dinamicidade cultural aos povos originários. Essa é uma tentativa de nos “etnocidar”. Quando algum indígena aceita essa condição de negação às próprias raízes, ele passa a ser integrado à sociedade nacional, mas quando não aceita é etnocidado.

Por outro lado, tem o genocídio. A morte física é uma forma de eliminar todos aqueles que não aceitam o etnocídio e resistem a se integrar à chamada “sociedade civilizada”. São dois processos que caminham juntos, desde o aldeamento indígena, na antiga tentativa de catequizá-los e torná-los não índios para tirar deles o direito à terra.

Eu vivo em uma região nordestina, em Ilhéus, próximo a Porto Seguro, na Bahia. Aqui o Brasil começou a ser invadido pelos portugueses. Eu moro em um aldeamento que data do século XVI. Há mais de 518 anos eles tentam nos etnocidar, nos matar culturalmente, religiosamente e espiritualmente, mas nós resistimos. Daí vem o genocídio, que é a morte física. Isso é a mesma coisa que acontece com os Guarani Kaiowá, porque eles não aceitam a integração, pois têm direito originário à terra. O que acontece, de certa forma, com o apoio do judiciário e do Estado, é assassinato destes povos que são mortos sistematicamente. Mesmo aqui na Bahia acontecem várias mortes. O território Tupinambá foi demarcado em 2009 e até agora não foi oficializada a demarcação e já temos mais de 30 mortes por pistolagem.

*IHU on-line – Nesta mesma região houve o Massacre do Cururupe...*

*Mas queremos que vocês entendam isso, não somente por nós, mas precisam entender a importância de sermos protegidos desse lobby contra a natureza - Casé Tupinambá*

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Exatamente, em 1560. Isso tem relação com a Confederação Tamoia, ainda no século XVI, em que os Tupinambá, Aymoré e Carijó não aceitaram a colonização portuguesa. Alguns lugares e teorias dizem que fomos influenciados pelos franceses, mas eu questiono essa história. O que sei é que nos rebelamos contra a colonização portuguesa e jesuítica e, em represália, aconteceu o Massacre do Cururupe, que nos livros de história foi contado como “*Batalha dos Nadadores*”. Não foi uma batalha, foi um massacre. Por isso que, anualmente, no último domingo de setembro nós fazemos uma caminhada de Olivença rumo ao rio Cururupe, onde aconteceu o massacre. O que é esse massacre? Mem de Sá relata, em uma carta, que ele manda a Portugal, em 1560, narrando o acontecimento e descrevendo que ele passa fio de navalha em todos os índios, índias, crianças, anciãos que ele via pela frente. Depois ele diz que enfileira os corpos ao longo de quase sete

quilômetros. É por isso que todo último domingo de setembro fazemos uma caminhada de Olivença até o Rio Cururupe em memória desses mártires. Isso é uma demonstração de que o Estado e a justiça brasileira não nos apoiam.

Tem ainda a história do índio Caboclo Marcelino, que na década de 1930 já sabia ler e escrever. Ele resistiu à anexação de Olivença a Ilhéus, que havia sido feita pelos coronéis da região. Foi preso duas vezes: na primeira é acusado da morte da própria mulher e na segunda é preso sob acusação de fazer parte do Partido Comunista, por meio da Lei de Segurança Nacional. Ele é conduzido para o Rio de Janeiro, barbaramente torturado e desaparece. Por ser um índio que sabia ler e escrever e que lutou contra a anexação de Olivença a Ilhéus, ele pagou um preço muito alto por isso. Então a caminhada também faz memória ao índio Caboclo Marcelino. A Defensoria Pública local, depois de 80 anos de seu julgamento oficial, fez um júri simulado aqui na região a respeito do caso do Caboclo Marcelino e ele foi “absolvido”.

