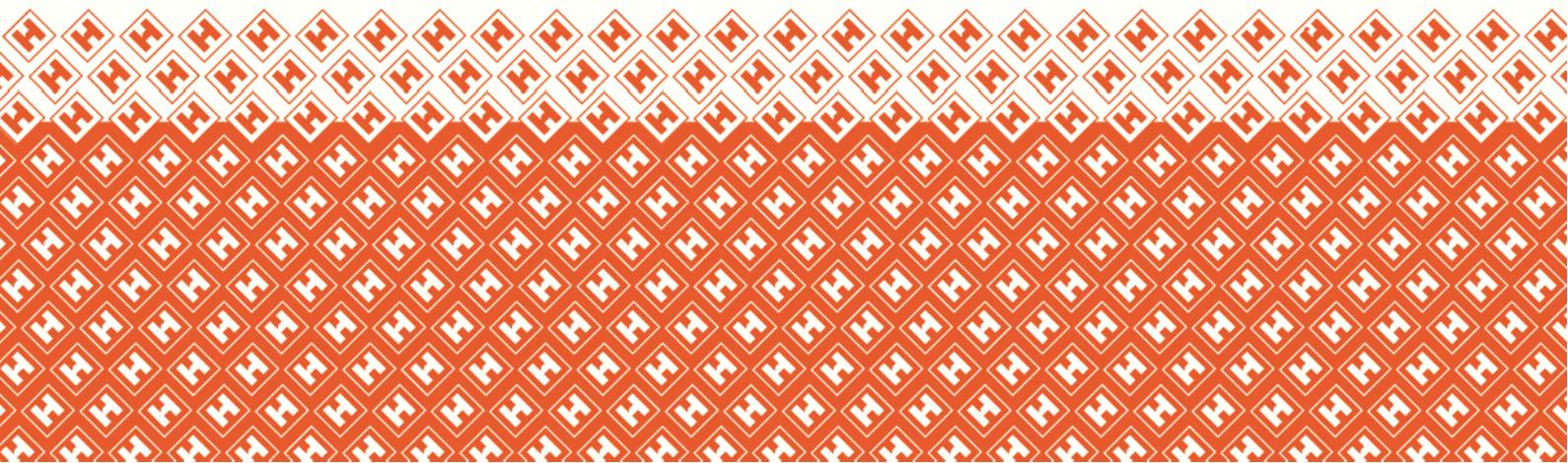




CLEICIMAR ANICETO DE SOUZA

**PATRIMÔNIO E ANCESTRALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: aprendendo e
ensinando a partir da Comunidade Indígena São Marcos – Boa Vista/RR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR
Abril / 2024



CLEICIMAR ANICETO DE SOUZA

**PATRIMÔNIO E ANCESTRALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: aprendendo e
ensinando a partir da Comunidade Indígena São Marcos – Boa Vista/RR**

Dissertação apresentada à banca
examinadora como exigência para obtenção
do título de Mestre em Ensino de História
pelo (PROFHISTÓRIA) – UFRR.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas
Históricas: Produção e Difusão

Orientadora: Prof^a. Dra. Marcella Albaine Farias da Costa

Boa Vista, RR
2024

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S729p Souza, Cleicimar Aniceto de.

Patrimônio e ancestralidade no ensino de história: aprendendo e
ensinando a partir da Comunidade Indígena São Marcos - Boa Vista/RR
/ Cleicimar Aniceto de Souza. – Boa Vista, 2024.

108 f. : il. Inclui Apêndice(s).

Orientadora: Profa. Dra. Marcella Albaine Farias da Costa.

Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade
Federal de Roraima. Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História.

1. Patrimônio.
 2. Ancestralidade.
 3. Ensino de história.
 4. Comunidade Indígena São Marcos.
- I. Título. II. Costa, Marcella Albaine Farias da (orientadora).

CDU (2. ed.) 372:93

CLEICIMAR ANICETO DE SOUZA

PATRIMÔNIO E ANCESTRALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: aprendendo e ensinando a partir da Comunidade Indígena São Marcos – Boa Vista/RR

Dissertação apresentada à banca examinadora como exigência para obtenção do título de Mestre em Ensino de História do (PROFHISTÓRIA) – UFRR.

Aprovada em: 26/04/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. MARCELLA ALBAINE FARIAS DA COSTA (Orientadora)
Universidade Federal de Roraima - UFRR

Profa. Dra. MARIA LUIZA FERNANDES (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Roraima - UFRR

Profa. Dra. CARMEM ZELI DE VARGAS GIL (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

À Luiza Aniceto - vovó Quelé (*in memoriam*) e a Atanásio Jutaí (*in memoriam*), meus ancestrais.

AGRADECIMENTOS

Início os agradecimentos elevando a minha energia em gratidão à todos os meus ancestrais, os que conheci e os que não conheci, mas que hoje usufruo dos resultados de suas lutas que não são e não foram poucas, afinal o indígena sobreviver no país que estamos é um ato de resistência. Obrigada, meus ancestrais, por não desistirem das lutas e nem de mim, não teria conseguido sem vocês. Que esta pesquisa de alguma forma traga um pouco de reconhecimento a todos e que ajude outros parentes a continuar lutando.

Agradecer é um dádiva do coração, apesar de ser algo grandioso podemos correr o risco de esquecer alguém. Quero de forma genérica agradecer a todas as pessoas que se fizeram presentes na minha caminhada acadêmica, desde o pré-escolar até agora no mestrado. Quero muito deixar registrado para aqueles que acreditaram em mim em algum momento da minha jornada, que aquela menina que ia para escola levando seu caderno em uma sacola de plástico, venceu e chegou onde nem ela mesmo imaginava. Obrigada, professora Consolata (*in memoriam*), que apesar de eu não saber mais seu sobrenome, quero dizer que a senhora marcou minha vida escolar, foi minha primeira professora, lá no pré-escolar, e sempre muito afetuosa se preocupava comigo de uma forma especial. Minha eterna gratidão. Agradeço também aos meus avós, Atanásio Jutaí e Luiza Aniceto (*in memoriam*). Vovô, apesar de termos convivido pouco, sei das suas lutas enquanto indígena. Morando na região que hoje eu trago na minha pesquisa, quero lhe dizer que é por nossa história que estou aqui, mostrando que sempre estivemos naquelas terras e jamais deixarei esquecerem disso. E, vovó Quelé, obrigada por todo ensinamento ancestral, me lembro, quando criança, o quanto eu achava bom ir passar as férias com a senhora, adorava ver a senhora fazendo seus artesanatos para enfeitar a sua casa. Sempre muito carinhosa, apesar de firme. Obrigada por me ensinar a ouvir a natureza, a respeitar a mata e os rios, além do respeito aos meus parentes. Com a senhora aprendi a pedir permissão sempre que adentrar os espaços sagrados e a anunciar a saída quando me retirar. Sei que a senhora esteve comigo durante todo esse processo de crescimento, obrigada por me direcionar nas vezes que eu me sentia perdida, por me acalentar quando achava que não iria conseguir. Muito obrigada por tudo.

