



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



PROF**HISTÓRIA**  
PROGRAMA PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

GIRSELE BATISTA MENDES

**TUYUCA [TERRA] ANCESTRAL GUAIMIABA TUPINAMBÁ: MUSEU VIRTUAL  
PARA UM SABER PATRIMONIAL SUBVERSIVO-CRÍTICO**

Ananindeua-PA

2023

GIRSELE BATISTA MENDES

**TUYUCA [TERRA] ANCESTRAL GUAIMIABA TUPINAMBÁ: MUSEU  
VIRTUAL PARA UM SABER PATRIMONIAL SUBVERSIVO-CRÍTICO**

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 obtenção do título de Mestre.

**Linha de Pesquisa:** Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória.

**Orientador:** Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle

Ananindeua-PA

2023

**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)**

---

M538t Mendes, Girsele.  
Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá : Museu  
Virtual para um Saber Patrimonial Subversivo Crítico / Girsele  
Mendes. — 2023.  
169 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Wesley Kettle  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em  
Ensino de História, Ananindeua, 2023.

1. Museu Forte do Presépio. 2. Museu do Encontro. 3.  
Ensino de História. 4. Patrimônio Histórico. 5. Saber  
Patrimonial Subversivo - Crítico. I. Título.

CDD 907

---

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA DISCENTE

### GIRSELE BATISTA MENDES

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Wesley Oliveira Kettle e constituída pelas examinadoras Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares e Profa. Dra. Dayseane Ferraz da Costa Pinto, reuniu-se no dia 15 de maio de 2023, às 09:00 horas, nas dependências do Campus Ananindeua, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda GIRSELE BATISTA MENDES intitulada: **"Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá: Museu Virtual para um Saber Patrimonial Subversivo Crítico."** Após explanação da mestranda 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 mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda 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. Wesley Oliveira Kettle  
Orientador

  
Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares Membro da  
Banca / PROFHISTÓRIA / UFPA

  
Profa. Dra. Dayseane Ferraz da Costa Pinto  
Membro Externo da Banca / SECULT / PA

## Dedicatória

In memoriam de meu pai, José Mendes da Silva.

Eu não lembro de quando era bem pequenina,  
Mas sempre soube o quanto fui protegida.  
Lembro-me de quando já era um pouco crescida,  
E o quanto fui querida.  
Quando me tornei adolescente,  
nunca senti falta do que me faltava.  
Porque sempre tive seu carinho e amor.  
Agora recordo uma música.  
Lembra, pai!?  
“Ô coisinha tão bonitinha do pai...”  
Era assim que me chamava.  
hoje sou mãe, esposa, adulta e posso dizer o quanto sou feliz.  
Porque você, pai... Pai amado, herói, único, insubstituível,  
És para mim imortal!<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “*Poema para Papai*” foi escrito em homenagem aos 70 anos de meu pai. Escrito em 12 de agosto de 2010, um dia antes de seu aniversário, registra uma memória pessoal afetiva e marca um recomeço e também uma partida. No dia 13, iniciei o cursinho pré-vestibular, retomava meus estudos após 7 anos da conclusão do ensino médio. Em 2011 iniciei a graduação em História me tornando a primeira da família a ingressar no ensino superior. Meu pai tinha o direito de ver uma filha com formação acadêmica. Não deu tempo. Ele partiu meses depois. Não me viu de “beca”. Mais um dos muitos direitos que lhe foi roubado ao longo da vida. Ainda que eu sempre tenha gostado de estudar, não entendia por que não havia continuado meus estudos. Somente no mestrado compreendi os impactos que um currículo educacional organizado a partir dos dispositivos de colonialidade é capaz de fazer. Ainda que tenha chegado até aqui, me vejo pensando como teria sido diferente se tivesse tido professoras e professores éticos e politicamente comprometidas (os). Me assombro em saber que nunca fui encorajada a ingressar em uma universidade pública durante minha educação básica. Mas de toda a violência contida nesse processo, a pior foi não ter meu pai no dia da minha formatura. A colonialidade subalterniza e destrói sonhos, rouba o tempo e a dignidade, mata a mente e o corpo. Mas também eterniza revolta e subversão. Essa história não é pessoal, é estrutural.

## **AGRADECIMENTOS**

Salve, ó glorioso São Benedito! Que nessa intensa encruzilhada intercedeu junto ao Pai e me fez esperar em momentos de profundo desânimo. Tua perseverança, resiliência e resistência me conduziram até aqui. Salve o café nosso de cada dia!

A Deus louvo e agradeço por acolher as minhas orações, preces e súplicas e aquelas que foram feitas por quem orou por mim. Pois Ele sabe que na fragilidade do corpo e da mente, na revolta e indignação, muitas das vezes não encontramos o caminho da oração, da prece, da reza,

Agradeço ao meu amigo, companheiro e marido, Reinaldo, que ao longo dessa caminhada nunca soltou minha mão.

Agradeço à minha família, que apesar das circunstâncias de polarização política, restaram as (os) que acreditam e valorizam a educação e a ciência. Vocês são as âncoras na minha vida.

Agradeço à minha amiga Fernanda, aos meus amigos Werner e Roberto (os QuallyFicados), que nessa jornada de incertezas sempre me fizeram acreditar que tudo ficaria bem.

Minha gratidão é imensa ao professor Wesley Kettle! Pois, na crueldade em que se deu todo esse processo de construção de minha pesquisa, sua calma, competência e ética foram fundamentais para que eu pudesse vencer os tempos de crise. Obrigada, querido professor, por sempre ter respeitado “os meus tempos”.

Meus agradecimentos às professoras e professores do Mestrado do Programa de Pós Graduação em Ensino de História (PROFHITÓRIA) que contribuíram para meu bem estar no curso e minha formação intelectual.

Tenho muita alegria em saber que foram muitas as pessoas que acreditaram na minha potencialidade intelectual. Aqui deixo minha gratidão às professoras e aos professores da graduação. Elas e eles me restituíram o direito de sonhar e confiar em mim mesma. Foi um longo processo até aqui. Ainda há muito a percorrer, mas elas e eles sempre estarão comigo, é minha memória dos “tempos de escola” que não tive...

Por fim, meu muito obrigada a todas e todos que acreditaram que eu chegaria até aqui.

“Nunca mais um Brasil sem nós”  
Ministério dos Povos Indígenas

## RESUMO

O Museu Forte do Presépio, que constitui parte do Centro Histórico de Belém, e o Museu do Encontro, localizado em seu interior, constituem-se em lugares de memórias que celebram a fundação da cidade a partir de uma história única, a dos invasores. Como dispositivo educativo marcado pela colonialidade, deseduca ao invisibilizar e subalternizar as histórias e memórias indígenas do lugar. Instrumentalizado para uma narrativa oficial, o território hoje musealizado apagou, pela via “pedra e cal”, e continua reproduzindo esse apagamento, por via do Museu do Encontro, as histórias da Mairi Tupinambá e de seus povos. Este trabalho tem como escopo possibilitar interstícios nessa narrativa unívoca oficializada, ofertando uma ferramenta metodológica de análise que contribua na desconstrução da história fatalista, a qual os indígenas foram relegados nessa história de fundação da cidade, a de que estão fadados ao extermínio. O *Memorial Virtual – Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá*, que constitui a propositiva final deste trabalho, é um dispositivo pedagógico elaborado para o desenvolvimento de um saber patrimonial subversivo-crítico, cujo intento é a visibilização e o protagonismo dos povos indígenas do pretérito, bem como os da atualidade. Essa trilha epistemológica foi construída a partir de dois campos teóricos: o da aprendizagem subversiva-crítica e o da colonialidade/decolonialidade, em um diálogo com o ensino de história e o patrimônio histórico.

**Palavras-chave:** Museu Forte do Presépio; Museu do Encontro; Ensino de História; Patrimônio Histórico; saber patrimonial subversivo-crítico.

## ABSTRACT

The Forte do Presépio Museum, that is part of the Historic Center of Belém, and the Meeting Museum, situated inside of Forte do Presépio, are places of memories that celebrate the founding of the city based on a unique story, that of the invaders. As an educational device marked by coloniality, it miseducates the indigenous stories and memories of the place, making invisible and subordinate. Instrumentalized for an official narrative, the territory now musealized was deleted, through “stone and cal”, and continues reproducing this erasure, through MeetingMuseum, the stories of Mairi Tupinambá and its peoples. This work has the scope in this official univocal narrative, offering a methodological tool of analysis that contributes to the deconstruction of the fatalistic history, that the indigenous people were relegated in this history of the foundation of the city, that they are doomed to extermination. The Virtual Memorial – Tuyuca [Ground], “Ancestral Guaimiaba Tupinambá”, that constitutes the final proposition of this work, like a pedagogical device elaborated for the development of a subversive-critical patrimonial knowledge, whose intention is the visibility and protagonism of the indigenous people of the past, as well as those of the present. This epistemology trail was built from two theoretical lines: the critical meaningful learning and that of coloniality/decoloniality, in a dialogue with the teaching of history and historical patrimony.

**Keywords:** Forte do Presépio Museum; Meeting Museum; Teaching of History; Patrimony Historical; subversive-critical patrimonial knowledge.

## RESUMEN

El Museo Forte del Presepio, que forma parte del Centro Histórico de Belém, y el Museo del Encuentro, ubicado en el interior, son lugares de memoria que celebran la fundación de la ciudad a partir de una historia única, de los invasores. Como dispositivo educativo marcado por la fase colonial, deseduca o se convierte invisible y subordina los relatos y memorias indígenas del lugar. Instrumentalizado para una narrativa oficial, el territorio musealizado se desconectó, a través de "piedra y cal", y continúa reproduciendo esa desconexión, a través del Museo del Encuentro, de las historias de Mairi Tupinambá y sus pueblos. Narrativa oficializada, ofreciendo una herramienta metodológica de análisis que contribuyó a la deconstrucción de la historia fatalista, a la que fueron relegados los pueblos indígenas en la historia de la fundación de la ciudad, a la que enfrentan el exterminio. El Memorial Virtual – Tuyuca [Tierra] Los Ancestrales Guaimiaba Tupinambá, que constituye la propuesta final de este trabajo, es un dispositivo pedagógico diseñado para el desarrollo de un saber patrimonial subversivo-crítico, cuyo propósito es visibilizar y conducir a dos pueblos indígenas de el pasado, tal como lo hace hoy. Este camino epistemológico se construyó a partir de dos campos teóricos: el aprendizaje críticamente significativo y la colonialidad/descolonialidad, en un diálogo como lección de historia y patrimonio histórico.

**Palabras clave:** Museo Forte del Presepio; Museo del Encuentro; Profesor de Historia; Patrimonio histórico; conocimiento patrimonial subversivo-crítico.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Foto aérea do Forte do Presépio. ....	34
<b>Figura 2</b> - Figura 2 - Tela A Fundação da Cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará, de Theodoro Braga, 1908. ....	40
<b>Figura 3</b> - Imagem do Forte em 1884. ....	44
<b>Figura 4</b> - Detalhes da obra de Denise Milan no Jardim Feliz Lusitânia. ....	48
<b>Figura 5</b> - Imagem retirada do site da mídia virtual indígena Guaranimbya.....	48
<b>Figura 6</b> - Tela - A fundação da Cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará .....	79
<b>Figura 7 e 8</b> - Portal do Aquartelamento (arquivo pessoal).....	107
<b>Figura 9</b> – Canhão - (arquivo pessoal) .....	108
<b>Figura 10</b> - Área interna do Forte. (Momento de intervenção da guia do Museu) (arquivo pessoal) .....	108
<b>Figura 11</b> -- Área interna do Forte (arquivo pessoal) .....	109
<b>Figura 12</b> - Vista panorâmica da área interna do Forte (arquivo pessoal).....	109
<b>Figura 13</b> – Interior do Museu do Encontro (arquivo pessoal) .....	110
<b>Figura 14</b> – Interior do Museu do Encontro (arquivo pessoal) .....	110
<b>Figura 15</b> - Sítio arqueológico localizado no interior do Museu do Encontro (arquivo pessoal).....	111
<b>Figura 16</b> - Sítio arqueológico localizado no interior do Museu do Encontro (arquivo pessoal) .....	111
<b>Figura 17</b> - Entrada do Memorial Virtual Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá - Captura de tela (arquivo pessoal).....	130
<b>Figura 18</b> – Mapa desterritorializado – Tuyuca Ancestral Tupinambá - Fonte: Captura de tela (arquivo pessoal).....	132
<b>Figura 19</b> -Ilustração de uma aldeia dos Tupinambá feita por Theodoro de Bry, a partir das referências de Hans Staden, na segunda metade do século XVI.....	134
<b>Figura 20</b> - Palhoça indígena.....	135
<b>Figura 21</b> - Família de Indígenas Tupinambá.....	138

<b>Figura 22</b> - Quadro “ <i>Conquista do Amazonas</i> ” (óleo sobre tela - 400 x 800 - 1907 - Museu Histórico do Estado do Pará) .....	141
<b>Figura 23</b> - “Morubixaba Guamiaba” (detalhe da obra).....	141
<b>Figura 24</b> - Sítio arqueológico - Museu Forte do Presépio (Museu do Encontro/arquivo pessoal).....	142
<b>Figura 25</b> - A figura do religioso no centro da imagem e a nudez indígena contornando a foto (Museu do Encontro/arquivo pessoal).....	143
<b>Figura 26</b> -No centro da foto – a imagem da mulher indígena grávida jogada ao chão - e ao lado, a figura desolada de outra mulher indígena com os cabelos raspados. (Museu do Encontro/arquivo pessoal) .....	144
<b>Figura 27</b> - No centro - a imagem de uma mulher e uma criança indígenas desnutridas, na parte superior o homem indígena olha passivamente o fim. (Museu do Encontro/arquivo pessoal) .....	145
<b>Figura 28</b> - urna funerária para enterramento secundário de argila.....	147
<b>Figura 29</b> - Estatuetas antropomorfas em argila.....	147
<b>Figura 30</b> - Ilustração de um ritual antropofágico dos Tupinambá (Desenho de Johann Froschauer, 1505) .....	150

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> análise da 1ª sequência didática.....	82
<b>Tabela 2:</b> Análise da 2ª e 3ª sequência didática.....	94
<b>Tabela 3:</b> Análise da 4ª sequência didática.....	101
<b>Tabela 4:</b> Análise da 5ª sequência didática.....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultados da 1ª sequência didática .....	85
Gráfico 2: Resultados da 2ª e 3ª sequência didática .....	97
Gráfico 3: Resultados da 4ª sequência didática .....	103
Gráfico 4: Resultados da 5ª sequência didática .....	114

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>13</b>
<b>Capítulo 1. Museu do Forte do Presépio e Museu do Encontro: uma análise decolonial para uma aprendizagem subversiva-crítica.....</b>	<b>24</b>
1.1. Os portugueses e a invasão da Amazônia.....	26
1.2. Forte do Presépio: uma gênese eurocêntrica inglória.....	33
1.3. As querelas elitistas em torno do Forte (séc. XX) .....	38
1.4. A querela elitista em torno do muro (séc. XXI) .....	43
1.5. Museu do Encontro: uma história de colonialidade .....	51
1.6. Sala Guamiaba: uma narrativa sobre o “Outro” .....	54
<b>Capítulo 2. A des (construção) do “Outro” uma experiência didática subversiva-crítica. ....</b>	<b>62</b>
2.1. A pesquisa e o contexto: questões a considerar.....	68
2.2. Consciência histórica e o processo de ensino subversivo-crítico.....	73
2.3. Organização sequencial: uma experiência didática a partir da teoria da aprendizagem significativa-crítica .....	76
2.3.1. Módulo Introdutório – aula 1.....	78
2.3.2. Módulo conceitual: aula 2 .....	88
2.3.3. A des(construção) do “Outro”: aula 3.....	93
2.3.4. Lugar de fala no processo de compreensão e (re) construção da história dos subalternizados: aula 4.....	99
2.3.5. Visitação ao Museu do Forte do Presépio e ao Museu do Encontro - aula 5.....	106
<b>Capítulo 3. Memorial virtual: Tuyuca (Terra) Ancestral Guamiaba Tupinambá .....</b>	<b>124</b>
3.1. Memorial: uma análise conceitual .....	125
3.2. Saber patrimonial subversivo- crítico: uma proposta metodológica.....	129
3.2.1. Sala -Tupinambá: um povo aguerrido .....	136
3.2.2. Sala - Morubixaba Guamiaba .....	140
3.2.3. Antropofagia: Ritual Sagrado.....	149
3.2.4. Sala - Poesia Indígena.....	152
<b>4. Considerações Finais .....</b>	<b>156</b>
<b>5. Referencias Bibliográficas. ....</b>	<b>159</b>

<b>6. Anexos.....</b>	<b>167</b>
-----------------------	------------

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórico e cultural, passa a ser ou a virar natural.<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho foi trilhado a partir de um estudo sobre o ensino de história e patrimônio histórico visando o desenvolvimento de uma metodologia subversiva que contribuísse para o processo de construção de práticas antirracistas no âmbito escolar. Nesse trilhar, o estudo teve como escopo o desenvolvimento de um saber patrimonial subversivo - crítico<sup>3</sup>.

Serviram de bases para análise das problemáticas que permeiam esses campos de saberes: o ensino de história e patrimônio histórico, as teorias da aprendizagem significativa crítica e da colonialidade/decolonialidade. Elencou-se como espaço analítico o Centro Histórico de Belém, especificamente o Museu Forte do Presépio e o Museu do Encontro. A proposição final resultou na elaboração do *Memorial Virtual: Tuyuca[Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá*.

A epígrafe além de ser uma reverência ao educador Paulo Freire e ao seu pensamento crítico em relação às estruturas de poder, também é uma contestação à naturalização das subalternidades inventadas acerca dos povos indígenas ao longo da história colonial e que foram reproduzidas pelas estruturas de colonialidades, pós colonização.

Independência, todavia, não necessariamente implica descolonização na medida em que há lógicas coloniais e representações que podem continuar existindo depois do clímax específico dos movimentos de libertação e da conquista da independência. Nesse contexto, decolonialidade como um conceito oferece dois lembretes – chave: primeiro, mantém-se a colonização e suas várias dimensões claras no horizonte de luta; segundo, serve como uma constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo mesmo depois do fim da colonização formal e da conquista da independência econômica e política<sup>4</sup>.

Destarte, a epígrafe é uma reivindicação à legitimidade da luta e da resistência de grupos historicamente racializados. Lutas e resistências indígenas na atualidade e também aquelas travadas pelos seus ancestrais durante o processo de invasão às suas terras, nas

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo. Primeiras Palavras. In: FREIRE, Paulo. A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 64ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2020, p.21.

<sup>3</sup> A elaboração do termo “saber patrimonial subversivo-crítico” se desenvolveu considerando as análises de Marco Antônio Moreira (2000), para quem o ensino só será subversivo, se a aprendizagem for significativa crítica. A partir dessas proposições o “subversivo – crítico”, se associa ao ensino-aprendizagem: ensino, subversivo e aprendizagem crítica. Uma vez que ninguém ensina sem aprender e ninguém aprende sem ensinar, esse saber tende a ser um construto dialógico entre professora (r) e educandas (os).

<sup>4</sup> MALDONADO – TORRES. Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. p. 32

quais foram assassinados. Os interstícios criados pelos povos originários refletem uma atualidade modificada, sobretudo do lugar socialmente ocupado por esses sujeitos históricos. As conquistas recentes no campo político<sup>5</sup> são exemplos clarividentes de que a realidade, como produto da ação humana, não é natural, tão pouco imutável.

Antes de discorrer sobre as etapas transitadas desta pesquisa irei apresentar em linhas gerais o meu caminho até o tema. Ingressei no curso de História embalada pelo romantismo literário de José de Alencar entre outros. Minha paixão pelos livros, com certeza, trilhou meu caminho até aqui.

Pois foi através da literatura que descobri meu encantamento pelos monumentos, principalmente os casarios e palacetes com janelas compridas e as pequenas varandas, lugar de onde, no meu imaginário, nasciam muitos amores. Talvez por ter tido consciência muito cedo de que o romantismo era algo que poderia ser perigoso para nós, mulheres, deixei-o para os livros e filmes, dois grandes prazeres. E foi nessa transposição da literatura para os monumentos históricos que surgiu meu interesse pelo patrimônio histórico, que desde a graduação estabeleço relação epistêmica.

Após a graduação, especializei-me em questões étnico-raciais com ênfase no ensino fundamental. Passei a desenvolver o projeto” Entre *Amazônia e África*” em uma das escolas em que trabalho. Esse projeto, fundamentado na lei 10.639/03 e 11.645/08, buscou fomentar o conhecimento sobre a África e cultura africana, bem como – pensando a realidade afro-brasileira – desenvolver estratégias de combate e enfrentamento ao racismo.

De 2015 a 2019 foram inúmeras as atividades desenvolvidas junto às (aos) educandas (os). Danças, sessões de filmes, produção de textos, laboratórios, desfiles de moda, sarau, recital, exposições de trabalhos, oficinas de turbantes, palestras com convidados, feira literária, degustações culinárias, foram algumas das intervenções realizadas.

Desde a especialização que me dedico a pesquisar sobre questões étnico- raciais, no entanto, acabei dando mais ênfase a questão anti negra. E talvez isso tenha sido reflexoda própria formação, pois na especialização esse também foi o foco. Embora o projeto

---

<sup>5</sup> A vitória nas eleições de 2022 de mulheres indígenas ao parlamento brasileiro era um dos objetivos da ampla campanha lançada na 18ª edição do Acampamento Terra Livre (ATL), em abril 2022, em Brasília, cujo tema foi: “Retomando o Brasil: Demarcar Territórios e Aldear a Política”. A ATL é considerada a maior mobilização indígena do país. APIB convoca indígenas para o Acampamento Terra Livre 2022 em Brasília. Conselho Indigenista Missionário (CIMI), 01 abr. 2022. Disponível em: <https://cimi.org.br/2022/04/apib-convoca-indigenas-para-atl-2022-em-brasilia>. Acesso em: 27/02/23.

“*Entre Amazônia e África*”<sup>6</sup> evocasse a temática indígena, ela acabou sendo tratada de forma secundária e com muitos equívocos, o que pedagogicamente reforça estereótipos no âmbito escolar.

Após erros grosseiros ao tentar abordar a temática indígena, reconheci que não tinha formação epistêmica para tratar o assunto em sala de aula. A consciência de minha lacuna epistêmica sobre a temática indígena coincidiu com minha aprovação no mestrado, o que me possibilitou dar início aos estudos que hoje apresento neste trabalho.

Os espaços analisados são parte de um conjunto de monumentos que conformam o Centro Histórico de Belém. O Museu do Forte do Presépio constitui-se na principal referência acerca da fundação da cidade. Lugar em que os portugueses teriam consolidado seus domínios sobre a Amazônia.

É nessa área que nativos locais, os Tupinambás e invasores, os portugueses, estabeleceram contato pela primeira vez. Para reforçar na memória dos visitantes o resultado desse “encontro”, criou-se o Museu do Encontro, uma narrativa museal, que legitima na sua escrita material a dominação e a extinção das populações nativas que ali habitavam. Uma história eurocentrada que para existir necessita de apagamentos.

Quando eu era criança, meus irmãos me apelidavam de *Aritana*<sup>7</sup>, diziam que eu não era filha de meu pai. Que eu era filha de uma índia que havia me abandonado. Na escola nós havíamos aprendido que ser índio não era uma coisa muito boa. Embora se forjasse uma “comemoração” essa palavra era sinônimo de atraso e selvageria. Mas não se podia negar sua existência na história do Brasil. Nós aprendemos bem a lição. Eu odiava quando eles me chamavam de *Aritana* e eles faziam isso porque entendiam que, não sendo algo bom para ser comparado, me atingiriam. Meus irmãos não me odiavam, só tinham ciúmes do afeto protetor que nosso pai dedicava a mim.

Quando nossa mãe foi embora, eu só tinha três meses de vida, meu pai fez o que pode para cuidar das três crianças e de um bebê. Por ser a mais vulnerável, ele dedicou

---

<sup>6</sup> Nome do projeto desenvolvido na escola.

<sup>7</sup> Significa “cacique de uma tribo”. Muito embora não seja possível comprovar o étimo de *Aritana*, trata-se de um nome indígena predominantemente feminino. O nome é categorizado como unissex. Apesar da terminação -a sinalizar ser um indicativo de nome feminino, também pode ser encontrado como nome masculino. Há fontes que indicam que esse era o nome de um cacique. De acordo com o Censo Demográfico a popularidade do nome foi maior em 1980, possivelmente por influência de uma novela brasileira emitida pela Rede Tupi entre os anos 78 e 79. *Aritana* era não só o nome da novela, como do seu personagem principal, filho de uma índia com um homem branco. Disponível em: <https://www.dicionariodenomespropios.com.br/aritana/>. Acesso em: 16/10/21. Isso explica a inspiração para o apelido.

mais atenção e cuidados a mim. Desde que iniciei esses estudos, essas memórias me tomam. E somente hoje consigo compreender o impacto de uma deseducação que legitima estereótipos e fortalece o desrespeito à diversidade. Daniel Munduruku refletindo sobre esses impactos narra sua experiência enquanto “índio”:

Quando eu era criança não gostava de ser índio. Sentia vergonha de sê-lo quando alguém dizia que o índio era preguiçoso, selvagem, sujo, covarde, canibal. Mesmo sem entender a metade dessas palavras, meu espírito ficava chocado com a violência que representavam. Somado a tudo isso vinha o fato de que o índio era pouco desejado pelo sistema político que sempre dizia: “*índio bom é índio morto*”. Por causa disso tudo é que decidi, aos nove anos de idade, que quando crescesse não seria índio e sim um ser humano civilizado, capaz de contribuir com o país. O que eu não sabia é que ser índio era algo que estava dentro de mim e que não bastava dizer palavras mágicas para que o milagre acontecesse. A duras penas descobri que eu teria que fazer uma viagem para dentro de mim para encontrar-me. No final, eu teria que vencer os adjetivos lançados sobre minha condição étnica, superar os maus tratos ganhos pelo caminho e reordenar meu estranhamento para dar passagem a uma nova compreensão do mundo e da vida<sup>8</sup>.

Daniel Munduruku é um intelectual indígena, autor de 56 livros, natural do Pará, pertencente ao povo indígena munduruku. O relato acima evidencia os impactos da colonialidade do ser, bem como a sua superação pelo autor. No entanto, ninguém precisa viver esse tipo de história. Ainda que a dor passe, ela não deveria ter existido.

É importante refletirmos sobre a romantização em torno da força que sujeitos subalternizados têm em superar o racismo. A colonialidade também se relaciona com a subalternização do “Outro”<sup>9</sup> e essa submissão refere-se a forma como esse Outro vai se constituindo enquanto ser ao longo da vida dentro desse sistema de poder. Bell Hooks em seu artigo, *Escolarizando homens negros*<sup>10</sup>, nos faz refletir o quanto é poderosa a deseducação quando infiltrada em um sistema de controle como a escola. Mas também sabemos que essa mesma instituição é capaz de libertar corpos e mentes quando está a

<sup>8</sup> SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas. São Paulo: SME/COPED. 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/53254.pdf>. Acesso em: 02/07/21. p. 10.

<sup>9</sup> Esse termo está sendo utilizado a partir da noção ocidental de ser universal. Nesse sentido o “Outro” são todas (os) aquelas (es) que não são consideradas (os) normativas para o padrão europeu. MADONATO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. Revista: Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n.9, jul/dez, 2008, p. 61-72.

<sup>10</sup> A autora analisa através dos relatos de experiências de homens negros como o processo educacional os foram condicionando para serem uma subclasse, para não ter escolhas. Segundo bell hooks “homens negros sem privilégios de classe sempre têm sido os alvos da deseducação. Eles foram e são ensinados que o “pensar” não é um trabalho valioso, que o “pensar” não os ajudará a sobreviver”. Essa deseducação potencializa a força física do homem negro, bem como uma pretensa tendência a criminalidade. “Não é um mero acidente que homens negros com intelectual brilhante acabaram presos, mesmo quando garotos, por serem considerados ameaçadores, maus e perigosos”. HOOKS, bell. *Escolarizando homens negros*. Tradução: Alan Augusto Ribeiro e Keisha- Khan Y.Perry. Estudos Feministas. Florianópolis, 23 (3): 406, set/dez/2015, p.679.

serviço de uma educação emancipadora. E aqui se propõe que esta seja de caráter decolonial e dialogue com o patrimônio histórico, dispositivo educativo que contribui para a autoimagem do indivíduo.

Em seu livro testemunhal, *Baratas*, Scholastique Mukazonga, reconstrói suas memórias em Ruanda e a forma terrível com que teve sua família aniquilada no genocídio de 1994. Em uma história contundente e avassaladora, a autora discorre dos horrores a que mulheres e homens tutsis foram submetidos pelos hútus. Ao prefaciar o livro, Leonardo Tonus levanta os seguintes questionamentos:

Como indivíduos normais transformam-se do dia para a noite em assassinos? Como pais de família, colegas de escola e amigos de infância decidem subitamente agarrar seus facões, seus martelos, suas enxadas e suas lanças e massacrar, num espaço de três meses, mais de 800 mil crianças, mulheres e homens tutsis?<sup>11</sup>

As respostas para esses questionamentos foram descritas pela autora ao longo das dolorosas páginas de seu livro. Da escalada da violência até o aniquilamento das (os) tutsis. Em síntese, o genocídio em Ruanda foi parte de um projeto de morte que os europeus idealizaram em nome de Deus e do progresso civilizacional para todas (os) aquelas (es) consideradas (os) como o Outro. E ainda está em curso.

A crise humanitária intencional na terra indígena dos Yanomami, que vitimou centenas de crianças<sup>12</sup>, lança luz sobre o projeto genocida que estava em andamento no país. Desde pequena escuto que as crianças são o futuro. A morte de tantas crianças Yanomami revela a intenção desse projeto em extinguir o futuro desses povos. Isso me fez refletir sobre o fim do percurso no Museu do Encontro e a representação dos indígenas num conjunto de três imagens que anunciam o seu fim. Ainda que esta seja uma interpretação advinda das análises e reflexões desta pesquisa, evidenciasse a materialização desse horror, da desumanização e da morte de pessoas e grupos cujos corpos historicamente foram forçados para serem alvos.

Chimamanda Adichie alerta que a história única tem a ver com poder, e para explicar utiliza um termo em igbo (língua falada na Nigéria) – *nkali* – que traduzindo significa “*ser maior que o outro*”. Nesse sentido, para dimensionarmos como as histórias “são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas”<sup>13</sup>, depende

<sup>11</sup> MUKAZONGA, Scholastique. **Baratas**. Tradução: Elisa Nazarian. São Paulo: Editora Nós, 2018.

<sup>12</sup> COLL, Liana; MENEZES, Adriana Vilar de. Situação dos Yanomami expõe abandono dos indígenas pelo Estado. UNICAMP, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/01/24/situacao-dos-yanomami-expoe-abandono-dos-indigenas-pelo-estado>. Acesso em: 27/02/23.

<sup>13</sup> ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução: Julia Romeu, 1ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019, p. 22-23.

do poder estabelecido. O museu como espaço de poder é reprodutor de memórias e esquecimentos. Mário Chagas<sup>14</sup> nos lembra que a memória como dispositivo de poder é seletiva, seja ela individual ou coletiva. O autor critica o olhar para o passado sem que se vislumbre um horizonte de possibilidades, isso porque resulta em uma repetição histórica. Aquilo mesmo que Chimamanda nos alerta: o perigo de uma história única.

Transitei por essas reflexões a fim de chamar a atenção para a urgência de novas epistemologias educativas. Sendo o museu um espaço de formação para a cidadania, se torna urgente reorganizarmos a forma como os manipulamos. Os campos teóricos que balizaram este trabalho foram: a teoria colonialidade/decolonialidade para analisar os espaços e sujeitos do recorte epistemológico; e a teoria da aprendizagem significativa crítica, para a elaboração de elementos facilitadores que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem de um saber patrimonial subversivo - crítico.

Destacando que esse saber patrimonial que se objetiva estimular junto às (aos) educandas (os), não se insere em uma educação patrimonial, pois o objetivo não seria educar para o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio histórico. Mas fomentar, através do ensino de história, uma aprendizagem crítica acerca das problemáticas que cercam o conjunto de elementos que buscam contar a fundação de Belém. Narrativa tombada em “pedra e cal” e que conforma parte do nosso Centro Histórico conhecido como Feliz Lusitânia. Fundamentalmente devemos considerar que, se há memória oficial, colonial, há memórias silenciadas, oprimidas, deslegitimadas da sua autoridade discursiva.

Considerando as reflexões de Átila Tolentino<sup>15</sup> sobre o que não é educação patrimonial, o saber que se busca fomentar, corrobora com as perspectivas do autor que defende a superação da mera contemplação do patrimônio. Propondo um olhar crítico e dialógico para que assim seja possível uma construção coletiva sobre os bens culturais. Outra crítica de Tolentino é acerca da forma como os bens tutelados pelo Estado são apresentados às (aos) educandas (os): lugares fetichizados que se dão a ler como prontos e acabados.

---

<sup>14</sup> CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. *Cadernos de SocioMuseologia*, 2002, n.19, p. 48-80.

<sup>15</sup> TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila e BRAGA, Emanuel (orgs.). *Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas*. Caderno Temático 5. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 44-45.

As contribuições do campo teórico – metodológico da aprendizagem significativa crítica se deu na elaboração de elementos facilitadores que mediarão e organizaram o debate entre história e patrimônio junto às (aos) educandas (os), durante o desenvolvimento das aulas que fundamentaram, consubstancialmente, esta pesquisa. Considerando que a teoria permite aos sujeitos

Fazer parte de sua cultura, e ao mesmo tempo estar fora dela, manejar a informação, criticamente, sem se sentir impotente frente a ela; usufruir da tecnologia sem idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela mudança; viver em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida; aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas<sup>16</sup>.

Uma aprendizagem significativa crítica, considerando os seus possíveis efeitos sobre os agentes, se faz necessária e urgente no mundo contemporâneo de sociedades, culturas, identidades, conhecimentos e relações líquidas. É uma estratégia de sobrevivência compreender que a realidade é complexa e não simplesmente maniqueísta, binária ou monolítica. E que há perversidade sob a ótica de uma história única – “[...] mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”.<sup>17</sup>

A perspectiva do saber patrimonial subversivo – crítico é denunciar as contradições, as ausências, lacunas e silenciamentos contidos nessa memória oficializada - que escamoteia e invisibiliza parte da história do lugar, desconsiderando seus aspectos histórico-culturais. Esse saber insurgente é problematizador, questionador e buscou refletir as narrativas patrimoniais que subalternizam sujeitos históricos, suas lutas, histórias e contribuições.

O aspecto insubordinado se contrapõe ao discurso hegemônico, que naturaliza uma história que se quer única do lugar, como se fosse genuína. Nessa trilha subversiva, reconectar os agentes, mesmo que não se reconheçam mais naquele lugar, é fundamental, porque a intenção desse saber não é levar o sujeito a pertencer, mas saber que pertence, que tem direito a essa memória e que é parte dessa história.

A pesquisa foi realizada com educandas (os) do 7º ano do Ensino Fundamental II. A escolha da turma buscou seguir às orientações da Base Nacional Comum Curricular

---

<sup>16</sup> MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa Crítica. Versão ampliada e estendida de conferência no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 e 15 de setembro de 2000. p.20

<sup>17</sup> ADICHIE, 2019, p. 22.

para o nível acima, que ao enunciar as abordagens temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 7º ano, estabelece que as conexões entre a Europa, a América e África sejam ampliadas em relação aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, marcando esses debates entre os séculos XV até o final do XVIII<sup>18</sup>.

Sendo assim, entre as temáticas que são abordadas neste nível da educação básica estão: as sociedades ameríndias da América antes e durante o processo de colonização portuguesa, as invasões portuguesas na América e os processos de alianças, confrontos e resistências que foram sendo forjadas ao longo da colonização entre os invasores e os indígenas. E foi nesse contexto que esses europeus desembarcaram em terras conhecidas hoje como Amazônia, fundando a província de Santa Maria de Belém do Grão-Pará<sup>19</sup>, território habitado pelos nativos ameríndios.

A expropriação realizada pelo homem europeu não foi somente do território, das riquezas deste território, mas mais que isso, foi uma expropriação do lugar que dava e dá sentido até hoje à existência indígena, sua terra, suas culturas, cosmogonias e cosmologias. O soterramento de suas existências, dando a entender para o senso comum que os povos indígenas estão fadados ao desaparecimento<sup>20</sup>.

Ainda se faz necessário ensinar o quão diversificados são os povos indígenas, bem como desconstruir a unicidade da palavra “índio”, a importância da terra, da floresta, dos rios e tudo que compõe a natureza para esses grupos humanos. E, se ainda estamos precisando explicar sobre isso às (aos) educandas (aos), se ainda não avançamos para

---

<sup>18</sup>BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017, p. 418.

<sup>19</sup> Nome que, segundo Leandro Tocantins, faz reverência à “misericórdia da Santa e a grandeza do rio. *Parauassú*, “[...] rio grande” na linguagem dos Tupinambá, abreviado para rio Pará – o desaguadouro dos rios Moju, Acará e Guamá, formando a baía de Guajará no ponto em que se ergue a cidade de Belém”. TOCANTINS, Leandro. Santa Maria de Belém do Grão Pará. Editora: Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro, 2º ed. 1963, p. 28.

<sup>20</sup> Índios no Brasil - A série de dez programas para televisão Índios no Brasil mostra como vivem e o que pensam os indígenas de nove povos brasileiros: os Ashaninka e Kaxinawá do Acre; os Baniwa do Rio Negro, no Amazonas; os Krahô de Tocantins; os Maxacali de Minas Gerais; os Pankararu de Pernambuco; os Yanomami de Roraima; os Kaiowá do Mato Grosso do Sul; e os Kaingang da região Sul do País. A série traz entrevistas com habitantes de diferentes partes do País, que expressam a relação, nem sempre amistosa, entre o indígena e o não-indígena, desde a época do “descobrimento” até os dias atuais. São os temas enfocados pelos personagens da série: identidade dos indígenas, suas línguas, seus costumes e tradições, a colonização e o contato com o não-indígena, a disputa pela terra, a integração com a natureza e os direitos conquistados. Episódio 1: Quem são eles? (sinopse) -Ao aprender a história do Brasil, muitas vezes a população indígena é retratada com discriminação, como um povo relacionado a atraso, preguiça e selvageria. Com isso, o contexto atual dessas etnias acaba ficando de lado. Neste episódio, integrantes das tribos Krenak (MG), Kaxinawá (AC), Ashaninka (AC), Yanomami (RR), Pankararu (PE) e Kaingang (SC) conversam sobre o assunto, mostrando seus pontos de vista sobre a forma que são tratados na sociedade Índios no Brasil é uma iniciativa da TV Escola, da Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação, produzida pela ONG Vídeo nas Aldeias. TV UNIVERSITÁRIA DE RORAIMA. Índios do Brasil. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 02/07/21.

outras dimensões acerca da epistemologia indígena, como por exemplo, suas semânticas existenciais que tem a ver com suas estratégias de luta na atualidade, é porque estamos anos luz de atraso. E de fato, estamos atrasados.

Os povos indígenas não são “cacos”, vestígios materiais de uma existência passada. Não são fragmentos de memórias perdidas ou quase apagadas. Elas e eles não são, porque estão sendo! Sendo como um Ser que está no mundo e se ocupa do mundo. Sendo na mudança necessário de ser. Necessidade movida pelo direito de existir no mundo com sua visão própria de mundo. Ser não sendo, porque sabemos que a ideia de “índio” foi uma invenção do europeu.

Para aprendermos a lidar com as mudanças do sistema – mundo globalizado, precisamos formar novos tipos de sujeitos “com personalidade inquisitiva, flexível, criativa, inovadora, tolerante e liberal que possa enfrentar a incerteza e a ambiguidade sem se perder, e que seja capaz de construir novos e viáveis significados para encarar as ameaçadoras mudanças ambientais”. Esse é o significado de “aprender a aprender”<sup>21</sup>

No poema, *Ay Kakyritama: eu moro na cidade*, Márcia Kambeba confronta a ideia monolítica do pensar ser “índio”, e nos provoca à uma reflexão mais autêntica sobre a existência indígena no tempo presente. Transformando a narrativa histórica em poesia, a autora traduz em versos a superação das rivalidades entre as etnias como estratégias de sobrevivência à colonialidade, “*Meu canto era bem diferente/Cantava na língua Tupi/Hoje, meu canto guerreiro/Se une aos Kambeba,/Aos Tembê, aos Guarani.*”. Superar as divergências foi uma ação política fundamental para os grupos indígenas brasileiros resistirem às permanências de um processo de extermínio de seus povos. Sobretudo porque está em curso até hoje.

A série documental *Índios no Brasil*, de 2015, em seu episódio 1 - *Quem são eles?*<sup>22</sup>, é revelador de um imaginário para além de retrógrado sobre as populações indígenas, mas perigoso, pois revela como parte da população brasileira percebe esses sujeitos históricos. Reproduzindo representações inventadas a partir da lógica de dominação europeia.

Tais como: o “índio” como lenda, como sujeitos à beira da extinção, preguiçosos, selvagens, aqueles que foram dominados e extintos. Visão estereotipada, possível de ser conferida no Museu do Encontro, que reescreve materialmente uma história de

---

<sup>21</sup> MOREIRA, 2000, p. 3.

<sup>22</sup> TV UNIVERSITÁRIA DE RORAIMA. Índios do Brasil. Quem são eles? (ep.1). Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 02/07/21.

dominação, aculturação e extermínio. Um tipo de escrita gloriosa para o colonizador e subalterna para o dominado. Cujas heranças deixadas por este é representada por fragmentos da cultura material expostas em vitrines simbolizando o *antes* do fatídico “encontro”.

As derrubadas de estátuas, iniciadas nos EUA, em junho de 2020 em protesto contra a violência policial após o assassinato do afro-americano George Floyd, em 5 de maio de 2020 reacende o debate sobre monumentos públicos que homenageiam colonizadores e escravistas. Nos Estados Unidos, a derrubada da estátua de Cristóvão Colombo marca o início dessas ações, que foram seguidas de sucessões de acontecimentos semelhantes que se espalharam pela Europa chegando à América Latina<sup>23</sup>.

Uma onda de contestações acerca de memórias históricas questionáveis colocou abaixo estátuas como a do traficante de escravizados Edward Colston, em Bristol, e do missionário jesuíta padre Antônio Vieira, em Portugal. Especialistas não deslegitimam a revolta dos manifestantes, mas chamam a atenção para a importância de um debate público mais amplo sobre o que fazer com essa memória de opressão. Recentemente a USP retirou da sala do curso de Direito, após protesto dos estudantes, o nome de Amâncio de Carvalho, médico racista que manteve o corpo de Jacinta Maria Santana embalsamado, expondo-o a todo tipo de ridicularização por quase 30 anos<sup>24</sup>. Os espaços analisados neste trabalho, especificamente o Museu do Encontro, reelabora e atualiza uma narrativa racista, colonial e cristão-centrica sobre os povos indígenas do pretérito e do presente.

As etapas da pesquisa foram organizadas em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta as problemáticas que aproximam os objetos de análise deste trabalho, o Museu Forte do Presépio e o Museu do Encontro, a partir dos campos teóricos analíticos. Essas questões são abordadas de modo intercalado ao processo de invasão portuguesa à região conhecida hoje como Amazônia, às disputas travadas na contemporaneidade em torno dos “espólios de memória” do Museu Forte do Presépio e a criação do Museu do Encontro.

---

<sup>23</sup> WESTIN, Ricardo. “Retirada de estátuas deve ser acompanhada de debates públicos sobre a história”, diz urbanista. Racismo em Pauta. 25/08/21. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/201c7retirada-de-estatuas-deve-ser-acompanhada-de-debates-publicos-sobre-a-historia201d-diz-urbanista>. Acesso: 20/07/21.

<sup>24</sup> SALLES, Silvana. “Direito da USP retira homenagem a professor que expôs corpo de mulher negra como curiosidade”. Jornal da USP. 06/04/23. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/etnico-racial/direito-da-usp-retira-homenagem-a-professor-que-expos-corpo-de-mulher-negra-como-curiosidade>. Acesso em: 16/04/23.

O segundo capítulo trata da intervenção junto às (aos) educandas (os) e as análises dos resultados obtidos, situando o percurso metodológico utilizado na construção dessa trilha epistemológica e os desafios para aplicação do projeto. Esta seção foi elaborada a partir das fontes produzidas pelas (os) educandas (os) durante a intervenção e busca situar as percepções das (os) estudantes diante da temática e as problemáticas apresentadas, bem como demarcar a importância de uma pedagogia insurgente para o enfrentamento e o combate à colonialidade nos espaços de ensino.

O terceiro capítulo trata da propositiva final, o *Memorial Virtual: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá*; apresenta as definições do termo memorial e sua distinção em relação ao termo museu; aborda as etapas construtivas do espaço memorialístico virtual, apresentando os objetivos de cada seção e subseção que compõem o mesmo; e, por fim, aponta os desafios, perspectivas e limites da ferramenta pedagógica.

O limite central deste trabalho para mim consiste na importância da permanente pesquisa acerca da temática racial, atualizando-se epistemologicamente para caminhar junto com os agentes intelectuais historicamente racializados. Aprender é um imperativo contundente numa sociedade marcadamente preconceituosa, racista e reacionária. Limites outros que também podem ser apontados situam-se no contexto em que a escrita se realizou, na complexidade em torno dos problemas aqui denunciados, mas sobretudo, no comodismo de se ensinar não para emancipar, mas para a manutenção de um *status quo* dominante. Qualquer trabalho ou propositiva insurgente necessita de agentes subversivos. E a subversão é uma escolha.

Como contribuição a pesquisa é uma provocativa. É uma denúncia. É um convite à sublevação epistêmica racista, eurocentrada, cristão-centrica, sexista, patriarcal, capitalista. Quem está preparada (o) para desenterrar os mortos, fazer falar as (os) emudecidas (os), reconstruir as flechas partidas ao meio, incendiar os novos troncos nos pelourinhos atualizados? Quem ousa dizer: “fogo nos racistas!?”

## **1. Museu do Forte do Presépio e Museu do Encontro: uma análise decolonial para uma aprendizagem subversiva-crítica**

O escopo deste trabalho situa-se em uma análise crítica sobre o Museu do Forte do Presépio e o Museu do Encontro (localizado dentro do Forte), ancorados na teoria da decolonialidade e da aprendizagem significativa crítica. Como já foi explicado na introdução, a propositiva final a princípio seria a elaboração de um livro paradidático, porém, durante a qualificação foi sugerido que se realizasse uma nova proposta de curadoria para os espaços musealizados.