*IHU on-line – As comunidades indígenas do Sul da Bahia, especialmente as da etnia Tupinambá, historicamente sofrem com as ações dos fazendeiros que extraem areia próximo aos territórios ocupados por estas etnias. Como está a situação atualmente?*

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – Em 2009 saiu o relatório de demarcação. A Fundação Nacional do Índio – Funai veio e a antropóloga Susana de Matos Veiga, autora do livro *Terra calada: os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia* (Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007), fez um relatório. O documento foi publicado e desde então não foi homologado. Sempre devo lembrar que o governo anterior colocou Kátia Abreu<sup>21</sup> como ministra da Agricultura. Isso é sério. Quando se coloca uma pessoa como essa em um ministério, se “liberam” as áreas de conflito. A demarcação oficial não ocorreu, mas ocorreu a autodemarcação.

Ou seja, se o governo não demarca, nós autodemarcamos, que são as chamadas retomadas da terra. Atualmente cerca de 80% do território Tupinambá está autodemarcado pela retomada. Quando isso acontece, é uma situação de risco, porque as pessoas colocam a própria vida em risco para fazer a demarcação, algo que o governo deveria ter feito. A nossa área – eu moro na Aldeia Gwarini Taba Atã – era uma das entradas para tirar areia (é uma areia de qualidade para a construção civil). No entanto, nós nos colocamos contra isso. Em 2011, o Cacique Valdelici foi preso, o Cacique Babau foi preso, o Cacique Gildo foi preso, um monte de índios foram presos porque se colocaram contra a retirada de areia. Mas isso que ocorre é o que chamamos de criminalização. Como isso ocorre? Ninguém prende um índio porque ele resistiu à extração de areia, mas aí inventam um crime e dizem que os indígenas são responsáveis por



formação de quadrilha etc. Em 2011, um dos indígenas aqui da comunidade perdeu a perna, por causa de um tiro, em um dos conflitos.

*A luta dos povos originários e dos povos indígenas é a luta de todos os brasileiros, porque nós protegemos a natureza e somos a barragem ao desenvolvimentismo mercadológico-capitalista do agronegócio - Casé Tupinambá*

Essa situação aparentemente amenizou, mas não amenizou. No ano passado, novamente esses que se dizem das mineradoras, os tiradores de areia, quiseram extrair areia do nosso território. Os juízes locais disseram que eles têm escritura e autorização do Ibama. Mas que direito é esse de tirar areia da Mata Atlântica? Isso é um problema, porque se tirar areia da Mata Atlântica não nasce mais a floresta nativa. A licença do Ibama diz que eles têm direito de mineração, mas não fazem mineração coisa nenhuma, só tiram areia. Só que conseguem autorização do Ibama e do juiz. Nós nos colocamos na linha de frente para evitar a retirada do areal e isso gera conflito. E vai gerar de novo.

Vale lembrar que na ditadura militar o maior número de vítimas foi de índios. A partir do Relatório Figueiredo, soube-se que mais de 8 mil índios foram mortos na ditadura. Por quê? Porque nós, os povos indígenas, estamos diante dos projetos desenvolvimentistas que vão para o meio da mata. Na floresta Amazônica, Belo Monte é um exemplo disso. A Ferrovia Leste-Oeste, que sai de Ilhéus, vai para o Tocantins também. Isso serve somente para desmatar a floresta para plantar soja, trigo e pasto para o gado. Quem está no meio do caminho? Os povos originários e, por vezes, as populações ribeirinhas, os povos da mata e o povo quilombola. Por isso, inclusive nos governos anteriores, somos colocados como moeda de troca com a bancada ruralista e somos vistos como inimigos, de modo que se legisla para nos tirar da frente desses projetos. Mas quando eles não conseguem fazer isso por meio da lei, fazem na marra por meio da pistolagem.

IHU on-line – Deseja acrescentar algo?

Casé Angatu Xukuru Tupinambá – A luta dos povos originários, dos povos indígenas, ribeirinhos e pescadores é a luta de todos os brasileiros, porque nós protegemos a natureza e somos a barragem ao desenvolvimentismo mercadológico-capitalista do agronegócio que só pensa no negócio. Nós deveríamos ser protegidos e garantidos pela lei e a justiça. Infelizmente eu não tenho muito otimismo em relação ao tema. Mas queremos que vocês entendam isso, não somente por nós, mas precisam entender a importância de sermos protegidos desse lobby contra a natureza, porque se a natureza não for protegida vai faltar água, vai faltar ar e ambiência para as pessoas viverem. É isso.