A minha mãe Iracelma Aniceto Jutaí, que apesar de ela achar que não me incentivou a estudar, quero dizer que ela é a minha maior inspiração, meu incentivo e meu exemplo de força, de mulher guerreira, de afeto, de mãe, de avó e que bom poder lhe dar esse orgulho, como muitas vezes ouço a senhora falar para os outros. Obrigada por ser minha mãe e estar neste plano vendo as nossas conquistas. Como sempre digo, somos nós, nunca foi somente eu, sempre foi por todas nós.

A minha filha Eduarda Fernandes de Sousa Reis e ao filhote João Pedro Fernandes de Sousa Reis, aqui não sei nem como começar a agradecer, pois eles são minha fortaleza, minha base, meu tudo. Eu não poderia ter tido filhos melhores para enfrentar toda essa jornada. Tenho muita consciência de toda minha ausência, mas nunca fui cobrada por eles, afinal eles sabem que tudo que faço é por nós. Obrigada meu curumim e minha cunhantã, espero que assim como eu, tenham orgulho da nossa história, que nunca neguem a identidade indígena, que continuem essa luta que foi iniciada lá atrás e que precisa mais do que nunca continuar.

Agradeço também ao Mateus Fernandes dos Reis pela parceria na vida, por ter estado ao meu lado na maior parte desta caminhada, me incentivando e cuidando dos nossos filhos na minha ausência. Obrigada, companheiro, sei que continuaremos juntos nessa jornada chamada vida, nossa ligação será eterna.

As minhas irmãs e irmão, lembrem-se, tudo isso é por nós, afinal, somos um coletivo. Aos meus familiares como um todo, quero deixar o registro da minha gratidão.

Aos professores do PROFHISTÓRIA/UFRR pela partilha de conhecimentos, saibam que cada um de vocês foram/são importantes para o meu crescimento profissional. Em especial, quero deixar meu agradecimento à professora Maria Luiza Fernandes, saiba que sempre aprendi muito com a senhora, desde a graduação. És exemplo de profissional e ser humano incrível, me espelho em você, quero muito que tenhas todo reconhecimento e saibas, do fundo do coração, a sua importância na formação de cada aluno que passa pela sua sala de aula. Gratidão e obrigada por estar junto em mais essa etapa.

Agradeço de forma bem especial aos amigos que me acompanharam, em especial minha amiga, parceira da vida e co-orientadora (queria muito que fosse oficial, afinal ela teve tanto trabalho) Hstéffany Pereira Muniz Araújo, manazinha, como te agradecer (medo da resposta)? Eu sinceramente não tenho palavras, mas aqui quero deixar para a posteridade que esta pessoa é muito importante para mim,

o tempo que ela dispensou lendo meu texto e ouvindo meus devaneios não há nada no mundo que pague. E, deixo claro, que essa importância vem antes mesmo do mestrado, sempre de mãos dadas comigo, nas lutas e nas vitórias e dessa vez não foi diferente. Obrigada, H. Tu é muito especial pra mim, te quero pra vida.

Não poderia deixar de registrar meus agradecimentos à minha orientadora e amiga Marcella Albaine Farias da Costa, obrigada por acreditar em mim, por possibilitar que eu também acreditasse no meu potencial. Tu não tens ideia do tanto que cresci contigo, nossa troca foi genuína e afetuosa. Aprendi que a Academia pode, sim, ser um espaço acolhedor, de afeto e também de muita firmeza, afinal estamos em processo constante de aprendizagem e aprender exige rigor e disciplina. Aprendi que não tenho como inventar a roda, mas posso adorna-la do jeito que eu quiser. Obrigada por me fazer enxergar minhas potencialidades quando eu só via as fraquezas. Há quem diga que tive sorte, prefiro dizer que tive excelentes pessoas que caminharam, caminham e não desistiram de mim. Meu muito obrigada, manazinha.

Agradeço ao meu grupo de amigos mais próximos nos últimos tempos, e que tempos, meus senhores, àqueles que por vezes me ajudaram a sair da realidade para que eu pudesse me encontrar e voltar para a pesquisa com mais ânimo, pelas trocas pedagógicas, aprendi e aprendo muito com vocês, José Elierson e Raquel Anne, obrigada pelas parcerias e pela amizade que estamos construindo.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho que foram fundamentais no apoio na escola em minhas ausências para escrita, sem vocês essa jornada teria sido mais densa, afinal nossos momentos juntos me proporcionam leveza, mesmo em um dia de mil demandas. Minha eterna gratidão, Francisco da Silva Oliveira, Lenilde Araújo, Josilane de Jesus, Genivilce Freire, Raimunda Barreto, Gidean Alves, Maria Rozana Froz e Priscila Lopes.

Agradeço meu parceirão de jornada, o professor mais instagramável que conheço, Hudson Araújo, meu amigo mais blogueiro e que tem um coração gigante. Amigo, conseguimos. Lembra que não tínhamos plano B? Obrigada por caminhar junto em mais essa etapa. Sucesso e vamos adiante, está só começando a jornada.

Agradeço aos meus pibidianos Davy Batista, Karen Richil, Lorrene Rebeca Reis, Edivan Nascimento, Pedro Santana e Jaime Júnior, afinal fizeram parte da maior parte dessa jornada, obrigada por chegarem juntos.

RESUMO

A presente pesquisa, denominada “PATRIMÔNIO E ANCESTRALIDADE NO ENSINO DE HISTÓRIA: aprendendo e ensinando a partir da Comunidade Indígena de São Marcos – Boa Vista/RR”, tem por objetivo questionar a narrativa histórica hegemônica, defendendo a importância das vozes indígenas na produção de saberes e fazeres a serem incorporados pela História escolar. Este trabalho é símbolo de uma coletividade pulsante na veia ancestral e embasado teoricamente por autores como: Márcia Weika Kambeba (2021), Daniel Munduruku (2017), Ailton Krenak (2022), Carmem Zeli de Vargas Gil (2020), Átila Tolentino (2018), Nilton Mullet Pereira (2018), Flávia Eloisa Caimi (2011), entre outros. A Comunidade Indígena São Marcos assume papel importante dentro desse processo de pesquisa, pois escolhemos discutir patrimônio e ancestralidade a partir da mesma, devido ao fato da sua localização ser ponto de disputa e invasão no período de ocupação do Vale do Rio Branco. A ancestralidade e o patrimônio, por meio da educação patrimonial, têm ocupado espaços que efetivam a perspectiva decolonial nas salas de aula. E, por meio de todas essas discussões, foi pensado em como sintetizar essas informações em um produto materializado, foi então que surgiu a sala multimodal, que se apoia na discussão de cultura digital para apresentar os resultados da pesquisa. A referida sala foi produzida pelos alunos do 8º ano do Colégio Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva - CEM X e ficará disponível para professores e demais interessados em utilizar para auxiliar nas aulas ou pesquisas futuras.