Uma sugestão provocativa, ousada e muito desafiante, porque para o intento precisaria me ancorar em vários campos de saber, da museologia, arqueologia à curadoria, no mínimo. Mas era muita coisa pra pouco tempo. No entanto, me vi instigada a tentar e, no desenvolver da pesquisa a ideia foi se configurando para a constituição de um memorial, inspirado pela visita que realizei ao Memorial Verônica Tembé, localizado no Parque do Utinga, em Belém.

Sem um conceito claramente definido, os memoriais têm a função de “prestar uma homenagem”, ou atuar como “grandes centros culturais”<sup>25</sup>. Neste trabalho, o objetivo é homenagear a memória ancestral Tupinambá articulando-a ao presente como dispositivo para estimular a valorização e o reconhecimento dos agentes históricos indígenas do ontem, do hoje e do amanhã.

A constituição de um memorial virtual se relaciona às demandas do tempo presente, ou seja, ao contexto tecno-informacional que busca disponibilizar conteúdos de acessibilidade prática. A propositiva buscou a valorização da memória ancestral do território onde os dois museus se localizam, assim como o protagonismo dos sujeitos históricos que ali habitavam muito antes da invasão portuguesa, ou seja, os tupinambá. E, considerando a questão temporal, o memorial virtual atualiza a existência indígena centralizando esses agentes no tempo presente. Não legando a memória apenas o tempo pretérito, mas reivindicando-a e atualizando-a, com seus novos sujeitos históricos e suas heranças ancestrais na atualidade.

A ferramenta pedagógica visa o desenvolvimento de um saber patrimonial subversivo-crítico junto às (aos) educandas (os) tendo a professora (r) o papel de mediar esse diálogo entre a história e o patrimônio. Este saber deve ser sempre crítico,

---

<sup>25</sup> BARCELLOS, Jorge. O memorial como instituição no sistema de museus: conceitos e práticas na busca de um conteúdo. In: versão modificada da palestra apresentada no FÓRUM ESTADUAL DE MUSEUS, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://lproweb.procempa.com.br>. Acesso em: 09/10/22.

problematizador, questionador, que busca refletir as narrativas patrimoniais que subalternizam sujeitos históricos, suas lutas, histórias e contribuições. Um saber que se insurge contra a ordem do discurso hegemônico. Buscando reconectar os agentes, mesmo que estes não se reconheçam naquele lugar; porque a intenção desse saber não é levar o sujeito a pertencer, mas saber que pertence, que tem direito a essa memória e que é parte dessa história.

Destaca-se que esse saber patrimonial subversivo-crítico não se insere em uma educação patrimonial, pois o objetivo não seria educar para o reconhecimento, valorização e preservação do patrimônio histórico, mas para o reconhecimento e valorização das memórias e histórias apagadas pela monumentalidade, seja ela em pedra e cal, discursiva ou fragmentada em vestígios materiais, tal como se observa no Museu do Forte e no Museu do Encontro.

Os espaços selecionados como objeto desta pesquisa fazem parte de um conjunto de representações que compõem, através da monumentalidade (arquitetônica, histórica e arqueológica), uma narrativa acerca da história colonial da Amazônia. O Museu do Forte do Presépio constituiu-se na principal referência acerca da fundação da cidade e é concebido como o lugar que marca o domínio português sobre a Amazônia, segundo a historiografia colonial amazônica consolidada<sup>26</sup>. Uma história escrita sob uma ótica colonizadora que subalterniza os agentes históricos indígenas dessa narrativa.

O Forte do Presépio, hoje transformado em museu, teria sido o lócus em que nativos locais, os Tupinambás e invasores – os portugueses – estabeleceram contato pela primeira vez. Para reforçar a memória dos visitantes (cidadinos ou não), na trajetória desse “encontro”, criou-se o Museu do Encontro, uma narrativa museal fatalista. Condição traçada em seu circuito museológico que nos conduz à uma trajetória de dominação e extinção das populações nativas que ali habitavam e de decadência das que sobreviveram. Uma história eurocêntrica caracterizada pela vitória do colonizador sobre o colonizado.

---

<sup>26</sup> Para citar alguns exemplos: *A sorte de Francisco Caldeira de Castelo Branco na sua fundação do Gram Pará* (1899), *Compêndio das Eras da Província do Pará*, de Antônio Baena; *Pontos de História do Pará* (1900), *Notícias históricas, O Pará em 1900, Monografias paraenses, As fortificações da Amazônia, Annaes da Biblioteca e Archivo Público do Pará* (1905), de Arthur Vianna; *Formação Histórica do Pará – Obras Reunidas*, de Manoel Barata; *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*, de Theodoro Braga. COSTA, Dayseane Ferraz da. *Biografias do Forte do Presépio*. In: COSTA, Dayseane Ferraz da. *Além da pedra e cal: a (re)construção do Forte do Presépio*. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em História Social da Amazônia, 2007, p. 31 -33.

Em que pesa a justificativa da barbárie pela “lógica” da civilização. Revestindo o Outro<sup>27</sup> daquilo que pode e deve ser aniquilado: sua condição de inferioridade frente ao europeu.

### 1.1 Os portugueses e a invasão da Amazônia

A história colonial corresponde ao período em que a América foi invadida pelos europeus (Séc. XV – XIX). Mas, sobretudo, importa compreender que a partir dessa invasão “um novo padrão de poder mundial” foi engendrado tendo como eixo central a ideia de raça para a classificação social das populações colonizadas. Essa ideia foi o dispositivo ideológico de dominação colonial. Segundo Quijano, “esse eixo [...] provou ser mais duradouro e estável que o colonialismo em cuja matriz foi estabelecido. Implica, conseqüentemente, num elemento de colonialidade no padrão de poder hoje hegemônico”<sup>28</sup>.

Nesse sentido, a história colonial do Brasil é também da Amazônia, que necessita transcender os relatos de viajantes europeus, de religiosos catequizadores de indígenas. Faz-se urgente superar narrativas que personificam “desbravadores”, tornando seus feitos um ato de heroísmo, e, portanto, justificáveis. É intento dessa sessão problematizar as implicações entre a historiografia amazônica e a colonialidade. Considerando que essas narrativas contribuíram para a concepção do patrimônio histórico em tela, o Forte do Presépio, assim como para a expografia do Museu do Encontro.

A história colonial da Amazônia corresponde ao período em que a região passou a ser invadida e saqueada pelos europeus. Sua invasão teve início no século XVII e tem-se como marco oficial desse assalto à fundação da cidade de Belém. A historiografia que foi sendo forjada sobre a Amazônia por intelectuais no início do século XX, responde a uma racionalidade eurocêntrica cujo padrão narrativo que se observa é o da colonialidade que

[...]se refere a um padrão de poder que não se limita às relações formais de exploração ou dominação colonial, mas envolvem também as diversas formas pelas quais as relações intersubjetivas se articulam a partir de posições de domínio e subalternidade. Neste sentido, a colonialidade sobrevive ao colonialismo, podendo ser observada nas relações de aprendizagem, no senso comum e na autoimagem dos povos<sup>29</sup>.

<sup>27</sup>Esse termo está sendo utilizado a partir da noção ocidental de ser universal. Nesse sentido o “Outro” são todas (os) aquelas (es) que não são consideradas (os) normativos para o padrão europeu. MADONATO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. Revista: Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n.9, jul/dez, 2008, p. 61-72.

<sup>28</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117.

<sup>29</sup> AMARAL, Ribeiro do. Fundação de Belém do Pará: jornada de Francisco Caldeira de Castelo Branco, em 1615 -1616. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. 2010, p.12.

Tendo como compreensão que o racismo foi o eixo de dominação colonial e a partir dele novas formas de poder foram sendo estabelecidas pela colonialidade, pode-se dizer que a historiografia amazônica que se consagrou nos séculos XIX e XX tiveram ancoragem na ideia de raça. Uma vez que contribuíram para a manutenção das estruturas coloniais tais como as hierarquias, naturalizadas pela exaltação do colonizador e a subalternização do colonizado. Os impactos dessa historiografia podem ser percebidos até os dias atuais, sobretudo na concepção e seleção do patrimônio histórico.

Em uma pesquisa recente, Moisés Sarraf e Ivânia dos Santos Neves<sup>30</sup>, analisando os discursos veiculados na mídia digital *GI Pará*, sobre as efemérides acerca das comemorações do aniversário de 400 anos de Belém, concluíram que os discursos que circularam, “do rádio à tevê, do jornal impresso à *web*”, enalteceram a memória portuguesa em detrimento das memórias indígenas e afro-brasileiras. E no centro dessa ênfase eurocentrada estava o Forte do Presépio. Ponto embrionário da cidade, cujo fundador, Francisco Caldeira de Castelo Branco, é tomado como um herói pelo seu grande feito, a “conquista” da Amazônia.

Ivânia dos Santos Neves, em uma obra anterior, define as comemorações natalinas da cidade como representações que homenageiam o processo colonial portugueses na Amazônia. E ressalta quanto aos festejos para os 400 anos de Belém que

a comemoração dessa data, proposta por alguns setores da sociedade local representa, sem dúvida, uma homenagem ao processo de colonização europeia na região. Diferentes sujeitos construíram diferentes discursos para falar sobre a cidade e não foi um processo pacífico, nem igualitário, pelo contrário, foi marcado pelo silenciamento das memórias indígenas e africanas, pela imposição da língua portuguesa e da arquitetura colonial<sup>31</sup>.

As efemérides em alusão aos 400 anos de Belém que exaltam o processo colonial na constituição da cidade, são consequências de uma historiografia elitista, que produziu sobre a história da invasão portuguesa na Amazônia uma narrativa palatável à uma classe, mas amarga para outra. E essa historiografia é reproduzida nas representações patrimoniais que, por sua vez, relacionam-se com o ensino de história por meio de visitas aos espaços históricos. Segundo a historiadora Dayseane Costa (2007), as (os) visitantes

---

<sup>30</sup> SARRAF, Moisés; NEVES, Ivânia dos Santos. A fundação de Belém e o discurso eurocentrado 400 anos depois. Revista: ANIMUS (Revista Interamericana de Comunicação Midiática), v. 19, n. 40. Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina, 2020, p.105 - 123.

<sup>31</sup> NEVES, Ivânia dos Santos. EtniCidades: os 400 anos de Belém e a presença indígena. Moara, Belém, n. 43, jan./jun. 2015, p. 27.

compreendem a história de Belém legitimada nos monumentos, como “uma aula de história ao visitar o museu”.

Seria interessante, em um trabalho futuro, analisar mais atentamente o que se está compreendendo como aula de história por parte das (os) visitantes. Neste trabalho a pertinência entre o ensino de história e patrimônio histórico situa-se na própria historiografia, que constitui os objetos cognoscentes aqui em tela: o Museu do Forte do Presépio e o Museu do Encontro.

Mário Carretero e Liliana Jacott<sup>32</sup>, apontam que as críticas mais comuns em relação ao ensino de história é “a que insiste em que essa disciplina é apresentada às (aos) educandas (os) como uma mera narrativa e não como uma interação de estruturas sociais e políticas de caráter complexo”. Considerando tais reflexões, busquei tecer a narrativa da invasão portuguesa na Amazônia brasileira a partir de sua rede de interações, relacionando os agentes, suas ações e motivações às circunstâncias e contextos, bem como as intenções e consequências que marcaram esse evento.

A colonização portuguesa na América, segundo a historiografia, teria tido início trinta anos depois da primeira ancoragem realizada por Pedro Álvares Cabral (1500) em terras indígenas. O início da invasão e expropriação lusa sobre o território do atual Brasil se deu por diferentes fatores, entres eles destacam-se as sucessivas investidas de franceses, holandeses e ingleses sobre as possessões ibéricas.

Não é de nosso interesse nos ocupar neste contexto especificamente, mas relacioná-lo às causas que levaram os portugueses, oitenta anos depois do início da colonização (considerando o marco inicial da historiografia), a despertarem interesses em invadirem a região Amazônica.

Ressalta-se que não se trata de uma análise de causas e efeitos, pois considera-se que a expansão territorial foi um processo que atendeu às demandas do projeto colonial português em definir suas fronteiras diante dos outros invasores europeus. O intento é trilhar um percurso de eventos que teriam conduzido para o início da colonização amazônica no século XVII, e que se convencionou, pela historiografia do século XIX e XX, atribuir à fundação de Belém seu marco inaugural.

O fato de os portugueses não se interessarem de imediato pela região da Amazônia não significa que já não houvesse invasores europeus interessados no território. De acordo

---

<sup>32</sup> CARRETERO, Mário & JACOTT, Liliana. **História e relato**. In: CARRETERO, Mário. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p.87.

com Tadeu Rezende (2001), o espanhol Vicente Yanez Pinzón teria sido o primeiro a navegar os rios da região por volta do século XV, essa versão seria, segundo o autor, a mais aceita entre historiadores, sendo, portanto, Pinzón, o “descobridor” do Rio Amazonas. Além de espanhóis havia também os franceses, holandeses e ingleses que praticavam pilhagens e comércio com os naturais e legítimos donos da terra, os povos indígenas.

No entanto, foi Portugal quem, por fim, tomou posse da maior parte da região. Embora a invasão lusa tenha sido uma empreitada vitoriosa, esta não se deu sem o auxílio dos franceses e a suposta negligência espanhola que ignorou o avanço português sobre o Tratado de Tordesilhas<sup>33</sup>.

Antes de trilharmos os eventos que marcaram a invasão portuguesa sobre a Amazônia brasileira, faz-se necessário uma breve descrição sobre a região para que possamos dimensionar o que representou para os lusos a posse desse território. Como referência, tomo emprestado algumas anotações da tese de Tadeu Valdir Freitas Rezende (2006).

A Amazônia abrange oito países da América do Sul: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, República da Guiana, Suriname e Guiana Francesa. 60% de sua floresta tropical pertence ao Brasil, e é a maior que existe. É o maior banco genético do mundo e guarda 1/5 de água doce do planeta. Contém 80 mil km de área navegável. Em 1953, foi instituído as fronteiras da Amazônia Legal que corresponde aos Estados do Acre, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e grande parte do Maranhão.

É o segundo mais extenso rio do mundo com 6.751 km. Sua grandiosidade não lhe permitiu só um nome, nos andes é chamado de Rio Marañon, no Brasil de Solimões, e Rio Amazonas quando se encontra com as águas do Rio negro<sup>34</sup>.

A Amazônia como parte do território que viria a ser do Império colonial português configurou-se num dos mais ousados assaltos às terras indígenas. E também numa das maiores sagas colonizadoras que se consagrou via extermínio de culturas, povos e a

---

<sup>33</sup> “O domínio de Portugal na extremidade norte da América do Sul reduzia-se a uma estreita faixa de terra no Delta do Rio Amazonas. Entretanto, demasiadamente absorvida pelas preocupações de controlar as riquezas de Potosí, que financiavam a política expansionista na Europa, a Espanha pouco se importou com a defesa das extremidades dos seus territórios sul americanos [...] o litoral amazônico [...] passaria ao controle português”. REZENDE, Tadeu Valdir Freitas de. **Introdução**. In: REZENDE, Tadeu Valdir Freitas. A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de História Econômica, 2006, p. 52.

<sup>34</sup> REZENDE, 2006, p. 18-19

cooptação daquelas (es) que sobreviveram ao genocídio e à cultura ocidental. Seus impactos são incalculáveis, o que não nos impossibilita de buscar compreendê-los.

Entre as considerações analíticas elencadas nesta pesquisa, está a existência de dispositivos que alinham as permanências de um passado colonial às estruturas de colonialidade, observada na historiografia sobre a Amazônia que, permeada por um olhar ocidental-cêntrico<sup>35</sup> concebe os territórios indígenas como uma “descoberta”, sendo, portanto, sua “conquista” uma ação salvacionista, uma vez que a “a colonização é apresentada como um veículo de civilização, e a escravidão é interpretada como um meio para ajudar o primitivo e sub-humano a se tornar disciplinado<sup>36</sup>. Ressaltando que a colonialidade é um padrão de poder que organiza o sistema-mundo, reproduzindo hierarquias a partir da ideia de raça.

Essas estruturas podem ser observadas na própria historiografia sobre a Amazônia, que norteou as primeiras noções de patrimônio para a cidade de Belém<sup>37</sup>, e conseqüentemente, influenciou as políticas de preservação patrimonial, que seguem ignorando a existência e dinâmicas de resistências de povos indígenas e de suas culturas. Reforçando, simbolicamente, no tempo presente, uma subalternização e dominação, em que a vitória do opressor se perpetua numa inversão do devir, pois o vir- a – ser não muda, mas se atualiza no mesmo. Como se o evento da colonização fosse a essência do que somos e devemos sempre ser. O que talvez venha a contribuir para que até os dias de hoje a luta dos povos originários pelo direito à terra, seja uma batalha marcada por violência. Uma vez que “sempre foi assim”.

Acredita-se na importância de uma narrativa contra-hegemônica que possibilite contrapor-se à essa historiografia que invisibiliza e subalterniza o indígena nesse contexto da história colonial da Amazônia, sendo, portanto, a constituição do memorial virtual e sua proposta pedagógica, pertinente para o intento.

---

<sup>35</sup> Expressão utilizada por Ramón Grosfoguel para caracterizar a hegemonia discursiva da modernidade/colonialidade e seus marcos civilizatórios. GROSGOQUEL, Ramón. 2019.

<sup>36</sup> MALDONADO-TORRES, Nelson. 2019, p. 33.

<sup>37</sup> Dayseane Costa ao discutir sobre a biografia do Forte, aponta a historiografia produzida no início do século XX por Theodoro Braga, Arthur Vianna, Palma Muniz, Manoel Barata, entre outros, como as que contribuíram para a consolidação, “de maneira singular” da história de fundação da cidade. Sendo estes nomes diretamente ligados as noções de patrimônio que constituiu aquele espaço de memória. Estes que foram “homens de seu tempo, mas que se tornaram, de certa forma, homens de todos os tempos quando se trata da produção historiográfica da Amazônia”. COSTA, 2007, p. 23. Como uma escrita “atemporal”, que se quer, canônica, essa historiografia elaborada à luz do eurocentrismo, é tomada e reproduzida até os dias atuais.

Tomando à trilha historiográfica consolidada, a colonização da Amazônia começou a ser pensada pelos portugueses após a ocupação francesa de uma parte do norte da América, onde fundaram a França Equinocial<sup>38</sup> (1612-1615), dando origem à São Luís/Maranhão. A empreitada francesa, teria despertado a atenção dos ibéricos para áreas estratégicas que estavam sendo negligenciadas pela Coroa, como o Rio Amazonas. Uma região apontada como pouco desconhecida, do ponto de vista exploratório, pelos portugueses. Mas não pelos holandeses, ingleses e franceses que realizavam pilhagens e relações comerciais com nativos ao longo do rio<sup>39</sup>.

Considerando os avisos do capitão português Manoel de Sousa d’Eça<sup>40</sup>, sobre a presença “estrangeira”<sup>41</sup> no Rio Amazonas, em que ele afirmava que “de nada adiantaria a conquista do Maranhão sem a ocupação do Amazonas”. É válido ressaltar que nesse contexto vivia-se o período da União Ibérica (1580 – 1640), em que os interesses portugueses estavam sob a administração do trono espanhol, ocupado por Felipe III. Este então, teria ido consultar o Conselho de Portugal sobre a questão, tendo este considerado a situação gravíssima:

[...] por ser aquelle Rio o lemite e Raya que deve os estados do Brasil e do Peru e todo navegável, e por ele se podem entrar no mais interior daquela Província, seguindo-se disso os danos que claramente se deixão ver, demas de que arriegando-se ali estrangeiros algunos, e fiquando no meo das conquistas que as Coroas de Castella e Portugal tem na América e em paragem da qual os tempos geraes levam por força as Índias, como acontece aos três navios que agora vieram do Maranhão, fiquaria a passo das frotas que cada ano vem das Índias muy arriscado pelo que he este negocio da mayor importância que de presente se podia oferecer e a que he precisamente necessário que se acuda com toda a brevidade segurando de hua vez antes que com a dilação cobrem os enemigos forças e se dificulte ou impossibilite o remédio, de que V. Magestade deve mandar tratar logo com todo o calor para que se acabe ao mesmo tempo que a empresa do Maranhão e não achem os piratas que forem lançados dele a colheita do Rio das Amazonas, e juntos com os que ali estão, melhoradas de sitio e com maior poder, obriguem a diferente cuidado do que ate agora deram<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> A França equinocial foi uma empreitada francesa que viu na ocupação do Maranhão uma possibilidade de estreitar sua presença na região amazônica onde já realizavam, através dos rios, um expressivo comércio com os Tupinambá por meio de feitorias.

<sup>39</sup> REZENDE, Tadeu Valdir Freitas de. 2010.

<sup>40</sup> [...] natural de uma das ilhas do arquipélago dos Açores. Exercia o cargo de provedor dos defuntos e ausentes da capitania de Pernambuco. Foi enviado ao Maranhão, em 1613, a mando de Gaspar de Sousa, Governador -geral do Brasil, para ajudar na expulsão dos franceses. AMARAL, Ribeiro do. Fundação de Belém do Pará: jornada de Francisco Caldeira de Castelo Branco, em 1615 -1616. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. 2010. p. 25-28.

<sup>41</sup> O uso das aspas é devido a expressão naturalizada da presença portuguesa, legitimando sua invasão às terras dos que aqui habitavam, as nações nativas. Considerando, portanto, estrangeiros os europeus de outras nacionalidades como os ingleses, franceses e holandeses, por exemplo. Considera-se aqui que todos foram invasores.

<sup>42</sup> AMARAL, 2010, p.28

Havia a preocupação de que as possessões espanholas e portuguesas, banhadas pelo Rio Amazonas, fossem tomadas pelos ingleses e holandeses, e que os franceses, expulsos do Maranhão, fossem também buscar abrigo naquelas paragens. A presença “estrangeira” na região da Amazônia não era novidade para os portugueses.

Daniel de La Touche ou Senhor de La Ravardière, esteve à frente da expedição que fundou a França Equinocial, e foi um dos franceses a contribuir com informações sobre a região a ser invadida:

“[...] digo, que el rio llamado Grã – Pará em esta Costa es uma de las barras, y bocas del que llaman de las Amazonas, y que ni em uno, ni em outro ay fuerte alguno, ni guarnicion de soldados, ni moradores de ninguna parte da Europa”<sup>43</sup>.

Outro francês que teria sido importante como informante sobre a região para os portugueses, segundo Ribeiro do Amaral, foi *Vaux*, que não só conhecia a região como sabia a língua da terra. Durante sua expedição pelo Maranhão estabeleceu possessões e amizade entre os Tupinambá.

O que se pode apreender dessas relações que caracteriza, em parte, a política colonial, é que o opositor se transmuta ao sabor das conveniências, neste caso, os franceses foram temporariamente um colaborador importante para os portugueses no processo de invasão da Amazônia. Para logo em seguida serem condenados e jogados na prisão<sup>44</sup>. Qualquer semelhança com o tempo presente não é mera coincidência, mas resultado de uma estrutura de poder que se articula para a manutenção do *status quo* dominante.

O capitão português, Francisco Caldeira de Castelo Branco, foi quem comandou a expedição de invasão da Amazônia, e por isso é considerado pela historiografia, o fundador da cidade de Belém, rendendo à sua memória uma história de bravura e heroísmo quando a matéria é o mito de fundação da cidade. Depositando na figura do invasor toda a glória do feito.

O fato de o navegador português não estar sozinho nessa empreitada, e ter contado com orientações de *la Ravardière*, já o desloca do centro desta narrativa. Mas não é esse o fator que nos interessa aqui, uma vez que ainda situa os invasores no centro do discurso. A tomada da região pelos lusos resultou no aniquilamento das populações locais, fosse por guerra, escravidão ou doenças trazidas no lastro da colonização.

---

<sup>43</sup> AMARAL, 2010, p. 37.

<sup>44</sup> O governo português acusou *la Ravardière* e *Des Vaux* de terem sido os instigadores da revolta dos indígenas de Tapuitapera, no Maranhão, e ambos foram lançados na prisão da Torre de Belém, em Portugal. *Ibidem*, p.40.

Na história de fundação de Belém, considera-se como sinal de nascença a construção de uma fortaleza, símbolo de poder e dominação do projeto colonial europeu. Em geral “as primeiras fortificações portuguesas no Brasil foram construídas com material perecíveis como madeira, paliçadas, ou terraplanagem e fossos[...]”<sup>45</sup>.

E, assim, teria sido construído o primeiro forte que recebeu o nome de Forte do Presépio, erguido sobre assentamento indígena tupinambá, promovendo a destruição de suas habitações e a desorganização de suas estruturas culturais. No Museu do Encontro, essa ocupação indígena é representada por fragmentos da cultura material encontrados quando das prospecções arqueológicas no local durante o processo de (re) construção do Forte. Bem como o recorte estratigráfico que expõe vestígios dessa ocupação. Essa “descoberta” arqueológica evidencia que o Forte fora erguido sobre uma habitação indígena. Mas não foi capaz de superar a historiografia, relegando à essa memória um lugar de subalternidade.

## 1.2 – Forte do Presépio: uma gênese eurocêntrica inglória

As fortalezas constituíam-se, na concepção colonial europeia, no marco legitimador das invasões territoriais. O Forte do Presépio constitui-se, nesse sentido, em um símbolo da invasão portuguesa na Amazônia. Diante de seu poder simbólico<sup>46</sup> “*inventou-se uma tradição*”<sup>47</sup> que o concebeu como marco fundador da cidade de Belém. Hoje, constituído em um museu histórico, tem como função estabelecer uma relação de pertencimento entre a comunidade e o lugar.

A trajetória histórica deste espaço de memória nos permite compreender sua existência. O que não significa estar acima de qualquer crítica. A versão ocidental-cêntrica da historiografia, acerca do monumento, representa o poder do colonizador que dominou a região com a justificativa de cumprir a árdua missão de civilizá-la e não a perder para os “estrangeiros”.

---

<sup>45</sup> CRUXEN, Edison. Arquitetura Militar Portuguesa no período de Expansão Ultramarina e suas origens medievais. In: Conselho Editorial Aedos. V Encontro Luso – Brasileiro de História Medieval, 11 de agosto, v. 3, n.9, 2011. p. 122. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), p. 122.

<sup>46</sup> “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. BOURDIEU, Pierre. O Poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S/A. 1989, p. 7-8.

<sup>47</sup> “Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente: uma continuidade em relação ao passado”. HOBBSAM. Introdução: A invenção das tradições. In: ROBSBAWM, Eric; RANGER, Terencer (orgs.). A Invenção das tradições. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984, p. 9-23.

O que essa memória não conta, e se conta, romantiza ou justifica, é o resultado desse contato entre portugueses e indígenas na região. E nada existe de glorioso na história desse assalto. Além de sonegar uma memória inglória, priva o lugar de tantas outras histórias que ali jaz. Narrativas que se assentam muito antes da “pedra e cal”.

A “descoberta” do sítio arqueológico dentro da área interna da fortificação expôs a historicidade indígena do lugar, que o Museu do Encontro malogrou ao tentar reconstruir, pois ignorou a possibilidade de (re)construir a história indígena que não fosse pela ótica da colonialidade. Conferindo a essas evidências aquilo que é dado como fato pela historiografia do lugar, o extermínio dos povos indígenas.

*Figura 1 - Foto aérea do Forte do Presépio.*



*Fonte: <http://lablivre.org/educar/index.php/310-forde-do-presepio>*

A chegada de Francisco Caldeira de Castelo Branco à colina de ocupação onde habitavam indígenas Tupinambá não observou as orientações dadas pelos franceses, a qual orientava que para a conquista da Amazônia ter êxito, se fazia necessário a amizade com os indígenas. No entanto, o capitão Castelo Branco, chefe da missão colonizadora, nenhuma reticência fez para não massacrar os indígenas. Embora tenha sido acolhido amigavelmente, se pegou a detalhes para guerrear.

De acordo com Capistrano de Abreu, “A imensidão das águas inspirou-lhe a adaptação de um suplício medieval, que deveria parecer novo e terrível aos rudes filhos da natureza: amarrava o condenado a diversas canoas, mandava remar em sentidos opostos, até os membros despregarem do tronco”<sup>48</sup>. A história de glória do Forte dissimula / justifica a barbárie que a constituiu em espaço de memória.

A historiografia da cidade somente sob a ótica do invasor, subtrai ou secundariza uma parte fundamental dessa narrativa, e que nada tem a ver com a arquitetura colonial.

<sup>48</sup> ABREU, Capistrano de., *Capítulos de História Colonial: 1500 – 1800*. Brasília: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998, p. 119.

São os cheiros, sons e sabores, que estão no cotidiano da sociedade belenense, mas que talvez não seja apreendida como parte dessa história. Os lugares/cidades na América não passaram a existir a partir da chegada dos europeus, portanto, é preciso que se revele os lugares/cidades de antes, buscando tempos e espaços subalternizados, ressuscitar o ausente. Restaurar as sensibilidades do lugar.

Os ruídos, os seus odores e o seu movimento constituem a identidade da cidade, tanto quanto o seu desenho e perspectivas. A espacialidade urbana não existe em si mesma [...] é continuamente apreendida através do filtro de mitologias, de rituais preexistentes, eles próprios arrastados num deslizar incessante<sup>49</sup>.

Ao se considerar a mística do lugar busca-se pensá-lo também como um lugar de experiências sensoriais a partir da memória e das experiências nativas que constituíram aqueles espaços, podendo, portanto, serem apreendidos e experienciados pelas (os) educandas (os). Saber de forma pluricultural a história de sua cidade, através de seus monumentos, analisando, refletindo e interpretando-o, contribui substancialmente para uma formação cidadã, cuja práxis é o respeito à diversidade e às múltiplas formas de existir, social e culturalmente. Além de possibilitar o ensino de história em diferentes espaços de memória.

É importante se dizer, antes de propor algumas reflexões acerca da questão levantada acima, que as críticas traçadas sobre o espaço em tela são necessárias e buscam responder às demandas do tempo presente. E que não é intenção desta pesquisa sua desvalorização, pois, enquanto elemento constitutivo da historiografia, tem sua relevância na paisagem histórica que conta parte da história do lugar.

O que não nos impossibilita de perscrutá-la criticamente à luz da decolonidade que, enquanto teoria analítica tem como finalidade *“lá restauración de lo humano o la construcción del mundo del Tú [...] lá oposición a la muerte del Otro y la posibilidad de la generosidad y el amor como superación de divisiones jerárquicas naturalizadas”*<sup>50</sup>.

A musealização do Forte do Presépio, e sua concepção enquanto patrimônio histórico, ancora-se no lastro histórico que o constitui, no entanto, se faz necessário a elaboração de narrativas que concorram com a sua história hegemônica de mito fundador da cidade. Uma vez que, sendo uma história colonial, naturalizam hierarquias, revigora histórias de mortes e subalternização de povos indígenas que ali habitavam.

---

<sup>49</sup> CORBIN, Alain. Do Limousin às culturas sensíveis. In: RIOUX, Jean-Pierre, SIRINELLI, Jean-François. Para uma história cultural. Lisboa: Editorial Estampa, 1998p 107.

<sup>50</sup> MALDONATO -TORRES, Nelson. La Descolonización y el Giro Des- colonial. Revista: Tábula Rasa. Bogotá – Colômbia. n. 9, 2008, p. 67.

A proposta de elaboração de um saber patrimonial subversivo-crítico, poderá contribuir para um tipo de pertencimento, não somente de caráter étnico – cultural, mas de caráter político acerca dessa memória. Restaurando histórias invisibilizadas das populações nativas que transcendam uma história de rivalidades étnicas, mortes e extermínio.

Uma narrativa que dialoga com a realidade indígena atual, que reconstruiu seu sentido existencial a partir da união entre grupos étnicos diferentes. Dando exemplos de como construir o “*mundo del Tú*” em oposição “*a la muerte del Otro*”, através da generosidade e do amor compartilhado. O que permitiu a esses grupos sociais superar rivalidades que os colocavam uns contra os outros. A rede de solidariedade existente hoje entre os povos indígenas é resultado de um longo processo de tomada de consciência acerca do projeto de extermínio do qual seus corpos são alvos<sup>51</sup>.

O protagonista dessa história eurocentrada é situado na figura do capitão – mor português, Francisco Caldeira de Castelo Branco. Nome reverenciado como conquistador da Amazônia na obra de Theodoro Braga - *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*. No entanto, logo após dois anos de sua chegada foi destituído devido a crueldade com que resolvia as tensões com os povos nativos e a arrogância com que tratava seus compatriotas. Castelo Branco, ilustre português na memória histórica do Forte do Presépio, acabou preso, morrendo na prisão de Limoeiro, em Lisboa<sup>52</sup>.

Castelo Branco, sem dúvidas, é um personagem que constitui a historiografia da Amazônia, mas não é o único e nem pode ser reverenciado como herói, mas como um inescrupuloso colonizador, promotor de terríveis ataques às populações nativas. Isso daria à sua memória um lugar adequado e justo. Considerando que a representação simbólica do mito de fundação de Belém se apresenta para a coletividade em um monumento em “*pedra e cal*”, a constituição do *Memorial Virtual – Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá*, busca reorganizar as narrativas em torno do território ancestral (localização do Forte) e de seus agentes históricos, ancorando-se nas teorias decoloniais e da aprendizagem subversiva crítica.

No que concerne a produção textual para a composição da propositiva final, interessa à essa escrita problematizar a identidade colonial que reduziu os diferentes

---

<sup>51</sup>MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro: considerações finais. In: MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990). São Paulo: Paulinas (Coleção educação em foco, série educação, história e cultura) 2012, p.209 – 224.

<sup>52</sup> ABREU, 1998, p. 120.

povos do território conhecido como América à uma única identidade -“índios”, de modo a relacionar essa identidade racial/colonial negativa à subalternização de sua cultura, despojando as populações nativas de “seu lugar na história da produção cultural da humanidade”<sup>53</sup>.

As orientações de Mário Carretero e Liliana Jacott (1997) sobre compreensão histórica, dialogam com as teorias da aprendizagem significativa crítica que defende a urgência de se aprender

a conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas<sup>54</sup>.

Uma aprendizagem significativa crítica, considerando os seus possíveis efeitos sobre as (os) educandas (os) se faz necessária e urgente no mundo contemporâneo, de sociedades, culturas, identidades, conhecimentos e relações líquidas. É uma estratégia de sobrevivência compreender que a realidade é complexa e não maniqueísta, binária e monolítica.

Observa-se a permanência da perversidade sob a ótica de uma *história única*<sup>55</sup>, considerando que “é impossível falar de uma história única sem falar sobre poder”<sup>56</sup>. Sendo este “a habilidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de fazer que ela seja sua história definitiva”. Pode-se inferir que se a história do lugar, aqui em análise, começar pelos Tupinambá e suas vivências naquele espaço, e não pela chegada de Castelo Branco, as experiências cognitivas dali apreendidas podem ser de caráter não-litera<sup>57</sup> e não arbitrária, possibilitando um saber patrimonial subversivo-crítico.

Nessa perspectiva, busca-se superar a perspectiva ocidental-cêntrica do conhecimento, que impõe ao mundo uma experiência histórica que naturaliza estereótipo

<sup>53</sup> QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 127.

<sup>54</sup> MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa Crítica. Versão ampliada e estendida de conferência no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 e 15 de setembro de 2000 p. 144

<sup>55</sup> Expressão emprestada do livro O perigo de uma história única. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Tradução: Julia Romeu. 1ª ed São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

<sup>56</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>57</sup> “[...] a compreensão de um ato de fala não literal exige ao mesmo tempo (a) o processo do que é explicitamente dito e (b) a capacidade de ir além deste significado literal para perceber a intenção da (o) interlocutora (r) no contexto dado. Em outras palavras, quem escuta deve ser capaz de, simultaneamente, compreender o significado literal e não literal da mensagem, o que a (o) interlocutora @ diz e o que pretende dizer”. CHAMPAGNE, Maud. Compreensão de discurso Não Literal: O caso de Violações das Máximas de Quantidade e de Solicitações Indiretas. Revista: Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade de Toulouse-le Mirail, França, 2001, p.379-3385. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gnD3qXqGfR45ZnQc6VGtYwF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 12/10/21.

como primitivo/civilizado, inferior/superior, tradicional/moderno, visão dualista que acomoda preconceitos, revigora o racismo, a discriminação, o sexismo, o machismo, a exclusão e as desigualdades em sociedades ocidentalizadas.

E que nem sempre a problemática está explícita, e que, portanto, é preciso cavá-la, perceber suas camadas, ouvir o silêncio, falar o não dito, expor o não exposto. Sendo necessário, portanto, para a compreensão da história, organizar a rede de interações que constituem as ações humanas tais como: os agentes da ação, os motivos da ação, a (s) finalidade (s) da ação, as circunstâncias da ação, a interação com outros, consequências (intencionais ou não)<sup>58</sup>.

Analisar a biografia do espaço em estudo é fundamental para que se possa apreender a trajetória discursiva que revestiu o Forte do Presépio em um monumento singular da história de fundação de Belém. É o que se propõe a tratar na seção a seguir.

### **1.3 - As querelas elitistas em torno do Forte (séc. XX)**

As fortificações eram dispositivos fundamentais para a consolidação das possessões coloniais europeias. No contexto da conquista da Amazônia o Forte do Presépio representou a vitória portuguesa contra as sucessivas investidas francesas de conquistar a região. Empreitada valorosa para os ibéricos, já que o rio Amazonas se configurava como um importante entreposto comercial entre as possessões lusa e espanhola, como já foi citado acima.

O Forte do Presépio, nome que recebeu logo após sua construção em 1616, teve sua primeira construção em madeira e palha, recursos disponíveis aos redores da fundação à época. Em 1622 é reconstruído devido ao material precível de sua estrutura inicial. Também já foi intitulado de Forte Castelo de São Jorge. Tendo a edificação sofrido várias intervenções ao longo dos séculos XIX, XX e XXI<sup>59</sup>. As construções dessas fortalezas representam na paisagem das terras colonizadas um

ícone tridimensional – prático e simbólico – cuja mensagem se dirige ao exterior, para receptores que não dominam as técnicas de construção da arquitetura militar, mas que, não obstante, podem receber a mensagem e compreendê-la, segundo um código ideológico – cultural<sup>60</sup>.

<sup>58</sup> CRUXEN, 2010, p. 91.

<sup>59</sup> SENA, Alexandre, et al. Forte do Castelo. In: FERREIRA, Rubens da Silva (Org.). Patrimônio Cultural de Belém: as várias facetas de uma mesma história. (Textos e ilustrações produzidos pelos alunos da Faculdade de Biblioteconomia da Universidade Federal do Pará para a Disciplina Editoração, ministrada pelo prof. Rubens Ferreira no 2º semestre de 2010). Faculdade de Biblioteconomia (FABIB), Universidade Federal do Pará. Belém, 2010, p. 17 – 20.

<sup>60</sup> CRUXEN, 2010, p.120

Como o próprio nome define, são representações de força, de resistência, de coragem, predicados de caráter físico e espiritual, e simbolizam uma das quatro virtudes do catolicismo. Que segundo Edison Cruxen, “nome e essência estão ligados em uma relação íntima e o próprio nome, desde sua aceção de construção, se converte em todo um símbolo de inexpugnabilidade e supremacia”<sup>61</sup>. Levanto essas considerações acerca da simbologia dos fortes para que possamos nos situar quanto ao poder simbólico que o Forte do Presépio suscita na paisagem histórica da cidade para então, dar início à análise da querela em torno desta construção por intelectuais belenenses no início do século passado e no início do século atual.

A historiadora Dayseane Costa, reconstrói em sua dissertação o embate historiográfico travado por Theodoro Braga em oposição aos estudos de Arthur Vianna sobre a história da fortificação. Intelectuais que se postulavam historiadores e que disputaram pelos “espólios de memória” que giram até hoje em torno do Forte. Ambos contribuíram para a identidade histórica que conta o mito de fundação da cidade. Uma identidade elitista de tradição ocidental-cêntrica. A autora ressalta a importância de situar o Forte na produção historiográfica do início do século XX

porque foi essa produção que buscou, de maneira singular, consolidar os eventos históricos do passado, como momento fundador da cidade; assim esses autores construíram uma leitura histórica da Amazônia e criaram, enfim, a história - alicerce do Vale Amazônico, processo no qual o forte teve papel singular<sup>62</sup>.

Considerando os apontamentos da autora, o imbróglio teve início com a exposição da tela de Theodoro Braga, em 1908 – *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém*. Uma encomenda do então intendente Antônio Lemos para ornamentar seu gabinete. A obra sofreu várias críticas que contestaram algumas de suas representações. O artista buscava integrar a Amazônia à identidade nacional. Recuperando através de sua arte aquilo que teria sido o embrião da fundação de Belém. Como aponta o historiador Aldrin Figueiredo,

A escolha do tema possuía, em vista de seu significado histórico, intenções muito evidentes: o nascimento da capital do Pará legitimava a imagem do luso conquistador e criador dessa Feliz Lusitânia, como resultado desse encontro de dois povos diferentes<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Ibidem.

<sup>62</sup> COSTA, 2007, p. 23

<sup>63</sup> FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. A tela e o fato: a invenção moderna e a fundação do Brasil na Amazônia. In: FORLINE, Louis, et al (Orgs.). Amazônia além dos 500 anos. Belém: Museu Emílio Goeld, 2005, p. 153

Para reforçar a legitimidade de sua narrativa artística, Theodoro Braga distribuiu no dia da exposição um folheto explicativo em que expõe o seu árduo trabalho de pesquisa para a elaboração do quadro, que resultou em uma interpretação positivista da história. A exposição da tela ocorreu no Teatro da Paz, às vésperas do Natal, em homenagem ao aniversário de seu mecenas, o intendente Antônio Lemos. E uma data que também se relaciona com a gênese da cidade<sup>64</sup>.

A querela acerca da obra *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém*, poderia ter sido tranquilamente em torno do mito de fundação e da identidade nacional que se pretendeu forjar para a Amazônia através do quadro e do texto escrito, apresentado ao público no dia de sua exposição. Mas não foi esse o tema da celeuma. A “picuinha” se deu com a representação do Forte na obra já em pedra.

E assim está posto a questão: foi de madeira ou pedra a primeira edificação do forte? Como já citamos acima, foi de madeira, mas segundo a historiadora Dayseane Costa, Theodoro Braga atendia a uma exigência de Lemos, pois “a imagem da cidade e de seu administrador não poderiam estar associadas à simplicidade dos materiais supostamente utilizados na primeira construção do Forte; não faria sentido que Belém, com toda a sua riqueza, tivesse nascido em uma edificação feita de madeira e palha”<sup>65</sup>.

É importante retomar a consideração de que estes intelectuais contribuíram para a análise historiográfica que se tem hoje sobre o monumento histórico em tela.

Figura 2 - Tela *A Fundação da Cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão-Pará*, de Theodoro Braga, 1908.



Fonte: <https://mdc.arq.br/2012/03/20/antonio-garcia-moya-um-arquiteto-da-semana-de-22/03-01-tbraga-bele%CC%81m-1908/>

<sup>64</sup> COSTA, 2007, 24-34.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 28.

A obra de Theodor Braga buscou consolidar uma nova perspectiva sobre a história da Amazônia, representando os Tupinambá, como aqueles que reconhecem o inimigo que chega, “não se tratava mais de representar a curiosidade dos índios em relação ao branco e muito menos a admiração com o desconhecido europeu”<sup>66</sup>. Dando a entender que não ignoravam as intenções dos europeus. Ao lado esquerdo da tela é possível observar o motivo da querela, a representação do primeiro fortim já em pedra.

Antônio Lemos, o mecenas que encomendou a obra e representante do poder administrativo, idealizou o espaço à luz da *Belle Époque*, ignorando os horrores cometidos pelo “herói fundador, Francisco Caldeira de Castelo Branco”. Transformando a invasão às terras dos Tupinambá numa epopeia amazônica portuguesa. O debate sobre a origem do material que teria sido usado para a construção do forte se apresenta como um debate discursivo entre grupos que compartilham os mesmos interesses de classe, mas que nem por isso deixam de disputar pela ordem do discurso.

A representação do “índio” raivoso, é só mais uma retórica para a justificação de seu aniquilamento, enquanto obstáculo ao projeto colonial civilizatório. Sendo a subalternização dos povos nativos e de sua cultura na tela de Theodoro Braga uma das demandas capitalistas da época; um contexto marcado pela exploração das áreas de seringais na Amazônia, locus de vivências indígenas, logo, de resistência e conflitos entre esses agentes. Além de responder a um imaginário elitista de transformar a capital numa Europa nos trópicos.

No contexto de produção da obra, Dayseane Costa destaca que Theodoro Braga ancorou-se em interesses políticos e ideológicos, além do artístico e, citando Aldrin Figueiredo complementa

O registro do pintor vai, no entanto, muito além disso. Imbricados à narrativa dos fatos, vieram os testemunhos das tensões e conflitos em torno dessa história – alicerce. Sem essa construção, Theodoro Braga não conseguia se ver e, muitos menos, situar a importância de seu trabalho. Suas escolhas, omissões e esquecimentos, são, portanto, parte fundamental de uma história da arte de seu tempo<sup>67</sup>.

Theodoro Braga não teve como fugir de uma narrativa de exaltação à conquista da Amazônia e de seus invasores em detrimento de seus habitantes, não por se tratar, necessariamente, de uma “história filha de seu tempo”. Porque na perspectiva eurocêntrica do conhecimento, o tempo de dominação é permanente, sendo assim

---

<sup>66</sup> FIGUEIREDO, 2005, p. 153 -54

<sup>67</sup> COSTA, 2007, p. 29, apud, FIGUEIREDO, 2001, p. 25

localiza-se esses dominados/dominadores, que conformaram as sociedades ibero-americanas, numa dependência histórico – cultura em que

A pequena minoria branca no controle dos Estados independentes e das sociedades coloniais não podia ter tido nem sentido nenhum interesse social comum aos índios, negros e mestiços. Ao contrário, seus interesses sociais eram explicitamente antagônicos com relação aos servos índios e aos escravos negros, dados que seus privilégios compunham-se precisamente do domínio/exploração dessas gentes. De modo que não havia nenhum terreno de interesses comuns entre brancos e não brancos, e, conseqüentemente, nenhum interesse nacional comum a todos eles. Por isso, do ponto de vista dos dominadores, seus interesses sociais estiveram muito mais próximos dos interesses de seus pares europeus, e por isso estiveram sempre inclinados a seguir os interesses da burguesia europeia. Eram, pois, dependentes<sup>68</sup>.

O padrão de poder que organiza as relações sociais, também organiza a forma de saber e de ser. Impondo aos grupos racialmente inferiorizados um lugar fora da história. Forjando um saber que naturaliza a opressão e a barbárie sobre vidas indígenas e negras. Atuando para a constituição de uma autoimagem destrutiva, subalterna e despotencializada de intelectualidade. Um saber que busca inculcar no ser, um ser – não histórico. Portanto, sem cultura, que só existe à sombra da racionalidade ocidental-cêntrica, ou seja, à sombra do branco.