## ANEXO F - PORTFÓLIO

O observatório solar da E.T.E.P.A Curuçá faz parte do projeto: “Andirá ou Tupinambá? Revisitando memórias e representações no Ensino de História”.

Esse monumento visa demarcar a presença dos Tupinambás nesse território, no passado densamente ocupado por eles, realidade que começou a mudar com a invasão dos jesuítas e posteriormente outros colonos portugueses. No curso de sua história, “Vila Nova Del Rey”, depois Curuçá, de forma paulatina os Tupinambá foram sendo invisibilizados, de modo que se faz necessário retomar essa memória. Com o referido relógio, através de ações pedagógicas interdisciplinares iniciamos a proposta de demarcar essa presença, em parceria com o professor Cássio, de Física, foi possível refletir sobre saberes astronômicos e cosmovisão indígena.

Após apresentação de uma breve historicidade sobre conhecimentos astronômicos ocidentais relacionando com os conhecimentos astronômicos das sociedades indígenas e sua orientação prática para o cotidiano agrícola, pesqueiro, extrativista e celebrações religiosas, a turma foi conduzida à construção do observatório solar indígena para identificarem os pontos cardeais, observando o movimento aparente do sol e utilizando uma bússola, no celular.

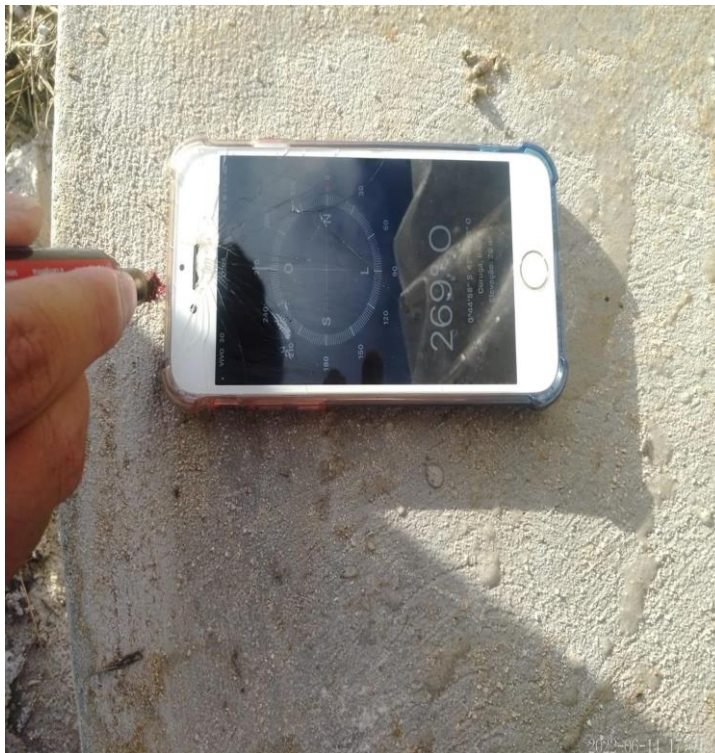
Imagem 1: a construção do relógio



Aluno utilizando a bússola para identificar os pontos cardeais. Nesse momento ressaltar para os alunos e alunas que os indígenas não dispunham dessa tecnologia, mas como eram exímios observadores do movimento aparente do sol, sabiam até mesmo qual o melhor período para extrair determinados insumos das florestas para que suas construções, como canoas, tivessem maior durabilidade, afinal, como dizem os indígenas “O céu e a terra estão

interligados” de modo que tudo que temos e fazemos aqui deve respeitar as orientações dos astros.