Palavras-chaves: Patrimônio. Ancestralidade. Ensino de História. Comunidade Indígena São Marcos

ABSTRACT

The current research entitled "HERITAGE AND ANCESTRALITY IN HISTORY TEACHING: learning and teaching from the Indigenous Community of São Marcos – Boa Vista/RR," aims to question the hegemonic historical narrative, defending the importance of the indigenous voices in the production of knowledge and practices to be incorporated in school history. This work symbolizes a vibrant collective rooted in ancestral heritage and is theoretically grounded by authors such as: Márcia Weika Kambeba (2021), Daniel Munduruku (2017), Ailton Krenak (2022), Carmem Zeli de Vargas Gil (2020), Átila Tolentino (2018), Nilton Mullet Pereira (2018), Flávia Eloisa Caimi (2011), among others. The São Marcos Indigenous community takes on an important role in this research process, as we have chosen to discuss heritage and ancestry based on it, due to its location being a point of dispute and invasion during the occupation period of the Rio Branco Valley. Ancestry and heritage, through heritage education, have been occupying spaces that implement a decolonial perspective within classrooms. Throughout all these themes, we have considered how to synthesize this information into a material product, this is where the multimodal classroom emerged, relying on the discussion of digital culture to present the research results. The classroom was produced by 8th-grade students from the Conceição da Costa Silva Militarized School – CEM X and will be available to teachers and others interested in utilizing it to assist with lectures or future research.

Key words: Heritage. Ancestry. Teaching history. São Marcos Indigenous Community.

ESENKAMANTO

Esenkamanto mîrîrî awe'tîrî' ton upatakon(patrimônio) moroopai pai penaronkon yenupato' pantoni(historia): São Marcos- Boa Vista-RR pata pon kon esenupato' kon moroopai yenupata kon wanî seeni ekareme'kî to' pantoni karemnen, indígenas yamî maimu, to' eseru moroopai to' nekoneka' pî inna tá won kon to' pantoni, to' esenupato yewî'ta. Seeni esenkamanto mîrîrî taminawîronkon nîkoneka penaronkon ikara pata pai to' nîkoneka seeni kon to' esekon Márcia Weika kambeba (2021), Daniel Munduruku (2017), Ailton Krenak (2022), Carmem Zeli de Vargas Gil (2020), Átila Tolentino (2018), Nilton Mullet Pereira (2018), moroopai tiaron kon. Seeni pata' São Marcos mîkîrî ipuku pukuru, seeni esenkamanto koreta, mîrîrî enen seeni upatakon moroopai penaronkon pî esenuwanto' kon pe imo'Kasa sîrîrî pata pai , seeni pata wanî to' epî to pe pena to' epî' pî seeni Rio Branco ta' to' to'ya pîkîn sa penaronkon komanto'upatakon esenuwanto' kon educação wenei mararî pra pata' kon pî to' komanto'kon esenupanto' yewî'ta. Mîrîrî pîkîn sa seeni esenuwanto'pî pata' pî esenuminkasa ya ikonekapî sala multimodal pe seeni awe'tîrî' ton pî. Mîrîrî enen esenupanto' yewî' more yamî nîkoneka' pî 8º ano ta' to' to' ya tawonkon Colégio Militarizado yenupanen (professora) Conceição da Costa e Silva CEMX- ite'se to' esenupato' yewî' pe awanî. Mîrîrî warantî yenupanen kon moroopai tiaronkon ton pe morîipe wanî to' esenuwato' pata morîipe tesenkamato' kon koneka kon pa tiaron wei yai.

Ipuuku- mais (Palavra- chave) : Upatakon, penaronkon esenuwato' kon pantoni São Marcos pata' pon kon esenuwato'.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CEM X - Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva

CF - Constituição Federal

DCRR - Documento Curricular de Roraima

ENPEH - Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LABEHD - Laboratório de Ensino de História e Humanidades Digitais

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROFHISTÓRIA - Programa de Pós-graduação em Ensino de História

RR - Roraima

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

T.I. - Terra Indígena

TISM - Terra Indígena São Marcos

UFRR - Universidade Federal de Roraima

LISTA DE IMAGENS

Imagen 1: Mapa da Terra Indígena São Marcos.....	27
Imagen 2: Marco de identificação da Colônia Agrícola de São Marcos.....	32
Imagen 3: Comunidade Indígena São Marcos, após a desativação da Fazenda Nacional, com o seu complexo arquitetônico preservado.....	33
Imagen 4: Fotos da produção dos alunos e pibidianos durante a oficina sobre patrimônio.....	65
Imagen 5: Fotos do Jogo Guardiões do Patrimônio.....	66
Imagen 6: Fotos dos Jogos Desvendando os patrimônios e Eu sou de Roraima: meu patrimônio é o meu lugar.....	67
Imagen 7: Quadro branco com chuva de ideias a partir da palavra Roraima...	89
Imagen 8: Revolta da praia de sangue.....	92
Imagen 9: Alunos 8º ano do CEM X realizando pesquisas para construção da Sala multimodal.....	94
Imagen 10: Aluno no processo de pesquisa para sala multimodal.....	95
Imagen 11: Sala multimodal - parte 1.....	96
Imagen 12: Alunos do 8º ano em visita ao Centro de Memória do Poder Judiciário - 2023.....	98
Imagen 13: Sala multimodal - parte 2.....	101

LISTA DE TABELA

Tabela 1: Recorte das orientações didático metodológica do 8º ano - História.....	74
Tabela 2: Recorte das orientações didático metodológica do 8º ano - História.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - Estábamos aqui desde sempre! Da região do Baixo São Marcos para a sala de aula da Educação Básica.....	22
1.1 Os indígenas na região do Baixo São Marcos.....	26
1.2 A Comunidade Indígena de São Marcos: histórico e silenciamentos.....	30
1.3 Eu sou gente! O Macuxi na sala de aula.....	40
CAPÍTULO 2 - O pulsar da ancestralidade e a educação patrimonial: entrelaces com as aulas de História.....	49
2.1 Ancestralidade: o que é e quem são os ancestrais?.....	49
2.2 O que é patrimônio e educação patrimonial? A sala de aula como espaço de construção coletiva.....	54
2.3 Educação patrimonial e a os indígenas.....	59
2.3.1 Projeto Educação patrimonial: minha maloca, minha história.....	61
2.4 Ancestralidade e educação patrimonial: aprendendo História local a partir da Comunidade Indígena São Marcos.....	67
2.4.1 Como eu posso trabalhar a ancestralidade e educação patrimonial a partir do conteúdo escolar?.....	71
CAPÍTULO 3: A sala multimodal: epu'tî dos curumins da Educação Básica em relação à Comunidade Indígena São Marcos.....	73
3.1 Pensar, planejar e executar: a sala multimodal.....	74
3.2 A sala multimodal: conceitos e construção.....	77
3.3 Como se constrói uma sala multimodal? Trilhas percorridas pelos alunos do CEM X... 83	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
Apêndice A: Roteiro para elaboração da sala multimodal.....	108

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trará discussões sobre patrimônio e ancestralidade dentro das aulas de História, tendo como referência para a pesquisa a Comunidade Indígena São Marcos, que faz parte das comunidades da Terra Indígena São Marcos, na região que tem o mesmo nome, localizada na área rural do município de Boa Vista, estado de Roraima. É uma das antigas fazendas Reais¹ que fez parte do processo de invasão da região do Alto Rio Branco e hoje a mesma faz parte do rol de patrimônio do estado de Roraima.