O que se inventou como tradição no início do século passado, delineou a historiografia sobre a Amazônia e, ancorados nessa narrativa, as políticas públicas de preservação patrimonial em Belém/PA enveredaram por um discurso canônico sobre os símbolos identitários da cidade.

Em 1978, quando da execução do Projeto de Remanejamento da Área Central de Belém, buscava -se vincular “a necessidade de previsão e criação de uma imagem condizente com as repercussões das diretrizes gerais de desenvolvimento da Região Metropolitana de Belém”<sup>69</sup>. Havia toda uma preocupação para a execução do Projeto na área de maior representação da identidade local, não queriam que “toda uma identidade forjada desde o período colonial, da fundação da cidade à posição de metrópole” fossem alteradas com a proposta do projeto.

Decolonizar uma narrativa acidental-cêntrica, tal como se propõe neste trabalho pode ser entendido como começar a história do Forte a partir da arquitetura indígena, e não colonial//militar; da estratégia indígena de ocupação daquele promontório; da importância da natureza, daquele rio, da mata, dos animais para os nativos, quem eram os Tupinambá, seus hábitos, costumes e rituais. Exercitando as possibilidades metafísicas

---

<sup>68</sup> QUIJANO, 2005, p. 134.

<sup>69</sup> Companhia de Desenvolvimento e Administração da Área Metropolitana de Belém (CODEM). Projeto: Remanejamento da Área Central de Belém. 1978.

que compõem aquele lugar. Propondo uma compreensão da história para além de uma abstração do discurso ou de sua materialidade simbólica. Em que o valor do venha a ser conhecido seja significativo e significante para os (as) educandos (as).

O Forte do Presépio, enquanto símbolo do assalto europeu às terras invadidas, teve como finalidade assegurar o território ao invasor que dela se apossou primeiro. Como estrutura arquitetônica colonial, sua história enquanto patrimônio foi ganhando sentido a partir da “*tradição inventada*” pela historiografia no século XX, que elaborou sobre o monumento uma história gloriosa de conquista da Amazônia e origem da cidade de Belém. Essa historiografia prestigiada até os dias atuais, revigorou no início deste século uma nova querela em torno dessa construção. É o que trata a seção a seguir.

#### 1.4- A querela elitista em torno do muro (séc. XXI)

O embate elitista pelos “espólios de memória” do Forte entre Theodoro Braga e Arthur Vianna no início do século XX, não encerrou as disputas em torno desse monumento histórico. Um novo embate se deu no início do século XXI. A disputa em torno do muro, datado do século XIX, e que separava a cidade do Forte, foi a causa do litígio. Um confronto analisado na dissertação da historiadora Dayseana Ferraz da Costa (2007), “*Além da Pedra e cal: A (re) construção do Forte do Presépio (Belém do Pará, 2000 – 2004)*”, minha ancoragem para analisar esse imbróglio.

O muro que assinalou as disputas entre as esferas administrativas estadual e municipal, na época, de partidos políticos de oposição, PSDB e PT, respectivamente, era parte constitutiva do Forte do Castelo. Bem tombado pela esfera municipal em 1990, mas desde 1962 já estava revestido das premissas que regem o processo de tombamento pelo IPHAN.

Sobre o dispositivo de tombar, observa Lemos, “um atributo que se dá ao bem cultural escolhido e separado dos demais para que, nele, fique assegurada a garantia da perpetuação da memória. Tombar, enquanto for registrar, é também igual a guardar, preservar”<sup>70</sup>.

Maria Cecília Londres Fonseca (2009) nos permite ratificar a característica contraditória que gira em torno desse instrumento legal de atuação que, de “natureza conflitante [...] os processos de tombamento constituem espaços de expressão desses confrontos, onde se podem captar as várias vozes envolvidas na questão da preservação

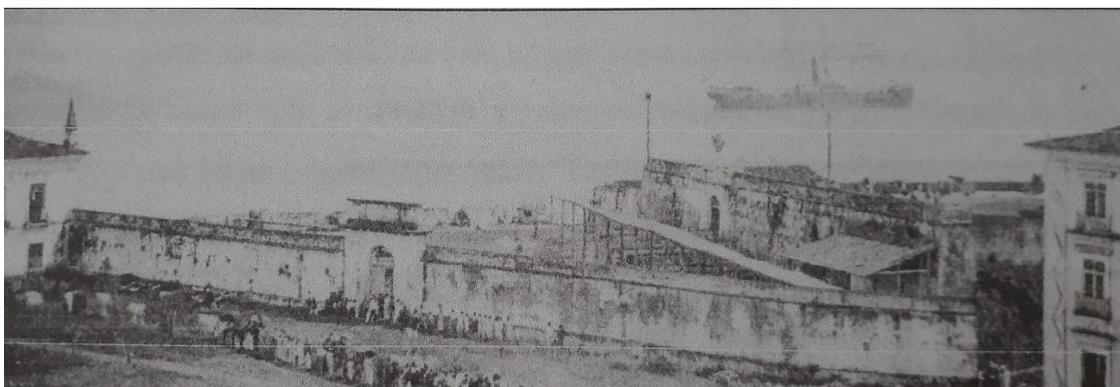
---

<sup>70</sup> LEMOS, Carlos A. O que é Patrimônio Histórico. São Paulo: Brasiliense, 1981, p. 85.

e sua influência na condução dos processos”. Isso posto podemos inferir que as questões conflitantes quando da (re) construção do Forte do Presépio também estão atreladas a essas disputas discursivas sobre o bem tombado.

Acerca dessas disputas discursivas observemos o que disseram os envolvidos na celeuma sobre o “muro da discórdia”. Para a FUMBEL, o muro tinha um grande valor histórico, pois era um símbolo da história militar do próprio Forte do Castelo. Sendo, portanto, sua retirada, uma “afrenta ao elemento que se configura na verdade como constitutivo da própria posição defensiva do Forte”<sup>71</sup>. Corroborava com as críticas da FUMBEL a 2ª SR/IPHAN. Para a SECULT, retirar o muro devolveria à cidade sua “simbiótica”<sup>72</sup> com o Forte. Uma justificativa que não foi aceita pela administração municipal.

*Figura 3 - Imagem do Forte em 1884.*



*Fonte: COSTA, 2007, p. 92. É possível ver na imagem a extensão do muro que foi derrubado após a sua (re) construção.*

Frisa-se que as querelas centenárias em torno do Forte corroboram em um ponto: a manutenção de uma narrativa ocidental-cêntrica, em que as representações coloniais são primordiais no trato com o patrimônio e seu destino discursivo para a coletividade. Uma narrativa ancorada na historiografia sobre a colonização da Amazônia e a fundação da cidade de Belém. Analisemos o que diz Dayseane Costa

A maneira como o Forte foi descrito pela historiografia, e é descrito e pensado atualmente pelos diversos grupos sociais, e as transformações que nele estão sendo implementadas fazem dele um lugar singular. Quando me refiro às transformações não me reporto somente àquelas realizadas na materialidade do monumento, mas também (e talvez principalmente) no discurso construído acerca dele como representação. Singular porque a nenhum outro prédio se poderia creditar o discurso de berço de Belém ou o mito de origem, razão pela qual, acredito que em relação a ele tenha se instaurado tanto conflito quando da sua restauração<sup>73</sup>.

<sup>71</sup> COSTA, 2007, p. 91-93.

<sup>72</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>73</sup> COSTA, 2007, p. 91 – 93

A invasão da Amazônia pelos europeus foi assinalada com a fundação da cidade de Santa Maria de Belém do Grão Pará. Invasão assegurada pelo erguimento de uma fortaleza, símbolo do poder colonial e estratégia de proteção contra outros possíveis invasores. De fato, não se pode negar ao Forte seu status de singularidade material enquanto marco do assalto português à Amazônia. Mas é urgente e necessário inquirir sua narrativa discursiva de retórica de glória, quando sua história é inglória.

Questionar a construção de uma historiografia elitista, forjada à luz de um processo de formação da identidade nacional excludente, que revigora e justifica um passado colonial nefasto para as populações nativas da região. E foi no lastro dessas arguições que se constituíram a elaboração do saber patrimonial subversivo-crítico em diálogo analítico com as teorias decoloniais e a teoria da aprendizagem significativa crítica.

Nesse caminho, é fundamental o reconhecimento da existência de um padrão de poder que se forjou no colonialismo Moderno, no entanto, não se limita a um poder formal entre agentes sociais, mas “refere-se à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça”.

Interessa-nos aqui perscrutar a sobrevivência da colonialidade até hoje “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”<sup>74</sup>. Como nas políticas preservacionistas que também compõem essas estruturas de poder.

Átila Tolentino refletindo sobre as possibilidades de uma educação patrimonial decolonial reafirma o caráter eurocêntrico e colonial das políticas preservacionistas no Brasil. Apontando as epistemologias do sul como base para problematizar e ressignificar esses bens culturais.

Trata-se de uma alternativa que congrega um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes empreendida pelos processos de colonização, a partir de uma norma epistemológica dominante, que se impõe como superior e se apresenta universal e naturalizado ao longo dos últimos séculos<sup>75</sup>.

---

<sup>74</sup> MALDONADO – TORRES (2007) apud OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial?. Disponível em: [https://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DECOLONIAL](https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL). Acesso: 12/10/21.

<sup>75</sup> TOLENTINO, Átila. Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. Revista Sillogés – v.1, n.1, jan./jul. 2018

Luis Fernando Cerri, sobre a didática da história busca explicar o modo como o ensino de história interfere na formação cognitiva das (os) educandas (os), uma interferência com

[...] caráter de desenvolvimento cognitivo, capaz de ajudar o aluno a abrir novas portas para a sua capacidade de pensar, definir e atribuir sentido ao tempo. Constituindo-se, assim, como esforço de orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros, a ser regulado cientificamente e socialmente, evitando abusos políticos, bem como neutralismo esterelizantes<sup>76</sup>.

Ancorado nos princípios facilitadores da aprendizagem significativa crítica, teoria que não se propõe como um método, mas como uma reflexão acerca do processo de aprendizagem por parte do aprendiz, caracterizada pela *interação cognitiva* entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio. Nessa perspectiva, o conhecimento prévio do (a) educando (a) é o caminho para a aprendizagem significativa.

De modo que nesse “processo, não-litera<sup>77</sup> e não-arbitrário<sup>78</sup>, o novo conhecimento adquire significados para a (o) aprendiz e o conhecimento prévio fica mais rico, mais diferenciado, mais elaborado em termos de significados, e adquire mais estabilidade”<sup>79</sup>. Considerando as noções prévias das (os) educandas (os) sobre as representações do Forte do Presépio, adquiridas no que chamei de laboratório experimental, fica evidente a compreensão que elas (es) possuem sobre o espaço e a origem da cidade de Belém.

O Forte do Presépio se constitui em uma memória importante na paisagem urbana da cidade, porém, fica a questão: quem são os sujeitos que com ela se identificam? Consubstancialmente é um documento/monumento potencialmente revelador. Pois Amálgama, mas não irradia, histórias multiculturais de diferentes cheiros, sabores, sons, odores e dores. Sua arquitetura, quando tomada como discurso museológico, apenas dá sentido para uns, enquanto representação de uma memória histórica coletiva; mas não

<sup>76</sup> CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional, v.15, n. 2, p. 2170.

<sup>77</sup> “[...] a compreensão de um ato de fala não literal exige ao mesmo tempo (a) o processo do que é explicitamente dito e (b) a capacidade de ir além deste significado literal para perceber a intenção do interlocutor no contexto dado. Em outras palavras, quem escuta de ser capaz de, simultaneamente, compreender o significado literal e não literal da mensagem, o que o interlocutor diz e o que pretende dizer”. CHAMPAGNE, Maud. Compreensão de discurso Não Literal: O caso de Violações das Máximas de Quantidade e de Solicitações Indiretas. Revista: Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade de Toulouse-le Mirail, França, 2001, p.379-3385. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gnD3qXqGfR45ZnQc6VGtYwF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 12/10/21.

<sup>78</sup> Significa dizer que o conteúdo a ser ensinado deve relacionar-se com o conhecimento prévio do (a) educando (a). Sem essa consideração a aprendizagem não tem onde se ancorar. FERNADES, Elisângela. Davi Ausubel e a Aprendizagem Significativa. Nova Escola, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em: 12/10/21.

<sup>79</sup> MOREIRA, 2000, p. 4.

representa as muitas lutas de resistência travadas ali. Numa versão única da história se perpetua a barbárie. Eis a questão que gira em torno desse monumento.

As questões suscitadas até aqui acerca dessa narrativa, nos permite afirmar a importância de se questionar uma história que se elaborou para representar uma coletividade e que se configurou a partir de querelas ego-ocidentalizadas. Um debate que se arrastou por mais de um século sob o mesmo prisma: a exaltação do colonizador. Quando da dança de pareceres e memorandos que foram emitidos durante o processo de (re)construção do Forte do Presépio, me chamou atenção o parecer que discutia as “propostas inaceitáveis” acerca do projeto. Entre os citados pela historiadora, Dayseane Costa, na sua dissertação, destaco o embargo à denominação “*Esplanada dos Tupinambá*”, nome que não foi aprovado pelos técnicos do IPHAN de Brasília. No entanto, uma instalação artística de Denise Milan, em alusão aos indígenas compõe o cenário paisagístico e artísticos exposto na parte externa, no jardim de esculturas Feliz Lusitânia que, segundo Rosangela Marques de Brito “foi planejada visando buscar a interação entre o patrimônio histórico e o patrimônio indígena, representado pela coleção exposta no Museu do Encontro”<sup>80</sup>. Fica difícil de conceber uma escrita material essencialmente eurocentrada, sem que se cometa um “pastiche”<sup>81</sup>.

A obra de Milan “*U ura muta uê*” (*o que vem de outro lugar*), me leva a inquirir suas interpretações históricas acerca da colonização amazônica: será que os nativos estavam à espera da visita ilustre dos europeus? Uma vez que quem veio de *outro lugar* foram os portugueses, mas quem emite a locução é a obra que tem por finalidade representar a cultura indígena. A arte não-indígena (pois não foi produzida por uma (um) indígena) a meu ver, buscou conciliar muito mais elementos artísticos e paisagísticos, que integrar uma história indígena ao local.

---

<sup>80</sup> BRITO, Rosangela Marques de. A invenção do patrimônio histórico musealizado no bairro da Cidade Velha de Belém do Pará, 1994 – 2008. 145f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, MAST, Rio de Janeiro, 2009, p. 101.

<sup>81</sup> Imitação ruim de outra obra. O termo foi usado como argumento de defesa dos arquitetos do início do século XX, que buscavam liberdade de criação, não queriam “ser relegados para fora dos muros, ou condenados, nas cidades históricas, ao pastiche”. CHOAY, Françoise. A Alegoria do Patrimônio. São Paulo: Estação da Liberdade. UNESP, 2001, p.16.

Figura 4 - Detalhes da obra de Denise Milan no Jardim Feliz Lusitânia.



Fonte: [http://www.denisemilanstudio.com/pt/works/2004\\_u-ura-muta-ue.html](http://www.denisemilanstudio.com/pt/works/2004_u-ura-muta-ue.html).

Como se lê, se vê, se representa, se cria e se recria símbolos sobre a história da Amazônia, a invasão portuguesa era uma questão de tempo, ao que parece. Os indígenas que ocupavam o território, que viria a ser um dos símbolos do poder lusitano, já sabiam que eles chegariam “*de outro lugar*”. E o resultado desse infeliz encontro foi paulatinamente naturalizado na historiografia, na pintura, na escultura, na musealização. No paradoxo dessa história determinista, sem chances para os povos indígenas, eles sobrevivem e resistem bravamente.

Eu não tenho dúvidas que as penas e canetas modernas que criaram e recriando uma narrativa mortífera para os povos da terra, seja intencional ou não, ao invisibilizar em suas histórias, homens, mulheres, jovens e crianças indígenas morrem vítimas da colonialidade, que naturaliza a violência sobre seus corpos.

Figura 5 - Imagem retirada do site da mídia virtual indígena Guaranimbya.



Fonte: Instagram *mediaguaranimbya*

A historiadora Anna Linhares (2015), na sua tese “*Um grego agora nu: índios marajoaras e identidade nacional brasileira*”, analisa as motivações que forjaram a “marca marajoara” num elemento constituidor da identidade nacional. À primeira vista pode parecer que tudo o que foi discutido criticamente até aqui sobre a hegemonia epistêmica ocidental, que elabora sentidos e representações coletivas, não fez sentido.

Afinal, o “índio” está na constituição da identidade brasileira. Mas a história não é bem assim. A usurpação dos vestígios materiais encontrados no século XIX, na Ilha do Marajó, pelos cientistas/arqueólogos, produziram uma narrativa essencialmente etnocêntrica acerca das populações indígenas. Estudos que, se contribuíram para a constituição do que veio a ser a ciência arqueológica, também contribuíram para um legado de preconceito, intolerância e racismo sobre povos indígenas na atualidade.

O caráter etnocêntrico das análises dos cientistas do oitocentos está nos critérios utilizados para selecionar a cultura material marajoara como símbolo da identidade nacional. Comparadas com produções artísticas das *grandes civilizações* como a grega, maia e egípcia, a cerâmica marajoara ganhou status de produção sofisticada, em que somente uma cultura civilizada seria capaz de produzir.

A elite imperial encontrou numa cultura extinta a pelo menos 200 anos, quando da invasão portuguesa no século XVI, o elemento que precisava para sustentar uma história de identidade autêntica. Cujas essencialidade estava assentada na figura indígena, mas não poderia ser qualquer indígena. E da necessidade de se contrapor em relação ao colonizador por meio de uma originalidade identitária que foi dada à cultura marajoara um trato nobiliárquico<sup>82</sup>.

Não é intenção desta pesquisa resenhar a tese de Anna Linhares, mas o diálogo com suas referências de pesquisas contribui para o debate em tela. Considerando que numa cultura ocidental-cêntrica para um existir é necessário que o outro seja eliminado, a superioridade da cultura marajoara em detrimento de outros grupos étnicos ensejou no passado e enseja no presente, uma visão deturpada dos povos indígenas.

Ressuscita-se no imaginário social elitista imperial uma sociedade já extinta para que as vivas sejam levadas à extinção. Essa é a lógica da colonialidade. Sendo, portanto, “necessário refletir criticamente sobre o enredamento de marcadores de civilização com ideias que postulam outros povos como primitivos ou selvagens, e sobre as formas nas

---

<sup>82</sup> LINHARES, Anna Maria Alves. Um grego agora nu: índios marajoaras e identidade nacional brasileira. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de História da Universidade Federal do Pará (FHIS/UFGPA). Belém: Pará, 2015, p. 11-41.

quais a modernidade ocidental sempre pressupõe definições e distinções coloniais dessa natureza”<sup>83</sup>.

Essa natureza distintiva do pensamento eurocentrado pode ser observado na escolha dos Marajoara para constituir parte da identidade nacional em detrimento dos Botocudos. Tendo como suporte os estudos de Manuela Carneiro da Cunha, Anna Linhares explica que

de um lado estavam os tupi-guarani, que eram extintos ou supostamente assimilados e, de outro, os que foram genericamente chamados de Botocudos, falantes da língua tapuia. Além de serem índios vivos, eles eram aqueles contra quem se guerreava nas primeiras décadas do século XIX, pois sua reputação era de indomável reputação<sup>84</sup>.

O lugar em que foi ancorada as representações marajoaras, serviu de suporte para a glorificação de um projeto racista, que contribuiu para o fortalecimento de um juízo de valor subalternizador de grupos indígenas, a partir da elaboração de um imaginário mítico de nobreza (valor europeu), organizando um dos eixos articuladores do conhecimento eurocêntrico, o dualismo na retórica do primitivo/civilizado, tradição/modernidade, não europeu/europeu.

Nessa perspectiva, o homem americano só poderia existir sob a iluminação do homem europeu. E foi europeizando os marajoaras que os cientistas do oitocentos encontraram a essência do “povo brasileiro”, constitutivo de um projeto imperial articulado entre ciência e política para servir aos anseios de uma elite branca, heteronormativa, cristão-cêntrica, patriarcal e etnocêntrica.

As análises exercidas até aqui nos permitem perceber os entrelaçamentos discursivos, tomando como fio condutor os esforços empreendidos por uma classe dominante que, direta ou indiretamente, detém o poder para elaborar narrativas e *inventar tradições*. As discussões em torno do patrimônio, memórias e culturas, sustentadas por um ego-ocidental-cêntrico, de intelectuais e políticos, nos revelam que é tarefa árdua reelaborar tais narrativas.

Sustentar um discurso contra – hegemônico acadêmico se torna, por vezes, opor-se à uma cultura acadêmica tradicional, que produz conhecimentos sob a ótica da colonialidade. A análise de Dayseane Costa sobre as querelas no século XXI pelos “espólios de memórias” do Forte do presépio nos ajudam a compreender em que estruturas se engessam essas disputas pela constituição do patrimônio.

---

<sup>83</sup> MALDONADO-TORRES, Nelson., 2019.

<sup>84</sup> LINHARES, 2015, p. 21-22

Cogitar [...] a hipótese de que a polêmica em torno da restauração do Forte se deu pela situação legal do monumento não exclui as questões políticas e ideológicas que estão imbricadas quando se fala em restaurar e preservar. Os vários ofícios, pareceres e memorandos que foram expedidos quando da intervenção mostram que as ideias sobre questões patrimoniais não são consonantes. Tais ideias também não são desvinculadas de grupos e discursos de poder, de elites intelectuais que acabam por delinear, de acordo com uma seleção de interesses, como se constrói o processo de preservação do patrimônio histórico<sup>85</sup>

As ideias que ancoram o Museu do Forte do Presépio à história embrionária da cidade não o articulam à essa memória somente pelo conteúdo histórico que ele abriga, mas por ser este um símbolo de poder que lhes confere poder. Capaz de projetar seus nomes na história e, assim, eterniza-los, bem como suas versões sobre o lugar.

### 1.5 - Museu do Encontro: uma história de colonialidade

A colonialidade do saber, ser e poder é informada, se não constituída, pela catástrofe metafísica, pela naturalização da guerra e pelas várias modalidades da diferença humana que se tornaram parte da experiência moderna/colonial[...]<sup>86</sup>.

E é nesse sentido que o Museu do Encontro foi constituído. Como espaço educativo, deseduca, ao organizar uma história positivista que situa e engessa a história da colonização numa ritualística cronológica perversa. Se lá no passado, grupos indígenas não tiveram a chance de sobreviver, nesta versão museal contemporânea, esse passado se perpetua quase que como uma profecia. Sem poder negar que os povos indígenas existiram, expõem seus fragmentos, seus vestígios existenciais até o “grande quadro” – A Conquista do Amazonas, de Antônio Parreira, pintado em 1907. É quase um “portal”, como símbolo do “acultramento”, só revela a grandeza europeia em detrimento da figura nativa, retratada de modo subalterna, invisibilizando a dinâmica da transculturação<sup>87</sup> ocorrida nesta zona de contato, resultante desse infeliz “encontro”.

O Museu do Encontro é resultado dos achados arqueológicos quando das prospecções realizadas durante a (re) construção do Forte. A priori iria abrigar somente artefatos que correspondiam à história da fortificação. O projeto inicial foi modificado devido às descobertas arqueológicas: um sítio com vestígios de ocupação indígena. Além de vários artefatos da cultura material desses habitantes. Então, forjou-se uma escrita

<sup>85</sup> COSTA, 2007, p. 91-93.

<sup>86</sup> MALDONADO – TORRES, 2019, p. 42.

<sup>87</sup> A transculturação é um fenômeno da zona de contato e refere-se às apropriações dos materiais nativos pelos europeus, mas também a forma como os indígenas se apropriou dos modelos europeus e deram sentido próprio, nesse processo ambos os agentes são afetados e suas práticas culturais são modificadas. PRATT, Mary Louise. Os olhos do Imperador. Relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999. Resenha de: MACHADO, Maria Helena Toledo. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000, p. 281 – 289.

material da história pré-colonial e colonial amazônica. Ao meu ver, o pastiche tão temido pelos técnicos do IPHAN de Brasília, configurou-se na Sala Guaimiaba<sup>88</sup>.

O espaço musealizado não deixa “falhas” em relação a silenciar as memórias e as histórias dos povos nativos, tanto no tempo pretérito, quanto no tempo presente. É uma expressão da colonialidade do poder, saber e ser. A narrativa reforça que os povos indígenas estão à beira da extinção, essa perspectiva pode ser conferida no final do percurso da expografia, que encerra com três fotografias/quadros contemporâneos de indígenas em total estado de decadência. Se a intenção era denunciar o descaso e a ineficácia das políticas públicas para com a população indígena, não funcionou.

A constituição do Forte em Museu contou com uma ancoragem de mais de 400 anos de história e mesmo com um lastro histórico de séculos, a ocidentalização de sua historiografia o põe como uma memória que carece de questionamentos. No que diz respeito ao Museu do Encontro, encontramos uma narrativa essencialmente colonizadora. De tudo que pode haver de colonialidade na (re)construção do Forte do Presépio, a Sala Guaimiaba nos remete a um passado imoral, vergonhoso e cruel às memórias indígenas. Pois reforça sem pudor um imaginário decadente da história indígena na Amazônia. Eterniza. Cristaliza. Mata. Impõe uma história única sobre o evento da invasão portuguesa. E como reitera Dayseane Costa em sua dissertação, nenhum museu é ingênuo<sup>89</sup>.

Como espaço educativo, o Museu do Encontro nos propõe como saber acerca da história da invasão portuguesa na Amazônia que os portugueses venceram e que, a cidade só nasceu e progrediu, civilizou-se, graças a vitória portuguesas sobre os indígenas. E que os nativos: selvagens, belicosos e primitivos, representavam um empecilho ao empreendimento colonial. Eram o atraso. Eliminá-los ou assimilá-los era parte indispensável do projeto civilizatório europeu.

O Museu do Encontro é um ponto que entendo como nevrálgico nessa discussão. Pois se trata de uma narrativa em favor da barbárie e contra a vida. Em um saber subversivo-crítico não se tem o espanto como um início reflexivo, mas o horror diante da morte. Nesse caminho não se busca

[...] meramente hallar la verdade sobre o mundo que se la aparece como extraño, sino determinar los problemas de um mundo que se le aparece como perverso y de hallar las vías posibles para su superación. La búsqueda de la verdade aqui está inspirada no por el desinterés teórico, sino por lá no-indiferencia ante el Otro, expressado en la urgência de

---

<sup>88</sup> COSTA, 2007, p. 86.

<sup>89</sup> Ibidem. p.138.

contrarrestar el mundo de muerte y de acabar com la relación naturalizada entre amo y esclavo em todas sus formas. [...] o finalidad definida: esta es la restauración de lo humano o la relación del mundo del Tú [...]»<sup>90</sup>.

E não será reproduzindo um cenário de morte que se irá contribuir para o enfrentamento e combate ao racismo estrutural e de todo o horror estruturante que ele engendrou e ainda engendra na sociedade brasileira. Não é mais possível reproduzir narrativas coloniais, ainda que pioneiras e contributivas na construção de uma historiografia da Amazônia.

Não podemos destituí-las de seu pioneirismo, mas se faz necessário descolonizá-las, de modo a questionar suas intenções e impactos na constituição de identidades individuais e coletivas. E mesmo que já se caminhe nesta direção, foram os escritos clássicos que ensejaram a (re) escrita do Museu do Forte e do Museu do Encontro no início do século XXI. O que evidencia os limites de seus fundamentos historiográficos.

A representação simbólica do colonialismo através do patrimônio histórico é resultado de uma crença ingênua ou proposital de que ele fora superado com a descolonização. O que leva esses agentes institucionais a ignorar as estruturas de colonialidade enquanto dispositivo global de desumanização de grupos sociais, historicamente inferiorizados, a manterem-se nas regiões periféricas, mesmo após o fim do colonialismo. Não é, portanto, demasiado afirmar que a retórica histórico-arqueológico-museológica dos espaços em análise são dispositivos que contribuem para a manutenção do princípio organizador da colonialidade – o racismo – demarcador estruturante de todas as dimensões de dominação ocidental - cêntrica.

A história linear, simplificada pelo circuito fatalista que conduz o nativo a um encontro amargo com seu algoz, é reconhecida como necessária para a consolidação do projeto civilizatório colonial. Francisco Caldeira de Castelo Branco, considerado um herói porque fundou a cidade de Belém, não teria tido escolha, era matar ou morrer.

Decolonizar essa narrativa é urgente frente às demandas do tempo presente em que a exaltação da memória vem sendo questionada por grupos subalternizados. As derrubadas de estátuas, iniciadas nos EUA, em junho de 2020 em protesto contra a violência policial após o assassinato do afro-americano George Floyd, em 5 de maio de 2020 reacende o debate sobre monumentos públicos que homenageiam colonizadores e escravistas. Nos Estados Unidos a derrubada da estátua de Cristóvão Colombo, marca o

---

<sup>90</sup> MALDONADO – TORRES, 2008, p. 67.

início dessas ações, que foram seguidas de sucessões de acontecimentos semelhantes que se espalharam pela Europa chegando à América Latina<sup>91</sup>.

Foi nessa onda de contestações acerca de memórias históricas questionáveis que as estátuas do traficante de escravizados Edward Colston, em Bristol, e do missionário jesuíta padre Antônio Vieira, em Portugal, foram colocadas abaixo. Especialistas não deslegitimam a revolta dos manifestantes, mas chamam a atenção para a importância de um debate público mais amplo sobre o que fazer com essa memória de opressão.

Para o professor, Ricardo Santiago<sup>92</sup>, que afirma levar o debate para a sala de aula,

O fenômeno da derrubada das estátuas e dos monumentos históricos é bastante compreensível, afinal de contas, esses lugares de memórias expressam ódio. Por outro lado, ele diz considerar mais interessante os chamados “atos de rasura” que não apagam o objeto, mas o transformam, produzindo novas camadas, desafiando a memória e aguçando a disputa pela cidade, além de explicitar o conflito<sup>93</sup>.

O silenciamento de agentes históricos indígenas na historiografia do Forte, não é somente um problema museal, é mais do que isso, é um problema ético-político-social. Que reverbera no cotidiano dos não-indígenas e principalmente dos povos nativos, reproduzindo no imaginário social que os indígenas estão fadados ao extermínio e que a luta pela terra é desnecessária.

Ou em uma outra versão já não seriam mais “índios”, porque vivem na cidade, são tantos os estereótipos que cercam a existência dos povos originários que seria necessária uma revolução epistêmica latino-americana contra o discurso hegemônico de colonialidade.

## 1.6 – Sala Guamiaba: uma narrativa sobre o “Outro”<sup>94</sup>

Dirigir-se ao passado, sem nenhuma perspectiva de mudança, implica a comemoração da ordem estabelecida, a afirmação da ordem jurídica, dos valores culturais dados, da verdade científica imposta, a repetição do conhecimento<sup>95</sup>.

<sup>91</sup> WESTIN, Ricardo. “Retirada de estátuas deve ser acompanhada de debates públicos sobre a história”, diz urbanista. Racismo em Pauta. 25/08/21. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/201c7tirada-de-estatuas-deve-ser-acompanhada-de-debates-publicos-sobre-a-historia201d-diz-urbanista>. Acesso: 20/07/21.

<sup>92</sup> Professor da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e especialista em História Pública, em entrevista por áudio para o site cafehitoria.com. (2020)

<sup>93</sup> LEAL, Bruno. Especialistas comentam derrubadas de monumentos e estátuas pelo mundo. Café História. 17/08/20. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/especialistas-comentam-derrubada-de-estatuas-pelo-mundo/>. Acesso: 20/07/21.

<sup>94</sup> Esse termo está sendo utilizado a partir da noção ocidental de ser universal. Nesse sentido o Outro é todo aquele e aquela que não são consideradas (os) normativos para o padrão europeu.

<sup>95</sup> CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. Cadernos de Sociomuseologia: Museu e política de memória, v.19, n. 19, 2002, p.46.

O nome da sala que abriga a expografia do Encontro entre portugueses e indígenas é uma referência ao líder dos Tupinambá. Guaimiaba ou Cabelo de Velho, que foi morto em combate no conflito de 1619, um ataque dos Tupinambá à empresa colonial portuguesa marcada por violência, escravização, tortura e morte dos nativos. A morte da liderança indígena afetou tragicamente a organização e as articulações dos Tupinambá que passaram a ser fortemente perseguidos e dizimados<sup>96</sup>. Essa história de barbárie é reproduzida “sem nenhuma perspectiva de mudança” no Museu do Encontro. Considerando as descrições de Dayseane Costa a sala

Está dividida em três momentos diferentes: pré-contato, em que se lembra a vivência indígena antes da chegada do europeu; contato, no qual são lembrados o processo de colonização e alguns pontos da história da Amazônia; e o resultado do contato entre nativos e europeus, onde artefatos e fotos lembram sociedades indígenas na contemporaneidade<sup>97</sup>.

Na sua tese de doutoramento em 2010, Daniel Munduruku discorre sobre a organização do movimento indígena brasileiro entre as décadas de 1970 e 1980. Embora seja um trabalho posterior à (re)construção da escrita material do Museu do Forte do Presépio, o autor evidencia a dinâmica indígena na contemporaneidade, sendo possível contrapor-se a esse imaginário “inventado” sobre os indígenas na sala Guaimiaba. Sobre esse processo o autor assinala

Foram tempos difíceis, pois imperava em nosso país o regime de exceção, preconizado pelos militares, a partir de 1964. Naquela ocasião, a política indigenista do Governo previa que os povos indígenas deveriam ser integrados pela nação e, conseqüentemente, abrirem mão de suas identidades étnicas, para tornarem -se “apenas” brasileiros. Essa política estava a serviço dos interesses nacionais de desenvolvimento e integração nacional, que também escondia a intenção de explorar as riquezas presentes no solo e subsolo das terras tradicionalmente ocupadas por nosso povo<sup>98</sup>.

Se o Museu do Encontro repousa numa história fatalista, de extermínio, integração e degradação do indígena, os mesmos estão na contramão dessa representação. Essa história do “índio” integrado à sociedade brasileira por cooptação da cultura europeia, dando a entender que elas (es) não são mais indígenas, mas sim brasileiras (os), esconde que essa integração ganhou novos contornos e se faz por via de lutas pelo reconhecimento do direito dos povos nativos à terra.

Uma luta construída a partir da tomada de consciência de que a violência sofrida por determinado grupo étnico, não era um problema daquele grupo, mas de todos. Uma

---

<sup>96</sup> COELHO, Geraldo Mártires. Culturas em combate na Amazônia seiscentista. in: COELHO, Geraldo Mártires. Nos passos de Clio. 1ª ed. Belém: Editora Estudos. 2012, p.22-50.

<sup>97</sup> COSTA, 2010, p. 396

<sup>98</sup> MUNDURUKU, 2012, 209.

vez que ambos sofriam com mesma violência, motivadas pelo mesmo motivo: a cobiça sobre as terras indígenas. A Igreja Católica teve um papel importante após defender uma nova postura pastoral, vejamos como Daniel Munduruku descreve esse percurso

Do ponto de vista dos indígenas, os acontecimentos que os afetavam não tinham repercussão na mídia nacional, tornando-os isolados na luta pela defesa de seus direitos. Cada povo afetado pelas frentes de expansão acabava sendo vitimado por ondas de violência cada vez mais intensa e nocivas, sem ter consciência de que tal devastação cultural fazia parte da política desenvolvimentista patrocinada pelo capital internacional e executada pela recém criada Fundação Nacional do Índio. O que poderia ter sido interpretado como alívio para nossos povos era, na verdade, mais um golpe contra os interesses indígenas [...] a Igreja Católica [...] foi responsável entre outras coisas, pela criação do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), em 1972, que passaria a atuar junto aos povos indígenas como parceiro político em suas lutas por terra e pelo direito de continuarem indígenas como parceiros e, assim, se defenderem da política integracionista oficial<sup>99</sup>.

No sistema-mundo as instituições exercem um papel fulcral para a manutenção da ordem opressora e subalterna. E elas são criadas para exercerem justamente aquilo que exercem. A FUNAI para controlar as lutas indígenas pela terra, por exemplo. Mário Chagas, refletindo sobre memória e poder e como estes se movimentam na idealização museológica, descreve a Europa como uma “torre central, vazada de janelas que se abrem para uma construção periférica, em anel, dividida, em celas ou colônias”<sup>100</sup>. Como nos faz lembrar o autor, a instituição Museu criada no século XIX, buscava construir uma rede de memória entre o Brasil e a Europa, e estas memórias não se dirigiam a negros, índios e mestiços. Mário Chagas afirma que esta instituição se destinava

À qualificação da coroa portuguesa junto à outras nações; mas também atende aos interesses da aristocracia luso-brasileira, dos homens ricos, das famílias abastadas, do clero, dos artistas, dos cientistas, dos viajantes e paradoxalmente contribui para a formação de uma elite ilustrada ao nível local. Para estes indivíduos é que a instituição de memória funciona como dispositivo de poder disciplinar, indicando o que se pode saber, o que se pode lembrar e esquecer, o que se pode e como se pode dizer e fazer<sup>101</sup>.

Diante do exposto é importante a provocação: até que ponto os museus do Forte e do Encontro reverberam tais premissas museológicas de caráter coloniais? Nos estudos de Anna Linhares sobre o uso dos vestígios arqueológicos marajoara na constituição da

<sup>99</sup> MUNDURUKU, 2012, p. 210

<sup>100</sup> Mário Chagas descreve uma experiência na Dinamarca realizada por Olsem que concebe, no século XIX, um *panoptikon* museológico, inspirado no conceito do filósofo inglês, Jeremy Bentham. Tomando os estudos de Foucault sobre o conceito, o autor relaciona a constituição dos museus ao sistema de controle idealizado por Bentham. E essas instituições europeias serão forjadas no Brasil a partir da chegada da família real, em 1808. CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. Cadernos de Sociomuseologia: Museu e política de memória, v.19, n. 19, 2002, p.58-59. Considerando o *panoptikon* como um sistema de vigilância e controle, de premissas utilitaristas, numa perspectiva museológica esse controle estaria representado pelo discurso que mantém, na ordem opressora, os indivíduos em lugares de subalternidade a partir de uma unidade que irradia para a coletividade.

<sup>101</sup> Ibidem, p. 58-59.

identidade nacional brasileira, no século XIX, é possível considerarmos a busca por uma autenticidade na constituição dessa referência nacional. No entanto, vale ressaltar, que serão os intelectuais ilustrados, de alma importada européia, que irão forjar a nova identidade nacional a partir de uma arqueologia nobiliárquica, que revestiu os cacos marajoaras de nobreza para atender aos objetivos de uma elite branca. A função desse tipo de arqueologia era

[...] recompor aqueles pedaços empoeirados, dar-lhes voz, fazê-lo fala um relato histórico de origem onde as elites do país pudessem se reconhecer. O passado do indígena, materializado em cacos, deveria moldar-se num espelho da “raça branca”, da sociedade de Corte, deveria mostrar que os antepassados indígenas eram de outra natureza que não as das raças contemporâneas – estas “ruínas de povos” foram antes criadores, membros de uma antiga civilização que doravante seria reconstruída pela nobreza do Império, pela elite ilustrada do Brasil<sup>102</sup>.

A constituição do Museu do Forte do Presépio e do Museu do Encontro foram resultados de três áreas do saber: arquitetura, museologia e História. Não é possível e nem intenção desse trabalho historicizar as relações de colonialidade em que ambas as áreas se constituíram enquanto ciência. Até porque não se faz necessário tal empreendimento para ressaltar que o resultado interdisciplinar dessas áreas do conhecimento, reelaboraram uma história colonial, em que os indígenas da contemporaneidade não podem sequer serem pensados como tais representações.

E é urgente dizer que o Museu do Encontro não conta a história indígena, nem de ontem (pré-colonial), nem de hoje (na contemporaneidade). Eu me atrevo a dizer que aquela escrita é uma falácia nociva. Por isso, tenho esse espaço cognoscível como ponto de tensão dessa comunicação.

Como espaço educativo o Museu do Encontro deseduca, seu circuito museológico reverencia uma trajetória de poder dos brancos sobre os nativos. Cumprindo uma função de organização hierárquica. O tempo para a realização do circuito garante o equilíbrio para a absorção da normalidade. O lugar de guarda, controla os movimentos de quem por ele circula, seu poder disciplinar é controlado pelo conhecimento que o constituiu<sup>103</sup>.

E, retomando Dayseane Costa, ressalta-se que “independente do tipo de museu que é criado é importante termos a clareza de que museu nenhum é ingênuo à exposição do local, tudo é fruto de uma seleção que deve ser arguida, questionada e confrontada”<sup>104</sup>. Nesse sentido é fundamental entender as experiências indígenas na atualidade. Como elas

<sup>102</sup> FERREIRA *apud* LINHARES, 2015, p. 36-37

<sup>103</sup> CHAGAS, 2002, p.51.

<sup>104</sup> COSTA, 2007, p. 138.

(eles) reorganizaram suas culturas, identidades, cosmologias e saberes. E a partir daí, repensar a expografia do Museu, atribuindo ao repositório, hoje desconexo, uma conexão com seu passado que possibilite a valorização de sua história de luta, resistência e existência, no tempo presente.

Gersem dos Santos Luciano – Baniwam, em *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil*, apresenta um panorama das transformações pelas quais os povos indígenas passaram nos últimos 40 anos. Ao anunciar quem são, ele esclarece que “falar hoje de índios no Brasil significa falar de uma diversidade de povos, habitantes originários das terras conhecidas na atualidade como continente americano.

São povos que já habitavam há milhares de anos essas terras, muito antes da invasão europeia”<sup>105</sup>. Segundo o autor, havia cerca de 5 milhões de indígenas vivendo nas terras hoje chamada de Brasil quando os portugueses a invadiram. Hoje, estima-se que estejam em torno de 700 mil em todo o território.

Gersem Baniwam chama a atenção para os dados oficiais (FUNAI e FUNASA) que não coadunam com os dados reconhecidos pelo IBGE (2001); para os órgãos reguladores das políticas indígenas, há em torno de 300 mil em todo o território. Isso porque essas instituições não contabilizam “o grande número de indígenas que atualmente reside nas cidades ou em terras indígenas ainda não demarcadas e reconhecidas, mas que nem por isso deixam de ser índio”<sup>106</sup>.

Convido a (o) leitora(r) a refletir essa questão à luz da poesia de Márcia

*Ay kakyri tama*

*Ynua tama verano y tana rytama*

*Ruaia manuta tana cultura ymimiua*

*Sany may-tini, iapã iapuxari tanu ritual*

*[tradução]*

*Eu moro na cidade*

*Esta cidade também é nossa aldeia*

*Não apagamos nossa cultura ancestral*

*Vem, homem branco, vamos dançar nosso ritual*

*Nasci na Uka sagrada*

---

<sup>105</sup> LUCIANO, Gersem dos Santos – Baniwam. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006, p. 27.

<sup>106</sup> Ibidem, p.27-28.

*Na mata por tempos vivi  
 Na terra dos povos indígenas  
 Sou Wayana, filha de Aracy  
 Minha casa era feita de palha  
 Simples, na aldeia cresci  
 Na lembrança que trago agora  
 De um lugar que nunca esqueci  
 Meu canto era bem diferente  
 Cantava na língua tupi  
 Hoje, meu canto guerreiro  
 Se une aos Kambeba,  
 Aos Tembé, aos Guarani  
 Hoje, no mundo em que vivo  
 Minha selva em pedra virou  
 Não tenho a calma de outrora  
 Minha rotina também já mudou  
 Em convívio com a sociedade,  
 Minha cara de “índia” não se transformou  
 Posso ser quem tu és  
 Sem perder quem eu sou.  
 Mantenho meu ser indígena  
 Na minha identidade  
 Falando da importância do meu povo  
 Mesmo vivendo na cidade<sup>107</sup>.*

Nos versos de Márcia Kambeba, a história indígena vivida na atualidade se revigora na ancestralidade, se reconstrói na língua originária, na união entre povos, na preservação da tradição, mas também fora dela, podendo estabelecer relações com cultura ocidental, sem deixar de lutar pelo direito de ter a sua. Gersem Baniwam, Márcia Kambeba, assim como Daniel Munduruku, são intelectuais indígenas que compõem uma nova geração acerca da perspectiva do ser “índio”. São representantes das articulações

---

<sup>107</sup> KAMBEBA, Márcia Wayna. Ay Kakyri Tama [Eu moro na cidade]. In: KAMBEBA, Márcia Wayna. AY KAKYRI TAMA [eu moro na cidade]. 2ed. São Paulo: Polén, 2018, p. 24-25.

indígenas contemporâneas e do movimento fenomenológico denominado “etnogênese” ou “reterritorialização”.

Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades tribais como estratégias de sobrevivência – assim amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas<sup>108</sup>.

Um movimento que tem ênfase nas regiões Nordeste e Norte. Nesta, especificamente no Pará. A recuperação do orgulho étnico é resultado das mobilizações iniciadas entre as décadas de 1970 e 1980, analisadas por Daniel Munduruku na sua tese de doutoramento. O uso das denominações “índio” ou “indígenas” são resultados dessas articulações que entenderam a

“importância de manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente para demarcar as fronteiras étnicas e identitárias entre eles [...] e aqueles com procedência de outros continentes[.] É nesse sentido que todos os índios se tratam como parentes”.<sup>109</sup>

E essa forma de relação interétnica, nada tem a ver com a noção de homogeneidade, mas com a consciência de que partilham os mesmos interesses e desafios: às estruturas de colonialidade, a luta pela terra, o reconhecimento da autonomia social e cultural de seus grupos étnicos. É pertinente o ponto em que o autor destaca o interesse dos jovens indígenas pela valorização cultural étnica de seu povo em contraposição aos velhos anciãos, e ele explica

As gerações mais antigas parecem oferecer maior resistência à reafirmação das identidades étnicas, em grande medida ainda influenciadas pelas sequelas do período colonial repressivo. E não é por menos. Eles foram forçados a abdicar de suas culturas, tradições, de seus valores e saberes porque eram considerados inferiores, satânicos e bárbaros, e para poderem se tornar gente civilizada, moderna e desenvolvida<sup>110</sup>.

Um trauma que se busca estabilizar fortalecendo a (s) identidade (s) indígena (s). Essa é a perspectiva da nova geração, que quer fazer parte da modernidade, sem abrir mão da sua etnogênese “é desejo de todo índio entrar e fazer parte da modernidade e seu passaporte primordial é a tradição”<sup>111</sup>.