Imagem 2: cálculos em uma bússola



Imagens 3 e 4: Aluno registrando os pontos cardeais





Imagens 5 e 6, registro de horários





## ANEXO G – MATERIAL DE APOIO

**EETEPA MARIA DE NAZARÉ GUIMARÃES MACEDO**

**PROFESSORA ALINE ANO LETIVO: 2022**

**ATIVIDADE: OFICINA PRODUÇÃO DE UM RELÓGIO SOLAR COM MOTIVOS TUPINAMBÁ OBSERVATÓRIO INDÍGENA COMO UM LUGAR DE MEMÓRIA**

A etnoastronomia é o estudo da relação dos povos indígenas com o céu, para eles a observação dos astros servia para regular suas atividades cotidianas ao longo do ano, favorecendo a pesca, agricultura e extrativismo.

Os conhecimentos astronômicos empíricos dos indígenas, relativos aos movimentos do Sol, da Lua, da Via-Láctea e de suas constelações, associados à biodiversidade local, suficientes para a sobrevivência em sociedade, são desconhecidos por muitos historiadores da ciência.

### **Os indígenas da América compreenderam os movimentos das marés**

Através de diálogos informais e observações do céu com pajés de todas as regiões brasileiras é possível identificar esse conhecimento na atualidade.

Em **1632**, **Galileu Galilei** publicou o livro: “Diálogo sobre os dois máximos sistemas do mundo; ptolemaico e copernicano”, onde afirmava que a principal causa do fenômeno das marés seriam os dois movimentos circulares da Terra: o de rotação em torno de seu eixo (diurno) e o de translação em torno do Sol (anual), **desconsiderando a influência da Lua**.

Em 1612, o missionário capuchinho francês Claude d’Abbeville passou quatro meses entre **os tupinambás do Maranhão**, da família tupi-guarani, localizados perto da Linha do Equador. Seu livro “*Histoire de la mission de pères capucins en l’Isle de Maragnan et terres circonvoisines*”, publicado em Paris em 1614, é considerado uma das mais importantes fontes da etnografia dos indígenas do tronco tupi. Nesse livro, publicado dezoito anos antes do livro “Diálogo” de Galileu, d’Abbeville escreveu: Os tupinambás atribuem à Lua o fluxo e o refluxo do mar e distinguem muito bem as duas marés cheias que se verificam na lua cheia e na lua nova ou poucos dias depois”. Além disso, a maioria dos antigos mitos indígenas sobre o fenômeno da pororoca, que traz uma grande onda do mar para os rios volumosos da Amazônia, mostra que ele ocorre perto da lua cheia e da lua nova, demonstrando o conhecimento, por esses povos, da relação entre as marés e as fases da Lua. Somente em 1687, setenta e três anos após a publicação de d’Abbeville, Isaac Newton demonstrou que a causa das marés é a atração gravitacional do Sol e, principalmente, da Lua sobre a superfície da Terra. Esses fatos mostram

que, muito antes da Teoria de Galileu, que não considerava a Lua, os indígenas que habitavam o Brasil já sabiam que ela é a principal causadora das marés.

### **Evidências astronômicas na arte rupestre: Arqueoastronomia**

A arte rupestre pré-histórica é a fonte mais importante de informação que dispomos sobre os primórdios da arte, do pensamento e da cultura humana. A palavra Itacoatiara, que em tupi e em guarani significa pedra pintada, é frequentemente utilizada para denominar os rochedos decorados. Existem alguns painéis de arte rupestre que além do Sol, da Lua e de constelações, parecem representar fenômenos efêmeros, como a aparição de um cometa muito brilhante, um meteoro, uma conjunção de planetas ou um eclipse, que alteravam a ordem do Universo e amedrontavam o povo sendo, portanto, registrados. Assim, esses registros podem ser úteis para o astrônomo documentar antigos eventos celestes.

### **Observatório astronômico-Indígena**

Os indígenas observavam os movimentos aparentes do Sol para determinar, o meio-dia solar, os pontos cardeais e as estações do ano utilizando o **Gnômon**, que consiste de uma haste cravada verticalmente no solo, da qual se observa a sombra projetada pelo Sol, sobre um terreno horizontal. **Ele é um dos mais simples e antigos instrumentos de Astronomia, sendo chamado de Kuaray Ra'anga, em guarani e Cuaracy Raangaba, em tupi antigo.**