No decorrer do texto será possível verificar que em alguns momentos escrevo em primeira pessoa, pois, me coloco dentro do processo de escrita deste trabalho. Como indígena Macuxi e escrevendo sobre meus ancestrais, não poderia ser diferente. O que estarei fazendo aqui é trazendo visibilidade aos meus ancestrais que por muitos anos foram silenciados. Buscarei realizar uma escrita falando do meu povo, da minha ancestralidade afinada com o Ensino de História comprometido com o sensível.

Essa questão sempre me chamou a atenção como indígena e educadora que de forma singular vem se descobrindo nesse universo. Pouco a pouco vejo a importância de saber da minha história e de levá-la adiante, pois nós, indígenas, por muito tempo fomos preteridos, silenciados e apagados, principalmente quando se trata do processo de construção social e cultural do país. É importante que saibamos nosso lugar no mundo e que tivemos e ainda temos, sim, participação ativa na formação do mesmo.

É necessário nos apropriarmos dos nossos saberes e repassá-los de forma responsável e contributiva. A História sempre foi contada na perspectiva do colonizador e hoje vemos mudanças incipientes ocorrendo e o indígena passa a ter sua versão histórica visibilizada e levada em consideração; sabemos que ainda estamos caminhando a passos lentos, mas já é um começo.

De certa forma, isso impacta positivamente nos parentes² que se incomodavam com a história de versão única, que é o meu caso e de outros indígenas, principalmente os que tenho lido nos últimos tempos, como Ailton Krenak,

¹ Fazendas Reais são aquelas que foram criadas pela Coroa Portuguesa no período de invasão das terras brasileiras e tinham como intuito a “proteção” territorial contra invasões de inimigos.

² O conceito de parente para nós indígenas tem relação com nossos pares, os conterrâneos.

Daniel Munduruku e Eliane Potiguara, que trazem essa inquietação e a outra versão do processo de ocupação das terras indígenas com a invasão dos colonizadores. Sempre busquei nas aulas inserir não só a história Indígena, de uma forma geral, mas principalmente sob a perspectiva local, utilizando as fontes e materiais para contá-las.

Trazer essa discussão para as aulas de História, além de ser uma questão necessária por se tratar de demandas existentes nos dias atuais, como, por exemplo, a inserção de argumentos sobre os indígenas na sala de aula, também nos permite trabalhar diversos pontos na interface, dentre eles: História do Brasil sob uma perspectiva local, história Indígena, educação patrimonial, Lei nº 11.645/2008, relações de poder e ancestralidade.

Tratando patrimônio, observa-se que, por muitos anos, quando se falava do mesmo, a representação que surgia no contexto histórico tinha ligação com herança, com bens que eram repassados de geração a geração, ou seja, estava relacionada diretamente a bens materiais que eram deixados como herança dentro de um contexto familiar.

Hoje se tem um entendimento diferente em relação ao sentido de patrimônio, seja ele material ou imaterial. Atualmente, além de toda mudança que ainda ocorre, existem diversas formas de reconhecimentos do mesmo, um exemplo são as legislações que existem para definir e salvaguardá-los.

A história da humanidade é cheia de nuances que demandam outras percepções de novas culturas e modos de vida já existentes. Um dado a ser pontuado é que conforme foram avançando as invasões em torno dos povos originários, pautado nos conhecimentos arqueológicos do século XVIII, foram se construindo também as expressões que hoje definem os monumentos mais antigos, assim como foram sendo ressignificados os valores históricos e artísticos existentes, ambos servindo de base para a valorização do patrimônio.

O patrimônio, no decorrer do tempo, passou a ser reconhecido como símbolo de união entre política e cultura, uma vez que este se encontra por toda parte e tem se tornado cada vez mais presente, seja em sala de aula ou fora dela. O fato é que o mesmo possui sua importância devido a poder ser trabalhado para pensar as sociedades nas suas multiplicidades, além de se interligar com muitas pautas, tais como: relações de poder, silenciamentos, questões sociais e representatividade.

O patrimônio, muitas vezes, serve de atração, contribuindo para o desenvolvimento local onde está inserido. O que tem levantado questionamentos é justamente a simbologia que o mesmo traz para o local que está inserido: quais impactos e o que representa? Essas questões precisam ser discutidas em sala de aula para que haja a sapiência e a formação do pensamento crítico em relação a assuntos que são importantes para a compreensão da sociedade na qual vivemos.

Não se pode esquecer que o mesmo patrimônio que foi motivo de união entre culturas, também proporcionou embates e combates, principalmente quando se trata de povos indígenas que em muitos momentos da História foram invisibilizados e tiveram seus territórios invadidos, além das muitas construções que foram feitas nos seus espaços. Essas invasões surgem como forma de demarcação de território pelos colonizadores e hoje essas construções são reconhecidas como patrimônios culturais, mas promoveram o apagamento e o silenciamento dos que ali habitavam, negando muitas vezes a ancestralidade que sempre se fez presente nesses espaços.

Vale ressaltar que não se pretende, no decorrer deste trabalho, dizer se a inserção desses patrimônios em territórios indígenas é certa ou errada, mas, sim, estimular a reflexão e fazer com que se repense na História sob a ótica dos povos originários, neste caso específico, do indígena. Busca-se com esse movimento desconstruir as memórias que nos foram impostas sob a perspectiva eurocêntrica e demonstrar que na História não existe uma visão única, e é importante e necessário observar as outras, principalmente por quem está em sala de aula.

Não tem como abordar patrimônio na escola e não falar sobre educação patrimonial, uma vez que este tema já faz parte do próprio movimento, além de ser algo necessário no campo do Ensino de História, pois a partir da educação patrimonial é possível despertar nos alunos conhecimentos que permitem a eles se aproximarem dos objetos de estudo que fazem parte da realidade deles; arrisco até a dizer que essa pauta de alguma forma desperta e estimula a aprendizagem dos mesmos.

A Lei nº 11.645/2008 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial a obrigatoriedade de se trabalhar a “História e Cultura Afro-brasileira e indígena”, que, no caso dessa pesquisa, se dará por meio da abordagem sobre a Comunidade Indígena São Marcos, que é habitada por indígenas da etnia Macuxi e que são parte presente nesta dissertação.