As (Os) indígenas, enquanto grupo social sobrevivente de um projeto colonial genocida, resiste e, portanto, existe. Seus ancestrais foram mortos, aniquilados; mas o Ser “índio” hoje, não se articula com os enganos de Colombo, tão pouco com a visão

<sup>108</sup> LUCIANO, 2006, p. 28

<sup>109</sup> Ibidem, p. 30-31.

<sup>110</sup> Ibidem, p. 40

<sup>111</sup> Ibidem, p. 39.

etnocêntrica europeia. Ser “índio” hoje é um ato político. E está em “franca recuperação do orgulho e da autoestima identitária e, como desafio, buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país”<sup>112</sup>. É tempo de “aprender a aprender”<sup>113</sup>.

As incursões sobre as perspectivas indígenas na atualidade foi para demonstrar que as memórias e histórias que constituíram e ainda constituem a biografia do Museu do Forte e, conseqüentemente, ratificam a que foi articulada no Museu do Encontro, organizam dispositivos racistas, revigorando uma narrativa subalterna, ancorada na colonialidade do poder, do ser e do saber.

Propõem-se diante dessa problemática museal, uma leitura decolonial sobre esses recortes museológicos que compõem parte do Centro Histórico de Belém. A constituição do *Memorial Virtual – Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá*, busca reorganizar essa narrativa com o deslocamento dos sujeitos históricos subalternizados, que estavam à margem dessa história, para o centro desta narrativa.

---

<sup>112</sup> Ibidem, p.29.

<sup>113</sup> Uma premissa da aprendizagem significativa crítica.

## Capítulo 2 – A des (construção) do “Outro”<sup>114</sup>: uma experiência didática subversiva-crítica<sup>115</sup>

[...] a educação não é um negócio, é criação [...] a educação não é uma mercadoria<sup>116</sup>

Começo este capítulo com uma frase provocativa do filósofo e marxista húngaro, István Mészáros, porque uma educação mercantilizada torna mais desafiador um ensino subversivo-crítico e, conseqüentemente, uma aprendizagem emancipadora.

Em tempos líquidos, acumular e solidificar conhecimento emancipatório concorre com a proliferação de anúncios e efemérides de acontecimentos banais. A vida e seus problemas estruturais que também são anunciados nesse rio de informações se tornam, com efeito, tão passageiras quanto aquelas. O discurso educacional emancipatório precisa ser insistente, resistente e resiliente. Na prática, é uma ação exaustiva.

Sob às reflexões da Teoria da Aprendizagem Significativa Subversiva, a partir das percepções de Marco Antônio Moreira, que as experiências didáticas foram desenvolvidas junto às (os) educandas (os), tiveram como escopo estimular um aprender a perguntar, perscrutar “os mundos” ao seu redor, ao invés de somente absorver respostas já prontas e acabadas. Neste sentido, considera-se neste trabalho a urgência de um ensino-aprendizagem não somente significativo, mas que seja subversivamente significativo-crítica.

A subversão à ordem dominante sugere que já se está sob o enfoque crítico, mas aqui a subversividade é um ativismo, um posicionamento ético-político, que deve passar em revista permanente as atitudes, posturas e ações de seus agentes, numa autocrítica subversiva. Deve-se estar sempre em posição de aprender a aprender. E é nessa perspectiva que o saber patrimonial subversivo – crítico se insere.

<sup>114</sup> Esse termo está sendo utilizado a partir da noção ocidental de ser universal. Nesse sentido o Outro é toda aquela e todo aquele que não é considerada (o) nos moldes o padrão europeu. MADONATO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. Revista: Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n.9, jul/dez, 2008, p. 61-72.

<sup>115</sup> Esse termo referente à didática desenvolvida é constitutivo da elaboração do termo “saber patrimonial subversivo-crítico” que se desenvolveu neste trabalho considerando as análises de Marco Antônio Moreira (2000), para quem o ensino só será subversivo, se a aprendizagem for significativa crítica. A partir dessas proposições o “subversivo – crítico”, se associa ao ensino-aprendizagem: ensino, subversivo e aprendizagem crítica. Uma vez que ninguém ensina sem aprender e ninguém aprende sem ensinar, esse saber tende a se um construto dialógico entre professora e educandas (os).

<sup>116</sup> Na conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre, no dia 28 de julho de 2004, Estván Mészáros afirma que a “educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”. Considerando, assim, a educação como um processo contínuo e permanente, conectada com o mundo e sua realidade existencial. JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: ISTVÁN, Mészáros. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares, 2ed. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 9 – 14.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, vivi muitos momentos de angústia, porque fui compreendendo como é desafiador ensinar história, sobretudo a partir de uma narrativa contra hegemônica.

É um componente curricular cujo conteúdo é complexo, dinâmico e estruturalmente eurocêntrico, com uma compartimentalização de conteúdo cartesiana, cuja transposição didática, muita das vezes, dificulta a organização de uma sequência didática que supere as incoerências, equívocos e lacunas dessa divisão pragmática.

É uma ciência que está em constante movimento, tem um perfil intelectualista e conservador, porém, com interstícios de subversão o que a torna crucial nesse processo denunciante e combativo.

Assim, as noções fundamentais de simultaneidade, permanências e rupturas de determinados eventos históricos; bem como a de tempo histórico, mentalidade histórica, espaço histórico, etc., articulam-se à uma estrutura de ensino que dificulta a aprendizagem significativa desses conceitos por parte das (os) estudantes.

Sobre as dificuldades acima citadas, as intervenções junto as (aos) educandas (os) encontrou desafios em desconstruir a ideia dos grupos indígenas enquanto sujeitos do passado, de modo que reconhecessem a contemporaneidade de suas existências, sem negar a consubstancial dizimação de várias etnias em tempos coloniais.

Demonstrando essas permanências em outras temporalidades históricas até o tempo presente e que, essa reprodução, é resultante de uma mentalidade que se perpetua, não em um indivíduo como valor subjetivo, mas como uma estrutura sócio-política e econômica de nosso país.

O imaginário da (o) indígena à beira da extinção e a de que a solução seria sua integração à sociedade, organizou e estruturou a compreensão acerca das populações nativas, tanto no campo das políticas públicas quanto no campo da educação. Portanto, introduzir e buscar consolidar uma outra perspectiva pelo caminho do ensino de história e do patrimônio exigiu esperar-se ao longo deste caminho.

O volume extenso de conteúdo por bimestre gera uma tensão acerca do tempo que se tem para finalizá-lo; e fazer acréscimos ao material didático com a intenção de dirimir lacunas, ausências ou invisibilizações e mesmo distorções, envolve mais conteúdo e tempo, o que não é nada atrativo.

No entanto, a partilha honesta e respeitosa com as (os) educandas (os) acerca dessas necessidades facilita a adesão, de pelo menos parte da turma. Explicar sobre o

acréscimo de novos conteúdos também contribui para que as (os) mesmas (os) venham a ser mais críticas (os) quanto ao material que estão utilizando (ou comprando).

Garantir a conclusão dos conteúdos por bimestres é uma exigência na educação privada, de modo que é um desafio uma reflexão histórico-didática, tal como nos propõe Klaus Bergman:

Uma reflexão é histórico-didática na medida em que investiga seu objeto sob o ponto de vista da prática da vida real, isto é, na medida em que, no que se refere ao ensino e à aprendizagem, se preocupa com o conteúdo que é realmente transmitido, com o que podia e com o que devia ser transmitido. Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da História significa investigar o que é apreendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática da História) e o que pode ser apreendido (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História) [...] nesse sentido, a didática da História se preocupa com a formação, o conteúdo e os efeitos da consciência histórica num dado contexto sócio-histórico<sup>117</sup>.

E nesse caminho é importante ressaltar o caráter eurocentrado do currículo normativo; e o impacto dessa educação na vida prática pode resultar em uma deseducação no processo de formação para a cidadania.

Essa investigação empírica é fundamental para a construção de uma consciência acerca do que pode e deve ser ensinado. Foram essas reflexões que permitiram mudanças fundamentais no currículo normativo como a lei 10.639/03 e a lei 11.645/08. No entanto, as leis por si só não são suficientes, faz-se necessário um compromisso ético-político no ato de ensinar história. E é nessa dimensão que se insere o Saber Patrimonial Subversivo-Crítico<sup>118</sup>.

Diante das continuidades do sistema-mundo moderno<sup>119</sup> através da colonialidade, a História, enquanto ciência educativa, tem um papel fundamental na desconstrução de estereótipos e preconceitos enraizados na cultura histórica, cuja problemática está na sua

<sup>117</sup>BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 9, nº 19, set.89/fev. 90, p. 29.

<sup>118</sup> A elaboração do termo “saber patrimonial subversivo-crítico” se desenvolveu considerando as análises de Marco Antônio Moreira (2000, p.4), para quem o ensino só será subversivo, se a aprendizagem for significativa crítica. A partir dessas proposições o “subversivo – crítico”, se associa ao ensino-aprendizagem: ensino, subversivo e aprendizagem crítica. Uma vez que ninguém ensina sem aprender e ninguém aprende sem ensinar, esse saber tende a ser um construto dialógico entre professora/professora e educandas (os).

<sup>119</sup> A ideia original de “sistema-mundo” foi articulada pelo sociólogo estadunidense Immanuel Wallerstein. Posteriormente foi reconfigurada pelo sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel e pelo semiótico Walter Mignolo para “sistema mundo europeu/euro-norte-americano/colonial moderno/capitalista/colonial/patriarcal”. A invenção da América inseriu a diferenciação colonial/racial ao padrão global do invasor “homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista europeu”. Até o início das invasões, no século XVI, “não havia diferença colonial, mas diferença imperial: os bárbaros eram imperiais turcos, mouros, chineses, russos”. BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 1, maio/agosto, 2013, p. 89-117.

tendência em pressupor aquilo que a história é, mesmo que de forma indireta, como através dos monumentos. Elaborando novas narrativas comprometidas com o projeto de denúncia e luta contra as estruturas de colonialidade. O racismo, o machismo, a intolerância religiosa são dimensões dessa estrutura geradora de uma (des)educação pautada na lógica “moderno/colonial, capitalista/patriarcal, cristão-cêntrico, ocidental-cêntrico”<sup>120</sup>.

Dessa forma, o que se buscou, a partir de uma sequência didática, foi o desenvolvimento de um ensino e de uma aprendizagem que fosse significativo-crítica, considerando aquilo que poderia ser apreendido em relação aquilo que deveria ser apreendido. Assim, o ensino subversivo exige um permanente estado combativo e não é uma tarefa fácil, assim como promover uma aprendizagem crítica, que seria o resultado desse ensino.

O primeiro necessita de comprometimento ético-político, atualizações permanentes de leituras especializadas para desconstruir as distorções nada ingênuas presentes no currículo normativo/ eurocêntrico. Já o segundo necessita do desejo em querer aprender por parte das (os) educandas (os).

O diálogo epistêmico entre o ensino de história e o patrimônio histórico foi articulado às teorias decoloniais, cuja preocupação central é o conhecimento, uma vez que “a colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza, etc. que foram forjadas no período colonial [...]”<sup>121</sup>.

As demandas de um ensino para a subversão exigem que a professora/professor pesquisadora/pesquisador atue sobre diferentes dispositivos de opressão que se articulam de forma interseccional a partir das categorias raça, gênero, classe e trabalho estruturados pela colonialidade.

A preocupação com o conhecimento se deve a essa estrutura que se impõe uma ordem hegemônica de poder, denunciada pelos estudos decoloniais, que a escancarou: o racismo é a engrenagem para a manutenção do sistema-mundo moderno/colonial.

O saber subversivo-crítico se articula a esse projeto acadêmico-político da decolonialidade considerando “[...] sua capacidade de esclarecer e sistematizar o que está

---

<sup>120</sup> GROSGUÉL, 2012 apud GROSGUÉL, 2019, p.62.

<sup>121</sup> BERNARDINO – COSTA, Joaze; MALDONADO – TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Introdução. In: BERNARDINO – COSTA, Joaze; MALDONADO – TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p 9-11.

em jogo, elucidando historicamente a colonialidade do poder, do ser e do saber e nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade. [...]”<sup>122</sup>.

A decolonialidade se insere na tradição de luta e resistência das populações negras e indígenas diante do racismo enquanto “princípio constitutivo que organiza, a partir de dentro, todas as relações de dominação da modernidade, desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas”<sup>123</sup>.

O saber patrimonial subversivo-crítico, à luz das teorias decoloniais deve se constituir como um instrumento pedagógico delator “de um padrão de relações de poder que naturalizou as hierarquias territoriais, raciais, culturais de gênero e epistêmicas”<sup>124</sup>, sendo capaz de romper com esse padrão hegemônico de conhecimento, de caráter universalista, masculino, heteronormativo, branco, cristão, europeu. Articulado para que grupos subalternizados historicamente ocupem lugares histórico-políticos nos eventos oficializados em que são, invariavelmente, invisibilizados.

Foi nesse caminho que os espaços epistêmicos analisados, o Museu do Forte do Presépio e o Museu do Encontro, relacionados ao contexto da invasão portuguesa à Amazônia, foram apresentados às (aos) educandas (os). E que resultou na elaboração do *Memorial Virtual: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá*.

A dialética colonialidade/decolonialidade sobre os espaços históricos supracitados tem como premissa provocar esse deslocamento, “de referência do homem europeu branco ocidental” para referências subalternizadas, marginalizadas, que também constituem a memória daquele lugar.<sup>125</sup> E foi o que se buscou realizar no Memorial.

A intervenção junto às (aos) educandas (os) foi desenvolvida em sequências didáticas articuladas em 5 etapas organizadas em aulas temáticas. Estas sequências didáticas foram a base para as reflexões, organização e constituição do espaço virtual que visa celebrar a memória dos Tupinambá, em especial de Guaimiaba. As sequências didáticas foram organizadas a partir das orientações do princípio facilitador da

---

<sup>122</sup> Ibid. 2019.

<sup>123</sup> GROSFOGUEL Apud Ibid. 2019.

<sup>124</sup> SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Ensino de História a partir de “novas” epistemologias. In: Ensino de História em Perspectiva Decolonial. [E-book]. (Orgs.) JUNIOR, Florisvaldo Ribeiro, et al. São Leopoldo: Oikos, 2022. p. 115 – 132.

<sup>125</sup> SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de História: limites e possibilidades. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, jan/abr, 2017, p. 115.

*organização sequencial*<sup>126</sup>, que sugere organizar os tópicos de forma coerente às sequências que o interligam. Seguem abaixo as sequências das aulas:

Aula 1: O “Encontro”: quem marcou? (3 aulas) – introdução.

Aula 2: A subalternização do “Outro” (2 aulas) – debate conceitual.

Aula 3: Tupinambá: um povo aguerrido (3 aulas) – a desconstrução do “Outro”.

Aula 4: O “índio” está falando. Quem escuta? (2 aulas) – lugar de fala no processo de compreensão e re(construção) da história dos subalternizados.

Aula 5: História e Patrimônio: visitação ao Museu do Forte e ao Museu do Encontro.

As aulas foram orientadas a partir da teoria da aprendizagem significativa crítica que se organiza em quatro princípios programáticos ou facilitadores, são eles: *diferenciação progressiva* (as ideias gerais devem ser apresentadas desde o início devendo ser retomadas ao longo do processo que vai expondo as especificidade do conteúdo, estabelecendo progressivamente sua diferenciação); *reconciliação integradora* (exploração da relação entre conceitos e proposições, diferenças e semelhanças, de modo a promover reconciliações reais ou aparentes entre os eventos históricos); *organização sequencial* (organizar os tópicos de estudo de modo coerente de acordo com a sequência que os interligam); *consolidação* (certificar-se de que o conteúdo foi compreendido, antes de introduzir nova abordagem). Tendo como *organizadores prévios*, o material introdutório de aspecto mais exploratória acerca do que a (o) educanda (o) já sabe e o que deveriam saber, sendo mais importante para posteriormente relacionar e discriminar o conhecimento novo do conhecimento prévio<sup>127</sup>.

O projeto foi desenvolvido em uma escola da rede privada de ensino, com a turma do 7º ano. A escolha da turma se deve às orientações da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental que, ao enunciar as abordagens temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 7º ano, estabelece que as conexões entre a Europa, a América e África sejam ampliadas em relação aos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais, marcando esses debates entre os séculos XV até o final do XVIII<sup>128</sup>.

Sendo assim, entre as temáticas que são abordadas nesta série final estão: as sociedades ameríndias da América antes e durante o processo de colonização portuguesa,

---

<sup>126</sup> MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa Crítica. Versão ampliada e estendida de conferência no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 e 15 de setembro de 2000.

<sup>127</sup> MOREIRA, 2000, p. 5-6.

<sup>128</sup> BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017, p. 418.

a invasão portuguesa na América e os processos de alianças, confrontos e resistência que foram travadas nesse encontro.

Da epígrafe até aqui, busquei antecipar alguns pontos reflexivos e fundamentar conceitos e ideias que se imbricam nessa jornada subversiva. Os desafios são muitos e não são contingentes. São estruturais e se organizam em diferentes dimensões discursivas (teórica, pragmática e simbólica).

Trataremos a seguir dos caminhos didáticos percorridos para aplicação do projeto e a elaboração de uma “nova” perspectiva acerca dos objetos e sujeitos envolvidos nesta pesquisa a partir das fontes produzidas<sup>129</sup>. *O Memorial Virtual: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá* constitui-se em um espaço resultante das reflexões e aprendizagens adquiridas junto às (aos) educandas (os) no percurso das sequências didáticas, e considerou, sobretudo, os aspectos frágeis desse ensino- aprendizagem, de modo que possa ser fortalecido com a perspectiva epistemológica proposta nos espaços do Memorial.

O subcapítulo a seguir visa demonstrar o percurso desta pesquisa apontando algumas das dificuldades enfrentadas para a execução da intervenção junto às (aos) educandas (os), de modo que possa evidenciar os desafios que constituíram o processo de construto da epistemologia a que este trabalho se propôs. Assim como pontuar, de modo a considerar, o contexto em que o mesmo se constituiu.

## **2.1. A pesquisa e o contexto: questões a considerar**

O retorno às aulas 100% presenciais em 2022 foi marcado por problemas de diferentes ordens. Com a pandemia, as (os) educandas (os) passaram a assistir às aulas de casa, na modalidade online. E como todas (os) nós fomos surpreendidas (os) com a suspensão das aulas presenciais, não estávamos preparadas (os) para essa modalidade.

Com isso, abriram-se muitas prerrogativas às (aos) educandas (os) em relação a entrega de atividades, presença e participação nas aulas, onde e como realizar as provas, etc. Essas prerrogativas se estenderam pelos dois anos de pandemia, sendo que no segundo ano adotou-se a modalidade híbrida, mas mesmo com o retorno parcial das (os) estudantes, às (os) que voltaram às aulas presenciais não abriram mão de continuar fazendo as provas em casa.

---

<sup>129</sup> As fontes utilizadas e analisadas nesta seção correspondem às atividades propostas às (aos) educandas (os) de acordo com cada sequência didática desenvolvida com a turma.

As (os) educandas (os) fizeram um retorno difícil de adaptação ao ensino presencial sem as prerrogativas do período pandêmico e o uso abusivo de celulares. Esse contexto afetou o desenvolvimento das atividades proposta no projeto, uma vez que as (os) mesmas (os) não retornaram motivadas a aprender enquanto processo autônomo-reflexivo-crítico. 2022 foi um ano letivo que demandou muita insistência, persistência e resiliência dessa professora/pesquisadora.

Estimular as (os) educandas (os) a realizarem as atividades de produção textual, num cenário de apatia estudantil, foi um trabalho desafiador. O que resultou em estresse físico e mental, que bloqueou, em muitos momentos, o desenvolvimento da minha escrita e conseqüentemente o andamento da pesquisa.

Arelado às dificuldades do contexto escolar, não se pode deixar de assinalar a conjuntura política nefasta que perturbou todas as dimensões da vida em sociedade. Sendo um ano eleitoral decisivo, foi quase impossível focar somente na pesquisa, tudo era demasiadamente perturbador.

Nada era mais importante que lutar pela democracia. No segundo semestre, tudo ficou mais intenso, a instabilidade emocional, o bloqueio para escrever, as crises de ansiedades, o medo da vitória do fascismo. Ir às ruas lutar pela restituição da democracia tornou-se prioridade. O contexto pós pandemia e a conjuntura política são elementos a considerar no desenvolvimento, na escrita e no resultado desta pesquisa.

As sequências didáticas foram adaptadas à realidade escolar considerando o contexto de retorno das aulas presenciais pós pandemia descrito acima e o calendário de atividades pedagógicas<sup>130</sup> da escola em que o projeto foi desenvolvido. Outra questão a considerar é que as atividades de intervenção deveriam ter ocorridas no 2º semestre de 2021, para que fossem desenvolvidas em paralelo ao tempo e evento histórico de que trata a pesquisa, a invasão portuguesa na Amazônia, período que corresponde a temática no currículo normativo, mas com a instabilidade pandêmica, ficou inviável.

Com o tempo se esgotando para a aplicação do projeto acadêmico e as novas demandas da escola que sobrecarregam o ano letivo, foram necessárias adaptações. Diante de demandas urgentes e inadiáveis, as etapas das sequências didáticas deste trabalho foram realizadas em paralelo as aulas de História, no horário/aula de Ensino

---

<sup>130</sup> A escola possui vários projetos pedagógicos fixos que foram suspensos devido a pandemia. Com os impactos financeiros trazidos pela mesma, novas demandas pós pandemia precisou ser articuladas aos projetos já existentes com a finalidade de dirimir esses impactos. E o corpo docente foi convocado para enfrentar esses problemas e solucioná-los.

religioso<sup>131</sup>, disciplina que me possibilitou aplicar o projeto de intervenção, adaptado ao projeto pedagógico escolar que me fora solicitado pela escola<sup>132</sup>.

Com uma aula disponível por semana para a realização da intervenção, as atividades propostas eram realizadas em casa e entregues na aula seguinte. Embora as sequências didáticas tenham ocorrido em paralelo às aulas de história, com conteúdo distinto em termos de temporalidade e espacialidade histórica, em relação ao da pesquisa, foi possível manter um constante diálogo entre o que se debatia no projeto, no horário das aulas de ensino religioso, e o que se debatia no horário das aulas de história (Renascimento, Reinos africanos, povos da América – latina e do Brasil) com um viés mais crítico sobre a história da Europa e de seus agentes. Educar para a subversão é forjar oportunidades, insistir no debate crítico e ter esperanças de que os frutos virão. Foi nessa perspectiva que me lancei em meio a muitas dificuldades.

O público-alvo da pesquisa foi a turma do 7º ano do Fundamental II, que no ano de 2022 formou uma classe com 33 educandas (os). No entanto, esse número não foi atingido desde o início da intervenção, porém, no decorrer das etapas do projeto a turma foi demonstrando maior interesse pelo debate e as propositivas reflexões surgidas dos mesmos. Nessa trilha progressiva, das (os) 33 educandas (os) que formaram a turma, somente 18 realizaram a atividade correspondente à 1ª sequência didática (aula).

Das 18 atividades que foram entregues, 8 apresentaram problemas de interpretação textual, resultando em respostas fora do contexto debatido. Na 2ª e 3ª sequência didática (aulas), 20 alunas (os) realizaram a atividade, das (os) quais 7 responderam com o auxílio da internet, 1 fugiu da proposta sugerida. Na 4ª sequência didática, 30 educandas (os) realizaram a atividade proposta, o que pode ser interpretado como uma mudança em relação ao interesse pelo tema em debate, isso porque também apresentaram mais autonomia e criticidade em suas respostas. A 5ª sequência didática

---

<sup>131</sup> Também atuo como professora desse componente curricular na escola com uma aula semanal.

<sup>132</sup> No retorno às aulas presenciais foi solicitado a elaboração de um projeto pedagógico para ser executado no 1º semestre do ano letivo de 2022. O tema sugerido foi empreendedorismo. Com a urgência em ter que aplicar o projeto de pesquisa, o adaptei ao projeto solicitado pela coordenação da escola e, com um semestre atarefado, utilizei as aulas de Ensino religioso, com flexibilidade no planejamento das aulas, para aplicar as sequências didáticas do projeto de pesquisa. Para adaptar os interesses de ambos os projetos conduzi o conceito de empreendedorismo para o campo das subjetividades fomentando a construção de valores a partir de debates sobre racismo. O projeto Empreendedorismo: boas práticas no cotidiano escolar – teve como subtema A des (construção) do “Outro”, organizado e orientado pelos objetivos da pesquisa desenvolvida no projeto de mestrado. Contudo, com uma aula semanal foi bem difícil apresentar, debater e executar as atividades necessárias. Por isso, esse projeto se estendeu para o 3º bimestre, quando foi possível concluir as etapas das sequências didáticas, como por exemplo a visita das (os) educandas (os) ao Centro Histórico.

consistiu na visita aos espaços em análise, o Museu do Forte e o Museu do Encontro, antecedida de atividades para investigação dos conhecimentos prévios das (os) educandas (os) em sala de aula, 27 educandas (os) participaram da visitação.

Como não foi possível concluir toda a sequência didática no 1º semestre, a visita ao Museu do Forte do Presépio e ao Museu do Encontro foi realizada no 2ª semestre. Período que iniciamos os conteúdos diretamente ligados ao da pesquisa, as invasões europeias, especificamente as invasões portuguesas na região conhecida hoje como Amazônia, o que permitiu a conciliação direta dos temas.

O projeto de pesquisa que foi desenvolvido junto às (aos) educandas (os) ficou com o seguinte tema: *A (des) construção do “Outro”*<sup>133</sup>. O tema é provocativo no sentido de problematizar a colonialidade, que tem, no “Outro”, seu objeto de subalternização e submissão, que diz respeito também à forma como esse “Outro” vai se constituindo enquanto ser ao longo da vida dentro desse sistema.

A ideia do “Outro” como aquele que deve ser eliminado porque não corresponde ao padrão de sociedade, cultura e crença europeia, foi instrumentalizada como um dispositivo de denúncia acerca da marginalização, criminalização e violência sofrida, até hoje, pelos grupos historicamente violados como as africanas (os), as afro-brasileiras (os) e as (os) indígenas. E foi nesse sentido que o conceito foi apresentado às (aos) educandas (os), assim como o termo “subalterno” presente nos debates do grupo Modernidade/Colonialidade como aquela/aquele cuja voz é silenciada, não podendo ser ouvida.

O processo de desconstrução perpassa pela narrativa hegemônica que é denunciada e combatida por uma nova visão de mundo que se contrapõe à colonialidade, subvertendo “a naturalização do invasor e a negação e o esquecimento de processos históricos não europeus”<sup>134</sup>. Alinhando o saber patrimonial subversivo-crítico ao pensamento decolonial, enquanto processo de reflexão, construção e criação de novas interpretações e narrativas históricas contra hegemônicas.

A relação do ensino de história e do patrimônio histórico neste trabalho foi conduzida pelas análises e críticas das teorias decoloniais aos espaços de memórias em tela – o Museu Forte do Presépio e Museu do Encontro - encruzilhada de saberes que nas aulas de história podem vir a reforçar, ou pelo menos não problematizar, as memórias

---

<sup>133</sup> Esse termo está sendo utilizado a partir da noção ocidental de ser universal. Nesse sentido o Outro é todo aquele e aquela que não são considerados (as) normativos para o padrão europeu.

<sup>134</sup> SILVA; NGANGA, 2022, p. 121.

nestes espaços celebradas. Isso porque as celebrações memorialistas predominantes nesses espaços é a memória do poder, portanto são responsáveis, de acordo com Mário Chagas,

[...] pela constituição de acervos e coleções personalistas, etnocêntricas e monológicas, tratadas como se fossem a expressão da totalidade das coisas ou a reprodução museológica do universal; como se pudessem expressar a realidade em toda a sua complexidade ou abarcar as sociedades através de esquemas simplistas, dos quais o conflito é banido por pensamento mágico e procedimentos técnicos de purificação e excludência<sup>135</sup>.

E foi considerando esses impactos da memória de poder celebradas nos espaços históricos acima citados, que o patrimônio foi instrumentalizado como uma ferramenta político-pedagógica relevante no desenvolvimento do saber patrimonial subversivo-crítico que constitui a narrativa historiográfica do Memorial Virtual, pois possibilitou debates e reflexões acerca das permanências do passado no tempo presente. Continuidades simbólicas que refletem as relações de poder, de ser e de saber e que impactam, em certa medida, na compreensão de cidadania dos sujeitos.

Considerando as reflexões de Átila Tolentino<sup>136</sup> sobre o que não é educação patrimonial, o saber que se buscou fomentar junto às (aos) educandas (os) instrumentalizando o ensino de história e o patrimônio histórico, corrobora com as perspectivas do autor que defende a superação da mera contemplação do patrimônio.

Propondo, assim, um olhar crítico e dialógico para que assim seja possível uma construção coletiva sobre as representações histórico-culturais dos bens patrimoniais. Outra crítica de Tolentino é acerca da forma como os bens tutelados pelo Estado são apresentados às (aos) educandas (os): como lugares fetichizados que se dão a ler como prontos e acabados.

Considero, desde já, que os resultados da intervenção didática transcenderam os dados coletados com as atividades realizadas pelas (os) educandas (os) e suas interpretações. Destaco isso porque foi possível observar a mudança que ocorreu no que diz respeito a participação das (os) mesmas (os) no decorrer do projeto, sobretudo em relação a temas que se relacionaram, em certa medida, com a temática em debate, como

<sup>135</sup> CHAGAS, Mário de Souza. Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade. 2d. Chapecó, SC: Argos, 2015, p.34.

<sup>136</sup> TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Átila e BRAGA, Emanuel (orgs.). Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. Caderno Temático 5. João Pessoa: Iphan-PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016, p. 44-45.

a questão da liberdade, identidade e autoconhecimento por exemplo, que discutimos no 2º bimestre em Filosofia<sup>137</sup>.

Os dados obtidos com as atividades propostas e realizadas pelas (os) estudantes foram analisados e organizados seguindo a linha de questionamento do trabalho de Mário Carretero e Liliana Jacott<sup>138</sup> sobre a compreensão histórica enquanto relato. Neste sentido foram consideradas dimensões elementares para as análises dos dados tais como: que tipos de motivações as (os) educandas (os) incluíram em seus relatos quando buscaram explicar o processo de subalternização dos povos indígenas no contexto das invasões? O preconceito e a discriminação foram fatores destacados nestes relatos? Que importância conferiram aos agentes históricos nas suas explicações? Em algumas respostas as (os) estudantes reconheceram a subalternização dos povos indígenas pelos invasores? E, por fim, apontaram alguma alternativa para o enfrentamento da desconstrução da subalternização dos povos originários? Como intervenção à problemática da subalternização, algumas (alguns) estudantes compreenderam a importância do lugar de fala dos povos indígenas para combater e enfrentar a narrativa historiográfica hegemônica.

Assim, os dados obtidos e as análises realizadas no conjunto do que foi essa experiência didática subversiva-crítica, apontaram os caminhos pelo qual o *Memorial Virtual: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá* trilhou sua narrativa. Os dados da pesquisa foram organizados em tabelas que quantificaram as respostas das (os) estudantes de modo a oferecer os relatos mais recorrentes. Cada tabela organizada é seguida de comentários analíticos considerando os resultados mais frequentes.

## **2.2. Consciência histórica e o processo de ensino subversivo-crítico**

Como objeto do pensamento histórico, a consciência histórica é fulcral no processo de formação de uma cidadania voltada para uma práxis subversiva-crítica, ou seja, anti sistema-mundo. Mas vale ressaltar que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de história, e sim nos mais diversos e complexos contextos da vida concreta das (os) aprendizes, nos quais a consciência histórica desempenha um

---

<sup>137</sup> Também atuo como professora desse componente curricular na escola em questão.

<sup>138</sup> As (Os) autoras (es) consideram necessário para a compreensão da história organizar a rede de interações que constituem as ações humanas tais como: os agentes da ação, os motivos da ação, a (s) finalidade (s) da ação, as circunstâncias da ação, a interação com outros, consequências (intencionais ou não). CARRETERO, Mário & JACOTT, Liliana. História e relato. In: CARRETERO, Mário. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

papel”<sup>139</sup>. A concepção de sistema-mundo aqui proposta refere-se a de Immanuel Wallerstein para quem não se trata de

[...] uma teoria sobre o mundo social, nem sobre uma parte dele. É um protesto contra os modos pelos quais a investigação científica social foi estruturada para todos nós desde o início em meados do século XIX. Esse modo de investigação tornou-se um conjunto de pressupostos *a priori* quase sempre não-questionados [...] A análise dos sistemas mundiais nasceu como protesto moral e, em seu sentido mais amplo, político[...]<sup>140</sup>.

De acordo com o autor, o debate é sobre fundamentos que organizaram e organizam a produção do conhecimento em “acontecimentos-chave” e que predominantemente estão voltados para eventos europeus. E o quanto desses fundamentos organizam nossa história até hoje. A ideia de progresso como um sistema evolutivo, nos conduziu à naturalização da suposta extinção dos povos originários, uma vez que os mesmos sucumbiram ou sucumbirão, uma hora ou outra, à civilização.

A unidade analítica do mundo moderno com seus “acontecimentos-chave” está demasiadamente arraigada em nossa prática pedagógica de modo, que para debater o protagonismo indígena em sala de aula, não podemos nos furtar em falar do invasor/colonizador/assassino. E ainda que assim seja, essa estrutura epistêmica deve passar constantemente por críticas. É o que as autoras e autores decoloniais propõem.

E é nessa direção que o saber patrimonial subversivo-crítico caminha como um ensino-aprendizado anti-sistema-mundo. Tendo na propositiva final desta pesquisa – o *Museu Virtual: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá*- uma ferramenta pedagógica denunciante e combativa à essa estrutura de poder.

A consciência histórica pode ser compreendida como uma reflexão “sobre a vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo”<sup>141</sup>. Portanto, relaciona-se com as experiências vividas e compartilhadas nas diferentes dimensões da vida social. Na aprendizagem significativa crítica, considera-se os conhecimentos prévios das (os) educandas (os), elementos estratégicos no processo educativo caracterizando-se pela “*interação cognitiva* entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio [...] só podemos aprender a partir daquilo

<sup>139</sup> RÜSEN, Jörn. Didática – funções do saber histórico. In: História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 91.

<sup>140</sup> WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundiais. In: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (Org.). Teoria social Hoje. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, p. 447.

<sup>141</sup> MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria de. Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 55.

que já conhecemos”<sup>142</sup>. Embora também seja imprescindível à disposição das (os) aprendizes em querer aprender.

A mobilização da consciência histórica na experiência didática desenvolvida junto às (os) educandas (os) possibilitou analisar as percepções das (os) mesmas (os), o que contribuiu para a elaboração da produção textual do Memorial Virtual, a partir dos equívocos e lacunas mais recorrentes. Segundo Rüsen, a consciência histórica é operada pela cultura histórica, entendida como “a memória histórica exercida em e pela consciência histórica, que fornece uma orientação temporal à práxis vital dos sujeitos, necessária à compreensão de si mesmos e do mundo”<sup>143</sup>.

Daí decorre a importância de mobilizar novas narrativas sobre essa cultura histórica assentada em “pedra e cal”, cuja produção de sentido temporal não reconhece o “antes”, refletindo em determinados espaços de memória uma narrativa unívoca. A problemática da cultura histórica está na fabricação de mitos e verdades absolutas.

A naturalização de narrativas deterministas, de histórias que se projetam como únicas na interpretação de processos complexos e dinâmicos como a formação de um lugar e suas identidades, são perigosas. Sobretudo, porque nem sempre saltam aos olhos. Mas se escondem por detrás de supostas ações democráticas.

A tirania do hábito nos torna sujeitos acrílicos e, portanto, passivos. As insurgências contemporâneas são reflexos de uma ampliação da consciência social, que passa a exigir uma história mais plural, mais diversa, em que coabita os diferentes sujeitos e suas histórias. Mesmo que essas narrativas provoquem tensões e não sejam gloriosas.

O saber patrimonial subversivo-crítico se insere em uma proposta de ensino-aprendizado inovador no campo do ensino de história e do patrimônio histórico. Tem como objetivo contribuir para a mobilização de uma consciência histórica crítica e emancipada, permitindo à (ao) educanda (o) reconhecer na teia social as contradições atravessadas por permanências históricas; pensar o tempo presente problematizando-o e não tomando-o como natural e óbvio; para então projetar o futuro. Ressaltando que o papel do historiador não deve ser apenas o de relatar como teria sido a cidade do passado, mas “fazer lembrar, fixar imagens, desvelar sentidos”<sup>144</sup>.

---

<sup>142</sup> MOREIRA, 2000, p. 4.

<sup>143</sup> RÜSEN, apud, GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes e OLIVEIRA, Margarida Maria de. Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 70.

<sup>144</sup> PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com olhos no passado: a Cidade como palimpsesto. Revista Esboços: revista do Programa de Pós-Graduação em História, Departamento de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 11, n. 11 (2004), p. 28.

### 2.3. Organização sequencial: uma experiência didática a partir da teoria da aprendizagem significativa-crítica

A sequência didática organizada como instrumento metodológico de intervenção orientou-se nos quatro princípios programáticos ou facilitadores, da teoria da aprendizagem significativa crítica, são eles: *diferenciação progressiva* (as ideias gerais devem ser apresentadas desde o início devendo ser retomadas ao longo do processo que vai expondo as especificidade do conteúdo, estabelecendo progressivamente sua diferenciação); *reconciliação integradora* (exploração da relação entre conceitos e proposições, diferenças e semelhanças, de modo a promover reconciliações reais ou aparentes entre os eventos históricos); *organização sequencial* (organizar os tópicos de estudo de modo coerente de acordo com a sequência que os interligam); *consolidação* (certificar-se de que o conteúdo foi compreendido, antes de introduzir nova abordagem). Tendo como *organizadores prévios* o material introdutório de aspecto mais exploratório acerca do que a (o) educanda (o) já sabe e o que deveria saber, sendo mais importante para posteriormente relacionar e discriminar o conhecimento novo do conhecimento prévio.

Este campo teórico – metodológico – preocupa-se com o tipo de sujeito/aprendiz que se deseja instigar numa sociedade líquida, de produção de conhecimento acelerado e globalizante, de acesso instantâneo à informação. A aprendizagem só será significativa se for capaz de fomentar neste sujeito/aprendiz um espírito inquisidor, reflexivo, tolerante e criativo, que saiba enfrentar as ambiguidades e incertezas impostas pela globalização perversa sem abrir mão de sua (s) identidade (s). Seu contributo para formação crítica de estudantes é permitir que este ao

fazer parte de sua cultura, e ao mesmo tempo estar fora dela, manejar a informação, criticamente, sem se sentir impotente frente a ela; usufruir da tecnologia sem idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela mudança; viver em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida; aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas<sup>145</sup>

Na aprendizagem significativa, são elementos fundamentais a interação cognitiva, ou seja, a articulação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, aquele organizado pela consciência histórica. Uma vez que a aprendizagem depende daquilo que

---

<sup>145</sup> MOREIRA, 2000, p. 20

já conhecemos ou temos alguma noção. Nessa esteira a (o) educanda (o) não pode ser uma (um) mera (o) receptora/receptor, mas uma (um) produtor(a) de conhecimento.

Para isso a (o) aprendiz precisa ser incentivada (o) a participar compreendendo sua importância na elaboração do novo conhecimento. Como metodologia progressiva, busca orientar a organização sequencial dos conteúdos de forma coerente, elucidativo e acumulativo, tendo em vista que a consolidação do processo educativo seja subversiva a partir de uma “aprendizagem com significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência; oposta à aprendizagem mecânica, puramente memorística, sem significado, sem entendimento [...]”<sup>146</sup>.

A turma em que foi desenvolvida a pesquisa é constituída de educandas (os) na faixa etária entre 12 e 13 anos. Esta composição etária dificultou a mobilização dos conhecimentos prévios da turma em alguns momentos da sequência didática. No entanto, o fato de o Centro Histórico ser um espaço da cidade conhecido e bastante midiaticizado, a turma de modo geral conhecia, embora algumas/alguns educandas (os) nunca tivessem visitado o local.

Como lugar histórico, sua compreensão enquanto patrimônio não foi de difícil articulação, no que se refere ao ensino de história e sua relação com o espaço em análise, a visita ao locus de pesquisa foi fundamental para reconciliar e integrar as categorias analíticas da aprendizagem significativa crítica. Num contexto de insegurança acerca de suas potencialidades cognitivas, foi necessário estimular a autoestima das (os) educandas (os) para que participassem mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Tarefa exitosa, em certa medida, no decorrer das aulas.

A sequência didática enquanto dispositivo organizacional dos conteúdos e conceitos a serem estudados num processo de ensino-aprendizado, coaduna-se aqui aos princípios facilitadores da teoria da aprendizagem significativa crítica. Para uma compreensão específica do termo, Ana Elisa Moreira nos esclarece que

A sequência didática (SD) é um instrumento que utiliza uma sucessão de aulas que se convergem para um tema central e se articula em vários módulos de conhecimento. A SD se torna mais eficiente quando se vincula os conhecimentos científicos, à aprendizagem e ao contexto social dos alunos [...] A contextualização do tema é fator importante para o desenvolvimento da sequência, esta deverá ter seu foco para o ambiente do aluno, a fim de que se gere um interesse pelo tema principal. Um tema que tenha significado torna-se de fácil problematização, em decorrência disso o aluno é levado a pensar através do questionamento dos objetos propostos. É relevante a criação

---

<sup>146</sup> MOREIRA. 2000, p. 6-7.

de uma prática didática que conduza o aluno a perceber naturalmente a necessidade de buscar novos conhecimentos e mudanças conceituais<sup>147</sup>.

Foi observando as características descritas acima desse dispositivo metodológico de ensino-aprendizagem que as aulas foram organizadas e que o Memorial Virtual foi elaborado para fins de instrumentalização pedagógica.

### 2.3.1. Módulo Introdutório – aula 1

Com o tema - *O “Encontro”: quem marcou?* – a primeira aula da organização sequencial da didática foi a temática das invasões portuguesas ao território que hoje conhecemos como Brasil. Aspectos gerais dessa invasão foram apresentados, enfatizando o número e a diversidade de povos indígenas que habitavam o território. Em seguida foi realizada a introdução à temática específica, a invasão portuguesa na Amazônia. Nessa aula o quadro *A Fundação da cidade de N. Sra. De Belém do Pará*, de Theodoro Braga, foi apresentado como um contraponto a toda *A conquista*, do grupo Boi Garantido. Ambas as fontes tiveram como objetivo provocar reflexões acerca dos possíveis impactos desse “encontro”, uma vez que as referências são representações dialéticas sobre o enredo.

É constitutivo da aprendizagem significativa crítica a diversificação de materiais cuidadosamente selecionados que auxilia no desprendimento do livro didático, tão cômodo para professoras/ professor e educandas (os), mas “estimulador da aprendizagem mecânica, tão transmissor de verdades, certezas e entidades isoladas”<sup>148</sup>.

Assim, a variação de gêneros textuais contribui para a promoção de uma educação para a diversidade. Considerando que textos “científicos, contos, poesias, crônicas, relatos, obras de arte e tantos outros materiais representam muito melhor a produção do conhecimento humano”<sup>149</sup>

Enquanto a tela, *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*, buscou eternizar um mito de fundação glorioso e heróico para os portugueses, fazendo das atrocidades cometidas contra os indígenas uma ação necessária para o avanço da

---

<sup>147</sup> MOREIRA, Ana Elisa Roque. O sol, a terra e os seres vivos: uma proposta de sequência didática para o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos. (Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015, 96f, p. 23.

<sup>148</sup> MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem subversiva. Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande/MS, n. 21, jan/jun, 2006, p. 15-32.

<sup>149</sup> MOREIRA. 2006, p. 6.

civilização e da modernização da região, a toada<sup>150</sup> *A Conquista* traz, em seus versos, uma crítica contundente contra o genocídio e a invasão portuguesa na América.

Figura 6- Tela - *A fundação da Cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará*



Theodoro Braga, 1908, óleo sobre tela 226 x 510 cm. Belém, Museu de Arte.<sup>151</sup>

A obra é representativa de um contexto histórico em que a região, conhecida como Amazônia, torna-se objeto para “novas” interpretações sobre a história do Brasil e a formação da identidade nacional brasileira que,

[...] sob o ângulo das elites letradas da Amazônia [...] o Norte passaria a ocupar o epicentro dos debates em torno do que poderia ser uma “moderna” nacionalidade. Não se tratava mais de colocar a região apenas como arquétipo de uma pretensa síntese cultural do país, mas também de como parte integrante das contendas políticas nas quais os literatos locais ambicionavam participar ativamente, dialogando com várias outras tendências estranhas ao universo amazônico<sup>152</sup>.

O quadro, portanto, fora projetado para atender as expectativas da elite local acerca do evento da invasão à região Amazônica. Forjando em torno desse

<sup>150</sup> As toadas são referências musicais na região amazônica e suas letras são constituídas de fatos históricos, o que permite ao ouvinte conhecer parte da história de formação da sociedade em que está inserido. São músicas que visam a valorização do povo da floresta e de sua biodiversidade. Destacando eventos históricos que marcaram a constituição social da Amazônia. ALMEIDA, Cristina Barbosa de. As toadas Amazônicas e o Ensino de História. In: ALMEIDA, Cristina Barbosa de. Ensino e Música: As toadas amazônicas como instrumentos didático-pedagógicos nas aulas de História. 2016. Monografia de graduação de Licenciatura em História. Universidade do Estado do Amazonas. Centro de Estudos Superiores de Tefé. pg. 27-29.

<sup>151</sup> A imagem do quadro *A Fundação da Cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão Pará*, de Theodoro Braga, foi retirada do site: <https://fauufpa.org/2020/01/07/o-selo-do-tricentenario-de-belem-foi-criado-por-theodoro-braga>.

<sup>152</sup> FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. A tela e o fato: a invenção moderna e a fundação do Brasil na Amazônia. In: FORLINE, Louis, et al (Orgs.) Amazônia além dos 500 anos. Museu Paraense Emílio Goeldi: Belém, 2005. p. 151.

“acontecimento-chave” um discurso unitário e heterogêneo, de aspiração heróica. O que ele não mostra é o resultado desse encontro. Apenas o idealiza como inevitável para o progresso e desenvolvimento civilizatório da região. E, assim, essa narrativa eurocêntrica se cristalizou no Museu do Forte e foi reproduzida no Museu do Encontro. Não se faz necessário retomar aqui disputas em torno dessa memória de poder, uma vez que já foi discutida no capítulo anterior desta pesquisa, mas reforçar as problemáticas existentes na sua constituição.

As duas fontes articuladas demonstram a complexidade que envolve o ensino de história e, portanto, seus desafios diante de um currículo e uma paisagem histórica eurocentrada. A violência das invasões portuguesas às terras indígenas na atual Amazônia foi soterrada pela monumentalidade patrimonial e pelos pincéis de artistas que, manipulados por mecenas, impuseram uma narrativa heroica sobre sangue indígena.