Um tipo de gnômon indígena, que temos encontrado no Brasil, em diversos sítios arqueológicos, é constituído de uma rocha, pouco trabalhada artificialmente, com cerca de 1,50 metros de altura, aproximadamente em forma de tronco de pirâmide e talhada para os quatro pontos cardeais. Ele aponta verticalmente para o ponto mais alto do céu (chamado zênite), sendo que as suas faces maiores ficam voltadas para a linha norte-sul e as menores para a leste-oeste. *Em volta do gnômon indígena há rochas menores (seixos) que formam uma circunferência e três linhas orientadas para as direções dos pontos cardeais e do nascer e do pôr-do-sol nos dias do início de cada estação do ano (solstícios e equinócios). Em geral, o zênite é o domínio do deus maior da etnia considerada; os pontos cardeais são os domínios dos quatro deuses que o auxiliaram na criação do mundo e de seus habitantes; os pontos colaterais são domínios das esposas desses deuses. Chamamos esse monumento de rochas, constituído pelo gnômon e pelos seixos, de Observatório Solar Indígena, devido à sua relação com os movimentos aparentes do Sol.*

### **Astronomia e cotidiano**

Além da orientação geográfica, um dos principais objetivos práticos da astronomia

indígena era sua utilização na agricultura. Os indígenas associavam as estações do ano e as fases da Lua com a biodiversidade local, para determinarem a época de plantio e da colheita, bem como para a melhoria da produção e o controle natural das pragas. Eles consideram que a melhor época para certas atividades, tais como, a caça, a pesca, o plantio e o corte de madeira, é perto da lua nova, pois *perto da lua cheia os animais se tornam mais agitados devido ao aumento de luminosidade, por exemplo, a incidência dos percevejos que atacam a lavoura.*

A incidência de mosquitos também é muito maior na lua cheia do que na lua nova. Esse fato pode ajudar a combater o mosquito *Aedes aegypti*, transmissor da dengue, pois é muito mais eficaz dedetizar perto da lua cheia. Os indígenas que habitam o litoral também conhecem a relação das fases da Lua com as marés. Eles associam as marés às estações do ano para a **pesca artesanal**. Em geral, quando saem para pescar, seja no rio ou no mar, já sabem quais as espécies de peixe mais abundantes, em função da época do ano e da fase da Lua. Por exemplo, eles pescam a gurijuba (*Arius parkeri*), o peixe mais tradicional da região de Belém, PA, principalmente entre as fases de lua minguante para a nova, nos meses de outubro e novembro. Ao conversar com um pescador artesanal de Curuçá logo identificamos a sabedoria empírica destes em relação aos movimentos da maré, são muito habilidosos em identificar os melhores locais para a pesca.

### **Diferenças entre as constelações ocidentais e as indígenas**

As constelações indígenas diferem das concepções das sociedades exteriores ocidentais principalmente em três aspectos. Primeiro, as principais constelações ocidentais registradas pelos povos antigos são aquelas que interceptam o caminho imaginário que chamamos de eclíptica, por onde aparentemente passa o Sol, e próximo do qual encontramos a Lua e os planetas. Essas constelações são chamadas zodiacais. As principais constelações indígenas estão localizadas na Via Láctea, a faixa esbranquiçada que atravessa o céu, onde as estrelas e as nebulosas aparecem em maior quantidade, facilmente visível à noite. Segundo, os desenhos das constelações ocidentais são feitos pela união de estrelas. Mas, para os indígenas, as constelações são constituídas pela união de estrelas e, também, pelas manchas claras e escuras da Via Láctea, sendo mais fáceis de imaginar. Muitas vezes, apenas as manchas claras ou escuras, sem estrelas, formam uma constelação. A Grande Nuvem de Magalhães e a Pequena Nuvem de Magalhães são consideradas constelações.