Em relação à ancestralidade, tema que está sendo bem discutido na Academia nos últimos tempos, se insere por meio dos Macuxi que moram na Comunidade Indígena São Marcos, e que serão trabalhados a partir de diálogos com autores indígenas que discutem sobre o tema. Assim como por meio de reflexões sobre memórias que em algum momento foram silenciadas e que agora, por meio deste trabalho, ocuparão seus espaços de direito, serão lembrados e inseridos na História oficial e levados para dentro da sala de aula. Foi demonstrado aos alunos durante as aulas do ano letivo de 2023 que a História é construída de diversos lugares e por diversas pessoas e todos podem e devem ter sua voz escutada para que a partir de então se tenha como aprender e compreender as nossas múltiplas historicidades.

Ao buscar dados sobre quem já escreveu sobre o tema em questão verificou-se que pautas sobre patrimônio e educação patrimonial no Ensino de História ocorrem nos espaços formais como a Academia, as escolas e nos espaços não-formais como museus, centros históricos e no Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN, isto de certa forma facilitou o nosso trabalho em relação às referências bibliográficas. Serão apresentadas produções que foram defendidas no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), constando ali textos para serem não só utilizados como base ou referência no programa, mas principalmente com os produtos que podem ser utilizados em salas de aulas.

Um dos trabalhos que foram encontrados no banco de dissertações do Profhistória e que trabalha sobre essa temática é o da Carla Cristina Bernardino Ramos (2016) que tem como título “Presença Indígena em Araruama: Patrimônio e Ensino de História”, no qual traz a proposta de discussões sobre silenciamentos e apagamentos de indígenas da região de Araruama. O mesmo nos faz refletir sobre como é importante trazer esses debates para a sala de aula, pois possibilita que os alunos conheçam suas histórias sob uma outra perspectiva.

A pesquisa de João Carlos Rossato (2021) com o título “Vera - MT e o ensino de história: colonização, sujeitos invisibilizados e patrimônio histórico local” tece reflexões sobre o processo de colonização do município de Veras que fica em Mato Grosso. O que nos chamou atenção foi a discussão quanto à invisibilização de minorias, dentre elas os indígenas e as mulheres, que não possuem protagonismo na História local. O apagamento e a invisibilidade são questões trabalhadas na

discussão da referida dissertação, principalmente quando relacionadas ao patrimônio local.

A pesquisa de Vera Lúcia Silva de Almeida (2021) denominada de “Ensino de História, Educação Patrimonial e Lugares de Memórias - Cárceres/ MT” faz uma conexão sobre o ensino de História e o patrimônio cultural envolvendo o patrimônio afetivo que muitas vezes é deixado de lado nas discussões acadêmica. Além do mais, este trabalho tem afinidades com essa dissertação, tais como: trabalhar com o 8º ano do fundamental, discorrer sobre memórias, além de trazer todo esse debate de patrimônio e ensino de História para dentro da sala de aula.

Para encerrar, são mencionadas outras dissertações que se relacionam com a temática proposta neste trabalho. Tem a da pesquisadora Eleci Gonçalves Serra Leite (2020) intitulada “Jerosy Puku, a cerimônia do milho branco dos Kaiowá de Mato Grosso do Sul: ensino de história Indígena e educação patrimonial” traz alguns pontos que remetem à minha ancestralidade, não só pela discussão voltada para o ensino de história Indígena, mas pela forma como é abordada no decorrer da escrita. Tem-se a preocupação em não estereotipar o indígena, tampouco reforçar o preconceito contra o mesmo. É um trabalho que discorre sobre educação patrimonial e a cultura indígena, pode e pode ser utilizado para se trabalhar a Lei 11.645/2008.

Ressalta-se que todos essas produções foram defendidas no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), constando ali textos para serem não só utilizados como base ou referência no programa, mas principalmente com os produtos que podem ser utilizados em salas de aulas.

Em Boa Vista- RR poucos são os materiais didáticos pensados na aprendizagem do aluno sob a perspectiva decolonizadora³ que existem para auxiliar na discussão sobre indígenas nos contextos de ensino-aprendizagem. Isso de alguma forma me fez refletir sobre a limitação dos materiais didáticos para aulas de História na Educação Básica, uma vez que as publicações contemplam a questão historiográfica e os conflitos que os envolvem, mas poucos versam sobre a sala de aula. Em contrapartida temos em nossas mãos a possibilidade de mudar essa realidade, não só produzindo um material específico, mas valorizando todo trabalho

³ No que se refere a perspectiva decolonizadora compartilho do mesmo entendimento de Pereira e Paim (2018, p. 1232-1233) em que afirmam que essa perspectiva “implica a possibilidade da existência de um pensamento latino-americano que se oponha ao modo de pensar e de produzir conhecimento inaugurado pela modernidade europeia”, ou seja, busca outros meios de contar a história.

feito em sala de aula que muitas vezes não ganham o espaço que deveriam e não são compartilhados com outros docentes.

Inquietações me vêm à mente quando penso nas oportunidades desperdiçadas e materiais não compartilhados, pois como professora sabemos que a sala de aula é um campo de produção do saber (Monteiro, 2007) e, que definir quais materiais e conteúdos trabalhar é algo imprescindível.

Além do mais, ao nos atentarmos para a produção de subsídios para trabalhar na sala de aula questões peculiares da região amazônica, no contexto roraimense, promovemos a valorização da cultura e da história Indígena como um todo, tema esse fundamental para que se dissipe cada vez mais o preconceito que a visão eurocêntrica trouxe em relação aos povos originários do nosso país e que, consciente ou inconscientemente acabamos reproduzindo em nosso fazer docente e em nossa escrita acadêmica.

Trazer essas discussões a partir da realidade dos alunos contribui para que esse objetivo seja divulgado e alcançado, além de, quem sabe um dia, alcance o seu propósito, que é o reconhecimento da nossa história que já existia antes mesmo dos europeus chegarem por aqui e que por, muitas vezes, foi silenciada ou mesmo apagada da historiografia acadêmica e da historiografia escolar.

Pautado nesse entendimento e buscando explorar fontes e materiais já existentes, assim como produzir um material que possa servir de base para outros professores da região, ou mesmo aqueles que tenham a curiosidade de saber um pouco mais sobre a nossa história, é que me proponho a trazer para essa discussão a Comunidade Indígena São Marcos para as aulas de História da Educação Básica.

Esta dissertação foi desenvolvida no Colégio Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva - CEM X, com 30 alunos do 8º ano do Fundamental II que foram protagonistas nesse processo de construção da sala multimodal, uma vez que puderam vivenciar o que aprenderam nas aulas sobre patrimônio e ancestralidade. Esse material está disponível para outros docentes que queiram utilizá-lo nas suas aulas, principalmente para abordar sobre os indígenas da Amazônia, neste caso, os Macuxi do Baixo São Marcos.