Essa aula foi articulada a partir do princípio facilitador da *diferenciação progressiva*, que tem como orientação a apresentação de ideias gerais e a retomada das mesmas ao longo do processo que deve expor a especificidade do conteúdo que se deseja enfatizar, estabelecendo progressivamente sua diferenciação em relação a ideia geral. E o princípio facilitador da *reconciliação integradora*, que visa conciliar de modo real ou aparente os eventos históricos em debate<sup>153</sup>.

O tema geral da invasão portuguesa ao território do atual Brasil foi sendo articulado à especificidade da invasão portuguesa à Amazônia. E, ao longo das aulas, foram debatidas suas diferenciações. As fontes selecionadas foram recursos que, ainda que dialéticos, reconciliam-se de forma integradora ao projeto colonial português na América, ainda que por meio de representações.

Nesta sequência didática, foram articulados conceitos de espacialidade e temporalidade histórica, simultaneidade e mentalidades. Considerando o espaço no início das invasões portuguesas e as especificidades dessa invasão quando chega à Amazônia, bem como o tempo em que cada evento ocorre, articulados a outros eventos simultaneamente.

A questão da mentalidade se relaciona aos próprios questionamentos das (os) educandas (os) ao longo das aulas. Perguntas do tipo: “mas por que os portugueses fizeram isso com os indígenas?”, referindo-se aos massacres e escravizações. Então, diante de tais inquietações, foi necessário retomar temas estudados anteriormente como

---

<sup>153</sup> MOREIRA, 2000, p.4

o Renascimento e o Absolutismo e como esses conteúdos se relacionam ao Projeto Colonial Português e a forma como esse projeto europeu se desenvolveu na América – a ideia de superioridade europeia e a ambição por riquezas, foram componentes fulcrais das ações desumanizantes dos invasores.

No entanto, foi forjando um “pacto” de branquitude<sup>154</sup> que a diversidade étnico-racial, resultante das diásporas africanas e da própria constituição populacional do território invadido, foi sendo invisibilizada. O dispositivo raça marcou a colonização da América no século XVI e se diferenciou dos processos de dominação europeia nas outras partes do globo. Não havia precedentes na história humana de tal desumanização.

Os recursos pedagógicos e avaliativos desta aula introdutória consistiram na exposição de conteúdos e imagens por meio de projeção de slides; audição e leitura da toada. Em sequência à apresentação dos documentos, as (os) educandas (os) foram estimuladas (os) a participar oralmente. Após algumas considerações, foi apresentada a proposta avaliativa para registro e posterior análise da compreensão das (os) estudantes sobre o processo histórico abordado.

A atividade sugerida foi análise de documentos seguida de uma produção textual. A proposta se articula aos procedimentos básicos do processo de ensino e aprendizagem da História, orientados pela Base Nacional Comum Curricular<sup>155</sup>, que tem como objetivo habilitar as (os) educandas (os) para “analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial” (EF07HI10)<sup>156</sup>.

A atividade consistiu na análise da obra de Theodoro Braga, *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Pará* (doc.1) e a toada *A conquista*, do Boi Garantido (doc.2): Ambos os documentos foram elaborados a posteriori ao evento histórico em debate, e trazem referências distintas acerca da dinâmica que marcou esse “encontro” entre portugueses e indígenas durante o período colonial.

---

<sup>154</sup> [...] Branquitude não é ter pele clara. Branquitude é se beneficiar do conjunto de violências, exclusões e aniquilamentos que produzem privilégio. WERNECK, Jurema. Branquitude: Racismo e Antirracismo. Diálogos do Encontro, outubro, 2020, p. 135. In: Glossário comentado de letramento racial. Projeto Jaê – Educação para a equidade. São Paulo: Secretaria Municipal de educação de Santa Bárbara d’Oeste, 2021, p. 12.

<sup>155</sup> Orienta o “desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registros e de memória, por meio de uma ou várias linguagens” [...]. proporcionando à essa aprendizagem a habilidade para reconhecer e interpretar versões de um mesmo fenômeno. BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB, 2017, p. 426.

<sup>156</sup> Ibid., p. 423.

As (os) educandas (os) foram orientadas (os) a relacionar e diferenciar os dois documentos. Como apresentado no início deste capítulo, das 33 educandas (os) que formam a turma, somente 18 realizaram a atividade, deste quantitativo que foram entregues, 8 apresentaram problemas de interpretação textual, resultando em respostas fora do contexto debatido. O resultado avaliativo desta primeira sequência didática foi obtido a partir das 10 atividades restantes.

Readaptando a linha de questionamento de Mário Carretero e Liliana Jacott<sup>157</sup> sobre a compreensão da história, foram feitas as seguintes análises: como as (os) educandas (os) relacionaram e diferenciam o contexto histórico apresentado nos documentos, como os eventos retratados e os agentes envolvidos foram interpretados e, por fim se ocorreu alguma interpretação acerca da motivação e finalidade da ação. A organização da análise segue na tabela abaixo:

**Tabela 1: análise da 1ª sequência didática**

<b>Critérios analíticos</b>	<b>Dados analisados</b>	<b>Nº de alunos (as)</b>
<b>Relação entre os documentos</b>	Não fizeram a relação entre os documentos	<b>3</b>
<b>Diferenciação entre os documentos</b>	Realizaram a diferenciação entre os documentos	<b>10</b>
<b>Relação entre os documentos</b>	Relação dos documentos à colonização do Brasil	<b>2</b>
	Relação dos documentos à chegada dos portugueses na atual cidade de Belém	<b>2</b>
	Relação dos documentos a escravização dos indígenas pelos portugueses	<b>1</b>
	Relação dos documentos ao encontro entre brancos e indígenas	<b>1</b>

<sup>157</sup> As (Os) autoras (es) consideram necessário para a compreensão da história organizar a rede de interações que constituem as ações humanas tais como: os agentes da ação, os motivos da ação, a (s) finalidade (s) da ação, as circunstâncias da ação, a interação com outros, consequências (intencionais ou não). CARRETERO, Mário & JACOTT, Liliana. História e relato. In: CARRETERO, Mário. Construir e ensinar as ciências sociais e a história. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

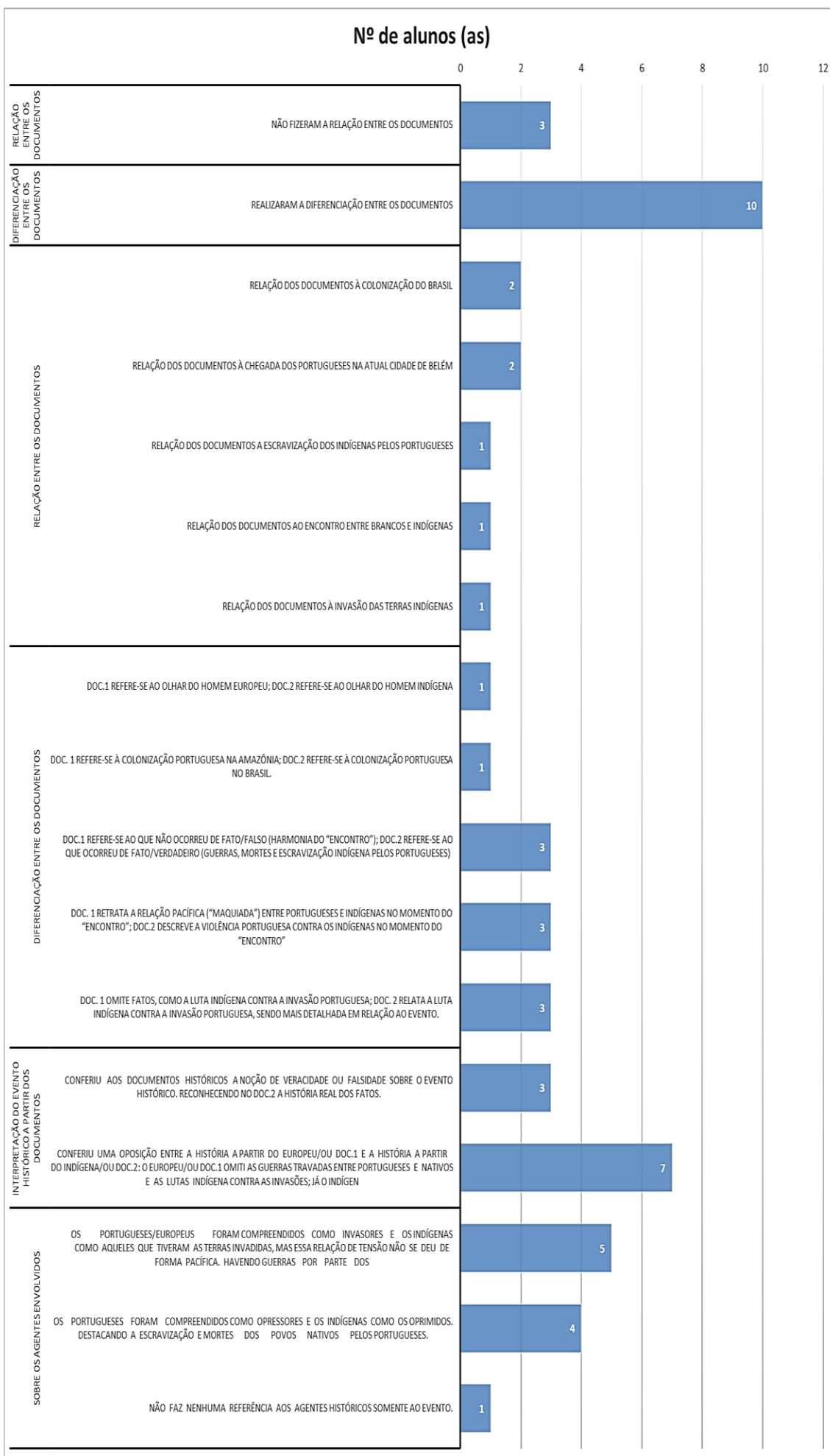
	Relação dos documentos à invasão das terras indígenas	<b>1</b>
<b>Diferenciação entre os documentos</b> <sup>158</sup>	Doc.1 refere-se ao olhar do homem europeu; Doc.2 refere-se ao olhar do homem indígena	<b>1</b>
	Doc. 1 refere-se à colonização portuguesa na Amazônia; Doc.2 refere-se à colonização portuguesa no Brasil.	<b>1</b>
	Doc.1 refere-se ao que não ocorreu de fato/falso (harmonia do “encontro”); Doc.2 refere-se ao que ocorreu de fato/verdadeiro (guerras, mortes e escravização indígena pelos portugueses)	<b>3</b>
	Doc. 1 retrata a relação pacífica (“maquiada”) entre portugueses e indígenas no momento do “encontro”; Doc.2 descreve a violência portuguesa contra os indígenas no momento do “encontro”	<b>3</b>
	Doc. 1 omite fatos, como a luta indígena contra a invasão portuguesa; Doc. 2 relata a luta indígena contra a invasão portuguesa, sendo mais detalhada em relação ao evento.	<b>3</b>
	Conferiu aos documentos históricos a noção de veracidade ou falsidade sobre o evento histórico. Reconhecendo no doc.2 a história real dos fatos.	<b>3</b>
	Conferiu uma oposição entre a história a partir do europeu/ou doc.1 e a história a partir do indígena/ou doc.2: O europeu/ou doc.1 omiti as	<b>7</b>

<sup>158</sup> O quadro de Theodoro Braga, *A fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém*, recebeu a classificação de documento 1 (doc.1) e a toada, *A conquista*, do Boi Garantido, de documento 2 (doc.2) no processo de análise da diferenciação realizada pelas (os) educandas (os).

<b>Interpretação do evento histórico a partir dos documentos</b>	guerras travadas entre portugueses e nativos e as lutas indígena contra as invasões; já o indígena/ou doc.2 retrata essas guerras e as lutas dos nativos durante as invasões portuguesas.	
<b>Sobre os agentes envolvidos</b>	Os portugueses/europeus foram compreendidos como invasores e os indígenas como aqueles que tiveram as terras invadidas, mas essa relação de tensão não se deu de forma pacífica. Havendo guerras por parte dos portugueses e resistência por parte dos indígenas à invasão	<b>5</b>
	Os portugueses foram compreendidos como opressores e os indígenas como os oprimidos. Destacando a escravização e mortes dos povos nativos pelos portugueses.	<b>4</b>
	Não faz nenhuma referência aos agentes históricos somente ao evento.	<b>1</b>

Segue abaixo o gráfico com os dados da 1ª sequência didática.

**Gráfico 1: Resultados da 1ª sequência didática**



As diferentes relações entre os documentos pelas (os) educandas (os) é uma característica resultante do ensino de história e as variadas denominações que utilizamos para nos referir a um determinado evento histórico. Logo, podemos inferir que essa aprendizagem é resultado desse ensino.

Neste caso, ainda que distintas as relações estabelecidas, elas se entrecruzam e não se dissociam do evento em questão: a colonização do Brasil se relaciona com a chegada dos portugueses à Amazônia e o resultado desse “encontro”, entre brancos e indígenas foi a invasão das terras dos nativos, que habitavam a região seguida da subalternização pelos portugueses de sua cultura e humanidade.

No critério de diferenciação entre os documentos, a proposta metodológica da dialética foi apreendida pelas (os) educandas (os), ainda que não tenha sido feita de forma literal<sup>159</sup>, a noção de oposição foi estabelecida. Enquanto a obra de Theodoro Braga forja uma noção pacífica sobre o evento, a toada retrata a violência das guerras dos portugueses contra os povos indígenas. Na diferenciação que caracterizou o doc.1, ao “olhar dos europeus” e o doc.2 ao “olhar do homem indígena”, pode-se dizer que ocorreu uma interpretação não literal de um documento eurocentrado e um documento decolonial, ainda que ambos não tenham sido elaborados seguindo literalmente esse critério analítico.

O caráter estabelecido por três educandas (os) aos documentos como um registro histórico acerca do “que não ocorreu na realidade”, se referindo ao doc.1, e o “que realmente aconteceu”, se referindo ao doc. 2, estabeleceu como critério de diferenciação a noção de verdadeiro e falso aos documentos, o que é preocupante no que tange o papel das fontes para a interpretação histórica. Sendo assim, ressalta-se a importância de um ensino de história problematizador, crítico – reflexivo para uma aprendizagem significativa.

Para tratar da omissão dos fatos tanto no critério de diferenciação e interpretação dos documentos uma/um educanda (a) descreve assim: “a música fala que os indígenas lutaram contra os brancos, já na imagem não se retrata isso, e na música está tudo mais detalhado”. Uma/um outra (o) educanda (o) relata que a música “está falando que os

---

<sup>159</sup> “[...] a compreensão de um ato de fala não literal exige ao mesmo tempo (a) o processo do que é explicitamente dito e (b) a capacidade de ir além deste significado literal para perceber a intenção do interlocutor no contexto dado. Em outras palavras, quem escuta deve ser capaz de, simultaneamente, compreender o significado literal e não literal da mensagem, o que o interlocutor diz e o que pretende dizer”. CHAMPAGNE, Maud. Compreensão de discurso Não Literal: O caso de Violações das Máximas de Quantidade e de Solicitações Indiretas. Revista: Psicologia: Reflexão e Crítica, Universidade de Toulouse-Mirail, França, 2001, p.379-3385. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gnD3qXqGfR45ZnQc6VGtYwF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 12/10/21.

povos indígenas lutou contra os portugueses e os indígenas perdendo a vida e a batalha pelo seu território, e no quadro apresenta que eles aceitaram a escravidão e não lutaram pelo seu território”.

Em um outro relato, é ressaltado que “na obra do Boi garantido fala sobre a subalternização dos indígenas, porém na obra do Theodoro Braga maquia essa ideia, ou seja, duas ideias opostas”, sendo a diferenciação entre os dois documentos compreendida a partir da noção de que “a música trata dos fatos, problematizando o que aconteceu”.

Quando citei no início deste capítulo alguns desafios referentes ao ensino de história, esta sequência didática evidenciou a dificuldade de algumas/alguns educandas (os) em demarcar o espaço e o tempo histórico entre as duas fontes. A compreensão de que ambas correspondiam à invasão portuguesa no Brasil, não distinguindo na obra de Theodoro Braga, um contexto específico do projeto colonial luso, a invasão da Amazônia. Essa dificuldade de localizar o espaço-temporal histórico, é recorrente, e já havia observado durante as aulas de história. Uma questão que carece de estudos mais profundos e que, portanto, pode ser objeto de pesquisa futura.

Luis Fernando Cerri, em suas reflexões sobre a didática da história, busca explicar o modo como o ensino de história interfere na formação cognitiva das (os) educandas (os), possibilitando mudanças de atitudes e interpretações da realidade que contribuam para uma práxis ético-política mais comprometida e atuante, a partir de uma “orientação ou reorientação das formas de produção de sentido dos outros”<sup>160</sup>. Essa é uma das tarefas que o saber patrimonial subversivo-crítico propõe no Memorial Vitruval: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá.

O ensino de história é um tipo de interferência fundamental na formação da consciência histórica, “fenômeno social com múltiplos elementos e variáveis” que exerce papel fundamental na orientação existencial dos sujeitos em relação ao tempo e os espaços históricos, políticos e sociais.

Ainda que a noção ocidental-cêntrica seja complexa para as (os) estudantes do 7º ano, a compreensão ainda que não literal de uma história que não é contada, que é omitida, “mascarada”, por determinados sujeitos ou grupos foi compreendida. E também que há uma intenção nessa ocultação: invisibilizar as lutas indígenas; banalizar a violência empreendida contra os nativos; glorificar o projeto civilizatório dos europeus para a América. Como podemos conferir neste relato

---

<sup>160</sup> CERRI, 2010, p.270.

[...] o quadro mostra um lado “fantasioso” dessa chegada, como se a conquista tivesse sido pacífica, harmoniosa. Sendo que não foi assim. Mas na verdade, o que aconteceu de fato foi o que a música traz: uma guerra pela terra, entre os nativos e os conquistadores que infelizmente dizimou grande parte dos nativos.

Considerando aquilo que poderia ser apreendido em relação aquilo que deveria ser apreendido, os (as) educandas (os) estabeleceram uma compreensão significativa sobre o evento, reconhecendo a luta dos povos indígenas no processo histórico das invasões portuguesas na Amazônia.

O Memorial Virtual trata das lutas Tupinambá<sup>161</sup> com o objetivo de evidenciar a arquitetura de guerra que já existia entre os nativos antes da invasão lusa à Amazônia, assim como também demonstrar as apropriações desse grupo indígena dos saberes dos invasores na arte de guerrear. Foram trocas resultantes da zona de contato estabelecidas entre esses agentes históricos, a transculturação é uma via de mão dupla.<sup>162</sup>

### 2.3.2. Módulo conceitual: aula 2

Com o tema *A subalternização do “Outro”*, a segunda sequência didática problematizou conceitos estruturantes da colonialidade que interferem na constituição da intersubjetividade do sujeito indígena e que contribuem, até os dias atuais, para a manutenção e perpetuação de estereótipos e preconceitos no âmbito da questão racial, estética e cultural dos agentes historicamente racializados. Neste lastro de horror, a ideia do “Outro” é constitutiva do projeto moderno que estabeleceu padrões hierárquicos e valores “*que dividen al mundo, por um lado entre blancos y sujetos de color en el norte, y entre distintos tipos de mestizos y poblaciones excluídas de proyectos nacionales em el sur*”<sup>163</sup>, elaborando um mundo de morte para o “Outro” que é destituído de sua humanidade.

Coadunando com as análises de Maldonado-Torres, o jurista Alvaro Gonzaga compreende a constituição do “Outro” como uma categoria da colonialidade resultante da desumanização, fenômeno ligado à hierarquização e sedimentação das coletividades “como um indivíduo acreditando ser mais humano que o próximo. Neste cenário, um dos círculos pessoais distingue-se como dotado de qualidades especiais, ao passo que

<sup>161</sup> GUZMÁN, Décio de Alencar. Guerras na Amazônia do século XVII: resistência indígena à colonização. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.

<sup>162</sup> PRATT, Mary Louise. Os olhos do Imperador. Relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999. Resenha de: MACHADO, Maria Helena Toledo. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000.

<sup>163</sup> MADONATO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. Revista: Tabula Rasa. Bogotá – Colombia, n.9, jul/dez, 2008, p. 64.

desconhece no outro a presença de tais características”. E de certo, como afirma o autor, “o episódio histórico de os europeus terem colonizado o Brasil não é nenhuma comprovação de superioridade”.<sup>164</sup>

Foram elencadas categorias do vocabulário etnocêntrico europeu tais como civilização, “descoberta”, maniqueísmo, etnocentrismo e o termo subalternização (esta última categoria pertencente ao campo epistêmico do grupo Modernidade/ Colonialidade e se configura como um conceito denunciante desse processo perverso de manutenção da submissão pós descolonização).

A retórica civilizacional foi uma das justificativas para as invasões, a exploração, escravização e catequização forçada de povos indígenas, que na concepção do europeu eram primitivos, selvagens e atrasados. A invenção da América foi sustentada sob enfoque da “descoberta” de um “Mundo Novo”, buscou-se justificar a “conquista” dos territórios, dando a entender que as terras não eram habitadas, ou que sua população nativa, ainda na “infância”, precisava ser “salva”, creditando às invasões um status salvacionista.

O termo “descoberta” ainda é muito frequente no vocabulário do senso comum, da mídia, e até mesmo em sala de aula. Um ponto que foi exaustivamente trabalhado durante as intervenções junto às (os) educandas (os), e que objetivou estimular a desconstrução do termo e de seu uso pelas (os) estudantes, reiterando ao longo de todo processo de intervenção que não teve descoberta, mas sim invasão.

Pode-se dizer que das (os) educandas (os) que participaram das atividades não foi observado o uso do termo, a expressão mais usada foi “chegada” e “colonização” para se referirem à presença portuguesa no território indígena.

O maniqueísmo ocidental, categoria pouco problematizada nesse processo de colonialidade, é constitutivo, segundo Friedrich Nietzsche, de uma “genealogia da moral”<sup>165</sup> engendrada pelos judeus e que fora herdada pelo cristianismo, conformando uma visão dualista do mundo. Mentalidade cristão-cêntrica consolidada durante o longo período do medievo.

Essa visão foi estabelecendo durante o processo de ocidentalização dos territórios invadidos uma compreensão acerca das ações dos agentes e dos eventos históricos, uma

---

<sup>164</sup> GONZAGA, Alvaro de Azevedo. Indígenas não gostam de trabalhar e são perigosos, canibais, violentos e matam crianças. In: GONZAGA, Alvaro de Azevedo. Decolonialismo indígena. São Paulo: Matrioska Editora, 2021, p. 22- 36.

<sup>165</sup> NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. A genealogia da moral. Tradução: Antônio Carlos Braga. São Paulo: Lafonte, 2017.

divisão entre o bem e o mau, organizando a vida e a existência humana a partir de algumas dicotomias tais como: civilizado/primitivo-selvagem; moderno/atrasado; bem/mal; desbravador/preguiçoso; guerra/paz; “mocinho/bandido”.

Visão que compromete uma análise crítico-reflexiva dos acontecimentos históricos, suas ambiguidades e contradições. Estimulando interpretações simplistas, acríticas e passivas da história que não contribuem para a construção de uma consciência histórica significativa, nos termos subversivo-crítico. Na constituição do “Outro”, o racismo foi acomodado às estruturas políticas, sociais e econômicas e estabelecido como uma relação natural entre aquelas (les) consideradas (os) “superiores” e os “outros”, considerados como “inferiores”. Uma estrutura que mantém a subalternização de grupos historicamente colonizados mesmo após os processos de descolonização e emancipação política. Essa é uma das principais denúncias do grupo Colonialidade/Modernidade que trouxe “para o primeiro plano da discussão a importância da raça como dimensão estruturante do sistema-mundo moderno/colonial”<sup>166</sup>

O conceito de colonialidade, defendido por Ramón Grosfoguel, é elucidativo para a compreensão do dispositivo racismo como elemento estruturante e organizador da modernidade

[...] desde a divisão internacional do trabalho até as hierarquias epistêmicas, sexuais, de gênero, religiosas, pedagógicas, médicas, junto com as identidades e subjetividades, de tal maneira que divide tudo entre as formas e os seres superiores (civilizados, hiper-humanizados, etc., acima da linha do humano) e outras formas e seres inferiores (selvagens, bárbaros, desumanizados, etc., abaixo da linha do humano)<sup>167</sup>

Enquanto categoria que silencia e invisibiliza vozes, a subalternidade colonial refere-se ao apagamento de histórias, crenças, visões de mundo, saberes ancestrais, de pluralidades socioculturais. Os sujeitos subalternizados situam-se em “grupos marginalizados; grupos esses que não possuem voz ou representatividade, em decorrência de seu *status* social. Cabe dizer que se trata de um atributo geral relacionado à subordinação da sociedade, em termos de classe, casta, idade, gênero e trabalho”<sup>168</sup>.

<sup>166</sup> BERNARDINO – COSTA, Joaze; MALDONADOV-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO – COSTA, Joaze; MALDONADO – TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019

<sup>167</sup> GROSGOQUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO – COSTA, Joaze; MALDONADO – TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 67.

<sup>168</sup> FIGUEIREDO, Carlos V. da Silva. Estudos subalternos: uma introdução. Raído: Dourados/MS, v.4, n.7, jan./jun. 2010. p. 84.

Importante frisar que na concepção dos teóricos dos estudos sobre a subalternidade, o “subalterno é sempre aquele que não pode falar, pois, se o fizer, já não o é mais”<sup>169</sup>. Assim como intelectuais pós-colonialistas não podem falar por eles; essa encruzilhada teórica nos instiga a criticar os limites desse pensamento.

Isso porque, ainda que o subalterno seja silenciado pelo poder hegemônico, ele não se constitui em um ser passivo. O feminismo negro, o ativismo indígena, a luta camponesa do MST, as greves trabalhistas, entre outros, são só alguns exemplos de grupos subalternizados que, ainda que não tenham lugar “em um contexto globalizante, capitalista, totalitário e excludente”<sup>170</sup> lutam e resistem em tempos reacionários.

Para melhor compreensão por parte das (os) educandas (os) acerca dos impactos da subalternização dos povos indígenas foi apresentada a dinâmica do espelho invertido<sup>171</sup>. Nessa problematização, a imagem refletida é distorcida, negatizada para que o sujeito refletido seja fragilizado e assim, facilmente subjugado (o). Segundo Ivete Vidigoi de Souza

Entre as muitas significações que a imagem especular poder ter, a mais importante está relacionada com a revelação da identidade. Realmente, ela pode ser o reflexo de uma identidade com o real. Pode, entretanto, encobrir e deformar essa realidade ou até abolir essa ideia de identidade, na medida que não se refira mais a uma realidade externa. Nesse caso, surge uma nova perspectiva, ou seja, o espelho torna-se o depósito de um olhar oposto ao do sujeito que está a sua frente<sup>172</sup>.

A duplicidade do espelho sobre o “eu”, sujeito intersubjetivo, manipulado para efeito depreciativo, impacta na capacidade do sujeito de conceber de forma positiva sua autoimagem, atingindo diretamente sua autoestima, autonomia intelectual e sua autoconfiança. Contribuindo para a sua desumanização, entendida por Alvaro de Azevedo Gonzaga

[...] como um procedimento de concepção e entendimento do próximo, categorizado como minoria num cenário de vínculo desigual de poder, que condiciona à consumação e validação de diversos meios de violência,

<sup>169</sup> FIGUEIREDO 2010 apud SPIVAK, p. 91-92.

<sup>170</sup> Ibidem. p. 85

<sup>171</sup> Essa dinâmica foi elaborada pela professora/pesquisadora pensando o espelho como um instrumento de manipulação da identidade do sujeito, problematizando o reflexo perverso que colonizadores lançaram sobre a subjetividade, a autonomia, a liberdade e as crenças de nações africanas, afro-brasileiras e povos indígenas. Como tema presente em lendas e mitos, o espelho constitui-se em uma metáfora acerca da consciência que cada uma/(um) tem de si mesmo. Até hoje “seduz, encanta, e desperta o temor pelo desconhecido. Falar do espelho é assunto que atrai a humanidade desde sua origem”. SOUZA, Ivete Vidigoi. O espelho e a duplicação do eu. (Dissertação de Mestrado em Literatura e Crítica Literária) Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2005, 142f, p. 4.

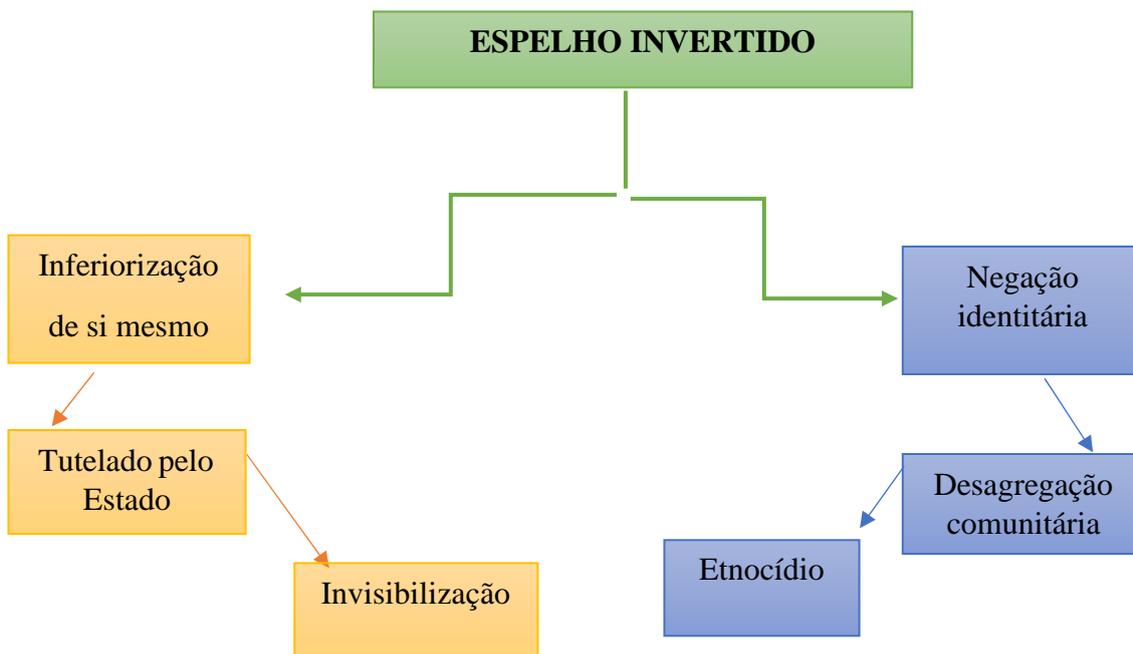
<sup>172</sup> . SOUZA, 2005, p. 2.

refletindo – o como não-humano, animalesco, diabólico, coisa/objeto, mensageiro da maldade, que há de ser isolado ou exterminado<sup>173</sup>.

O conceito de colonialidade do ser desenvolvido pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, tem como ponto central para suas reflexões o “*Penso, logo existo*” do *Discurso do Método* de René Descartes, que não nega somente que os “outros não pensam”, mas que os “outros não existem”<sup>174</sup>. No pensamento filosófico ocidental universalista não há lugar para o “outro”, uma vez que para “a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida por parte de outros”<sup>175</sup>. A subalternização se constitui como uma categoria que visa reforçar a não existência do “outro” como forma de manutenção da ordem opressora do sistema – mundo moderno, coadunando com o conceito de colonialidade do ser. Para Bernardinho – Costa, fica evidente na elaboração desse conceito

a centralidade da raça no sistema-mundo moderno/colonial como fator estruturante na produção econômica e na produção do conhecimento Raça, juntamente com os eixos de poder de gênero e sexualidade atuam articuladamente, produzindo desigualdades<sup>176</sup>.

A dinâmica do espelho invertido realizada com as (os) educandas (os) foi reproduzida abaixo:



<sup>173</sup> GONZAGA, Alvaro de Azevedo. Decolonialismo indígena. São Paulo: Matrioska Editora, 2021, p. 27-28.

<sup>174</sup> BERNARDINO – COSTA, Joaze; MALDONADOV-TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. In: BERNARDINO – COSTA, Joaze; MALDONADO – TORRES, Nelson; GROSGOQUEL, Ramón. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 12.

<sup>175</sup> COSTA -BERNARDINO, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. Revista Sociedade e Estado, v. 33, n.1, jan/abr, 2018, p. 123.

<sup>176</sup> Ibidem.

De acordo com Alvaro Gonzaga, o etnocídio “é o primeiro passo do genocídio”<sup>177</sup>, negação do sujeito como portador de cultura, crenças, saberes e visões de mundo. A demonização de seus costumes e tradições mítico-religiosas ancestrais, o coisificaram e o reduziram a “bárbaros”, “canibais”, destituídos de fé, de lei e de rei. Eis aí o “Outro” que deve ser exterminado em nome de Deus e pela civilização.

A proposta de atividade desta sequência didática foi articulada juntamente com a sequência a seguir. Sendo assim, a tabela com os dados analisados será tratada na próxima subseção.

### 2.3.3. A (des)construção do “Outro”: aula 3

Com o tema *Tupinambá: um povo aguerrido* buscou-se nesta sequência didática organizar uma narrativa de valorização do “outro” que fosse capaz de desconstruir o processo de subalternização dos grupos indígenas a partir da história dos povos tupinambá, habitantes de grande parte do litoral do território conhecido hoje como Brasil.

Foram realizados debates sobre a organização social dessa etnia genuinamente aguerrida, representada pela figura do morubixaba (chefe do grupo); sobre o ritual sagrado da antropofagia; a guerra travada pelos tupinambá contra a invasão portuguesa na região conhecida como Amazônia; foi analisada também a obra de Antônio Parreira - *Conquista do Amazonas*, com destaque para a liderança indígena Guaimiaba, conhecido como “Cabelo de Velha”, e a forma subalterna com que foi representado na pintura<sup>178</sup>.

As duas aulas seguiram as orientações do princípio facilitador de *organização sequencial* estabelecendo a reconciliação integradora entre os conceitos, o contexto geral e a sua especificidade.

Os conceitos abordados nesta aula se integram tanto ao evento da colonização do Brasil, quanto da colonização da Amazônia e sua representação pictórica eurocentrada. Mas ainda que se integram também se diferenciam, portanto, durante a dinâmica das aulas

---

<sup>177</sup> GONZAGA, 2021, p.85

<sup>178</sup> No centro da tela estão em destaque “os grandes homens” a exemplo, Pedro Teixeira, que se destaca na análise da obra como o “conquistador responsável por um grande ato de conquista das terras amazônicas”. Nesse sentido a tela “*A Conquista do Amazonas* procura representar o domínio lusitano sobre os povos amazônicos, demonstrando a soberania do homem branco [...]”. CASTRO, Raimundo Nonato de. “A conquista do Amazonas”: Antônio Parreiras e a sua representação da Amazônia. Nova Revista Amazônica, vol. 7, n. 2, set., 2019, p. 102-105. Como já foi tratado nesta pesquisa, para a exaltação da memória do poder, o dominado precisa ser subalternizado, inferiorizado. Assim foi retratado o morubixaba Guaimiaba, agente histórico representativo do caráter aguerrido do povo Tupinambá, ilustrado destituído de seu poder como líder anuncia a derrota dos nativos frente às invasões lusas.

buscou-se desenvolver a diferenciação progressiva dos conteúdos de modo que as especificidades acerca da invasão da Amazônia fossem demarcadas.

A atividade proposta consistiu na leitura e análise dos seguintes trechos e obras:

**Texto I:**

“Para eles [os portugueses], os índios viviam sem roupas, sem lei, sem fé. Os índios comiam carne humana, parecendo selvagens como os animais [...]. de acordo com os europeus, todas estas características indígenas faziam deles seres terríveis, medonhos”.

GUZMÁN, Décio de Alencar. Guerras na Amazônia do século XVII: resistência indígenas à colonização. Belém: Estudos Amazônicos. 2012, p.13.

**Texto II:**

Iapã iapuxari o ritual!

[Tradução]

Vamos dançar o ritaula!

Em noite de yaci-tua

O pajé convoca a nação

Tambores ecoam na aldeia

Começa a celebração

Dentro da Uka sagrada

O pajé inala o tawari

E no transe evoca os seres da mata

Vem o mapyritua, curupira e mapinguari.

A metamorfose anuncia

A presença do sobrenatural

Na sua forma se vê a magia

Hora awa, hora animal.

O que era um culto sagrado

Guardado com ouro ancestral

O branco achou que era pecado

Invadiu meu ser espiritual

Deixei de ser filha de euaracy

A cruz se tornou meu sinal

Proibiram minha dança dizendo:

Não existe mais seu ritual<sup>179</sup>.

Os dois textos serviram de base complementar aos debates realizados em sala, para que as (os) educandas (os) desenvolvessem uma produção textual sobre o que compreenderam acerca da relação entre o europeu [portugueses] e os povos indígenas durante o processo de invasão da Amazônia. E também relacionarem o conceito de subalternização dos povos indígenas a partir desse contato e seus impactos no tempo presente.

Na 2ª e 3ª sequência didática (aulas), 20 educandas (os) realizaram a atividade, das (os) quais 7 responderam com o auxílio da internet, 1 fugiu da proposta sugerida. Os dados analisados foram organizados de acordo com os seguintes critérios disponíveis na tabela abaixo:

**Tabela 2: Análise da 2ª e 3ª sequência didática**

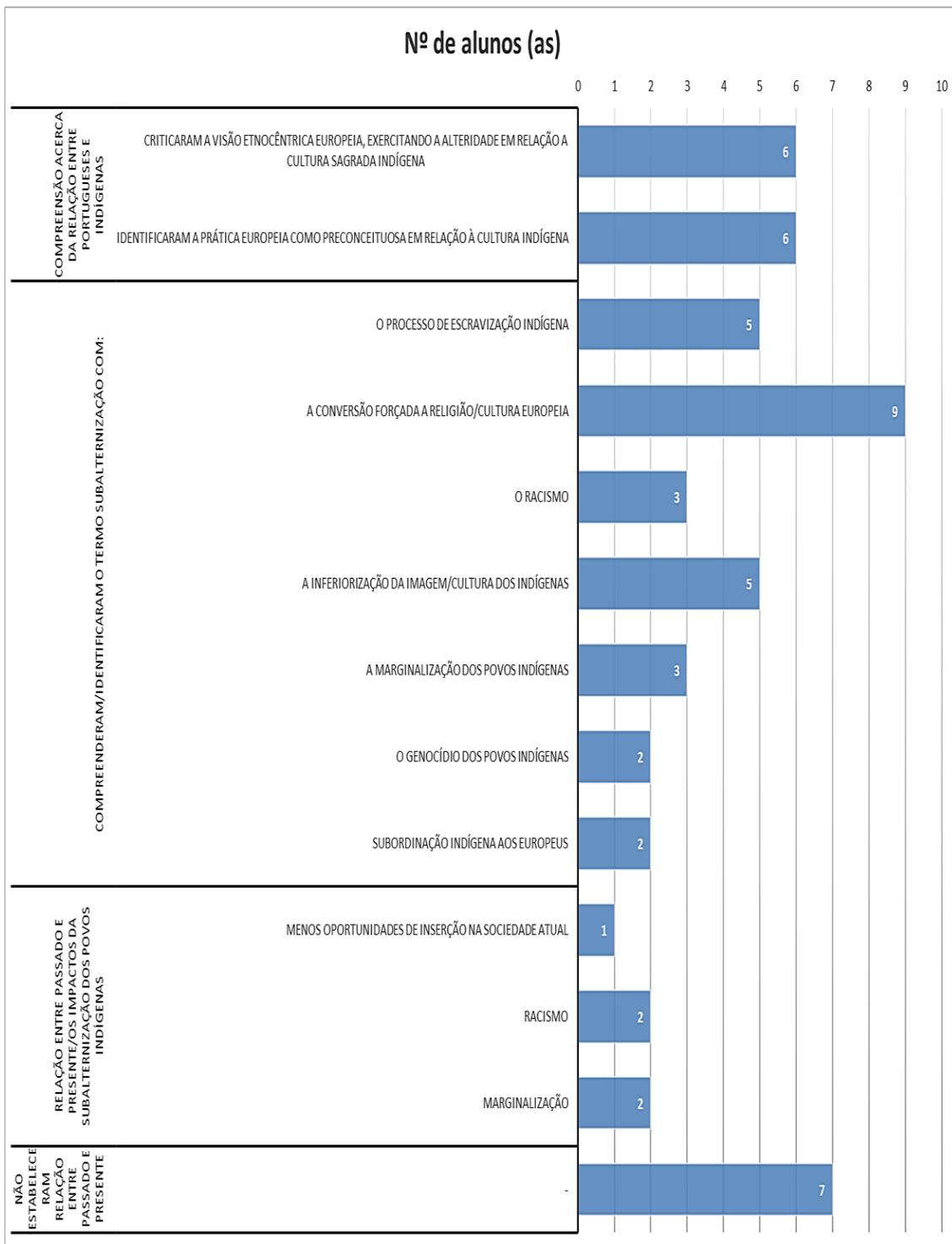
<b>Crítérios analíticos</b>	<b>Dados analisados</b>	<b>Nº de alunos (as)</b>
<b>Compreensão acerca da relação entre portugueses e indígenas</b>	Criticaram a visão etnocêntrica europeia, exercitando a alteridade em relação a cultura sagrada indígena	6
	Identificaram a prática europeia como preconceituosa em relação à cultura indígena	6
	O processo de escravização indígena	<b>5</b>
	A conversão forçada a religião/cultura europeia	9

<sup>179</sup> KAMBEBA, Márcia Wayana. Ritual Indígena. In: Ay Kakyritama: eu moro na cidade. 2ed. São Paulo: Polén, 2018. p.33.

<b>Compreenderam/identificaram o termo subalternização com:</b>	O racismo	<b>3</b>
	A inferiorização da imagem/cultura dos indígenas	<b>5</b>
	A marginalização dos povos indígenas	<b>3</b>
	O genocídio dos povos indígenas	<b>2</b>
	Subordinação indígena aos europeus	<b>2</b>
<b>Relação entre passado e presente/os impactos da subalternização dos povos indígenas</b>	Menos oportunidades de inserção na sociedade atual	<b>1</b>
	Racismo	<b>2</b>
	Marginalização	<b>2</b>
<b>Não estabeleceram relação entre passado e presente</b>		<b>7</b>

Segue abaixo o gráfico com os dados da 2ª e 3ª sequência didática.

**Gráfico 2: Resultados da 2ª e 3ª sequência didática**



Ao estabelecerem a relação conflituosa entre portugueses e indígenas, as (os) educandas (os) retomaram a aprendizagem desenvolvida na 1ª sequência didática quando analisaram duas versões distintas sobre o evento em debate. Nesta etapa, a compreensão de que esse “encontro” foi violento por parte dos portugueses aparece de maneira mais

recorrente na escrita das (os) estudantes, vemos como uma (um) educanda (a) compreendeu essa relação

Os portugueses chegaram na amazônia se achando o todo poderoso na terra dos índios, e como consequência não respeitaram: a religião, a forma de se vestir, os rituais, por achar que era pecado, chamando de animais e de acordo com eles os indígenas eram seres terríveis e medonhos e proibiram os rituais indígenas impondo sua religião e ferindo a cultura dos indígenas.

Reconhecer que o contato entre europeus e indígenas não foi pacífico, e que o conflito e a tensão se estabeleceram de formas diversas por via do preconceito, do racismo, da intolerância religiosa e, conseqüentemente, que essas práticas levaram a subalternização indígenas foram fundamentais nas duas sequências didáticas subsequentes. Seguem alguns trechos acerca dessa compreensão por parte das (os) estudantes<sup>180</sup>:

“Os portugueses acreditaram que as características indígenas faziam deles seres selvagens e que não tinham cultura.”

“Quando os portugueses chegaram na amazonia não foi agradável como no Retrato nos quadros foi terrível muitos foram mortos ou escravizados pelos portugueses”.

“A relação entre os índios e os portugueses era conflituosa e violenta. Principalmente por conta do pensamento preconceituoso dos portugueses [...]”.

“Os portugueses chegaram aqui no Brasil já com várias expectativas econômicas, sem nem considerar os grupos indígenas que viviam aqui”.

A relação de alteridade presente em algumas produções textuais evidenciam a presença de um olhar ético e de cuidado, reconhecendo o direito indígena ao seu culto sagrado e modo de vida, que foram violados pelos invasores, como nos explica uma (um) outra (o) estudante, “Os portugueses não levaram em conta que os povos indígenas tinham uma fé, uma cultura e costumes diferentes por conta disso a sociedade indígena não praticava os mesmos ritos do povo português como por exemplo a busca do lucro”.

O conceito de etnocentrismo debatido em sala contribuiu para o desenvolvimento de um olhar mais crítico e de alteridade na análise das (os) educandas (os) acerca dessa relação entre portugueses e indígenas, ainda que o termo não apareça diretamente nos textos, o que podemos conferir no trecho que diz: “A cultura indígena era considerada pelo europeu como sendo inferior e grosseira. Dentro desta visão, acreditavam [os portugueses] que sua função era convertê-los ao cristianismo e fazer os índios seguirem a cultura europeia”.

Outros dois conceitos que contribuíram para uma compreensão histórica significativa das (os) estudantes foi o de civilização “salvacionista” e etnocídio. A

<sup>180</sup> Os trechos dos textos das (os) educandas (os) foram reproduzidos de acordo com a escrita original, sem alteração gramatical.

conversão forçada dos indígenas à religião cristã foi a ação colonizadora que mais foi identificada com o conceito de subalternização. Isso se deve também aos textos selecionados e contrapostos, mas também a leitura crítica que fizeram dessa relação de intolerância religiosa, etnocídio e de racismo, vejamos alguns trechos retirados das fontes produzidas pelas (os) estudantes:

“Os indígenas tinham seus rituais, sua maneira de viver, seus deuses, mas os portugueses viam como pecado, doutrinaram em sua religião forçaram ao catolicismo”.

“[...] arrancando-lhes de sua religião, com muito egoísmo, e apagando suas crenças e visões de mundo como se fosse nada e assim foi a subalternização dos indígenas”.

“Os europeus tiraram dos indígenas seus direitos, suas crenças e seus costumes, fazendo com que os mesmos passassem a ser subordinados dos europeus [...] achavam que era pecado a forma como os indígenas viviam “Não existe mais teu ritual””.

“Os portugueses se acharam superiores aos indígenas, eles não deixaram os índios seguirem a sua religião e cultura”.

“Um ponto que nós podemos destacar que é muito importante é a intolerância religiosa, um exemplo é o ritual antropofágico que os europeus achavam um absurdo, sendo que eles tinham costumes “piores” que esse”.