O terceiro aspecto que diferencia as constelações indígenas das ocidentais está



relacionado ao número delas conhecido pelos indígenas. A União Astronômica Internacional (UAI) utiliza um total de 88 constelações, distribuídas nos dois hemisférios terrestres, enquanto certos grupos indígenas já nos mostraram mais de cem constelações, vistas de sua região de observação. *Quando indagados sobre quantas constelações existem, os pajés dizem que tudo que existe no céu existe também na Terra, que nada mais seria do que uma cópia imperfeita do céu.* Assim, cada animal terrestre tem seu correspondente celeste, em forma de constelação. O Cruzeiro do Sul fica em plena Via Láctea, sendo a constelação mais conhecida dos indígenas do Hemisfério Sul, que a utilizam para determinar os pontos cardeais, as 4 estações do ano e a duração do tempo à noite. As Plêiades ficam em segundo lugar, sendo utilizadas para calendário.

### **Reconhecendo os saberes indígenas**

Em 1614, o monge capuchinho francês Claude d'Abbeville escreveu que os tupinambás também observavam o movimento do nascer e do pôr-do-sol e o seu deslocamento na linha do horizonte, que efetua entre os dois trópicos, limites que jamais ultrapassam. Eles sabiam que quando o Sol vinha do lado norte trazia-lhes ventos e brisas e que, ao contrário, quando vinha do lado sul, trazia chuvas. Eles contavam perfeitamente os anos, pelo conhecimento do deslocamento do Sol de um trópico a outro e vice-versa.

*Conheciam igualmente os meses pela época das chuvas e pela época dos ventos* ou, ainda, pelo tempo de colheita de determinadas frutas. Segundo d'Abbeville, **os tupinambás** conheciam muito bem o aglomerado estelar das Plêiades e o denominavam "Seichu". Quando elas apareciam no lado leste, ao anoitecer, afirmavam que as chuvas chegariam como chegavam, efetivamente, poucos dias depois. Como a constelação aparecia alguns dias antes das chuvas e desaparecia no fim para tornar a reaparecer em igual época, eles reconheciam perfeitamente o intervalo de tempo decorrido de um ano a outro. Da mesma maneira, atualmente para os tembé, que habitam o norte do Brasil, o surgimento das Plêiades anuncia a estação da chuva e o seu ocaso, quando elas desaparecem no lado oeste, ao anoitecer, indica a estação da seca. Para os guaranis do sul do país, o aparecimento das Plêiades anuncia o verão, enquanto o seu desaparecimento indica a proximidade do inverno. Além dessas duas constelações, há outras que servem para calendário e orientação geográfica, tais como o Colibri, o Homem Velho, a Ema e a Cervo-do-Pantanal, todas elas localizadas na Via Láctea

### **A Importância da astronomia indígenas**

Por se tratar de uma astronomia baseada em elementos sensoriais (como as Plêiades e a

Via Láctea), e não em elementos geométricos e abstratos, e também por fazer alusão a elementos da nossa natureza (sobretudo fauna e flora) e história, promovendo auto-estima e valorização dos saberes antigos, salientando que as diferentes interpretações da mesma região do céu, feitas por diversas culturas, auxiliam na compreensão das diversidades culturais.

Apresentamos uma representação de um observatório solar indígena, com o objetivo de demarcar uma memória silenciada da presença desses povos nesse território onde hoje está localizado o município de Curuçá.

### REFERÊNCIAS

ABBEVILLE d', C., Histoire de la mission des Pères Capucins en l'sle du Marignan et terres circonvoisines ou est traicté des singularites admirables & des moeurs merveilleuses des indiens habitans de ce pais. gallica.bnf.fr. 1995.

AFONSO, G.B., BARROS, O., CHAVES, A. e RODI, M.R. (Coord.), O Céu dos Índios Tembé. Universidade do Estado do Pará, 1999. Prêmio Jabuti, 2000.

AFONSO, G.B., Etnoastronomia dal Brasile. Le Stelle, Roma, v. 19, pp. 84-86, 2004.

AFONSO, G.B., Mitos e Estações no Céu Tupi-Guarani. Scientific American Brasil (Edição Especial: Etnoastronomia), v. 14, p. 46-55, 2006.

AFONSO, G. B., Determinação dos Pontos Cardeais com o Gnômon. Astronomy Brasil, v. 2, p. 76-77, 2007.

AFONSO, G. B., Galileu e a Natureza dos Tupinambá. Scientific American Brasil, nº 84, p. 60-65, 2009.