A presente dissertação está dividida em três capítulos, sendo que o primeiro intitulado “**Estávamos aqui desde sempre! Da região do Baixo São Marcos para a sala de aula da Educação Básica**”, faz uma abordagem sobre o processo de invasão da região do Vale do Rio Branco, assim como o histórico de ocupação da

região que se localiza a Comunidade Indígena São Marcos. No segundo capítulo, denominado “**O pulsar da ancestralidade e a educação patrimonial: entrelaces com a sala de aula da Educação Básica**”, trago conceitos sobre patrimônio e ancestralidade em que são mencionados conceitos criados a partir da escrita de autores indígenas sobre educação patrimonial. No terceiro e último capítulo, “**A Sala Multimodal: epu’tî dos curumins da Educação Básica em relação à Comunidade Indígena São Marcos**” versa sobre a produção da sala multimodal, que é o produto resultado desta pesquisa e que foi criada com os alunos 8º ano do CEM X.

CAPÍTULO 1 - Estábamos aqui desde sempre! Da região do Baixo São Marcos para a sala de aula da Educação Básica

Que este trabalho esteja vibrando suas potencialidades com a ajuda da ancestralidade indígena e contribua para que nós, indígenas Macuxi, possamos ter nossa história contada e compreendida a partir da nossa perspectiva e não somente na visão colonizadora que é carregada de estereótipos e preconceitos. Que possamos ocupar cada vez mais espaços, dentre eles, a sala de aula, possibilitando aos alunos que aprendam mais sobre a história do lugar em que estamos inseridos, a Amazônia.

Começo este capítulo me apresentando: me chamo Cleicimar Aniceto de Souza, sou indígena da etnia Macuxi, da Comunidade Indígena São Marcos que fica localizada na Terra Indígena São Marcos - TISM. E, sobre a frase de abertura deste capítulo, menciono que estábamos sempre aqui, não o faço somente para dizer que meus ancestrais indígenas já ocupavam essa Terra muito antes da invasão dos portugueses, mas também para que haja o devido reposicionamento com a nossa história, que por muito tempo foi preterida pela versão contada na concepção europeia e que, por vezes, incorporamos nas salas de aulas sem o devido cuidado para não reforçar o que já vem sendo perpetuado. Estar aqui é uma forma de resistência, uma vez que mesmo diante de toda atrocidade que foi cometida contra meus ancestrais, ainda assim resistimos na bravura que carregamos no sangue.

O “Estábamos aqui desde sempre!” se dá pelo fato de que a região pesquisada têm indígenas de etnias que ainda hoje estão nesse espaço, como os Macuxi, Wapixana e os Taurepang, essas foram as que resistiram, mas têm outras que foram extermínadas nos confrontos com os colonizadores ou na disputa por espaço entre os mesmos. E, que devido a esse processo, não conhecemos ou mesmo não temos registros de todas as etnias que compunham aquela região até a invasão dos europeus. O fato é que na área que compreende a Comunidade Indígena São Marcos já era povoada pelos Macuxi, conforme relatos de pesquisadores da região, como Paulo Santilli (2001) e Nádia Farage (1991).

Farage (1991) e Vieira (2003) trazem relatos sobre a captura dos indígenas nesse período, onde era dada a justificativa de “salvamento dos indígenas”; a partir dessa concepção, milhares de indígenas foram capturados e mortos, fazendo com que ocorresse o sumiço de etnias que antes faziam parte da região do Rio Branco,

demonstrando mais uma vez que a estratégia que os invasores utilizaram dizimou muitos ancestrais.

Não é minha intenção traçar uma linha cronológica de fatos que remetem à invasão de terras pelos colonizadores europeus, mas sim fazer uma interligação entre os fatos historiográficos e as vivências, de modo que sirva de base para o propósito maior que é levar a Comunidade Indígena São Marcos para as aulas de História. Para que esse propósito seja cumprido se faz necessário apresentar de onde falo.

Esse capítulo traz a temporalidade voltada para o final do século XVIII que é quando ocorrem os registros⁴ do processo de invasão dos portugueses e holandeses à região do vale do Rio Branco e, a partir de então, serão feitas articulações entre esse período e o atual para demonstrar que os indígenas já se encontravam nessas terras, logo, não há como dissociá-los deste contexto histórico, além de afirmar que, sim, estávamos sempre aqui.

Ao se buscar registros sobre o período de invasão da região Amazônica, mais especificamente a que compreende o Rio Branco, que era a porta de entrada para o lugar que hoje é Roraima, observa-se relatos do final do século XVII, que foi quando os portugueses começaram a olhar para essa região por uma nova perspectiva, pois até então toda a sua atenção estava voltada para o litoral brasileiro (Santos, 2018).

Em observância a relatos historiográficos sobre o final do século XVIII verificou-se na literatura pesquisada a associação da palavra “colonização e/ ou ocupação do vale do Rio Branco” em escritos oficiais que estão sendo perpetuados há anos. Mas, é importante frisar que a região ora apresentada já era povoada pelos indígenas que tinham e ainda têm aquele espaço como moradia, por isso, não podemos propagar essa versão colonizadora de descoberta e ocupação das terras que já possuíam habitantes. Esta narrativa invisibiliza os que já se faziam presentes antes da chegada dos usurpadores das terras.

Os indígenas que aqui habitavam sofreram violências de todas as formas, inclusive as mulheres que tiveram seus corpos violados, sem nenhum remorso, mudando toda configuração social a partir dessa prática. Souza Junior (2006) ao trazer relatos do sofrimento dos indígenas nesse período relata massacres, rebeliões, violência sexual, opressões, ou seja, as mais diversas formas de violência. O que mais observa-se nos escritos sobre esse período é a tentativa de

⁴ Conforme referências bibliográficas consultadas e que constam no final deste trabalho.

invisibilização dessa violência e, consequentemente, da história dos povos indígenas no período de invasão pelos europeus, sejam eles portugueses, holandeses, franceses ou espanhóis.

O silenciamento de parte da História não só de Roraima, mas do Brasil como um todo, é uma estratégia que foi utilizada para apagamento dos povos originários. E, quando se encontram relatos sobre os mesmos, sempre está associada a classificação de forma generalizada, estereótipos ou mesmo narrações pejorativas. Ainda hoje é possível ver e ouvir relatos nos mais diferentes meios sobre os indígenas, que reforçam o que foi construído ao longo dos séculos, como por exemplo: lugar de indígena é na floresta; indígena na cidade quer ser branco; indígena tem que morar na maloca. Todas essas falas colocam o indígena em posição inferior aos demais seres humanos, como se não pudéssemos ser o que quisermos.

Toda essa narrativa faz parte de um projeto de exclusão existente desde que os portugueses aportaram no Brasil em 1500 e, desde então, vem sendo disseminado como forma de desestruturar a sociedade dos povos originários do país. Quanto a essa questão o indígena Edson Kayapó, cita que:

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional (Kayapó, 2019, p. 56) .