Embora a maioria das (os) educandas (os) não tenham estabelecido a relação entre passado e presente, e ainda se referirem à subalternização dos indígenas pelos portugueses como ação no passado, a compreensão dos dispositivos que levaram a constituição do “Outro” foi estabelecida: racismo, conversão forçada, escravização, mortes, marginalização, inferiorização, constituíram os principais dispositivos elencados e utilizados pelo português, segundo a análise das (os) educandas (os).

#### **2.3.4. Lugar de fala no processo de compreensão e (re) construção da história dos subalternizados: aula 4**

O tema da aula foi *O “índio” está falando. Quem escuta?* – e teve como ancoragem pedagógica para problematização da temática o episódio 1. *Quem são eles?*<sup>181</sup> da série documental *Índios no Brasil*, de 2015, com duração de 17 minutos. O recurso audiovisual é denunciante de um imaginário para além de retrógrado sobre as populações indígenas, é perigoso e perverso, pois revela como uma parte da população brasileira percebe esses agentes históricos, reproduzindo representações inventadas a partir de uma lógica dominante europeia, tais como: o “índio” como lenda, como sujeitos à beira da extinção, preguiçosos, selvagens, aqueles que foram dominados e extintos.

<sup>181</sup> TV UNIVERSITÁRIA DE RORAIMA. Índios do Brasil. Quem são eles? (ep.1). Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 02/07/21.

Reflexo obscuro da colonialidade, possível de ser conferido no Museu do Encontro, que escreve materialmente uma história de dominação, aculturação e extermínio dos povos indígenas do passado e do presente. Um tipo de escrita gloriosa para o colonizador e subalterna para o dominado. Cujas heranças deixadas por este é representada por fragmentos da cultura material expostas em vitrines simbolizando o *antes* do fatídico “encontro”.

O episódio 1. *Quem são eles?* aborda entre outras questões sobre concepções estereotipadas e preconceituosas pelas quais os povos indígenas ainda são vistos na atualidade. Ailton Krenak é quem apresenta o documentário e, junto com outros indígenas, de diferentes etnias, compõem o time de comentaristas. Os entrevistados são de diferentes regiões do Brasil, sendo a maioria não indígenas e alguns em processo de negação identitária, como é possível conferir ao longo do documentário.

Nessa sequência didática, buscou-se estimular a compreensão das (os) educandas (os) para a importância do lugar de fala dos povos indígenas acerca daquilo que pensam sobre eles e como essa visão, predominantemente estereotipada da sociedade exibida no documentário, é recebida e desconstruída pelos próprios agentes históricos indígenas. O vídeo, de 17 minutos, foi assistido em casa pelas (os) estudantes e na aula seguinte foi feito recortes sobre o mesmo dando início aos debates.

A aula seguinte foi iniciada conferindo-se quem havia assistido ao vídeo, e foi possível observar que a maioria da turma assistira ao documentário. As exposições orais foram marcadas por repúdio e indignação a respeito das falas preconceituosas e pelo reconhecimento do lugar de fala dos grupos indígenas que respondiam às falas discriminatórias.

As (Os) educandas (os) recorrem às próprias falas dos agentes históricos para desconstruir os comentários racistas, preconceituosos, discriminatórios e estereotipados das (os) entrevistadas (os). Atitude discursiva fulcral para uma aprendizagem subversivamente significativa, cujos eixos orientadores se ancoraram na decolonialidade. Como atividade de registro, foi solicitado um relatório comentado sobre o documentário, em que cada educanda (o) deveria elencar as partes que mais lhes chamaram do episódio assistido.

Nesta 4ª sequência didática, 30 educandas (os) realizaram a atividade proposta, o que pode ser observado como uma mudança em relação ao interesse pelo tema em debate, isso porque se mostraram mais autônomas (os) e críticas (os) em suas respostas. Das 30

atividades realizadas, somente 3 educandas (os) fizeram descrições aleatórias de recortes do documentário, sem nenhuma análise crítica ou comentário subjetivo.

O princípio facilitador da *reconciliação integradora*, que visa reconciliar de modo geral ou aparente os eventos históricos, se articula à essa sequência didática ao integrar o conteúdo do documentário ao evento histórico da colonização, especificamente, seus impactos no tempo presente. Nesta etapa, foram analisados os agentes, suas ações, motivações, finalidades, circunstâncias, a interação com os outros e consequências, elencadas pelas (os) educandas (os). Os dados analisados foram organizados de acordo com os seguintes critérios disponíveis na tabela abaixo:

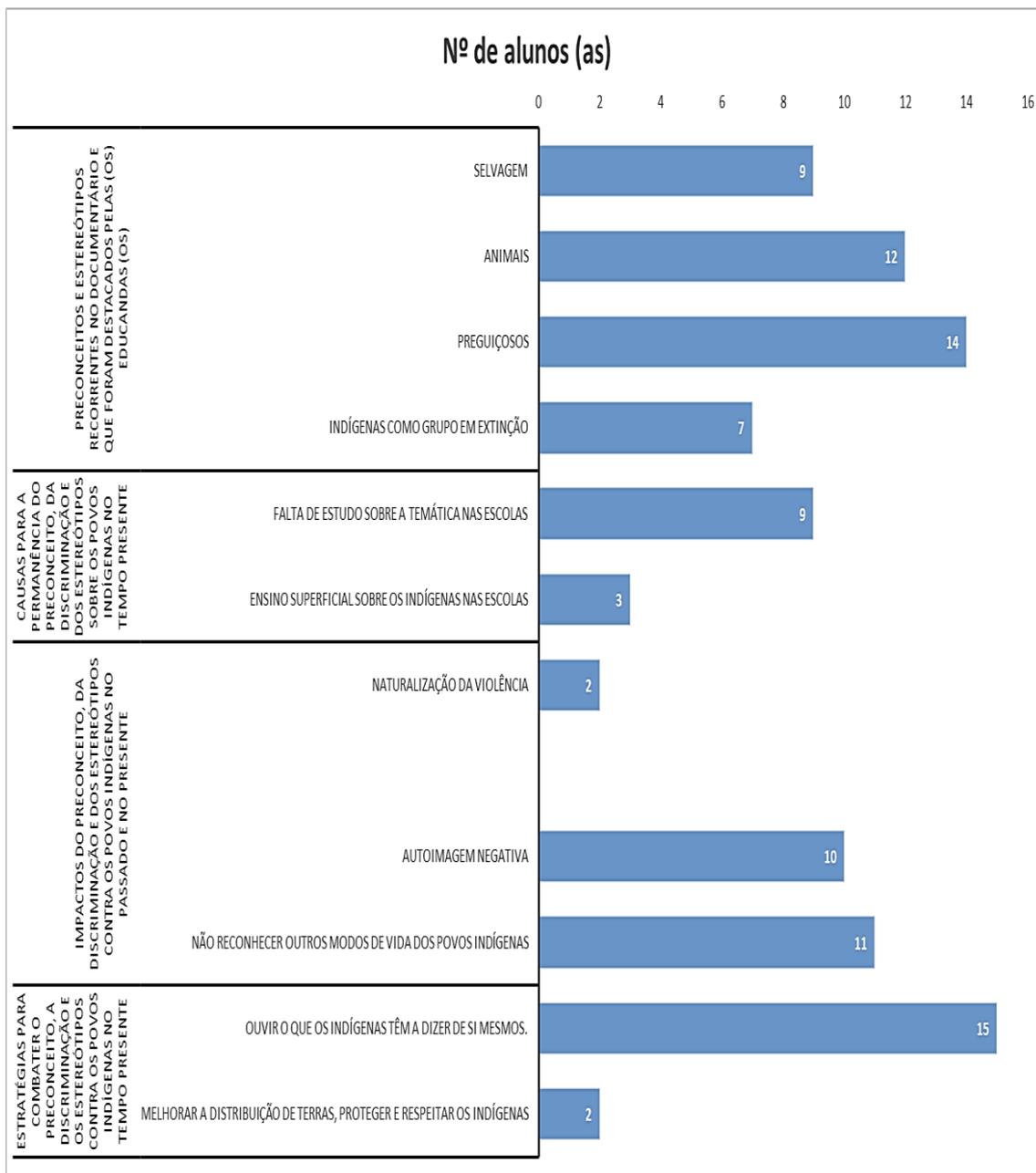
**Tabela 3: Análise da 4ª sequência didática**

<b>Crítérios analíticos</b>	<b>Dados analisados</b>	<b>Nº de alunos (as)</b>
<b>Preconceitos e estereótipos recorrentes no documentário e que foram destacados pelas (os) educandas (os)</b>	Selvagem	9
	Animais	12
	Preguiçosos	14
	Indígenas como grupo em extinção	7
<b>Causas para a permanência do preconceito, da discriminação e dos estereótipos sobre os povos indígenas no tempo presente</b>	Falta de estudo sobre a temática nas escolas	9
	Ensino superficial sobre os indígenas nas escolas	3
<b>Impactos do preconceito, da discriminação e dos estereótipos contra os povos indígenas no passado e no presente</b>	Naturalização da violência	2
	Autoimagem negativa	10
	Não reconhecer outros modos de vida dos povos indígenas	11

<b>Estratégias para combater o preconceito, a discriminação e os estereótipos contra os povos indígenas no tempo presente</b>	Ouvir o que os indígenas têm a dizer de si mesmos.	15
	Melhorar a distribuição de terras, proteger e respeitar os indígenas	2

Segue abaixo o gráfico com os dados da 4ª sequência didática

**Gráfico 3: Resultados da 4ª sequência didática**



As problemáticas discursivas presentes nas falas das (os) entrevistadas (os) no documentário tiveram grande relevância para se pensar acerca de como essa mentalidade colonizadora e de colonialidade são vigorosas e repercutem em violência, ausência de políticas públicas e de proteção aos territórios e às vidas indígenas<sup>182</sup>.

<sup>182</sup> O Relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil, do Conselho Indigenista Missionário (Cimi) de 2020, “referente aos dados 2019, destaca o registro de 256 casos de “invasões possessórias, exploração ilegal de recursos e danos ao patrimônio” em pelo menos 151 terras indígenas, de 143 povos, em 23 estados, em que se constata um aumento de 134,9% dos casos registrados em 2018. No mesmo período foram registrados 113 assassinatos e 20 homicídios culposos que, somados a outros casos de violências praticadas

A partir do documentário, foi possível explorar dialeticamente as falas racistas apresentando a visão indígena sobre esses preconceitos e estereótipos, exercendo uma função pedagógica sobre o lugar de fala no combate à toda forma de discriminação. Essa função foi percebida pelas (os) educandas (os) que instrumentalizam diferentes estratégias para contestar a ignorância em torno do sujeito histórico indígena. Vejamos o que disse uma (um) educanda (o) sobre a questão

O preconceito contra os indígenas é muito grande quando as pessoas os comparam com animais selvagens e que eles não querem trabalhar, mas isso não é verdade. Eu não acho essas opiniões certas, eles só querem os seus direitos, eu consegui aprender bastante coisa sobre a forma como os índios vivem, o que as pessoas acham a respeito deles e o que eles querem como indígenas [...] Os índios querem ser reconhecidos de um olhar deles mesmo, onde apresentam a sua cultura, pois as pessoas as conhecem pelo olhar do outro [...] O índio quer ser conhecido como um ser de cultura, mas também quer mostrar que pode adquirir conhecimento, pode estudar, aprender a ler, escrever, se tornar um doutor, ter acesso a tecnologias, mas que apesar de tudo não esquece suas raízes, e sua cultura.

É importante destacar que a identidade indígena é autodeclarada, como todas as outras, e, portanto, cabe somente a pessoa definir sua identidade. Enquanto sujeitos culturais, todas, todos e todes estamos em constante transformação. Não reconhecer esse direito aos povos indígenas é excluí-los de sua natureza humana.

O lugar de fala muito bem demarcado no documentário é uma estratégia pedagógica fundamental para um ensino decolonial e uma aprendizagem subversiva-crítica. Os argumentos críticos das (os) educandas (os) foram fundamentados por esse protagonismo discursivo indígena presente no vídeo, vejamos

Infelizmente falaram que o índio não “era nada” ou que eles eram preguiçosos e queriam tudo na mão deles [...] outras pessoas achavam que pelo fato de alguns indígenas trabalharem na cidade ou entrar em uma universidade eles iam deixar de ser “indígenas”, e isso está completamente errado, por exemplo, se um espanhol ou um alemão saírem de seu país eles nunca vão deixar de ser espanhol e alemão, assim são os indígenas eles nunca vão deixar de serem indígenas mesmo estando fora de sua terra<sup>183</sup>.

De acordo com a filósofa brasileira, Djamila Ribeiro, “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir”. Para a pensadora, o lugar de fala contribui

---

contra a pessoa indígena, totaliza 277 casos em 2019 – o dobro do registrado em 2018”. SERQUEIRA, Daniel. Atlas da Violência 2021. Daniel Cerqueira et al., São Paulo: FBSP, 2021, p. 82.

<sup>183</sup> O exemplo utilizado pela (o) educanda (o) foi retirado da fala de José Bonifácio, indígena da etnia Baniwa (MA) que usou o argumento para contestar a ideia de que o indígena de “verdade” é aquele que vive em oca, no meio do mato, que usa acessório de pena, pintura corporal, etc. Negando aos povos indígenas o direito de dominar novos códigos não indígenas, de acessar novas tecnologias e de se reorganizar politicamente sob novas estratégias.

para “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social”<sup>184</sup>. E não se trata de experiências individuais, mas

[...] das múltiplas condições que resultam nas desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados. As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente<sup>185</sup>.

O lugar de fala enquanto categoria analítica está pensando a localização estrutural de determinados grupos nas relações de poder. Analisando a partir das intersecções que constitui a herança hierárquica ocidental-cêntrica presente na colonialidade do poder, do saber e do ser, por meio das categorias raça, gênero, classe e trabalho, os grupos subalternizados.

A ênfase dada pelas (os) educandas (os) ao lugar de fala dos indígenas reforça a importância dessa competência analítica como ferramenta metodológica para a desconstrução do “outro” construída para além do próprio sujeito. Uma (um) educanda (o) ao descrever falas não indígenas tais como as que indicavam que “os indígenas iam “sumir” daqui a uns anos, e iriam ser considerados apenas “lendas”, ou seja, que iriam entrar em “extinção”, refuta tal ideia com os seguintes argumentos

A mulher que nasceu em uma tribo indígena (Azilene Inácio) da tribo (Kaigang) afirma que os índios não estão e nem vão entrar em extinção, muito pelo contrário a população indígena tem aumentado cada vez mais, mesmo que eles entrem em uma faculdade boa e trabalhando eles nunca vão deixar de serem indígenas.

Uma (um) outra (o) educanda (o) comenta

Um indígena Kaxinawá [...] fala sobre as escolas fazerem uma descrição rápida sobre os indígenas do passado e que as pessoas devem ter uma consciência de respeitar os trabalhos que acontecem naquelas comunidades [...] Ashaninka morador do Acre fala que deve ser mais divulgado coisas sobre a cultura indígena, mas de uma maneira que deixem a oportunidade de deixar os próprios indígenas falarem sobre o que eles sabem e não o que as outras pessoas sabem sobre eles.

À (ao) silenciada (o) não é dada (o) a autoridade discursiva, isso porque é no silêncio que se perpetua a manutenção do *status quo* daqueles que sempre foram autorizados a falar, a dizer quem o outro é, legitimando sua autoridade discursiva. Quando o indígena tem seu lugar de fala reconhecido, valorizado e respeitado, temos interstícios nessa relação de poder, sobretudo no que se refere ao discurso único. Segundo Djamila Ribeiro,

Necessariamente, a narrativa daquelas que foram forçadas ao lugar do *Outro* serão narrativas que visam conflitos necessário para a mudança. O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e

<sup>184</sup> RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019, p. 64.

<sup>185</sup> Ibidem, p. 62-63.

confortável daquele que se intitula poder falar sobre os *Outros*, enquanto esses *Outros* permanecem silenciados.

É importante destacar que o lugar de fala não se trata de desautorizar que sujeitos não indígenas tratem sobre a temática, mas visibilizar a importância da escuta dessas vozes silenciadas na construção de projetos emancipatórios, concatenando-as a um contexto estrutural de poder que deve ser enfrentado no dia a dia, pois até o ar que respiramos é impregnado de colonialidade, a Mãe Natureza que o diga.

Os desmatamentos, queimadas, contaminação do solo e dos rios, ações, na maioria das vezes fruto da ilegalidade, de crimes contra o meio ambiente. Essas ações, sejam elas criminosas ou não, respondem à lógica de superioridade do “homem”, inventada no renascimento europeu, sobre a natureza.

### 2.3.5. Visitação ao Museu do Forte do Presépio e ao Museu do Encontro - aula 5

A aula teve como tema História e Patrimônio – Nesta quinta e última sequência didática como atividade introdutória buscou-se levantar os conhecimentos prévios das (os) estudantes sobre o termo patrimônio histórico e sua importância. De modo geral, as (os) educandas (os) compreendem patrimônio histórico como “um lugar antigo” “deixado pelas antigas gerações”, “muito importante hoje em dia”.

E é importante porque conta uma história, a origem de alguma coisa, “guarda muito da nossa cultura e muito sobre a história do nosso passado”. Tem a função pedagógica uma vez que “é muito importante para que as pessoas entendam mais do passado e terem conhecimento de como os povos viviam e como isso influenciou na nossa sociedade atual”<sup>186</sup>.

A visita ao Museu Forte do Presépio e ao Museu do Encontro consistiu na culminância do projeto “*A (des) construção do “Outro”*” desenvolvido com a turma do 7º ano. Participaram da saída pedagógica 27 estudantes das (os) 34 que compõem a turma. O percurso foi organizado da seguinte maneira: iniciamos pelo Portal do Aquartelamento e a celeuma em torno do muro, em seguida foram apresentadas as esculturas da Denise Milan “*U ura muta uê*”<sup>187</sup>, disposta no jardim do Museu do Forte seguida da apresentação

<sup>186</sup> Os fragmentos discursivos foram retirados de diferentes textos produzidos pelas (os) educandas (os) que explicavam sobre suas concepções de patrimônio histórico e sua importância para a sociedade. 28 estudantes realizaram a tarefa, das (os) quais 5 pesquisaram na internet.

<sup>187</sup> A instalação compõe um conjunto de obras que adornam o Jardim Feliz Lusitânia. Segundo Rosângela Marques Brito, “foi planejada visando buscar a interação entre o patrimônio histórico e o patrimônio indígena, representado pela coleção exposta no Museu do Encontro”. (BRITO, Rosângela Marques de. A invenção do patrimônio histórico musealizado no bairro da Cidade Velha de Belém do Pará, 1994 – 2008.

dos canhões, fosso e muralhas. Depois seguimos para o pátio interno do Forte<sup>188</sup> e como conclusão do percurso entramos no Museu do Encontro. Segue abaixo alguns registros desses momentos durante a visita<sup>189</sup>.



*Figura 7 e 8 - Portal do Aquartelamento (arquivo pessoal).*

---

145f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, MAST, Rio de Janeiro, 2009, pg. 101.

<sup>188</sup> Neste momento teve a intervenção de uma guia do Museu que contribuiu com algumas informações históricas sobre o espaço. No entanto, expliquei a ela o objetivo da visita e, com gentileza, solicitei que fizesse as orientações adiante.

<sup>189</sup> As imagens da visita precisaram ser “borradas” para preservar a identidade das (os) estudantes que participaram do projeto, uma vez que o tempo não permitiu recolher as autorizações das (os) responsáveis para que as mesmas pudessem ser utilizadas no corpo do trabalho.



*Figura 9 - Canhão - (arquivo pessoal)*



*Figura 10 -Área interna do Forte. (Momento de intervenção da guia do Museu) (arquivo pessoal).*



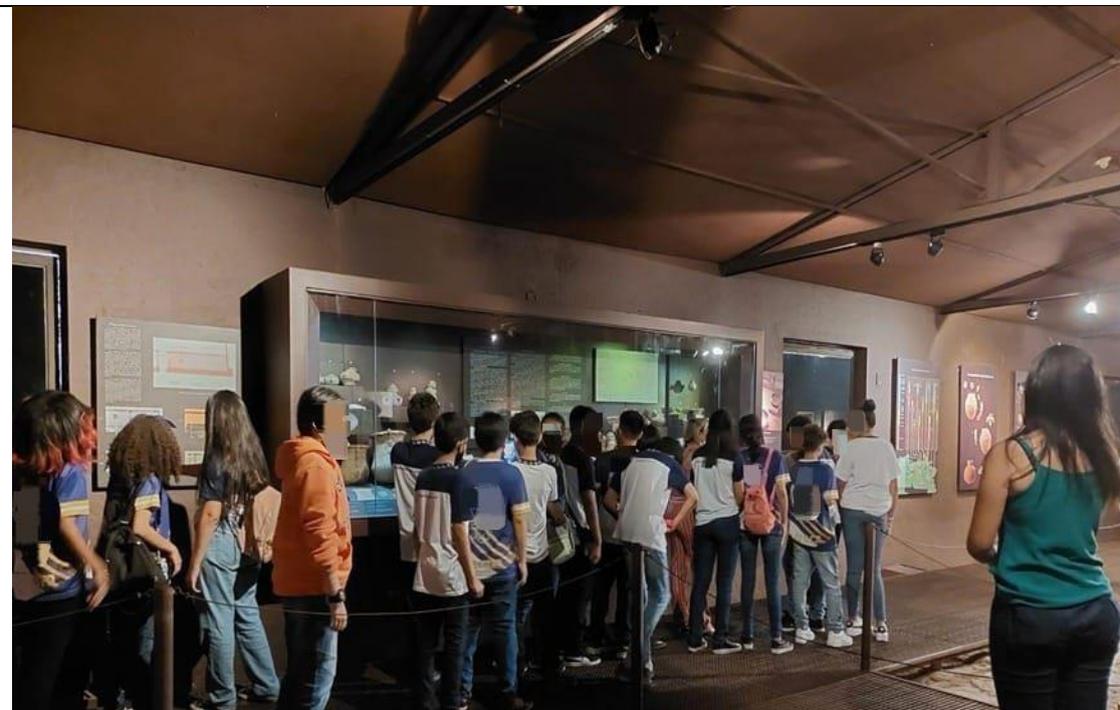
*Figura 11 - Área interna do Forte /arquivo pessoal.*



*Figura 12- Vista panorâmica da área interna do Forte (arquivo pessoal)*

Após a aula nos espaços externos do Museu do Forte do Presépio, como havia solicitado à guia, entramos no Museu do Encontro e ela apenas nos acompanhou, a

explicação e problematização da expografia foi apresentada por mim às (aos) educandas (os). O percurso seguiu a ordem do Museu no seu sentido cronológico: pré-contato, contato e pós-contato. Segue alguns registros abaixo:



*Figura 13 – Interior do Museu do Encontro (arquivo pessoal)*



*Figura 14 – Interior do Museu do Encontro (arquivo pessoal)*



*Figura 15 - Sítio arqueológico localizado no interior do Museu do Encontro (arquivo pessoal)*



*Figura 16 - Sítio arqueológico localizado no interior do Museu do Encontro (arquivo pessoal)*

A atividade produzida pelas (os) educandas (os) para registro dessa experiência foi realizada em sala. No entanto, como o desenvolvimento do projeto de pesquisa precisou ser adaptado para atender à solicitação da escola de que fosse realizado um projeto pedagógico no início do ano letivo, as (os) educandas (os) que não puderam estar presentes no dia da visita, tiveram a proposta de atividade adaptada para que as (os)

mesmas (os) realizassem a tarefa em casa. As (Os) 27 educandas (os) que foram à saída pedagógica realizaram a atividade.

As questões norteadoras da produção textual solicitavam que as (os) mesmas (os) escrevessem sobre que história (as) os espaços visitados buscam contar através de seus monumentos e artefatos. A terceira questão problematizou o fim do percurso da Sala Guaimiaba, os três quadros que registram uma representação contemporânea das populações indígenas. Foi perguntado às (os) educandas (as) se elas (es) concordavam com a representação exposta no Museu. Os dados analisados foram organizados de acordo com os seguintes critérios disponíveis na tabela abaixo:

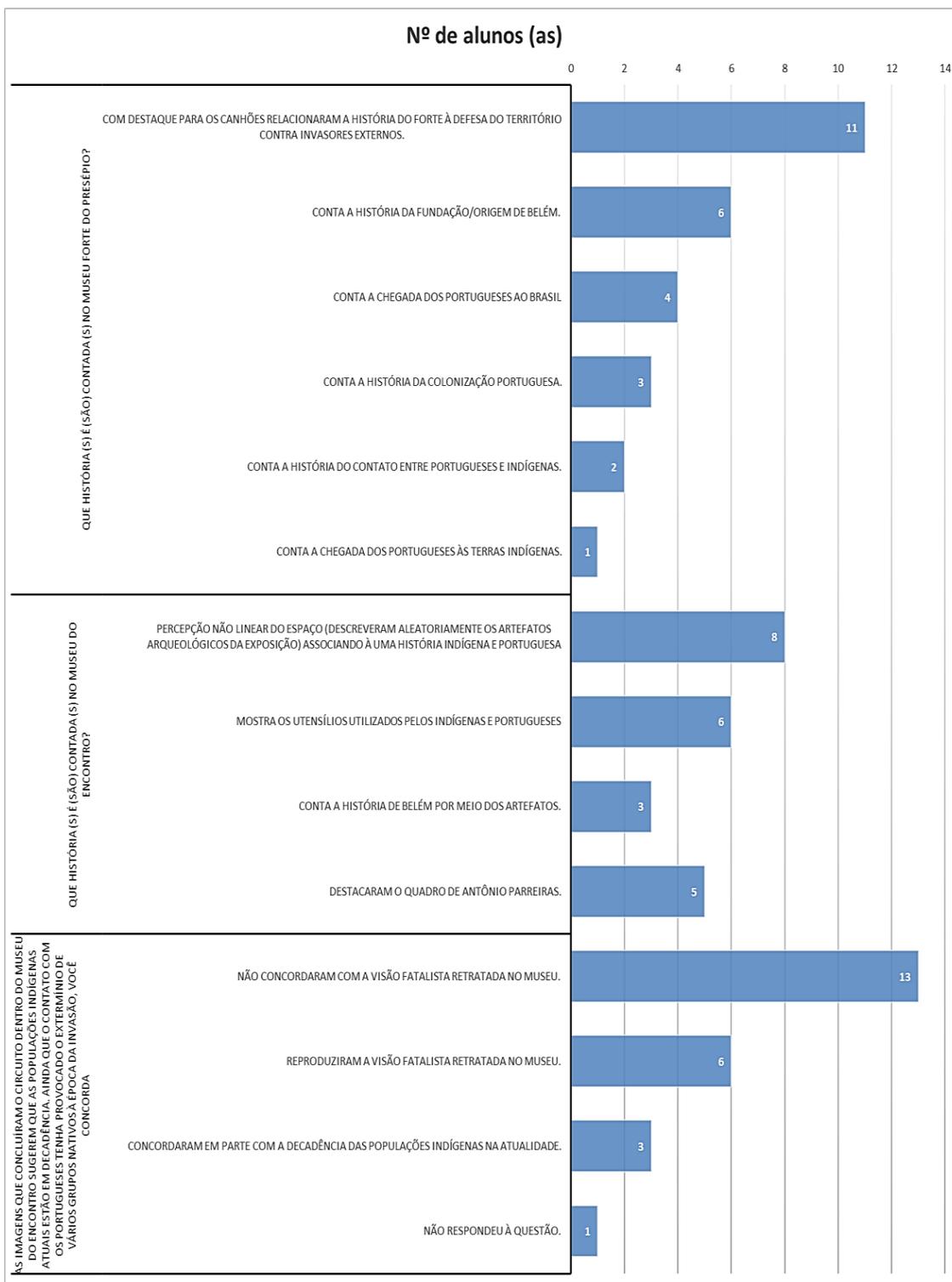
**Tabela 4: Análise da 5ª sequência didática**

<b>Crítérios analíticos</b>	<b>Dados analisados</b>	<b>Nº de alunos (as)</b>
<b>Que História (s) é (são) contada (s) no Museu Forte do Presépio?</b>	Com destaque para os canhões relacionaram a história do Forte à defesa do território contra invasores externos.	11
	Conta a história de fundação/origem de Belém.	6
	Conta a chegada dos portugueses ao Brasil	4
	Conta a história da colonização portuguesa.	3
	Conta a história do contato entre portugueses e indígenas.	2
	Conta a chegada dos portugueses às terras indígenas.	1

<p><b>Que História (s) é (são) contada (s) no Museu do Encontro?</b></p>	<p>Percepção não linear do espaço (descreveram aleatoriamente os artefatos arqueológicos da exposição) associando à uma história indígena e portuguesa</p>	8
	<p>Mostra os utensílios utilizados pelos indígenas e portugueses</p>	6
	<p>Conta a história de Belém por meio dos artefatos.</p>	3
	<p>Destacaram o quadro de Antônio Parreiras.</p>	5
<p><b>As imagens que concluíram o circuito dentro do Museu do Encontro sugerem que as populações indígenas atuais estão em decadência. Ainda que o contato com os portugueses tenha provocado o extermínio de vários grupos nativos à época da invasão, você concorda com essa visão atual sobre as populações indígenas? Justifique sua resposta.</b></p>	<p>Não concordaram com a visão fatalista retratada no Museu.</p>	13
	<p>Reproduziram a visão fatalista retratada no Museu.</p>	6
	<p>Concordaram em parte com a decadência das populações indígenas na atualidade.</p>	3
	<p>Não respondeu à questão.</p>	1

Segue abaixo p gráfico com os dados da 5ª sequência didática

**Gráfico: 4: Resultados da 5ª sequência didática**



A compreensão das (os) educandas (os) sobre o Forte ter sido construído para defender o território de invasores externos pode ter relação com os assuntos abordados

no terceiro bimestre sobre o início da colonização, que teve entre os fatores as invasões francesas nas terras já invadidas pelos portugueses.

Ainda que tenham dado ênfase a essa função do Forte no passado, não é possível dizer que eles ignoram que este ponto da cidade demarca a origem de Belém. Outro fator que pode ter contribuído para essa compreensão é a presença de canhões, a posição que são expostos, uma vez que já indicam uma forma estratégica para combate, de frente para a baía. Vejamos como descreve uma (um) educanda (o) sobre o primeiro percurso correspondente ao Museu Forte do Presépio:

Primeiro quando entramos vimos o arco do aquartelamento e uma obra de uma artista paulista no gramado e mais pra cima os canhões que ainda funcionam e mais pra dentro os canhões e as rampas. Pelo que entendi a chegada nas terras indígenas e assim criaram uma fortificação para os europeus saberem que os portugueses já tinham chegado aqui.

Nesse trecho, observa-se o reconhecimento por parte da (o) educanda (o), que o território invadido pertencia aos indígenas, além da compreensão acerca da função do Forte a partir da presença dos canhões. Outra (o) educanda (o) relatou a seguinte compreensão: “O Forte do Presépio conta sobre a história de Belém, o forte foi construído para proteger a região dos invasores e com o tempo a cidade de Belém começou a ser construída em volta do forte”.

O surgimento de Belém é compreendido como uma consequência dessa salvaguarda do território contra invasores. Vejamos mais um exemplo: “na parte externa tinha canhões e uma paisagem incrível. No começo tem o arco do aquartelamento. O forte foi construído com a intenção de evitar invasões”.

Ainda que o espaço histórico em análise seja compreendido como o ponto de origem de Belém, algumas/alguns educandas (os) compreenderam que o objetivo era proteger as terras invadidas, assim podemos conferir no trecho a seguir: “o forte do presépio foi onde tudo começou, a origem de Belém. O propósito era proteger o território de invasores inimigos”. Uma interpretação que não é equivocada segundo a historiografia da invasão portuguesa à região amazônica, como foi tratado no primeiro capítulo desta dissertação.

Todavia, esse entendimento confirma a representação do Forte como um espaço de poder, uma vez que é percebido como um instrumento de proteção militar. Assim, escreveu algumas (alguns) educandas (os) “os portugueses não queriam “invasores” nas terras a fortificando com canhões e um muro de pedra”. O surgimento de Belém então é resultado das estratégias portuguesas de dominação territorial “para proteger a região de novos invasores”. Neste sentido, o Forte “conta um pouco das origens dos portugueses e

indígenas, principalmente os portugueses e suas armas, como os canhões, a pólvora e um lugar só para guardar pólvora”. Não há dúvidas acerca da representatividade do Museu Forte do Presépio enquanto memória atualizada da dominação portuguesa sobre a região. No entanto, é necessário que se questione quais as possibilidades de um deslocamento dessa memória, fortemente demarcada, para uma memória subalterna? Esse questionamento norteou a elaboração do *Memorial Virtual: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá*, tratado no capítulo três dessa dissertação.

O protagonismo português no espaço de memória do Forte é expressado de diferentes maneiras pelas (os) educandas (os) ao responderem que histórias é (são) contada (s) nesse espaço de memória, segue alguns exemplos abaixo:

“O forte do presépio foi a primeira construção de Belém, com sua fundação pelos portugueses, no forte do presépio tem canhões que serviam para sua proteção”.

“Sobre a história de Belém, por Francisco Caldeira Castelo Branco foi construindo o forte do castelo agora forte do presépio essa história é contada por meio de monumentos históricos”.

“A história da colonização do Brasil quando os portugueses invadiram e tomaram a região [...] e justo no Museu Forte do Presépio foi o lugar que a muitos anos atrás chamaram de Belém”.

“É contada a história dos indígenas e da conquista da amazonia e a chegada dos portugueses e catequização dos indígenas. A fundação da cidade de Belém”.

Os trechos destacados são percepções das (os) educandas (os) sobre a monumentalidade do Forte, o silenciamento de outras histórias e, reforça a representatividade do espaço como uma história de dominação e sujeição das populações que lá viviam, num processo sistemático de subalternização. Um projeto de poder reproduzido e que se reproduz no Museu do Encontro.

Sobre o Museu do Encontro, descrições aparentemente aleatórias da composição museológica, dos artefatos tanto indígenas quanto portugueses foram observadas. Em certa medida, essas descrições não consistiram em uma leitura linear do lugar, tal como a expografia foi pensada e organizada no espaço.

Uma (um) educanda (o) descreveu a seguinte experiência acerca do espaço, “é incrível porque tem como ver coisas de séculos atrás tão conservadas e um patrimônio incrível, machado, peças de jade, belos pratos, vasos marajoaras<sup>190</sup>, caximbo, botões, moedas de ouro e a replica de um quadro famoso”<sup>191</sup>.

Outra (o) educanda (o) descreveu, “eu vi urnas funerárias, armas, joias, botões, moedas, quadros da cultura indígena e vasos” e em conclusão acerca de sua compreensão

<sup>190</sup> Referência às urnas funerárias.

<sup>191</sup> Optou-se por conservar a escrita da (o) educanda (o) para manter a originalidade da escrita.

sobre a proposta museológica comenta “o encontro com portugueses e o conflito dos povos indígenas”. Ainda que de forma um pouco desordenada, o trecho evidencia que há uma percepção acerca do contato e do conflito resultante dessa invasão, ou que há duas histórias sendo contadas neste espaço de memória.

As descrições a seguir nos ajudam na trilha analítica para evidenciar a associação realizada pelas (os) educandas (os), da cultura material exposta no Museu do Encontro, duas narrativas, ainda que não concorrentes, devido à projeção de subalternidade presente na expografia.

“O museu mostra a história dos índios e portugueses, os objetos valiosos encontrados de antigamente como quadros, resto de fogueiras, cachimbos, muiraquitãs, resto de armas e balas, etc...”

“Contam sobre artefatos históricos como máscaras, escovas de dentes, moedas, pratos, vasilhas e vasos, quadros, espadas e também várias informações sobre os indígenas [...] cada objeto desses contam uma história diferente”.

“O material arqueológico nos mostra diversos utensílios utilizados pelos indígenas e portugueses no passado, tais como: vestuários, armas, objetos de decoração, utensílios domésticos, porcelanas do sec. XIX, moedas”.

“A cultura indígena, o que eles usavam nos seus rituais como as urnas funerárias, as máscaras, os amuletos, os utensílios que eles usavam para cortar e também um pouco da cultura dos portugueses, os talheres, as moedas, pratos, garrafas de perfume[...].”

Em torno de 14 educandas (os) descreveram o Museu do Encontro como um espaço que conta duas histórias através dos artefatos, a história dos indígenas e a história dos portugueses. No entanto, a problemática que se apresenta é a temporalidade em que os sujeitos são historicizados, o passado.

Pensar os colonizadores no passado, demarcador temporal das invasões e colonização, nos permite pensarmos o presente independente, republicano e democrático, no entanto oculta as colonialidades, denunciadas pelo grupo de pesquisadoras (es) da Modernidade/Colonialidade/decolonialidade.

E quanto aos indígenas, conserva suas memórias históricas no passado, inviabiliza suas lutas no tempo presente. Cria obstáculos para a legitimação de sua autoridade discursiva, mantendo suas vozes silenciadas.

O indígena não é passado porque é presente, existe no tempo e no espaço lutando contra as estruturas da colonialidade, herança do passado colonial, organizadas pelos invasores portugueses e os atuais. De acordo com Ricardo Pacheco:

As exposições, ao abordarem um tema, pretendem comunicar aos visitantes informações sobre ele, mas também oferecer a oportunidade de construir habilidades necessárias ao reconhecimento da dimensão temporal. Não mais, focados em uma versão universal da história, de uma marcha uniforme do tempo [...] os museus, e as experiências que suas exposições possibilitam,

apontam para a formação de diferentes sujeitos cabendo, portanto, perceber como se opera esse processo formativo<sup>192</sup>.

Desconstruir a percepção do indígena como um sujeito histórico do passado, anulando sua contemporaneidade, constituiu-se como um dos desdobramentos desta pesquisa. Instrumentalizar a memória do passado colonial, sem negar o massacre sofrido pelos povos indígenas, mas sobretudo anunciar suas resistências até os dias atuais é um imperativo diante do cenário do tempo presente<sup>193</sup>.

É importante ressaltar que quando a visitação ao Museu Forte do Presépio e ao Museu do Encontro aconteceu, as (os) educandas (os) já haviam passado pelo processo de problematização dos espaços ao longo das sequências didáticas, e que foram reforçados em lócus considerando os elementos expográficos. O que pode ter contribuído para a análise da (o) educanda (o), vejamos:

No museu do encontro, eu percebi que ele está dividido em ordem cronológica, em primeiro, foi o período pré-colonial, onde apresenta o material indígena, com vasos (urnas funerárias), cachimbos, (para rituais) [...] no segundo uma pintura da chegada dos portugueses, em que mostra os portugueses no claro e os indígenas com cores mais escuras, o cabelo de velha com uma posição de derrotado (mesmo que seja o contrário, pois pela sua força ele foi escolhido). Na penúltima, tem a cultura material portuguesa como pratos de cerâmica, bicos de espingarda e outros que foram encontrados no forte.

A percepção cronológica do espaço é descrita a partir dos artefatos que a (o) educanda (o) estabelece na sua compreensão relacional entre os objetos e os sujeitos históricos e seus contextos. Uma perspectiva diretiva da própria expografia museológica, que organizou a exposição de forma linear determinando um fim trágico para as populações indígenas como resultado desse contato.

Assim, podemos conferir na descrição a seguir: “o museu do encontro retrata 3 períodos: o pré- contato, o contato e o resultado de tudo isso, como o sítio que retrata o período de pré - contato. Além de representar artefatos portugueses também”.

Numa propositiva mais recente acerca da efetivação da função pedagógica dos museus, busca-se “a tarefa de produzir exposições mais interativas e menos diretivas”, o Museu do Encontro é um importante espaço para o ensino de história e aprendizagem histórica, mas “as exposições museológicas, para o ensino de história, não mais se limitam a ilustração de eventos e a cronologia das peças, mas se adentra a reflexão sobre a

<sup>192</sup> PACHECO, Ricardo Aguiar. O Museu como lugar de aprendizagem: o tempo histórico. In: Simpósio Nacional de História, 28. 2015, Florianópolis, SC, Anais, Florianópolis, junho. p. 2-3.

<sup>193</sup> A crise humanitária e sanitária dos povos Yanomami, em Boa vista, Roraima, resultado do garimpo ilegal que contaminou solo, os rios, promovendo um cenário de morte na Terra Indígena (TI). Um exemplo trágico do poder da colonialidade e de como essa estrutura não se refere somente a um plano teórico ou simbólico, mas que também se efetiva em ações, sejam elas criminosas ou não.

experiência que o visitante estabelece com o tempo histórico”<sup>194</sup>. O fim do circuito, “resultado de tudo isso”, se constitui em uma (des) educação histórica. É uma proposição de compreensão contemporânea marcada pela colonialidade do poder, do saber e do ser sobre as populações indígenas<sup>195</sup>. É importante que se diga que os indígenas não estão à beira da extinção.

Sobre esta parte do circuito a maioria das (os) educandas (os), como pode ser conferido na tabela acima, não concordaram com a propositiva final da expografia. Resultado de todo um repertório de debates durante a execução do projeto e das aulas de história sobre a colonização portuguesa, problematizando o processo de subalternização dos povos indígenas e a urgência da (des) construção do “Outro” no tempo presente.

A teoria da aprendizagem significativa subversiva foi relevante para a condução do processo didático, constituída de princípios facilitadores, nos permitiu desenvolver um processo de ensino-aprendizagem cuja práxis consiste na retomada constante do tema geral estabelecendo as especificidades dos conteúdos, promovendo assim, uma progressiva diferenciação e reconciliação (integração) das abordagens epistêmicas.

É fundamental que se ressalte que, ainda que um número significativo de participante tenha compreendido que “os indígenas de hoje em dia não estão em decadência, isso é um vestígio da versão europeia”, o que pode ser conferido neste relato,

“o museu do encontro está pregando uma ideia de que, os grupos indígenas, estavam (estão) em extinção (que estão sumindo, desaparecendo) o que é uma visão completamente errada, ainda existem milhares de etnias pelo Brasil [...] cada vez mais conquistando seu lugar de fala...”.

A compreensão por parte de algumas (alguns) educandas (os) de que os povos indígenas não são e nem serão “lendas” é resultado de um sistemático e comprometido trabalho pedagógico de desconstrução de narrativas eurocentradas, que buscou deslocar o protagonismo dessa narrativa para o protagonismo indígena em sala de aula, sinalizando para seu lugar de fala, portanto, sua autoridade discursiva.

---

<sup>194</sup> PACHECO, 2015, p. 4.

<sup>195</sup> O circuito propõe como análise final três imagens contemporâneas em sentido de finitude, neste caso, dos povos indígenas. A primeira imagem centraliza a figura de um religioso e ao seu redor os indígenas nus. A dominação religiosa foi exercida durante todo o processo de colonização sobre os nativos com o pretexto de “salvação de suas almas”, na imagem atualizada a função parece a mesma. A segunda retrata duas mulheres indígenas em total estado de vulnerabilidade, uma está grávida, deitada ao chão, enquanto a outra, de cabelos raspados, expressa profunda tristeza e melancolia. A última imagem retrata uma família, a mãe, em estado avançado de desnutrição ao lado do filho, que também está no mesmo estado, enquanto isso o pai, na rede, olha passivo o fim. Os quadros estão de frente para a obra de Antônio Parreira, *A conquista do Amazonas*, que funciona como uma interseção entre o antes e o depois. Em confronto com o fim do circuito, confirma a derrota indígena no passado (com a imagem do morubixaba Guaimiaba derrotado, destituído de seu poder) e na contemporaneidade.

Uma outra problemática que constitui esse processo de desconstrução da subalternização dos povos indígenas é a questão da identidade. No documentário “*Índios do Brasil, episódio 1: quem são eles?*”, que foi abordado na 4ª sequência didática, as (os) educandas (os) puderam analisar os estereótipos e preconceitos atribuídos aos povos originários no tempo presente.

A análise do documentário foi fundamental para a compreensão das (os) mesmas (os) sobre o racismo que oprime as populações indígenas. Relacionando essa problemática uma (um) educanda (o) escreveu “[...] hoje em dia tem muitas tribos indígenas, e elas não param de crescer [...] hoje em dia eles podem se formar em uma universidade e arrumar um emprego e eles têm direitos as suas terras”. Outra (o) fez a seguinte análise “para algumas pessoas, indígenas são aqueles que vivem na mata e ficam semi-nus, isso faz parte da cultura deles é claro, porém muitos vivem nas cidades e tem emprego”.

Não podemos ocultar de nossas narrativas de ensino o violento processo que foi o contato entre indígenas e portugueses, porém, mais do que narrar o horror se faz necessário atualizar os resultados de resistências no tempo presente, para que essa memória de dor não engendre uma compreensão fatalista, determinista da história.

As lutas por liberdade e direitos dos grupos subalternizados legaram conquistas importantes às gerações atuais, é um ciclo subversivo de resistência, não pode ser banalizado, esvaziado, ainda que os avanços encontrem ações reacionárias, a luta é perene.

Nessa trilha reflexiva, vejamos o que escreveu uma (um) educanda (o), “os portugueses contribuíram muito para a extinção dos indígenas, mas depois de muito tempo ainda existem vários povos indígenas com uma diversidade enorme de tribos e culturas”. Outra (o) faz a seguinte afirmativa: “eles ainda existem em grande quantidade, eles não estão em extinção e não são uma lenda como a sociedade trata”.

Um grupo constituído de três estudantes que concordaram com a narrativa museológica do fim do circuito do Museu do Encontro compreendeu mais da violência e do extermínio dos povos indígenas, do que da dinâmica de resistência que envolveu o processo de colonização portuguesa no Brasil e na Amazônia.

A ambiguidade que cerca a palavra “extermínio” de povos indígenas, precisa ser contextualizada temporalmente em sala de aula, de modo que não subtraia todo o processo de resistência e sobrevivência dos povos indígenas tanto no passado, quanto no presente. Uma (um) educanda (o) justificou sua resposta explicando que “essa decadência começou

a partir do contato dos índios com os portugueses, pois os portugueses fizeram os indígenas mudarem de religião e modo de viver”.

O acultramento dos nativos seria, então, a causa de sua decadência na atualidade. O que nega o processo de transculturação<sup>196</sup> que resultou desse contato. Outra (o) educanda (o) explica que “com a exploração e a catequização dos indígenas fez com que fossem exterminados e perdessem parte de suas terras e cultura”.

Outra (o) justifica que os indígenas estão em decadência “porque nos dias atuais seus territórios continuam sendo invadidos” e seguindo a visão eurocentrada uma (um) estudante relata que concorda “porque os portugueses mataram vários por não respeitarem suas leis”. E nesse descompasso outra (o) explica “sem condições de comprar alimento [...] morre muitos indígenas por conta disso”.