Compreende-se, a partir da fala do autor, que houve uma finalidade em silenciar os indígenas que aqui já estavam, neste caso, o extermínio era real e os poucos que sobreviveram tiveram que ver sua cultura sendo modificada e incorporada à cultura dos brancos em nome do “progresso” e da “evolução”. Os invasores não tiveram respeito pelos donos da terra, não levaram em consideração as formas de sociedades já estabelecidas e nem todas as organizações sociais e culturais que foram construídas por séculos pelos nativos.

O que os usurpadores fizeram foi destruir e tentar acabar com tudo que remetesse à cultura dos povos originários, pois a consideravam ultrapassada e retrógrada, não sendo digna de permanecer na sociedade que estava sendo implantada. Essa realidade vem sendo mudada, mas “muito recentemente é que nós estamos conquistando espaço para podermos contar a história segundo o nosso olhar, o olhar dos indígenas, ou seja, sob uma visão de mundo particular”

(Munduruku, 2017, p. 19). Ainda de acordo com este autor, nós indígenas precisamos nos libertar desse conceito preconceituoso e fazer com que nossa diversidade seja valorizada e respeitada.

Ainda hoje é possível ver esse projeto de destruição sendo executado, mesmo com toda luta e com a previsão na legislação brasileira que visa proteção, a partir da Constituição Federal de 1988, assim como as demais leis que preveem a proteção dos povos originários. Em se tratando de leis que visam o reconhecimento e a preservação da cultura nativa, encontra-se a Lei nº 11.645/2008 que preconiza o Ensino de História e Cultura Indígena, Africana e Afro-brasileira nas escolas.

A referida Lei vem como fortalecedora no suporte à formação de cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres frente às minorias que lutam por espaço a cada dia. Ainda assim, sabemos que há um longo caminho a ser percorrido para que se alcance o respeito às diferenças e aos diferentes. Isso sem contar a reparação histórica que precisa ser feita, afinal, a eliminação de muitas etnias ocorreram e isso dificilmente será reparado, pois não há como reconstruir pessoas.

Além do mais, com toda preconização legal para a inserção da discussão indígena e africana nas escolas, as minorias continuam sendo negligenciadas. Parte disso ocorre devido ao engessamento do currículo escolar, que nem sempre traz a abertura necessária para a implantação das referidas discussões. Quanto à essa demanda Edson Kayapó versa o seguinte:

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando-os a um passado longínquo da história nacional. Os povos indígenas são oportunamente lembrados nas aulas de História que tratam da ‘descoberta do Brasil’, da montagem do sistema colonial e, eventualmente, em momentos pontuais da recente história brasileira (Kayapó, 2019, p. 56).

É necessário que nós como professores não continuemos a perpetuar esse discurso de “índio”⁵ de forma genérica, pois os povos indígenas têm uma diversidade de etnias, com suas línguas, culturas, tradições e costumes diferentes. Munduruku (2017, p.15) cita que “nomear alguém com essa palavra era qualificá-lo aquém dos demais seres humanos e enquadrá-lo em um passado imemorial que já não exista

⁵ O uso do termo “índio” é pauta de discussões, inclusive entre os intelectuais indígenas. Uma parte acredita que este termo deve parar de ser utilizado, pois limita toda a diversidade indígena, enquanto que outros defendem o seu uso, desde que contextualizado para que não haja dupla interpretação. Eu, enquanto pesquisadora, opto pelo termo indígena no decorrer desta escrita, pois acredito ser esta que me representa no momento desta escrita.

mais". A escola não pode ser um espaço limitador, pelo contrário, ela precisa ser um espaço de e para trabalhar as diferenças, de formação crítica, de troca de conhecimento e que possibilite o aluno ampliar seus horizontes no caminho do saber.

Enquadrar os indígenas em rótulos que foram definidos sem levar em consideração suas especificidades faz com que se perpetue ainda mais o preconceito. E quando pensamos nessas possibilidades em sala de aula, é ainda mais preocupante, pois envolvem conceitos que vão além do mero discurso de inclusão dos mesmos à sociedade "evoluída".

Ainda trazendo informações sobre os indígenas que ocupam a região do Baixo São Marcos, no texto que será apresentado a seguir é possível verificar que os povos originários já ocupavam a área que hoje compreende a Comunidade Indígena São Marcos, além de descrever a região da Terra Indígena São Marcos.

1.1 Os indígenas na região do Baixo São Marcos

Ao se falar sobre a região do Baixo São Marcos é necessário abordar sobre a localização que esta se encontra, por isso, será apresentada a área geográfica que estou abordando nesta pesquisa, que é a da Terra Indígena São Marcos - TISM, demarcada e homologada. Situarei a mesma para melhor compreensão daquele leitor que não tenha familiaridade com a história de Roraima.

A TISM foi demarcada pela então denominada Fundação Nacional do Índio – FUNAI⁶, no ano de 1976, mas só foi homologada em 1991 através do Decreto nº 312 de 29/10/1991. A região da T.I. São Marcos compreende as áreas que abrangem a junção dos rios Tacutu e Uraricoera e vai até a fronteira entre Brasil e Venezuela, estimando-se uma área total de 654.110 ha (Andrello, 2010). É uma área que serve de moradia para várias etnias, ainda hoje. A mesma perpassa dois municípios, Boa Vista e Pacaraima, conforme é possível verificar no mapa a seguir:

⁶ Nos dias atuais chama-se Fundação Nacional dos Povos Indígenas.



Imagem 1: Mapa da Terra Indígena São Marcos⁷
 Fonte: Disponível em: www.ecoamazônia.org.br. Acessado em 27/04/2023.

A T.I. São Marcos é uma região de campos e serras e, em termos populacionais, abriga três etnias, que são: Macuxi e Taurepang, de filiação linguística Karib, e Wapixana, de filiação no tronco linguístico Arawak. É uma área que possui suas especificidades, pois sua história está intrinsecamente ligada ao processo de invasão do Vale do Rio Branco, que foi empreendida pelos europeus portugueses ainda no século XVIII. Além das informações supracitadas, ressalta-se que:

São Marcos é também a única TI no lavourado cortada por uma rodovia federal asfaltada, a BR-174, que liga Manaus a Boa Vista e essa cidade até a fronteira da Venezuela, ponto em que se localiza a sede do município de Pacaraima (Andrello, 2010, p. 69).

Ou seja, a T.I. São Marcos abrange grande parte da BR- 174, sentido à Venezuela, que faz divisa com o município de Pacaraima. A ocupação indígena na região do então denominado Vale do Rio Branco⁸ remonta de um período anterior à

⁷ A região que compreende a região da T.I. São Marcos está demonstrado de laranja na imagem.

⁸ Vale do Rio Branco diz respeito à região que compreende as margens do Rio Branco e tem uma vegetação característica, denominada de lavourado.

invasão dos europeus, não havendo como precisar quanto tempo antes, pois não encontramos registros que pudessem precisar essa temporalidade.