Ainda que em menor número é relevante a compreensão das (os) estudantes que concordaram, em parte, com a decadência indígena retratada no final do percurso do Museu do Encontro, vejamos o que escreveu uma (um) dessas (es) educandas (os)

As três imagens mostra muito a decadência dos indígenas, a sofrência, a falta de comida e eles não estão tão mau assim eles não tem mais as terras deles e as doenças acabaram com muitas populações indígenas, mas sim eles ainda existem e estão bem melhores do que mostra a imagens.

A compreensão realizada pelas (os) educandas (os) expõe o arbítrio e o perigo contido nas imagens ao acentuarem um aspecto de finitude passiva às populações contemporâneas, que dão a entender uma realidade generalizante. Observa-se uma habilidade de moderação do conteúdo das iconografias, relacionando com presente as contingências acerca da situação dos povos indígenas na atualidade. Exercendo, assim, um equilíbrio interpretativo, sem anular os problemas que marcam até hoje a luta desses povos.

Dessa forma, registrou uma (um) educanda (o) “nem todas as tribos indígenas estão assim, em estado de decadência. Mas a chegada dos portugueses afetou sim os indígenas, mas hoje em dia eles se vestem com roupas e não passam fome, mas tem algumas que por conta do desmatamento estão sofrendo com a fome e desnutrição”. Os

---

<sup>196</sup> A transculturação é um fenômeno da zona de contato e refere-se às apropriações dos materiais nativos pelos europeus, mas também a forma como os povos indígenas se apropriou dos modelos europeus e deram sentido próprio, nesse processo ambos os agentes são afetados e suas práticas culturais são modificadas. PRATT, Mary Louise. Os olhos do Imperador. Relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999. Resenha de: MACHADO, Maria Helena Toledo. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000, p. 281 – 289.

eventos históricos instrumentalizados na análise problematizaram passado e presente, ampliando a compreensão que se deve ter sobre as populações indígenas e suas realidades de modo atualizado.

Para aprendermos a lidar com as mudanças do sistema-mundo precisamos formar novos tipos de sujeitos “com personalidade inquisitiva, flexível, criativa, inovadora, tolerante e liberal que possa enfrentar a incerteza e a ambiguidade sem se perder, e que seja capaz de construir novos e viáveis significados para encarar as ameaçadoras mudanças ambientais”<sup>197</sup>.

Não é uma tarefa fácil, a capitalização da educação distorce o valor primordial do processo educativo, o aprender de forma significativa. Burocratizando o ensino e seu processo de aprendizagem para atender às demandas da sociedade da informação, conhecer passa a ser se informar.

Refleti ao longo desse percurso que a (o) educadora precisa se educar persistentemente, que boas intenções não são suficientes para enfrentar e combater, as perversas e muitas das vezes ocultas, estruturas da colonialidade. A beira do caminho se encontra flagelada a pedagogia freiriana. A educação emancipadora é permanentemente mantida na subalternização.

Isso porque ela exerce um papel significativo na transformação social. E contraditoriamente, é por isso que ela não é alavanca transformadora da sociedade<sup>198</sup>. A classe dominante reconhece o potencial revolucionário da educação crítica.

Os conjuntos legislativos, supostamente reformadores e resultados de demandas sociais, oscilam entre avanços e retrocessos. Entre educação tutelada e libertadora. E é nessa gangorra de incertezas que devemos insistir num projeto educacional significativo para a mudança social. Porque a subversão é inegociável.

A construção de um espaço celebrativo em memória dos aguerridos Tupinambá, confluyente ao espaço de dominação memorialista dos invasores, mostrou-se ao longo dessa experiência didática, uma ferramenta política-pedagógica importante para o enfrentamento e combate dos discursos e práticas racistas, engendrados pela colonização e reproduzido pela colonialidade.

O saber patrimonial subversivo-crítico, enquanto proposta metodológica para o ensino de história e sua relação com o patrimônio histórico, desenvolvido ao longo desta

---

<sup>197</sup> MOREIRA, 2000, p. 3

<sup>198</sup> FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. Medo e Ousadia. Tradução: Adriana Lopez. Revisão Técnica: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

pesquisa, constituiu-se na prática no *Museu Virtual: Tuyuca [Terra] Ancetsral Guaimiaba Tupinambá*. Considerando suas possibilidades e limites, foi resultado das inquietações que acercaram falas e textos das (os) educandas (os) durante o processo de intervenção.

### Capítulo 3 – Memorial virtual: Tuyuca (Terra) Ancestral Guaimiaba Tupinambá<sup>199</sup>

Há uma gota de sangue em cada poema e, de igual modo, há uma gota de sangue em cada museu, e em tudo que é criação humana. A lição que quero aprender em Mario de Andrade é aquela que insinua que não é ocultando o conflito e fechando os olhos para as guerras que se alcança à paz; não é pelo engodo e pela farsa da globalização que o colóquio amoroso entre os povos se estabelece; e também não é pelo ocultamento das provas, pelo aviltamento e destruição dos outros, que o conflito desaparece.<sup>200</sup>

A epígrafe denuncia aquilo mesmo de que se constitui um museu, “um sinal de sangue”<sup>201</sup>, esse sinal é o que confere ao museu “uma dimensão especificamente humana”, aludindo para as ações maléficas dos seres humanos e seus rastros de destruição, alguns deles compondo expografias museológicas. Refletindo sobre as contribuições de Mário de Andrade para o campo museológico, Mário Chagas encontra na poesia do autor elementos fundamentais para repensar essa “arena de conflito” na qual os museus são constituídos. Isso porque inspirado pelo poema

É possível pensar e se contrapor à representação corrente do campo museal como neutro e apolítico, espaço celebrativo da memória de vultos vitoriosos e de culto da saudade de heróis consagrados por tradições inventadas que se apresentam como autênticos baluartes de verdades irretocáveis. Com a interseção do velho Mário é possível pensar os museus como categorias polifônicas com múltiplos significados, ouvir ainda em murmúrios o farfalhar inquietante de múltiplas vozes e, diferentes pontos de vista.<sup>202</sup>

É pensando os espaços aqui em análise, o Museu do Forte do Presépio e o Museu do Encontro, que encontro, na análise de Mário Chagas, referências para refletir sobre a polifonia de significados, vozes e pontos de vista que possam se contrapor às memórias celebrativas e saudosistas de personagens obscuros da nossa história colonial amazônica. E foi nessa trilha subversiva que o *Memorial Virtual Tuyuca (Terra) Ancestral Guaimiaba Tupinambá* foi constituído.

Teoricamente, a história colonial vista a luz da decolonialidade nos liberta, nos revigora e, portanto, nos inspira. Na prática nos coloca diante de um desafio: subverter a lógica eurocêntrica que estrutura o campo epistemológico brasileiro, de modo a superar

<sup>199</sup> A expressão Tuyuca [Terra] foi retirado do glossário de palavras Omágua/Kambebe do livro de Márcia Kambebe – *Ay kakyritama [Eu moro na cidade]* de 2018.

<sup>200</sup> CHAGAS, Mário. *Há uma gota de sangue me cada museu: a ótica museológica de Mario de Andrade*. 2ed. (rev. e atual), Chapecó: SC: Argos, 2015, p. 38.

<sup>201</sup> Mário Chagas parafraseando Mário de Andrade, referindo-se ao poema em que este afirma que *há uma gota de sangue em cada poema*. Chagas está nos propondo uma análise sobre os lugares de memória e suas produções de conhecimento. *Ibidem*. CHAGAS, 2015.

<sup>202</sup> *Ibidem*. CHAGAS, 2015, p. 18.

a colonialidade do saber. A mudança já acontece, ainda que não seja possível pensar em quebra de paradigma, ou seja, em “*giro decolonial*”.

A tarefa é pertinente porque é urgente, e a produção de conhecimento, mais especificamente, a ciência histórica, tem um papel importante nesse processo, uma vez que orienta narrativas museológicas, ainda que concorra com outras áreas do conhecimento. Esse caminho foi trilhado por esta produção epistêmica, e, diante disso, pode-se dizer que o resultado até aqui obtido, ainda não se encontra concluído. Uma vez que se trata de um processo que nos exige aprender a aprender todo dia um pouco mais.

O Memorial é um espaço virtual, mas pensado e construído a partir de um espaço físico – O Museu Forte do Presépio e o Museu do Encontro. Nesse sentido, é possível concebê-lo materialmente considerando sua existência territorial e sua ancestralidade. O acesso ao Memorial possibilitará às (aos) professoras (es) e educandas (os) transitar pela história e memória dos aguerridos Tupinambá, agentes históricos invisibilizados ou subalternizados na narrativa oficial. Com salas temáticas diversificadas, o Memorial não está organizado em uma linha cronológica. Mas aborda os temas pertinentes para pensarmos as populações indígenas no passado e no presente.

### **3.1. Memorial: uma análise conceitual**

Com a escolha de um Memorial, faz-se necessário apresentar uma definição sobre esta instituição de memória. E, ainda que um memorial guarde a forma de um museu, as funções que cada segmento exerce os conduzem a uma concepção que os diferenciam.

As duas principais funções que estão sendo atribuídas aos memoriais construídos recentemente, segundo Jorge Barcellos<sup>203</sup> são: prestar homenagens às instituições e às personalidades e, como segunda função o fomento de atividades culturais, ou seja, funcionam como centros culturais. Em busca de uma fundamentação teórica do conceito de memorial, o autor percorre o caminho etimológico da palavra em busca de seu conteúdo, relacionando-o às determinações do Conselho Internacional de Museus (ICOM), concluindo que

Etimologicamente [...] o conceito de Memorial diferencia-se do conceito de museu. Memorial não é museu, não é obrigado em sentido strito pelo conceito – no sentido de que é incorreto chamarmos indistintamente Memorial de Museu, ou de que possamos concebê-los funcionando da mesma maneira. É que não se tratam de “*estabelecimentos administrados no interesse geral*” como o Conselho Internacional de Museus propôs [...] pois atende aos

---

<sup>203</sup> BARCELLOS, Jorge. O memorial como instituição no sistema de museus: conceitos e práticas na busca de um conteúdo. In: versão modificada da palestra apresentada no FÓRUM ESTADUAL DE MUSEUS, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://proweb.procempa.com.br>. Acesso em: 09/10/22.

interesses específicos de divulgação, conservação e valorização de uma memória específica de uma determinada instituição<sup>204</sup>.

De acordo com Barcellos “ainda que possamos dizer que um memorial “adquire, comunica e expõe” – como qualquer museu – para fins de estudo e educação – não se tratam dos testemunhos em geral, mas de *testemunhos específicos*”<sup>205</sup>. É importante que se explique, que embora trate de “*testemunhos específicos*”, não significa dizer que a função educacional dos memoriais não esteja voltada para a coletividade.

Na compreensão de Ana Maria Vieira, os memoriais “são monumentos à memória onde a cultura material seria, portanto, o meio e não o fim”<sup>206</sup>. Nesse sentido, a cultura material como “meio e não como fim” sugere sua função de comunicar algo específico, há, portanto, na performance do Memorial, o protagonismo daquela (e) que se homenageia. Dito de outra maneira, o Memorial enquanto espaço de valorização e preservação de um *testemunho específico*, não é um espaço de memórias concorrentes. Mas, sobretudo, um lugar que sacraliza uma determinada memória<sup>207</sup>.

A ideia de sacralização da memória não está entre as intenções de criação do *Memorial Virtual Tuyuca (Terra) Ancestral Guaimiaba Tupinambá*. O escopo é de transcender a memória colonizadora, eurocentrada que predomina nos espaços históricos em análise.

O Memorial também é protesto e denúncia. Mantendo sua função social, a de educar, aqui [...] concebida não em termos de repetição e inculcação de padrões vigentes como estratégia de reprodução do poder constituído, ao contrário, como espaço móvel de estudo, pesquisa e reflexão [...]”<sup>208</sup>. Revelando aquilo do que é constituído, humanidades múltiplas, no entanto, muitas delas silenciadas e esquecidas. Porque o seu “*sinal de sangue*”

[...] é também um inequívoco sinal de historicidade, de condicionamento espaço-temporal. Admitir a presença de sangue no museu significa também aceita-lo como arena, como espaço de conflito, como campo de tradição e contradição. Toda a instituição museal apresenta um determinado discurso sobre a realidade. Este discurso como é natural, não é natural e compõe – se de som e de silêncio, de cheio e de vazio, de presença e de ausência, de lembrança e de esquecimento<sup>209</sup>.

<sup>204</sup> BARCELLOS, 1999, p. 9.

<sup>205</sup> Ibidem, p. 8-9

<sup>206</sup> VIEIRA, Ana Maria da Costa Leitão. Os memoriais são um novo gênero de museu? Disponível em: <https://memorial.mppr.mp.br/arquivos/File/Memorial.pdf>. Acesso em: 12/10/22.

<sup>207</sup> BARCELLOS, 1999, p.11.

<sup>208</sup> CHAGAS, 2015, p. 21.

<sup>209</sup> Ibidem. p. 31-32.

A ideia de poder, de civilidade, de progresso, de evolução, que é projetada nesses lugares de memória, (de)formam nossa subjetividade, nossa identidade e nesse sentido, compromete nossa capacidade crítica sobre a narrativa apresentada. Desarticular a intersubjetividade subalternizada exige um exercício de autoconhecimento, criticidade e, para que essas experiências cognitivas ocorram, se faz necessário desconstruir uma série de narrativas sobre o “Outro”.

Introduzir novas expressões historiográficas no universo educacional, articulando passado e presente de modo que não comprometa o entendimento acerca das atrocidades cometidas no período colonial contra os indígenas, evitando, sobretudo, que essa narrativa de violência não seja sugestiva de uma compreensão fatalista.

A tradução dos estudos de Amy Sodaro pela historiadora Cristina Meneguello traz luz à compreensão acerca da função dos memoriais a partir do século XX, cujo papel é o de “relembrar e ensinar sobre os horrores dos conflitos, violência e genocídios passados, de modo a garantir que aquilo que uma sociedade gostaria de esquecer não seja, jamais”<sup>210</sup>.

A distorção da violência da posse em ato heroico, do qual devemos/deveríamos nos orgulhar, pois teve como resultado a fundação da cidade e, por conseguinte, seu desenvolvimento e progresso, faz da invasão e do genocídio decorrido dela, um processo inevitável, um mal necessário.

E, assim, tem-se reproduzido, seja de forma simbólica, numa escrita museal, mas também na forma concreta, com a crescente violência em territórios indígenas. O genocídio que vinha sendo perpetrado na TI dos Yanomami<sup>211</sup> é um exemplo dos impactos da invisibilização, naturalização e distorção evocados pelo discurso hegemônico.

Em linhas gerais, trabalhar em sala de aula a violência do empreendimento colonial para saquear nosso território deve ser simultaneamente articulada à luta indígena do passado e do presente.

Portanto, mais do que necessário saber sobre o Brasil Colônia e a questão indígena, é saber como esses sujeitos estão articulados no tempo presente. Esse é um

---

<sup>210</sup> SODARO, Amy. Museus memoriais: a emergência de um novo modelo de museu. Tradução de Cristina Meneguello. Revista Percursos, Florianópolis, v. 20, n. 44, set/dez, 2019, p.209.

<sup>211</sup> Ver: Ameaça à vida do Povo Yanomami foi ignorada dezenas de vezes por governo Bolsonaro. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), 23 jan. 2023. Disponível em: <https://apiboficial.org/2023/01/23/ameaca-aos-yanomami-foi-ignorada/>. Acesso em: 27/02/23.

ponto fulcral para pensar os povos indígenas na contemporaneidade<sup>212</sup>. Reorganizando esses lugares de memória para uma função social que compreenda na teoria e no exercício prático da memória que esta é um direito irrefutável e que confere cidadania e que não se trata de “privilégio de grupos economicamente abastados”.<sup>213</sup>

O Memorial Virtual *Tuyuca (Terra) Ancestral Guaimiaba Tupinambá* foi elaborado com o objetivo de prestigiar e homenagear as memórias indígenas que ancestralizaram<sup>214</sup> durante o processo de resistência às invasões portuguesas, no contexto de posse da área que oficialmente serve à memória lusa, o Museu Forte do Presépio.

Articulado a essas memórias do passado, o memorial, visando desconstruir a ideia fatalista sobre os povos indígenas da atualidade, dialoga com o presente através da poesia, da música, glossário indígena, vídeos e mini biografias de personalidades indígenas. Além de abordar conceitos pertinentes à teoria decolonial

A propositiva final desta pesquisa trabalha com um dos aspectos fundamentais dos museus memoriais, a de se concentrarem nas vítimas. Essa característica se deve a “tentativa particular de atribuir, aos visitantes, responsabilidade – se não pelo passado, ao menos pelo futuro – e empatia por outros seres humanos”<sup>215</sup>.

Os memoriais servem como uma moral deontológica do lembrar. Como reflete Amy Sodaro, “lembrar parece ser a única coisa que temos a oferecer a milhares de vítimas”. O *Memorial Virtual: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá* é uma trilha alternativa que visa contribuir para um futuro mais democrático e de paz.

Como recurso pedagógico para as aulas de História, o Memorial convida à uma nova tomada de atitude discursiva frente à colonialidade e tudo o que ela representa. Como foi dito acima, não se tem um “produto” pronto e acabado. Mas de uma propositiva metodológica no que diz respeito à forma como as memórias habitantes desses espaços podem ser instrumentalizadas na narrativa historiográfica da Amazônia colonial e, ademais, como essa narrativa pode contribuir no processo construtivo da identidade social e individual empoderando os sujeitos desse processo; mais ainda, promovendo a desconstrução do “Outro”, historicamente subalternizado.

---

<sup>212</sup> Aqui faço uma alusão ao final do trajeto no interior do Museu do Encontro que sugere através das três fotografias contemporânea, que o indígena está fadado ao desaparecimento, uma vez que está em decadência. Tratarei mais detidamente sobre o assunto adiante.

<sup>213</sup> CHAGAS, 2015, p. 35.

<sup>214</sup> Expressão utilizada pelos povos indígenas quando um parente morre.

<sup>215</sup> SODARO, 2019, p. 223.

A teoria decolonial nos propõe um “norte” teórico, cabe a cada uma (um) na prática cotidiana de sala de aula, encontrar estratégias pedagógicas para articular novos caminhos discursivos. Aqui a proposta é que esses caminhos sejam subversivos, a partir de uma aprendizagem crítica, significativa.

### **3.2. Saber patrimonial subversivo- crítico<sup>216</sup>: uma proposta metodológica**

O Memorial Virtual é constituído de um conjunto de reflexões resultantes das intervenções pedagógicas realizadas junto às (aos) educandas (os) ao longo do ano letivo de 2023. Das orientações da teoria decolonial e da teoria da aprendizagem significa – crítica, que nortearam a escrita e a metodologia aplicada ao longo dessa trajetória.

O objetivo da criação desse espaço é possibilitar um tipo de saber patrimonial para além de sua monumentalidade, que seja capaz de compreender e problematizar os silêncios e vazios de uma história oficial. Para isso é necessário que esse saber seja subversivo-crítico. A subversão aqui é compreendida como um movimento, ação, atitude discursiva que confronta o normativo, a regra, o sistema, o discurso colonial, a colonialidade, sem se perder porque ela é crítica – e o aprender a aprender a constitui como princípio ético-político dialógico.

O espaço foi organizado em Seções (ou salas temáticas) e Subseções, mais conteúdos adicionais acessado pelo Saiba Mais; também tem disponibilizado uma playlist de músicas indígenas e links de vídeos, além de endereços de páginas e sites de organizações indígenas na atualidade, como sugestões para aprofundamento. As seções estão dispostas na entrada do Memorial, já as subseções e os demais conteúdos estão organizados dentro das salas temáticas.

O layout das salas foi inspirado no grafismo indígena e as paredes com fundo branco é para melhor destacar as letras em cor preta e assim, facilitar a leitura dos textos. Ao todo, o Memorial possui 12 (doze) Seções (ou salas temáticas) que podem ser acessadas individualmente e com a opção de baixar em pdf. Importante frisar que o Memorial não possui versão off line, necessitando de internet para ser manipulado.

---

<sup>216</sup> A elaboração do termo “saber patrimonial subversivo-crítico” se desenvolveu considerando as análises de Marco Antônio Moreira (2000), para quem o ensino só será subversivo, se a aprendizagem for significativa crítica. A partir dessas proposições o “subversivo – crítico”, se associa ao ensino-aprendizagem: ensino subversivo e aprendizagem crítica. Uma vez que ninguém ensina sem aprender e ninguém aprende sem ensinar, esse saber tende a se um construto dialógico entre professora ® e educandas (os).

Figura 17 - Entrada do Memorial Virtual Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá



Fonte: Captura de tela (arquivo pessoal)

O Memorial Virtual Tuyuca (Terra) Ancestral Guaimiaba Tupinambá é um espaço de reconhecimento e valorização da memória territorial e ancestral dos povos tupinambá, povo indígena que habitava a região conhecida hoje como Amazônia. Especificamente, a área que corresponde ao Forte do Presépio, lugar oficialmente de memória portuguesa.

Guaimiaba, que dá nome ao memorial, foi uma importante liderança tupinambá e foi assassinado à época da invasão lusa durante resistência indígena à colonização da região. A imagem aérea do Museu Forte do Presépio, que ilustra a abertura do Memorial, é denunciante de um espaço que privilegia a memória dominante em detrimento de

memórias subalternas. A dialética está posta e espera-se que a síntese seja uma compreensão pluricultural da história do lugar.

A sala temática *Tuyuca*<sup>217</sup> [*Terra*] *Ancestral* aborda o conceito de ancestralidade com o intuito de explicar seu significado na composição do Memorial que foi idealizado sobre a Mairi, *tuyuka* ancestral Tupinambá. O uso da expressão indígena *tuyuca* é parte da decolonização do território e de sua história.

São componentes dessa sala 4 (quatro) subseções: *Saberes culturais; Rytama [aldeia] Tupinambá; Palhoça indígena e Poesia – Território Ancestral*. Estas subseções se articulam e discorrem sobre a transformação e, conseqüentemente, o desaparecimento da Mairi Tupinambá para que Belém surgisse.

Indicando um conjunto de mudanças provocadas pelo contato com os invasores no processo de transculturação, alguns conceitos podem ser mobilizados no *Saiba Mais* e são sugestões de aprofundamento e articulação metodológica para a (o) professora (r). Podendo ser trabalhado em sala de aula com as (os) educandas (os) a depender da escolha da (o) docente.

Um elemento importante desse tópico é a apresentação do mapadesterritorializado da área em que se propõe esse *testemunho específico*. Ainda que no plano simbólico, é uma (des) apropriação e (re) apropriação, com muitos séculos de atraso, da Mairi Tupinambá que fora invadida e saqueada pelos invasores portugueses.

O *Mapa da Tuyuca (Terra) Ancestral Tupinambá* é representativo do saber patrimonial subversivo-crítico que se propõe mobilizar por meio dessa proposição final, que se articula à subversão da lógica eurocêntrica para que seja possível o deslocamento dos sujeitos historicamente privilegiados, do centro para a periferia dessa narrativa, sem necessariamente invisibiliza-los ou subalternizar-los. Porém, buscasse dar a esses sujeitos o lugar devido na história.

Decolonizar o território, ainda que simbolicamente, é uma forma de legitimar a originalidade da ocupação indígena, que tem como vestígio concreto o sítio arqueológico situado dentro do Museu do Encontro, mas se encontra despotencializado diante de uma narrativa cronologicamente fatalista.

---

<sup>217</sup> A expressão *Tuyuca* [*Terra*] foi retirado do glossário de palavras Omágua/Kambebe do livro de Márcia Kambebe – *Ay kakyritama* [Eu moro na cidade] de 2018.

Figura 18 – Mapa desterritorializado – Tuyuca Ancestral Tupinambá



Fonte: Captura de tela (arquivo pessoal)

De acordo com Ivânia dos Santos Neves, a região que conhecemos hoje como Amazônia estendia-se “do litoral do estado do Maranhão até os limites do estado do Amapá, antes da invasão europeia” e todo esse território, chamado de Mairi, era ocupado pelos Tupinambá e Tupi<sup>218</sup>.

Como ressalta a autora, “visibilizar Mairi significa ascender a ancestralidade indígena das cidades dessa região, compreendê-las constituídas por mais de uma cosmologia, agora com novos contornos, com várias fraturas, são outros possíveis dentro do contemporâneo”<sup>219</sup>. O Memorial segue esse sentido, de anunciar Mairi, considerando-a para além de um passado, possibilitando a visibilização dessa ancestralidade “eclipsada em Belém”.

<sup>218</sup> NEVES, Ivânia dos Santos. Mairi, terra de Maíra: a ancestralidade indígena eclipsada em Belém. Policromias - Revista do discurso: Imagem e Som, Rio de Janeiro, nº1, v.7, Jan.- Abr., 2022, p.4.

<sup>219</sup> NEVES, 2022, p. 25.

Na subseção *Saberes culturais indígenas*, o que se propõe é restituir aos povos Tupinambá a relevância que tiveram com seus saberes e técnicas para o surgimento de Belém, ainda que isso tenha lhe custado o desaparecimento de sua Mairi. Na história oficial essas contribuições são silenciadas e, quando evocadas são tratadas de forma subalternizada. Um exemplo é a obra de Theodoro Braga, a *Fundação de N. Sra. de Belém do Grão Pará*. A Mairi se intersecciona à Belém por meio de seus cheiros, sabores, sons, crenças e costumes diários

Mais de quatro séculos depois da invasão dos europeus na região de Belém, quando olhamos os corpos paraenses, sem muita dificuldade vemos a memória ancestral viva dessas sociedades. Da língua Tupinambá, hoje compreendida como Nheengatu, vieram os nomes de nossas frutas, de nossas comidas típicas, de vários nomes de lugares, como Pará, Amapá, Maranhão e tantas outras localidades espalhadas pela região que insistem em expressar a resistência que chega até nós em 2022<sup>220</sup> e já não quer mais ficar nas sombras de quem somos nós hoje nesse território de Mairi<sup>221</sup>.

Nada é necessariamente legítimo e autêntico nesse palimpsesto<sup>222</sup> de memória de fundação. No entanto, a memória portuguesa habita aquele lugar, onde ela não é a única. Na ausência de materialidade, evoca-se as sensibilidades: cheiros, cores, sons. E nessa apreciação sensorial do lugar, a monumentalidade deve ceder espaço para as culturas silenciadas.

A história das (os) aguerridas (os) Tupinambá fora apagada, mas é possível reconstruir suas memórias e suas narrativas, dialogando com a cultura material exposta no Museu do Encontro e o território transculturado pelo contato e pelo tempo, mas cujo chão tem vestígios de fogo, de ocupação original.

As aldeias indígenas são conhecidas pela sua característica organizacional circular. Porém, nem sempre tiveram essa formação. Com o processo de transculturação<sup>223</sup>, a forma como os povos indígenas passaram a se organizar modificou-

---

<sup>220</sup> Atualizando, até 2023.

<sup>221</sup> NEVES, 2022, p. 26

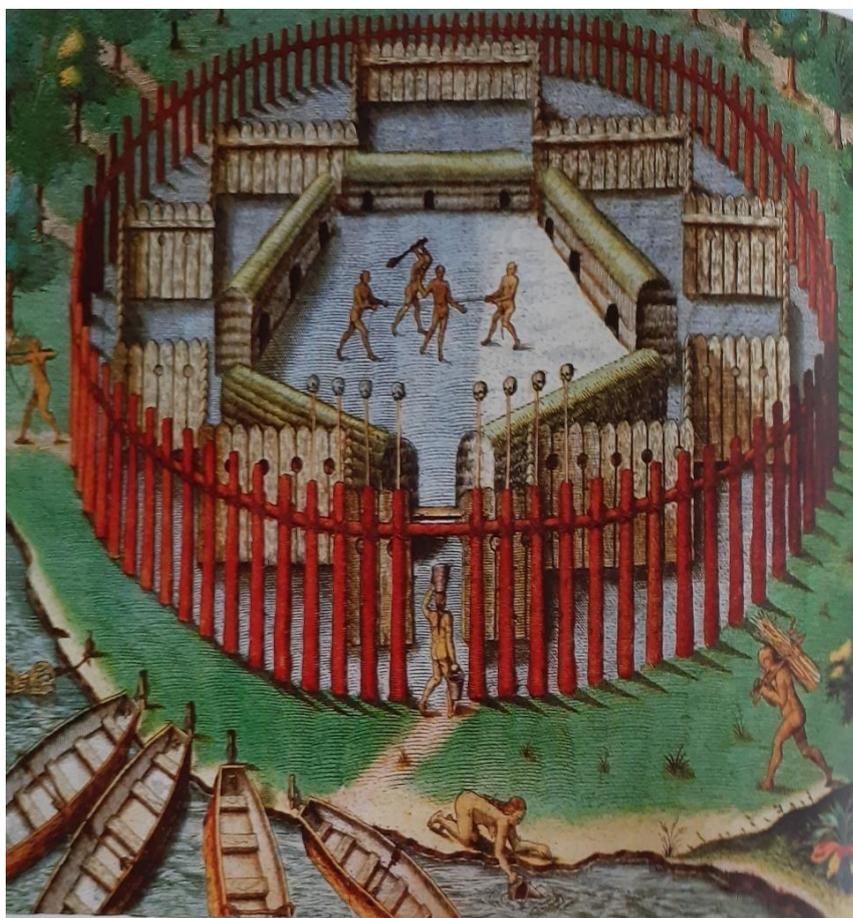
<sup>222</sup> Palimpsesto é uma antiga expressão grega usada para designar um pergaminho que sofria o apagamento da escrita anterior para dar lugar a uma nova escrita. PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com olhos no passado: a cidade como palimpsesto. Revista Esboços: revista do Programa de Pós-graduação em História, Departamento de História, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Vol. 11, n. 11, 2004. p. 26.

<sup>223</sup> Fenômeno que ocorre na zona de contato, referentes às apropriações dos materiais nativos pelos europeus, mas também a forma como os indígenas se apropriaram dos modelos europeus e deram sentido próprio, nesse processo ambos os agentes são afetados e suas práticas culturais são modificadas. PRATT, Mary Louise. Os olhos do Imperador. Relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999. Resenha de: MACHADO, Maria Helena Toledo. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000, p. 281 – 289.

se. Na subseção *Rytama [aldeia]*<sup>224</sup> *Tupinambá*, são apresentadas as apropriações que os indígenas fizeram das técnicas dos religiosos em relação ao processo de apresamento dos grupos nativos em aldeamentos missionários. E como articularam essa estrutura disciplinar para fins de controle e submissão do período colonial na autodefesa de suas comunidades.

Essa perspectiva demonstra que o sistemático controle de opressão dos religiosos tiveram sua lógica subvertida e ressignificada pelos povos Tupinambá. Uma narrativa que rompe com a ideia de assimilação dos nativos frente ao invasor. Permitindo pensar esses sujeitos históricos num processo recíproco de trocas e ressignificações de seus saberes e técnicas.

*Figura 19 - Ilustração de uma aldeia dos Tupinambá feita por Theodoro de Bry, a partir das referências de Hans Staden, na segunda metade do século XVI.*



MEIRA FILHO, Augusto. *Evolução histórica de Belém do Grão – Pará: fundação e história, 1616 – 1823*. (Org.) MEIRA, Márcio. 2 ed. Revista: Autum. – Belém: M2P Arquitetura e Engenharia, 2015. Edição comemorativa ao centenário de nascimento do autor; e ‘Belém 400 anos’. p.120.

<sup>224</sup> A expressão *Rytama [Aldeia]* foi retirado do glossário de palavras Omágua/Kambeba do livro de Márcia Wayna Kambeba – *Ay kakyritama [Eu moro na cidade]* de 2018

O conceito de transculturação é fundamental na recomposição dessa memória ancestral, sobretudo para explicar o processo de apagamento da Mairi Tupinambá para que a Belém que conhecemos hoje florescesse. A cidade de Belém não é um “feito”, uma “realização portuguesa”, tal como é proclamado oficialmente. Ela sempre existiu enquanto território, é terra ancestral indígena. A subseção *Palhoça indígena* busca ser representativa dessas mudanças surgidas da transculturação entre nativos e invasores.

Figura 20- Palhoça indígena



A imagem utilizada no subtópico é de Luiza Mastop (2000) retirada do livro de BELTRÃO, Jane Felipe. Povos indígenas na Amazônia. Belém: Estudos Amazônicos. 2012. p. 13.

Somos, como definiu Ivânia dos Santos Neves, “filhos de Maíra”, a autora usa essa expressão aludindo para cosmologia Tupinambá que também está presente em grupos indígenas na atualidade como os “Tembé, Guajajara, Waiãpi Guajá, Kaapor e Ava-canoeiros”. Segundo Neves, “os Tupinambá dos primeiros séculos de colonização e esses povos, na atualidade, se consideram filhos de Maíra e Mairi pode significar, entre outras possibilidades, o território de Maíra”<sup>225</sup>, entidade transcendental que seria responsável pela origem do mundo para os grupos elencados pela autora citados acima.

---

<sup>225</sup> NEVES, 2022, 15.

E é nesse sentido que se propõe nesta metodologia, que a história de Belém seja contada eclipsada com a história da Mairi Tupinambá.

A última subseção desta sala - *Poesia – Território Ancestral* – propõe um debate acerca da autoridade discursiva<sup>226</sup>, enquanto dispositivos da colonialidade em contraposição à ideia constitutiva desse dispositivo, de que existem aquelas (es) que podem e aquelas (es) que não podem falar. Restitui-se nesta subseção o lugar de fala<sup>227</sup> indígena representado pela poesia de Márcia Kambeba. O lugar de fala enquanto categoria analítica contra hegemônica é de fundamental importância no processo de (des)construção do “Outro”, sobretudo articulada a decolonialidade, pois possibilita a visibilização discursiva de grupos historicamente subalternizados, uma vez que o debate decolonial institui-se

como uma possibilidade de construção de um novo pensamento, escrita acerca dos processos históricos, dos costumes, dos saberes e tradições que por um longo tempo foram negligenciados e discriminados [...] dentro do próprio ambiente escolar[...] Forjada estrategicamente, a partir da dominação epistêmica europeia, o ambiente escolar, ao invés de “desconstruir” representações históricas, estereotipadas, racistas e excludentes sobre os povos presentes no país, tornou-se um dos principais propagadores desses preconceitos<sup>228</sup>.

Nessa trilha metodológica, busca-se contribuir na construção de uma consciência política e na formação de uma cidadania para a práxis das (os) educandas (os). Isso porque os estudos decoloniais e a aprendizagem significativa crítica propõem diálogos múltiplos, que visam a valorização e o reconhecimento das potencialidades dos “Outros” que não aparecem nessa narrativa de fundação ocidental-cêntrica homogeneizadora de identidades. O saber patrimonial subversivo – crítico se apresenta como uma metodologia contra hegemônica.

### 3.2.1. Sala -Tupinambá: um povo aguerrido

As sociedades indígenas que ocupavam o promontório onde localizava-se a Mairi – cidade dos Tupinambá, foram lentamente desaparecendo após a invasão portuguesa.

<sup>226</sup> As experiências de grupos subalternizados “localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente”. RIBEIRO, Djamila. Lugar de fala. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019, p. 63.

<sup>227</sup> De acordo com a filósofa brasileira Djamila Ribeiro, “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir”. Para a pensadora, o lugar de fala contribui para “refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequentes da hierarquia social”. RIBEIRO, 2019, p. 64.

<sup>228</sup> SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Ensino de História a partir de “novas” epistemologias. In: Ensino de História em Perspectiva Decolonial. [E-book]. Orgs. JUNIOR, Florisvaldo Ribeiro; ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. São Leopoldo: Oikos, 2022. p. 122.

Esse desaparecimento ocorreu por diferentes fatores: genocídios, catequização e conversão dos povos nativos que foram forçados a deixarem suas crenças e tradições, além de fugas para outras localidades da região.

Nesta seção, são apresentados alguns aspectos dessa antiga organização social dos Tupinambá e a ocupação desse grupo étnico ao longo do litoral, especificamente na fronteira litorânea entre o Pará e o Maranhão. Tem como estratégia registrar a luta e resistência indígena frente aos arcabuzes e canhões lusos. Um povo que mesmo oprimido pela força bélica dos invasores não desanimou.

São componentes desta sala 2 (duas) subseções, *Conselho dos chefes e Família de indígenas Tupinambá*. Como suporte para aprofundamento tem um *Saiba Mais - Índio ou Indígena?*. Discussão pertinente para refletir acerca do termo atribuído aos povos originários no contexto das invasões.

Refletindo sobre a força e resistência dessas sociedades indígenas na atualidade, especificamente no Estado do Pará, sobretudo com questões geopolíticas tão adensadas pelo avanço do agronegócio e, conseqüentemente, o desmatamento, Ivânia Neves traz dados relevantes

Mesmo com tantas dificuldades e ameaças constantes, uma grande parte do território paraense abriga segundo a FEPIPA – Federação de Povos Indígenas do Pará (2020), 65 terras indígenas em diferentes condições de reconhecimento. No estado, hoje são faladas aproximadamente 34 línguas indígenas e há registros da existência de 13 povos isolados. Neste universo, a riqueza de 18 línguas indígenas do tronco linguístico Tupi, com suas cosmologias e suas transformações históricas, faz do estado o coração Tupi da América do Sul<sup>229</sup>.

O Memorial tem como perspectiva dialogar com a existência indígena na atualidade e, as mudanças ocorridas no cenário político após as eleições de 2022 nos mostra que o caminho é a decolonialidade. A vitória de Luís Inácio Lula da Silva para presidente da República, que, cumprindo uma promessa de campanha criou o Ministério dos Povos Indígenas e escolheu, para comandar esse órgão histórico, a então eleita deputada federal Sônia Guajajara, marca o início de um novo tempo na política brasileira, um tempo de decolonizar nossas histórias e memórias. O que reforça a importância desta propositiva metodológica.

Como povo genuinamente aguerrido, os Tupinambá constituíam-se em um grupo social de guerreiros, na subseção *Conselho dos chefes* é apresentado o processo de escolha de um morubixaba – chefe de uma Rytama (aldeia). A intenção deste tema nos permiti pensar sobre a organização política dos Tupinambá, suas estratégias de organização

---

<sup>229</sup> NEVES, 2022, p. 9.

social, mas sobretudo, tem como escopo destacar a importância de um morubixaba para seu grupo enquanto líder, e nesse sentido, permitir compreender o impacto que o assassinato de Guaimiaba provocou nesta sociedade quando este morreu em batalha.

Belém nem tinha três anos/e já registrava os danos/ de um batismo a ferro e fogo/no brutal e eterno jogo/ entre opressor e oprimido/ entre mocinho e bandido/entre balas carnicieiras/ e taquaras justiceiras/bordunas de redenção/contra espadas de opressão.  
Tomba o grande Guaymiaba/cacique Tupinambá/ e longa noite desaba/sobre Belém do Pará<sup>230</sup>.

O trecho do poema narra a batalha ocorrida em 7 de janeiro de 1919 no Forte do Presépio que culminou com a morte do Curaca (chefe) dos Tupinambá, Guaimiaba – conhecido como “Cabelo de Velha”. Quando um morubixaba juntava aldeias para lutar contra inimigos, ele era respeitado como guerreiro e não como rei. Era como guerreiro, no campo de batalha, que o morubixaba liderava os outros homens e decidia o melhor modo de vencer os inimigos. A morte de Guaimiaba representou a derrota dos tupinambá, que, sem liderança, se dispersaram e foram perseguidos, escravizados e mortos pelos portugueses.

As desagregações de famílias indígenas durante o processo de colonização também constituíram um papel perverso desse projeto europeu. Na subseção *Família de Indígenas Tupinambá* alude-se para uma composição familiar dos Tupinambá. Mas não se trata de uma abordagem meramente ilustrativa. O uso da imagem tem como objetivo evocar a humanidade dos povos indígenas através de algo que nos é tão peculiar – a família.

*Figura 21- Família de Indígenas Tupinambá*



*Fonte: Theodoro Bry, século XVI<sup>231</sup>*

<sup>230</sup> Trecho do poema *Voo entre armas*, do livro *Uirá-Pirá*, a saga do peixe-pássaro, edição Papachibé, 2011. Extraído da publicação do Facebook de Antônio Juraci Siqueira, em 07/01/2023.

<sup>231</sup> A gravura – Família de índios Tupinambás – do século XVI, de Theodoro Bry, foi retirada da obra de COELHO, Mauro Cezar. Fundação de Belém. 2ed, Belém: Estudos Amazônicos, 2011.p. 24. O nome da

Como grupo subjugado, os povos indígenas foram destituídos de sua humanidade, a eles foram atribuídos aspectos animalescos, de selvageria, sua nudez foi repreendida. Desumanizados tiveram suas culturas, crenças e memórias desarticuladas, uma estratégia de dominação que se manifesta até os dias atuais. Retomando a importância do Lugar de fala, já tratado acima, Daniel Mundurku nos explica a partir de seu lócus sociocultural que a nudez para seus antepassados se relacionava à própria natureza humana e continha um aspecto sagrado

[...] não se usavam roupas tecidas de algodão. As roupas eram quase invisíveis porque o corpo não tinha vergonha de se mostrar. A vergonha estava em não saber obedecer a tradição que alimentava o corpo, a mente e o espírito. O corpo era apenas um instrumento que carregava em si as necessidades de alimento, de guerra e de lazer. O corpo é um adereço necessário da alma. [...] em tempos antigos os antepassados não usavam roupas e se sentiam completamente vestidos”.<sup>232</sup>

Nesta subseção também será possível problematizar os termos “índio” e “indígenas” através do *Saiba Mais* como proposta de aprofundamento. Essa abordagem busca reforçar o quanto significativo é, para uma aprendizagem subversiva crítica, subtrairmos a expressão “índio” de nossa fala, escrita e pensamento, substituindo-a pela expressão “indígenas” ou “povos originários”. Como nos ensina Márcia Kambeba através de sua poesia ancestral:

Não me chame de “índio” porque

Esse nome nunca me pertenceu.

Nem por apelido quero levar

Um erro que Colombo cometeu.

[...]

“Índio” eu não sou.

Sou Kambeba, sou Tembê.

Sou Kokama, sou Sateré.

Sou Pataxó, sou Baré.

Sou Guarani, sou Araweté.

Sou Tikuna, sou Suruí.

Sou Tupinambá, sou Pataxó.

---

gravura foi decolonizada e reescrito ficando – **Família indígena Tupinambá**; subtraindo o termo “índio” e a flexibilização do nome étnico “Tupinambás”.

<sup>232</sup>SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículoda Cidade: Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED. 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/Portals/1/Files/53254.pdf>. Acesso em: 02/07/21

Sou Terena, sou Tukano.

Resisto com raça e fé<sup>233</sup>.

A mudança do “Dia do Índio”<sup>234</sup> para “Dia dos Povos Indígenas”<sup>235</sup> reflete as mudanças possíveis quando representantes legítimos assumem seu lugar de fala. A nova nomenclatura é uma demanda social e política dos povos indígenas, considerando que “a identidade de cada um é revelada pelo lugar que se pertence. É dever de uma sociedade em um Estado Democrático de Direito lutar para que seus componentes possam ser aquilo que eles desejam ser”<sup>236</sup>.

E como esclarece Daniel Munduruku, não se trata de fazer o politicamente correto, mas o correto. Ao tratar sobre a importância da palavra para os povos indígenas, o autor declara que, “nós somos de cultura da palavra. A palavra para nós tem sentido, tem alma, tem vida. A palavra enobrece ou também ela detona, derruba, destrói. Então, saber usar a palavra para tratar o outro é sinal de inteligência”<sup>237</sup>.

### 3.2.2. Sala - Morubixaba Guaimiaba

O memorial é uma homenagem ao guerreiro Tupinambá Guaimiaba. O morubixaba dos Tupinambá à época da invasão portuguesa ganha destaque tanto pelo papel relevante que exercia enquanto líder da comunidade, quanto pela deformação étnico-identitária ao qual foi relegado na historiografia. A exemplo, temos a grandiosa e imperativa obra de Antônio Parreiras, *Conquista do Amazonas*<sup>238</sup>, de 1907, que simboliza no Museu do Encontro um tipo de interseção entre o antes e o depois do contato entre indígenas e invasores.

<sup>233</sup> KAMBEBA, Márcia Wayna. Índio eu não sou. In: KAMBEBA, Márcia Wayna. AY Kakyritama [eu moro na cidade]. 2ed. São Paulo: Polén, 2018, p. 27.

<sup>234</sup> Decreto -Lei nº 5.540, de 02 de janeiro de 1943 revogado pela Lei 14.402 de 2022. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/del5540.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del5540.htm). Acesso em: 21/01/23.

<sup>235</sup> A alteração ocorreu com a aprovação do PL 5.466/2019, que revogou o Decreto-Lei 5.540, de 1943. O Projeto foi de autoria da deputada federal Joenia Wapichana e foi aprovado em 08 de julho de 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/>. Acesso em: 21/01/23

<sup>236</sup> GONZAGA, 2020, p.7

<sup>237</sup> MUNDURUKU, Daniel. Índio ou indígena. Mekrukadjá: Círculo de saberes (Itaú Cultural). 2018. (05m32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s39FXY3JziE&t=329s>. Acesso em: 21/01/23.

<sup>238</sup> A imagem do quadro *Conquista do Amazonas*, de Antônio Parreira foi retirada do site: [http://www.dezenovevinte.net/obras/ap\\_rnc.htm](http://www.dezenovevinte.net/obras/ap_rnc.htm).

Figura 22 - Quadro “*Conquista do Amazonas*”  
(óleo sobre tela - 400 x 800 - 1907 - Museu Histórico do Estado do Pará)



Figura 23 - “*Morubixaba Guamiaba*”  
(detalhe da obra)

Na citada obra, Guaimiaba é representado destituído de sua identidade aguerrida. Sua potência, enquanto morubixaba dos Tupinambá, é inferiorizada pelos pincéis de Parreira. A Sala Guaimiaba, que abriga o Museu do Encontro, foi uma singela homenagem ao chefe aguerrido dos Tupinambá, mas constitui-se na prática, em uma retórica de reparação histórica marcada por incongruências com seu conteúdo museológico viciado pela colonialidade do saber. A seção é constituída de 1 (uma) subseção *Guamiaba – “Cabelo de Velha”* e a obra *Conquista do Amazonas* que tem como escopo problematizar a representação do líder Tupinambá na referida iconografia. Trata-se de uma proposta analítica sobre a tela, que segundo Raimundo Castro

*A conquista do Amazonas* procura representar o domínio lusitano sobre os povos amazônicos, demonstrando a soberania do homem branco [...] O quadro é uma tentativa de reviver as grandes conquistas lusitanas, utilizando-se uma analogia: como se a implantação da República ganhasse uma dimensão grandiosa, característica das conquistas europeias do período colonial. Por isso, o governador do Estado do Pará, Augusto Montenegro, ao encomendar a grande tela ao pintor Parreiras, destacou que deveria abordar o tema das expedições de exploração e conquista em que se expandia o “o gênio

aventuroso” [...] uma das características da raça lusitana “desses famosos tempos”<sup>239</sup>.

Nesta trilha, a subseção também possibilita uma reflexão sobre o papel da arte no contexto republicano, uma vez que a obra corresponde a esse período e, como esse tipo de produção artística dependia de um mecenas, que de modo geral estava ligado a classe dominante, o artista ficava a serviço e desejos de seu tutor financeiro.

Restituir a importância de Guaimiaba permitirá às (aos) educandas (os) reconhecer que havia uma estrutura social e política organizada pelas principais lideranças indígenas que formavam o *conselho dos chefes*. E que manter a ideia colonial de que entre os povos indígenas não havia lei, nem rei e nem fé, é constitutivo de um padrão de poder revigorado pela colonialidade. Guaimiaba tombou, mas sua luta permaneceu e permanece até os dias atuais.

A incursão pela sala *Sítio arqueológico* é um convite a Mairi Tupinambá, esta seção trata do vestígio arqueológico encontrado durante as escavações no Forte do Presépio no período de seu restauro. Constitui-se em uma prova material irrefutável acerca da memória ancestral Tupinambá que o território abriga. Memória silenciada pela força da monumentalidade erguida em pedra e cal.

*Figura 24 - Sítio arqueológico - Museu Forte do Presépio/Museu do Encontro*



*Fonte: arquivo pessoal (Museu do Encontro)*

O sítio arqueológico está localizado dentro do Museu do Encontro e pelo percurso museológico, parece marcar o início e o suposto fim de um grupo social que existiu. Isso porque, situado na entrada do Museu, na parte do circuito que corresponde ao pré-

<sup>239</sup> CASTRO, Raimundo Nonato de. “A Conquista do Amazonas”: Antônio Parreiras e a sua representação da Amazônia. Dossiê Amazônia. In: Nova Revista Amazônica, v. VII, n. 02, setembro, 2019, p. 105-106.

contrato, o sítio também pode ser articulado ao fim do percurso, que sugere, numa perspectiva contemporânea, o desaparecimento inevitável das populações indígenas frente à sua decadência e, infere-se, que são representativas dessa narrativa as três iconografias abaixo.

*Figura 25 - A figura do religioso no centro da imagem e a nudez indígena contornando a foto.*



*Fonte: arquivo pessoal (Museu do Encontro)*

A presença religiosa no projeto colonial europeu tinha como objetivo a disciplinarização e o controle das manifestações culturais dos indígenas para fins de dominação. Essa presença foi representativa de uma série de instrumentos que violaram a existência dos povos originários, sobretudo sua humanidade. Porém, no discursocristão-cêntrico- ocidental foi atribuído um papel salvacionista a esses sujeitos.

Na imagem contemporânea, a interpretação aqui realizada é a de que o religioso faz seu último apelo pela “salvação das penosas almas” que resistem ao processo civilizatório. É quase uma extrema-unção antes do fim.

*Figura 26 -No centro da foto – a imagem da mulher indígena grávida jogada ao chão - e ao lado, a figura desolada de outra mulher indígena com os cabelos raspados.*



*Fonte: arquivo pessoal (Museu do Encontro)*

O futuro indígena, representado pela gravidez, está ameaçado pela decadência física, psicológica e material em que se encontram os sujeitos da imagem. Sem ambição e resistentes à civilidade, escolheram o caminho escatológico em detrimento do progresso. Sem nenhuma alusão à esperança a imagem depressiva é de total passividade. O conjunto de imagens se revela perturbadora, sobretudo após as recentes denúncias de genocídio em terras Yanomami<sup>240</sup>, causado, antes de tudo, pela política de morte que estava sendo engendrada na TI indígena. As denúncias revelaram que pelo menos 570 crianças Yanomami morreram ao longo dos quatro anos do governo Bolsonaro.

---

<sup>240</sup> MENEZES, Maiá. Lula visita reserva Yanomami, que caminha para “crise humanitária. Revista Veja (digital). 21/02/23. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/lula-visita-reserva-yanomami-que-caminha-para-crise-humanitaria>. Acesso em: 22/01/23.

Mortes, insegurança alimentar, desnutrição severa, fazem parte dos relatórios preliminares da equipe enviada à TI Yanomami. A contaminação pelo mercúrio proveniente do garimpo ilegal e a falta de assistência médica apropriada levou um dos maiores territórios indígenas a uma crise sanitária e humanitária. Se as iconografias compõem um quadro de denúncias, elas também contribuem para reforçar generalizações e estereótipos. Isso porque não houve a preocupação em dialeticamente destacar outras realidades contemporâneas desses povos, pois há muitos perigos em uma história única.

*Figura 27 - No centro - a imagem de uma mulher e uma criança indígenas desnutridas, na parte superior o homem indígena olha passivamente o fim.*



*Fonte: Arquivo pessoal (Museu do Encontro)*

A imagem de uma família indígena no limiar de sua existência, contribui para reforçar o imaginário social de que os povos indígenas estão à beira da extinção, como se fosse uma animal. A proposta museológica dos povos indígenas na contemporaneidade é o ponto nevrálgico que expõe a colonialidade do poder, do saber e do ser da composição museográfica aqui em análise. É perversa, pois reproduz a desumanização contida na prática racista que não permite que grupos subalternizados sejam percebidos como sujeitos históricos, como cidadãos e cidadãs, perpetuando a invisibilização e o silêncio de suas histórias, vozes, saberes e existência. Reconhecimento fundamental para a compreensão de nossa história.

O Museu do Encontro, como espaço educativo, deseduca ao reproduzir uma historiografia colonial amazônica cuja gênese está na própria Europa, que forjou sua

história de conquista fundamentando-se numa ideia de superioridade para validar a invasão e justificar toda a violência empreendida sobre corpos indígenas, africanos e afro-brasileiros.

Tais discursos de superioridade do homem branco europeu não apenas atestavam para o domínio e a subjugação desses povos, como também legitimavam a marginalização e exclusão de suas histórias e tradição, seus saberes e práticas socioculturais. Essas ações não foram abolidas com o término do período colonial e posterior processo de independência (1822). Nem de longe a mudança política significou uma mudança social, menos ainda sinalizou para uma significativa abolição do julgamento e hierarquização dos povos. Pelo contrário, manteve-se como uma estrutura de poder em que a dominante visão europeia sobre corpos e costumes se manteve, chegando ainda nos dias atuais transvertida em discursos, representações e concepções de mundo, muitas delas ainda presentes no espaço educacional<sup>241</sup>.

Importa refletir, que embora a gênese do discurso eurocêntrico seja a Europa, este foi balizado pelas elites locais, dizendo de outra forma, pelas elites colonizadas, que para manterem seus privilégios, ocuparam um duplo papel, o de colonizado e de colonizador. Neste sentido, ainda que ocupando um lugar de autoridade discursiva, aquelas e aqueles que validaram a expografia museológica da Sala Guaimiaba, podem ter exercido também esse duplo papel, ainda que de forma simbólica.

Entre os estereótipos sobre as populações indígenas podemos citar as generalizações quando o assunto é cultura, arte e técnica desses povos. A seção *Cultura material indígena*, tem como escopo desconstruir esse imaginário, tratando da diversidade dessa cultura. Esta sala é constituída de uma subseção - *Artefatos da cultura material indígena*, organizada com imagens reproduzidas do acervo museológico que compõem parte da exposição do Museu.

Além de nos possibilitar debater sobre essa diversidade com as (os) educandas (os), também nos permite promover reflexões acerca da relação que os indígenas estabeleceram e estabelecem até hoje com a natureza através dos grafismos e suas esculturas antropomorfas que ornaram suas produções artesanais. Abaixo destacam-se duas representações dessa arte cultural indígena presentes no Memorial.

---

<sup>241</sup> SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Ensino de História a partir de “novas” epistemologias. In: Ensino de História em Perspectiva Decolonial. [E-book]. Orgs. JUNIOR, Florisvaldo Ribeiro; ALMEIDA, Ivete Batista da Silva. São Leopoldo: Oikos, 2022. p. 119-120.

*Figura 28: urna funerária para enterramento secundário de argila*



*Fonte: Arquivo pessoal (Museu do Encontro)*

*Figura 29: Estatuetas antropomorfas em argila*



*Fonte: Arquivo pessoal (Museu do Encontro)*

Os desenhos zoomorfos nas cerâmicas e as estatuetas antropomorfas são exemplos dessa inter-relação entre o ser humano e a natureza. Representações que se perderam na cerâmica cabocla e, o impacto dessa ruptura, pode ser observada na gravíssima crise climática.

O “saber é poder” do may-tini (homem branco) nos fez romper drasticamente com nossa dimensão natureza. A cosmovisão indígena representada em sua cultura material é ontologia existencial da humanidade, pois é reveladora de nossa essência, somos natureza. A sabedoria de Ailton Krenak nos permite refletir mais atentamente sobre a questão.

A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela

noção de que existe um jeito de estar na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história<sup>242</sup>.

O pensamento do ativista indígena acerca da retórica do homem branco europeu e sua suposta superioridade é provocativo para refletirmos os impactos da reprodução dessas ideologias ocidental-cêntrica até os dias atuais, sobretudo no que diz respeito à nossa relação com a natureza. Vejamos mais um aspecto dessa reflexão:

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todo mundo<sup>243</sup>.

A cosmovisão indígena, em muitos aspectos representada em seus artefatos, nos possibilita repensarmos nossa condição de humanidade, ou ao menos refletirmos sobre seu aspecto fundamental, como nos alerta Ailton Krenak

[...]Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto o seu lobo não vem -, fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós, outra: a Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmo é natureza. Tudo que eu consigo pensar é natureza<sup>244</sup>.

Compreender de forma integral essa relação entre ser humano e natureza é relevante para que ocorra o deslocamento da perspectiva antropocêntrica dessa humanidade, a qual nos fez/faz pensar que somos o centro de tudo em detrimento das outras coisas que de fato nos permite existir, a preservação da Terra. Juan Evo Morales ao refletir sobre a questão, centraliza o problema ao eurocentrismo que “sempre observou a natureza como se estivesse fora dela, como se fossem superiores a ela e como se tivesse pleno direito a explora-la[...]”. E ao contrapor-se à essa relação destrutiva com a natureza é taxativo, “se somos parte da natureza e o homem branco, ingenuamente, pensa que é superior a ela, é evidente que não tivemos nem pudemos ter uma relação igualitária e respeitosa. Sempre enfrentamos uma relação desigual entre “eles” e “nós”<sup>245</sup>.

Essa trilha reflexiva é elucidativa no que diz respeito ao apagamento da cultura e vivência dos povos indígenas pelo may-tini (homem branco). Os povos originários eram/são representativos dessa integridade entre o ser humano e a natureza, que outrora o invasor tratou de apagar e que hoje atualiza-se com o agronegócio, o garimpo, as

<sup>242</sup> KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. 2ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2020, p.11.

<sup>243</sup> Ibidem. 2020, p. 22-23.

<sup>244</sup> KRENAK, 2020, p.16-17

<sup>245</sup> AYMA, Juan Evo Morales. Prefácio. (Tradução: Carla Carrion) In: GONZAGA, Alvaro de Azevedo. Decolonialismo indígena. São Paulo: Matrioska Editora, 2021, p. 18-19.

queimadas e o desmatamento ilegal, sobretudo em terras destinadas aos indígenas. Essa pode ser apontada como um dos fatores para a tragédia humanitária vivida nas terras dos Yanomami na atualidade.

### 3.2.3. Antropofagia: Ritual Sagrado

Essa seção tem como escopo contribuir para a des(construção) do “Outro”. A antropofagia indígena é ensinada até os dias atuais pelo viés da colonialidade. É superficialmente abordada em sala de aula, o que permite a perpetuação dos estereótipos e preconceitos de caráter religioso e racial. A deturpação de seu sentido sagrado caricaturou os povos indígenas como canibais, selvagens e animais.

Eu tinha horror de “índio” quando criança, porque na infância costumavam me associar à uma “índia” por ter cabelos escuros e longos com franja. E sinto muita tristeza quando lembro dessas memórias. Poder contribuir de alguma maneira para uma educação crítica libertadora é conquistar a própria liberdade. E nesse sentido, o saber patrimonial subversivo-crítico poderá se tornar uma ferramenta pedagógico-discursiva importante nesse processo educativo.

A organização argumentativa dessa seção foi fundamentada pelo trabalho de Adone Agnolin<sup>246</sup> que, partindo de uma perspectiva histórico-religiosa, ressalta o caráter ritualístico e não nutritivo/alimentar da prática antropofágica tupi, lacuna encontrada pelo autor em trabalhos antropológicos sobre o tema. Como esclarece a seguir:

Falar em ritualidade significa necessariamente abordar aquele “sagrado” que se dá não tanto como realidade sólida, objeto constituído de uma vez por todas, mas como relação historicamente determinada e nunca definitivamente dominada que necessita ser sempre culturalmente refundada, para ser ritualizada<sup>247</sup>.

O ritual antropofágico se constituía em uma prática com profundo aspecto simbólico-religioso pela e da necessidade de reaver espiritualmente o parente que havia sido devorado. A reatualização ritualística se constituía, então, da própria dinâmica cultural, a guerra era o elemento que promovia o aspecto cíclico e recíproco da antropofagia entre os tupis.

Nessa perspectiva, os rituais de captura, de “construção” da afinidade (do prisioneiro com a sociedade que o recebia), de execução, de restauração do equilíbrio da cosmologia indígena Tupi (através do mecanismo da vingança),

---

<sup>246</sup> AGNOLIN, Adone. Antropologia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá. Revista Antropologia, São Paulo, USP, 2002, v.45 n° 1. Texto extraído da tese de doutorado intitulada O apetite da Antropologia: o sabor antropofágico do sabor antropológico. Alteridade e identidade na cultura Tupinambá (1998)

<sup>247</sup> Ibidem. p. 136

de renomeação do executor mostram a complexa elaboração simbólica do ato de comer do canibalismo Tupi<sup>248</sup>.

Com uma abordagem analítica metafísica, Adone Agnolin, transcende a abordagem cultural materialista tratada até então, por alguns antropólogos, como Viveiro de Castro, sobre o ritual antropofágico dos Tupi. Tratar dessa temática, ainda que não seja mais praticada por nenhum grupo indígena no Brasil, é de grande relevância para o processo educativo subversivo, isso porque deve-se explicar a existência da prática ritualística e seu significado como um elemento histórico-cultural de seu tempo. Situado antes das invasões, das escravizações e extermínios dos povos originários.

Com o avanço colonial, a desestruturação comunitária, cultural e religiosa, foi extinguindo não somente o rito sagrado antropofágico, mas línguas, saberes, etnias, crenças. A figura do pajé, sujeito fundamental na religiosidade indígena - pois é o elo entre os vivos e os que ancestralizaram, é o guardião da tradição, da identidade ancestral - este é deslegitimado de sua autoridade místico-religiosa pelos invasores.

*Figura 30- Ilustração de um ritual antropofágico dos Tupinambá*



*Fonte: Desenho de Johann Froschauer, 1505<sup>249</sup>.*

Sobre a relevância do pajé no ritual antropofágico, Adone Agnolin relata que

O sacrifício não era causado pela ação dos inimigos, mas por necessidades do ‘espírito’ do parente morto por eles” [...] “criava-se uma “cadeia circular de obrigações impostas imperativamente pela necessidade de estabelecer a relação sacrificial”. Isso também explicaria a relevância, para essa cultura, da figura dos

<sup>248</sup> Ibidem.

<sup>249</sup> Imagem extraído do Museu de Ciências e Tecnologia da PCURS – Disponível em: <https://www.pucrs.br/mct/brazil-australia>.

pajés, os quais seriam, sobretudo, “intérpretes da vontade dos espíritos dos antepassados<sup>250</sup>”.

Hoje, a antropofagia não faz mais sentido entre os povos indígenas, pois não há inimigos, só parentes, irmãos. Relacionar passado e presente nos garante promover, junto às (as) educandas (os), o reconhecimento, na união fraterna desses grupos, um exemplo de resistência contra a opressão e subalternização estruturada no racismo. O caminho é a união. A integridade humana está na solidariedade, na partilha da luta. Muitas trilhas discursivas podem ser mobilizadas a partir dessa temática. Considerando que a invasão portuguesa à Mairi Tupinambá desagregou, desautorizou, inferiorizou, demonizou as práticas culturais dos povos que ali habitavam. Esta seção é composta de 2 (duas) subseções *Cena de Antropofagia* e *Ilustração de um ritual antropofágico*, ambas abordam o conteúdo místico sagrado do ritual.

O processo de colonização da região Amazônica, especificamente a fundação de Belém, marca o início dessa invasão. Amparada teoricamente na perspectiva decolonial e tendo como pano de fundo a obra *A Fundação de N. Sra. de Belém do Grão Pará*, de Theodoro Braga. A seção *Invasão Portuguesa à Mairi Tupinambá* propõe a (des) construção da narrativa romantizada de contato pacífico que a pintura emoldurou, mas que a complexidade do processo não cabe nessa moldura branca, elitista, de colonialidade. Esta seção é constituída de 2 (duas) subseções *Tela – A Fundação da cidade de Nossa Senhora de Belém do Grão Pará*, de Theodoro Braga e *Guerra na Mairi Tupinambá*. E como proposta para aprofundamento um *Saiba Mais*.

Utiliza-se o conceito de transculturação, resultado da zona de contato<sup>251</sup>, para propor reflexões no campo ético-moral, mas também para propor uma discussão acerca das apropriações, por partes dos indígenas, sobretudo os contemporâneos, dos códigos de linguagens do may-tini (homem branco) na luta antirracista.

Aldear a política é atualmente uma das estratégias para ocupar um lugar no campo político das decisões, para assim, atuarem em favor de suas demandas históricas pela demarcação de seus territórios, entre outros direitos desassistidos e, também, fazer frente ao grande retrocesso representado pela PEC do Marco Temporal<sup>252</sup>. A “Bancada do Cocar

---

<sup>250</sup> AGNOLIN, 2002, p. 146.

<sup>251</sup> PRATT, Mary Louise. Os olhos do Imperador. Relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999. Resenha de: MACHADO, Maria Helena Toledo. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, n. 39, 2000

<sup>252</sup> Sobre o assunto ver: Disponível em: <https://apiboficial.org/?s=marco+temporal>. Acesso em 15/10/22.

ou Indígena”<sup>253</sup> vai se configurando em oposição a “Bancada ruralista”. Outro exemplo é a reverberação, de um projeto global para a preservação da floresta – Amazônia de pé<sup>254</sup>, em que jovens ativistas indígenas vêm atuando. É a voz do futuro ancestral ecoando no mundo e para o bem da humanidade. É a subversão da autoridade discursiva.

As batalhas travadas pelas sociedades indígenas contra o poder do colonizador e do colonizado, que ficou no lugar do opressor, foram marcadas por inúmeras derrotas, mas nunca por desistência. Na subseção *Guerra na Mairi Tupinambá* o visitante irá conhecer a guerra travada entre os tupinambá e portugueses no início da invasão, em 7 de janeiro de 1619. Foi nessa guerra que Guaimiaba foi assassinado. Ela representa a resistência indígena, mas também o projeto de morte que foi a colonização portuguesa na Amazônia. A morte de “Cabelo de Velha”, o morubixaba dos tupinambá, significou para a comunidade um momento de desagregação, ruptura dramática de sua ordem aguerrida. Mas jamais o seu fim.

Como recurso pedagógico para aprofundamento, a seção disponibiliza a letra e o áudio da música *A Conquista*<sup>255</sup>, que contextualiza em seus versos a violência da invasão. Metodologicamente, a canção pode ser dialeticamente debatida com a obra de Theodoro Braga, *A Fundação de N. Sra. de Belém do Grão Pará*, uma vez que são documentos que abordam a temática da invasão, mas sob pontos de vista divergentes.

Esta proposta metodológica possibilita às (os) educandas (os) refletir sobre as narrativas concorrentes que constituem os espaços em tela. E foi uma das atividades realizadas com as (os) estudantes durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

### **3.2.4. Sala - Poesia Indígena**

Na epistemologia eurocêntrica o território que conhecemos hoje como América foi “descoberto” por Colombo, em 1492. Acreditando ter chegado às “Índias”, o navegador genovês então rotulou seus habitantes de “índias” e “índios”. O erro de Colombo se tornou um conveniente diante das dificuldades dos invasores em compreender a grandiosidade da diversidade dos povos que habitavam o território. Dominar a população numerosa, com suas sociedades complexas exigia reduzi-las a uma

<sup>253</sup> Sobre o assunto ver: disponível em: <https://apiboficial.org/2022/10/03/com-quase-500-mil-votos-candidatos-da-bancada-indigena-reforcam-luta-pela-demarcacao-de-territorios>. Acesso em: 15/10/22.

<sup>254</sup> Uma lei de iniciativa popular que destina as florestas públicas na Amazônia para proteção dos povos indígenas, quilombolas, pequenos produtores extrativistas e Unidades de Conservação. Saiba mais em: <https://amazoniadepe.org.br>. Acesso em: 22/01/23.

<sup>255</sup> MACHADO, Edvaldo; MEDEIROS, Inaldo; MEDEIROS, Tony. *A Conquista*. In: *Boi - Bumbá Garantido. 500 anos de passado para construir o futuro*. São Paulo: Polygram, 1998. 1CD. Faixa 9.

língua, cultura, religião e identidade. Mas para o intento era necessário negar seus saberes, crenças, tradições e cosmovisões de mundo. Eis então a invenção da América.

Entendi ao longo dessa trilha analítica que não é possível (des) construir o “Outro”, sem que as referências para essa prática seja o próprio “Outro”. E a poesia de Márcia Kambeba é uma proposta de caminho para esse exercício epistêmico. Para que um compromisso ético-político com a questão antirracista gere resultados subversivo-críticos e possa promover uma educação libertadora, se faz necessário um diálogo intelectual contínuo com a literatura indígena, destacando a importância do lugar de fala nesse processo discursivo decolonial. Ao prefaciar o livro *Decolonialismo Indígena*, de Alvaro Gonzaga, Evo Morales afirma que

De nada serve retirar o colonizador se for mantida a cultura deste e/ou a dependência. Mais do que isso, se a permanência dessa cultura impedir que prevaleça a cultura daqueles que pertencem à terra. [...] Nossos países da América Latina têm uma independência administrativa e política desde há muito tempo, mas continuamos vivendo e guiando nossa sociedade com os valores da cultura arraigada pelo colonizador. Na maioria dos aspectos não estamos decolonizados. [...] É nesse contexto em que se encontram as relações entre os brancos e a maioria dos povos originários de nosso continente. Ainda não somos reconhecidos como autores pioneiros e protagonistas de nossa história e nossa cultura não é concebida como parte do saber latino-americano. Ainda somos julgados e avaliados, valorados pela herança dos colonizadores, sujeitos invisíveis ou em necessária transição a uma sociedade branca<sup>256</sup>.

Os desafios de uma epistemologia decolonial se apresenta de acordo com o compromisso ético-político que cada uma (um) assume frente ao racismo. As poesias selecionadas tratam de problemáticas pertinentes ao cotidiano escolar e são, constitutivas do próprio sistema educacional que se estrutura numa pedagogia eurocentrada e, conseqüentemente, resultado dessa mesma pedagogia formadora de estereótipos e generalizações. Desconstruir e reconstruir, simultaneamente, não é uma tarefa fácil, porém é uma urgência do tempo presente. Seguem abaixo as poesias selecionadas.

**Poesia 1:** *Ay Kakyritama [Eu moro na cidade]*<sup>257</sup>

Trata do reconhecimento da identidade indígena dentro ou fora da aldeia. No documentário *Índios do Brasil, episódio 1: Quem são eles*, os entrevistados não indígenas deslegitimam essa identidade por entenderem que ser “índio” é viver na floresta, morando em oca, caçando e pescando. Márcia Kambeba reafirma a identidade indígena independente do lugar em que estejam. Para o senso comum, o indígena de “verdade” constitui-se naquela versão inventada pelo colonizador europeu, é quase um animal.

<sup>256</sup> AYMA, 2021, p.

<sup>257</sup> KAMBEBA, Márcia Wayna. *Ay Kakyritama: eu moro na cidade*. 2 ed. São Paulo: Polén, 2018, p. 24-25.

Por meio da poesia, a autora busca desconstruir o preconceito acerca da legitimidade identitária dos povos indígenas, que além de estarem na cidade, também ocupam as universidades e outros espaços não reconhecidos pela sociedade como lugar de “índio”. O poema pode ser utilizado como um suporte analítico no processo de (des) construção dos estereótipos acerca da identidade étnica, cultural e política de povos indígenas da atualidade.

**Poesia 2:** Índio eu não sou?<sup>258</sup>

Nesta poesia a autora denuncia o erro de Colombo e seu legado, o termo “índio”. Assim como a violência empreendida pelos europeus contra os indígenas durante o processo de invasão. Chama atenção também para a diversidade étnica das populações indígenas e nega o termo “índio”, decolonizando sua identidade étnica. Esse texto se configura como um recurso pedagógico importante para analisar a diversidade étnica, o termo correto que se deve utilizar para referir-se aos povos originários. E pode ser associado a outros conceitos já apresentados e que estão disponíveis em outras salas do Memorial. Ao nos privilegiar com suas poesias, Kambeba nos educa e nos ensina a educar. Uma educação decolonizada, ou seja, subversiva.

**Poesia 3:** União dos povos<sup>259</sup>

O título do poema alude para a construção de uma consciência política entre os diferentes grupos indígenas da atualidade – a união é uma estratégia de sobrevivência. Como o ritual antropofágico nos sugere, a guerra era resultado de rivalidades e disputas territoriais. Conflito que não existe mais. A escritora ressalta a história e memória ancestral dos povos indígenas que foi transculturada com a presença do invasor. E exige respeito para existirem no tempo presente preservando suas culturas tradicionais. Pensa o futuro a partir da luta permanente pelo direito à terra e à essa memória e história, uma herança para os tanu muariry<sup>260</sup> (nossos netos). Kambeba enfatiza a importância da união dos povos da Amazônia para a preservação das vidas que habitam esse lugar.

Como complemento a esta seção também foi disponibilizado uma playlist com músicas indígenas. O que permite às educadoras e educadores trabalhar a musicalidade desses povos em sala de aula. Fazer-se conhecer os ritmos e instrumentos, alguns

---

<sup>258</sup> KAMBEBA, 2018, p. 27

<sup>259</sup> Ibidem, p. 36.

<sup>260</sup> A expressão tanu muariry [nossos netos] foi retirado do glossário de palavras Omágua/Kambeba do livro de Márcia Wayna Kambeba – Ay kakyritama [Eu moro na cidade] de 2018

presentes na cultura musical da Amazônia, como o maracá, usado para ritmar nosso tradicional e atualizado carimbó.

Atualizar as vivências indígenas nesse longo processo em que se constituiu a transculturação histórica pós contato é de grande relevância neste trabalho. A seção *Indígenas, presente* tem como um dos escopos fundamentais desconstruir a ideia de que são povos à beira da extinção.

Sem negar a condição que alguns grupos étnicos vivem, essa sala também busca legitimar os lugares ocupados hoje por pessoas indígenas. Esta seção exhibe mini biografias de personalidades indígenas da atualidade que se destacam na luta pela preservação de seus territórios, tradições, línguas, culturas e saberes. Inseridas (os) em diferentes áreas de atuação, reivindicam sua autoridade discursiva para exigir que seus direitos sejam respeitados.

Compõem esse painel biográfico Márcia Wayna Kambeba, Eliane Potiguara, Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Raoni Metuktire, Sônia Guajajara, Joenia Wapichana, Célia Xakriabá, Tixai Suruí, Samela Sateré Mawé, Cada uma (um) mobilizando politicamente a força de suas ancestralidades pelo direito irrefutável de seu povo existir. Apresentar essas personalidades indígenas do tempo presente à educandas (os) é uma estratégia política para o reconhecimento e valorização de suas lutas, direito de ocupar diferentes lugares na sociedade e ainda poder conviver com suas tradições. Além de refutar o imaginário social de que são grupos à beira da extinção.

No final desse percurso analítico, muitas mudanças ocorreram no cenário político brasileiro. Como já sinalizei acima, a vitória nas eleições de Luiz Inácio Lula da Silva, a constituição de uma “Bancada do Cocar”, representada pelas deputadas federais eleitas Sônia Guajajara, Célia Xakriabá e a reeleição de Joenia Wapichana, uma realização histórica no campo política e, sobretudo, nas estruturas da colonialidade do poder. A criação do Ministério dos Povos Indígenas é uma conquista sem precedentes na história do país.

Assistimos nos primeiros dias de 2023, o alvorecer de um novo tempo. Um tempo cujo verbo é esperar, que tenha chegado a hora de passar nossa história a limpo, de sairmos de uma narrativa em “preto e branco”, para uma história de multivozes, histórias e cores. E para esse tempo é fundamental assumirmos um compromisso ético – político antirracista. Acredito e defendo que esse é o caminho que todas (os) as professoras (res) deveriam trilhar para cumprir seu papel na des(construção) do “Outro”,

inventado e reatualizado em todas as esferas de vivências humana desse país, é o que Silvio Almeida chama de racismo estrutural<sup>261</sup>.

Na seção *Glossário Indígena*, são disponibilizados verbetes indígenas, o que possibilita o conhecimento e reconhecimento de um repertório linguístico dos povos originários na e para a atualidade. A questão do resgate, valorização e preservação da língua nativa constitui-se, na contemporaneidade, em uma estratégia de resistência dos grupos étnicos indígenas, que tiveram sua cultura desestruturada com a invasão europeia. A restituição de sua língua materna é também um grito de existência. Conhecer para reconhecer é fundamental para o exercício da alteridade.

A última seção *Referências* é composta por duas subseções, *Referências Bibliográficas* e *Referências das imagens*, e disponibiliza todas as fontes utilizadas na produção textual, bem como das ilustrações que organizaram e fundamentaram as seções e subseções do Memorial.

### **Considerações finais**

As trilhas percorridas até aqui nos são muito caras diante das urgências do tempo presente. Refletindo a verticalidade de nossa história, o horizonte revela uma clarividência de que nós, professoras e professores precisamos aprender a aprender, que histórias “mal contadas” têm constituído parte da aprendizagem de educandas (os) e tem contribuído para reforçar estereótipos, discriminações e preconceitos contra grupos historicamente subalternizados.

As análises e propositiva metodológica, desenvolvidas neste trabalho, tem como escopo poder contribuir para um pensar e agir, como exercício docente, em novas possibilidades de ensino para essas narrativas, especificamente sobre os espaços analisados, o Museu Forte do Presépio e o Museu do Encontro. Com a certeza de que esse caminho é longo e permanente.

Como um exercício em construção analítica para uma práxis educacional que envolve ensino e aprendizagem antirracista numa perspectiva anti- indígena, esta pesquisa tem seus limites impostos pela própria dimensão do debate. Como tema antirracista, a questão antinegra tem uma vasta bibliografia acadêmica, o que não se pode dizer da questão racial pensando a realidade indígena. Há muito o que saber acerca da temática e em diferentes perspectivas. Mas para isso é fundamental torná-la visível, bem como seus sujeitos.

---

<sup>261</sup> ALMEIDA, Silvio Luiz de. Racismo estrutural. São Paulo: Sueli carneiro; Pólen, 2019.

As duas áreas do saber pelas quais essa propositiva metodológica se organizou, o ensino de história e o patrimônio histórico, tem suas demandas considerando a forma como foram propostas neste estudo. Sobre ensinar história para a subversão alinhada à decolonialidade, exige que esse diálogo seja protagonizado pelos sujeitos históricos em perspectiva. Instrumentalizar autoras e autores indígenas em sala de aula permite que narrativas eurocentradas sejam confrontadas e suas contradições debatidas pelos agentes em formação, neste caso, as (os) educandas (os). Decolonizar o ensino de história é um compromisso ético-político antirracista, mas sobretudo, é uma escolha.

Outra questão é o papel do patrimônio histórico no ensino de história, sinalizei na introdução alguns caminhos que me trouxeram até aqui, um deles foi a inquietação que as visitas de estudantes ao Centro Histórico de Belém, especificamente ao Museu Forte do Presépio, despertavam em mim. Compreendi a partir dessa experiência que o patrimônio histórico tem muito a contribuir para o processo de des(construção) do “Outro”, desde que seja capaz de compartilhar vozes, histórias e memórias. Do contrário deseduca e exerce um simbólico papel de opressor.

O saber patrimonial subversivo-crítico é uma proposta metodológica viabilizada por meio do Memorial Virtual *Tuyuca (Terra) Ancestral Guaimiaba Tupinambá*, propositiva final desta dissertação, e pode ser instrumentalizado por professoras (es) e educandas (os) durante o processo educativo que envolva o ensino de história e o patrimônio, como no caso das visitas aos espaços analisados. Mas também oferece instrumentos teóricos e práticos para iniciar um debate antirracista, contra-hegemônico ao tratar de conceitos importantes para essas reflexões como lugar de fala, transculturação e subalternização,

Este estudo traz contribuições pertinentes para a historiografia da Amazônia numa perspectiva decolonial, tanto no plano teórico quanto prático. Nesse sentido, não somente provoca reflexões antiocidental-cêntrica e antirracista, como oferece um dispositivo metodológico, orientado pela teoria da aprendizagem significativa-crítica que poderá ser mobilizado digitalmente por meio do aparelho celular. Seu uso pode ser tanto em sala de aula como em outros espaços educativos. Ressalta-se que o Memorial está na versão on-line, necessitando de internet para manuseio.

Essa jornada analítica é apenas uma semente diante das muitas trilhas que são necessárias conhecer para que histórias e memórias subalternizadas possam emergir com justiça e equidade nos bancos escolares. Mas espero ter contribuído para o brotar de uma

flor que seja capaz de florir no asfalto, na dureza do sistema estruturado pela ideologia racista. Pois a tarefa exige resistência, subversão.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Capistrano de. **Capítulos de História Colonial: 1500 - 1800**. Brasília, DF: Conselho Editorial do Senado Federal, 1998.
- ADICHIE, Chimamanda Nigzi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- AGNOLIN, Adone. Antropofagia ritual e identidade cultural entre os Tupinambá. **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 45, n. 1, 2002.
- ALMEIDA, Cristina Barbosa de. As toadas Amazônicas e o Ensino de História. *In*: ALMEIDA, Cristina Barbosa de. **Ensino e Música: As toadas amazônicas como instrumentos didático-pedagógicos nas aulas de História**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) - Universidade do Estado do Amazonas, Centro de Estudos Superiores de Tefé, 2016. f. 27-29.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- AMARAL, João Paulo. **Da colonialidade do patrimônio ao patrimônio decolonial**. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) - Instituto Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2015.
- AMARAL, Ribeiro do. **Fundação de Belém do Pará: jornada de Francisco Caldeira deCastelo Branco, em 1615 -1616**. Brasília, DF: Senado Federal, 2010.
- AYMA, Juan Evo Morales. Prefácio. *In*: GONZAGA, Alvarode Azevedo. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021. p. 18-22.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, n. 1, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- BARCELLOS, Jorge. **O memorial como instituição no sistema de museus: conceitos e práticas na busca de um conteúdo**. Porto Alegre, 1999. Versão modificada da palestra apresentada no Fórum Estadual de Museus. Disponível em: [https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/camarapoa/usu\\_doc/concmemor.pdf](https://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/camarapoa/usu_doc/concmemor.pdf). Acesso em: 9 out. 2022.
- BELTRÃO, Jane Felipe. **Povos indígenas na Amazônia**. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.
- BERGMANN, Klaus. A História na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, set./fev. 1989-1990.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. Introdução. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 10-31.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRITO, Rosangela Marques de. **A invenção do patrimônio histórico musealizado no bairro da Cidade Velha de Belém do Pará, 1994 - 2008**. 145 f. Dissertação (Mestrado em Museologia e Patrimônio) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CARRETERO, Mário; JACOTT, Liliana. História e relato. *In*: CARRETERO, Mário. **Construir ensinar as ciências sociais e a história**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CASTRO, Raimundo Nonato de. “A conquista do Amazonas”: Antônio Parreiras e a sua representação da Amazônia. **Nova Revista Amazônica**, v. 7, n. 2, p. 102-105, set. 2019.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, v. 15, n. 2, p. 264-278, 2010.

CHAGAS, Mário. **Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade**. 2. d. Chapecó: Argos, 2015.

CHAGAS, Mário. Memória e poder: dois movimentos. **Cadernos de SocioMuseologia**, n. 19, p. 48-80, 2002.

CHAMPAGNE, Maud. Compreensão de discurso Não Literal: O caso de Violações das Máximas de Quantidade e de Solicitações Indiretas. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, França, p. 379-385, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/gnD3qXqGfR45ZnQc6VGtYwF/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

COELHO, Mauro Cezar. **Fundação de Belém**. 2. Ed. Belém: Estudos Amazônicos, 2011.

COLL, Liana; MENEZES, Adriana Vilar de. Situação dos Yanomami expõe abandono dos indígenas pelo Estado. **UNICAMP: Manchete**, 24 jan. 2023. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2023/01/24/situacao-dos-yanomami-expoe-abandono-dos-indigenas-pelo-estado>. Acesso em: 27 fev. 2023.

A CONQUISTA. Intérprete: Edvaldo Machado, Inaldo Medeiros e Tony Medeiros. *In*: BOI -Bumbá Garantido: 500 anos de passado para construir o futuro. São Paulo: Polygram, 1998. 1 CD, faixa 9.

CORBIN, Alain. Do Limousin às culturas sensíveis. *In*: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean François. **Para uma história cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

COSTA-BERNARDINO, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado**, v. 33, n. 1, jan./abr. 2018.

COSTA, Dayseane Ferraz da. Biografias do Forte do Presépio. *In*: COSTA, Dayseane Ferraz da. **Além da pedra e cal: a (re)construção do Forte do Presépio**. 2007. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2007. f. 157.

CRUXEN, Edison. Arquitetura Militar Portuguesa no período de Expansão Ultramarina e suas origens medievais. **Aedus**, v. 3, n. 9, 2011.

FERNADES, Elisângela. Davi Ausubel e a Aprendizagem Significativa. **Nova Escola**,

2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>. Acesso em: 12 out. 2021.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Mairi dos Tupinambá e Belém dos portugueses: encontro e confronto de memórias. **Academia Edu**, p. 19-41, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/42756669/Aldrin\\_figueiredo\\_mairi\\_dos\\_tupinamb%C3%A1\\_bel%C3%A9m\\_dos\\_portugueses](https://www.academia.edu/42756669/Aldrin_figueiredo_mairi_dos_tupinamb%C3%A1_bel%C3%A9m_dos_portugueses). Acesso em: 24 jul. 2022.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. A tela e o fato: a invenção moderna e a fundação do Brasil na Amazônia. In: FORLINE, Louis *et al.* (org.) **Amazônia além dos 500 anos**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2005. p. 151-182.

FIGUEIREDO, Carlos V. da Silva. Estudos subalternos: uma introdução. **Raído**, Dourados, v. 4, n. 7, jan./jun. 2010.

FREIRE, Paulo. Primeiras palavras. In: FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 2020. p. 15-21.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 70.

GONZAGA, Alvaro de Azevedo. **Decolonialismo indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 63-89.

GUZMÁN, Décio de Alencar. **Guerras na Amazônia do século XVII: resistência indígena à colonização**. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.

HAKYI, Tiago. Literatura indígena: a voz da ancestralidade. In: DORRICO, Julie *et al.* (org.) **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 37-38.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence (org.). **A Invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. p. 9-23.

HOOKS, Bell. Escolarizando homens negros. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 3, set./dez. 2015.

ISTVÁN, Mészáros. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **AY Kakyri tama [eu moro na cidade]**. 2. ed. São Paulo: Polén, 2018.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **Saberes da floresta**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. ed. São Paulo: Companhia

das Letras, 2020.

LEMOS, Carlos A. **O que é Patrimônio Histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LINHARES, Anna Maria Alves. **Um grego agora nu: índios marajoaras e identidade nacional brasileira**. 2015. Tese (Doutorado em História Social da Amazônia) - Faculdade de História, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

MACHADO, Maria Helena Toledo. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, 2000. Resenha de: PRATT, Mary Louise. *Os olhos do Império: Relatos de viagem e transculturação*. Bauru: EDUSC, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 32-62.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, jul./dez. 2008.

MARTINS, Estevão de Rezende. Consciência histórica. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria de. **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 55.

MEIRA FILHO, Augusto; MEIRA, Márcio (org.). **Evolução histórica de Belém do Grão-Pará: fundação e história, 1616-1823**. 2. ed. rev. e aum. Belém: M2P Arquitetura e Engenharia, 2015.

MOREIRA, Ana Elisa Roque. **O sol, a terra e os seres vivos: uma proposta de sequenciadidática para o ensino de Ciências na Educação de Jovens e Adultos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. Lisboa, 2000. Versão ampliada e estendida de conferência no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem subversiva. **Série-Estudos: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 21, p. 15-32, jan./jun. 2006.

MUKAZONGA, Scholastique. **Baratas**. São Paulo: Editora Nós, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. O caráter educativo do Movimento Indígena brasileiro: considerações finais. *In*: MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012. p. 209-224. (Coleção educação em foco, sérieducação, história e cultura).

MUNDURUKU, Daniel. Índio ou indígena?. **Mekrukadjá: Círculo de saberes** (Itaú Cultural). 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s39FXY3JziE&t=329s>. Acesso em: 21 jan. 2023.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **A genealogia da moral**. São Paulo: Lafonte, 2017.

NEVES, Ivânia dos Santos. Mairi, terra de Maíra: a ancestralidade indígena eclipsada em Belém. **Policromias: Revista do discurso, Imagem e Som**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 7, jan./Abr. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? **Nuevamerica**, Buenos Aires, n. 149, 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/23089659/O\\_QUE\\_%C3%89\\_UMA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_DECOLONIAL](https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL). Acesso: 12 out. 2021.

PACHECO, Ricardo Aguiar. O Museu como lugar de aprendizagem: o tempo histórico. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 28., 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis, 2015. p. 2-3.

PEREIRA, Carlos Simões; ALMEIDA, Arthur da Costa. Das origens da Belém seiscentista e sua herança Tupinambá. **Revista Científica Núcleo do Conhecimento**, v. 3, p. 146-160, out. 2020.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Com olhos no passado: a Cidade como palimpsesto. **Revista Esboços**, v. 11, n. 11, 2004.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REZENDE, Tadeu Valdir Freitas. **A conquista e a ocupação da Amazônia brasileira no período colonial: a definição das fronteiras**. 2006. Tese (Doutorado) - Departamento de História Econômica, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. f. 353.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro: Polén, 2019.

RÜSEN, Jörn. Didática: funções do saber histórico. *In: RÜSEN, Jörn. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2007. p. 91.

SALLES, Silvana. “Direito da USP retira homenagem a professor que expôs corpo de mulher negra como curiosidade”. **Jornal da USP**, 6 abr. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/diversidade/etnico-racial/direito-da-usp-retira-homenagem-a-professor-que-expos-corpo-de-mulher-negra-como-curiosidade>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Povos Indígenas: Orientações Pedagógicas**. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wpcontent/uploads/Portals/1/Files/53254.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2021.

SARRAF, Moisés; NEVES, Ivânia dos Santos. A fundação de Belém e o discurso eurocentrado 400 anos depois. **ANIMUS: Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 19, n. 40, p. 105-123, 2020.

SERQUEIRA, Daniel *et al.* **Atlas da Violência 2021**. São Paulo: FBSP, 2021.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de História: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, jan./abr. 2017.

SILVA, Jaciely Soares da; NGANGA, João Gabriel do Nascimento. Ensino de História a partir de “novas” epistemologias. *In: RIBEIRO JUNIOR, Florisvaldo Paulo; ALMEIDA, Ivete Batista da Silva (org.). Ensino de História em Perspectiva Decolonial*. São Leopoldo: Oikos, 2022. p. 115-132.

SODARO, Amy. Museus memoriais: a emergência de um novo modelo de museu. **Revista Percursos**, Florianópolis, v. 20, n. 44, set./dez. 2019.

SOUZA, Ivete Vidigoi. **O espelho e a duplicação do eu**. 142 f. 2005. Dissertação (Mestrado em Literatura e Crítica Literária) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TOCANTINS, Leandro. **Santa Maria de Belém do Grão-Pará**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

TOLENTINO, Átila. Educação Patrimonial Decolonial: Perspectivas e entraves nas práticas de patrimonialização federal. **Revista Sillogés**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2018.

TOLENTINO, Átila. O que não é educação patrimonial: cinco falácias sobre seu conceito e sua prática. *In*: TOLENTINO, Átila; BRAGA, Emanuel (org.). **Educação patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas**. João Pessoa: Iphan: Casa do Patrimônio da Paraíba, 2016. p. 38-48. (Caderno Temático, 5).

TV UNIVERSITÁRIA DE RORAIMA. Índios do Brasil. **TV Escola**, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SAM7IazyQc4>. Acesso em: 2 jul. 2021.

VIEIRA, Ana Maria da Costa Leitão. **Os memoriais são um novo gênero de museu?**, 2011. Disponível em: <https://memorial.mppr.mp.br/arquivos/File/Memorial.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.

WALLERSTEIN, Immanuel. Análise dos sistemas mundiais. *In*: GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan (org.). **Teoria social Hoje**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999. p. 447.

WERNECK, Jurema. Branquitude: Racismo e Antirracismo. Diálogos do Encontro, outubro, 2020, p. 135. *In*: TAVARES, Cristiane (coord.). **Glossário comentado: Letramento racial**. São Paulo: Projeto Jaê: Secretaria Municipal de Educação de Santa Bárbara d'Oeste, 2021.

WESTIN, Ricardo. “Retirada de estátuas deve ser acompanhada de debates públicos sobre a história”, diz urbanista. **Racismo em Pauta**, 25 ago. 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/08/201cretirada-de-estatuas-deve-ser-acompanhada-de-debates-publicos-sobre-a-historia201d-diz-urbanista>. Acesso: 20 jul. 2021.

## ANEXOS

Link para acessar o *Memorial Virtual Tuyuca [terra] Ancestral Guimiaba Tupinambá*

[https://drive.google.com/drive/folders/19p09zJgW2j3jxm6oXxVYnNGLdicAnCo9?usp=share\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/19p09zJgW2j3jxm6oXxVYnNGLdicAnCo9?usp=share_link)

### Referência do Memorial Virtual

MENDES, Girsele B. Memorial Virtual: Tuyuca [Terra] Ancestral Guaimiaba Tupinambá. Orientador: Wesley Kettle. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTORIA. UFPA/Campus Ananindeua. 2023. Designer gráfico: Lucas Vinícius Xavier Nascimento.