O que se sabe, pautado na historiografia desse período, é que expedições ocorreram à área que hoje compreende o Alto Rio Branco no século XVII e buscavam, além das drogas do sertão⁹, também escravizar indígenas. Isso ocorreu antes da invasão pelos portugueses. Vieira e Gomes Filho (2015) relatam que espanhóis, ingleses e até irlandeses já negociavam com os indígenas antes mesmo da chegada dos portugueses na região.

Essa é uma demonstração que nossos ancestrais já se faziam presentes naquela região e isto não pode ser ignorado ao se abordar sobre a história do local em estudos, principalmente na escola. Um dado interessante é justamente a forma como são narradas essas incursões que ocorreram para reconhecimento e posterior invasão da região:

As primeiras notícias de que se tem conhecimento sobre essa região são oriundas do século XVII. Trata-se dos relatos do Jesuíta Christobal de Acunã, cronista oficial da primeira viagem do capitão Pedro Teixeira pelo Rio Amazonas entre 1637 e 1639, missão que alargou os domínios portugueses até Quito, no Equador. Essa expedição tornou mais conhecido o trecho entre os Andes e o Atlântico. Foi depois dessa viagem que os portugueses ficaram bem mais informados da quantidade de rios importantes que possuía essa região. Não se sabe ao certo, mas talvez date daí a descoberta do Rio Branco, possibilidade apontada por um funcionário colonial no século XVIII, Francisco Xavier Ribeiro Sampaio e, posteriormente, por Joaquim Nabuco, quando da defesa do Brasil na questão de limites com a Inglaterra em 1901 (Vieira, 2003, p. 12).

Os ancestrais Macuxi se faziam presentes no Vale do Rio Branco, sua população era extensa e se sobressaia em relação às demais etnias, inclusive há relatos desse grande número de nativos Macuxi, cerca de 3.000 nativos na região (Santilli, 2001). A maior área de concentração dos indígenas dessa etnia compreende a região que hoje é conhecida como Baixo São Marcos, principalmente na área entre os rios Tacutu e Uraricoera.

Os invasores holandeses e portugueses quando ocuparam, aprisionaram ou mesmo mapearam nossas terras, constataram que naquela região moravam em grande maioria os Macuxi. Essa região é a de campos abertos, conhecidos como lavrados, mas também existem os que habitam na região das serras mais ao norte do estado (Santilli, 2001).

⁹ Sobre o que vem a ser as drogas do sertão na região do Rio Branco, temos: “os colonos encontraram na floresta um grande número de gêneros naturais aproveitáveis e utilizáveis ao comércio, como o cravo, a canela, a castanha, a salsa-parrilha e, sobretudo, o cacau...” (Vieira, 2003, p. 18).

Santilli (2001) demonstra que a região habitada pelos povos-floresta¹⁰ apresenta durante o século XVIII, o maior número populacional na região, isto se levar em consideração a região do rio Tacutu. Confirmando esses dados trazidos por Santilli (2001), tem-se Koch-Grünberg que fez observações sobre o território que era habitado pelos indígenas e traz a seguinte afirmativa:

Como na época de seu primeiro contato com os europeus, desde fins do século XVIII, seu território principal se encontra entre o Tacutu, seu afluente direito, o Mahú ou Ireng, e o Rupununi, o grande afluente esquerdo do Alto Essequibo, no território fronteiriço entre Brasil e Guiana Inglesa, onde se habitam principalmente a grande serra Canucu, coberta pela selva. Desde aí se estendem pelo oeste-noroeste até o Cotingo e, mais adiante, em povoações isoladas por ambas as margens do Surumu e pelo Sul desde, na savana ondulada até a região do Alto Parimé- Maruá, ao lado os Wapichana (Koch-Grunberg, 1982, p. 20).

Outra forma de ratificar o que foi citado acima está relacionado ao início do século XX, quando a Comissão de Inspeção de Fronteiras, instituída pelo Ministério da Guerra, fez uma excursão pelos rios Tacutu, Surumu, Cotingo e Maú, onde mais uma vez foi constatada a presença maciça de povos indígenas Macuxi, além de outras etnias como o Ingaricó, Patamona e a Wapixana (Santilli, 2001).

Para o Vale do Rio Branco pode-se igualmente dizer que, apesar desta primeira fase de escravização e aldeamento no século XVIII, o contato se intensifica com a ocupação fundiária, que se inicia com a chegada de colonos civis na segunda metade do século XIX. Com efeito, a colonização civil, que consolida a economia pecuarista da região inaugura a espoliação de territórios indígenas, redefinindo o contorno sociológico da área.

Pautado nesse entendimento de História Local apresento o contexto onde se encontra localizada a Comunidade Indígena São Marcos, que vem como inspiração e, mais que isso, como participante ativa para desenvolvimento desta pesquisa, além de envolver as questões pertinentes à escola, à Lei 11.645/2008. Trago juntamente à minha ancestralidade, a história do meu povo que tem lutado e resistido todo esse tempo, enquanto muitos de nossos parentes foram dizimados no processo de ocupação da região que hoje compreende a Terra Indígena São Marcos.

¹⁰ Denominação dada a nativos pela jornalista e escritora Eliane Brum no livro “Banzeiro Òkotó: uma viagem à Amazônia centro do mundo”.

1.2 A Comunidade Indígena de São Marcos: histórico e silenciamentos

A Comunidade Indígena São Marcos fica localizada no município de Boa Vista em Roraima; apresentarei a partir de minhas experiências, como chegar até à comunidade. Uma das vias é por meio do Rio Branco; saindo de qualquer um dos portos de Boa Vista é possível chegar até a Comunidade em menos de duas horas em tempos de cheia. Ressalto que não há transporte regular que leve as pessoas à Comunidade. A outra forma e a mais utilizada se dá por via terrestre, através da RR - 319, a distância é de aproximadamente 78 km, onde 50km deles é percorrido em estrada asfaltada e os outros 28 km de estrada de chão. Para chegar ao destino é preciso atravessar o rio Uraricoera utilizando a balsa Trombetas que fica localizada na vila do Passarão. A partir dessa estrada de chão é possível acessar às demais comunidades, como: Ilha, Lago Grande, Campo Alegre, Darôra, Vista Alegre, Milho, Vista Nova, dentre outras que se localizam na região do Baixo São Marcos.

Após realizar essa travessia e seguir viagem pela estrada de barro, ao chegar à Comunidade de Campo Alegre, é preciso fazer uma conversão à direita e seguir caminho passando por três igarapés¹¹, além de passar por dentro da Comunidade Indígena Vista Alegre. Após esse trajeto é possível adentrar no espaço geográfico da Comunidade Indígena São Marcos.

Toda aquela região é de campos, ou melhor, lavrados, como assim conhecemos e chamamos. As áreas dos igarapés possuem pés de buritis à sua margem. O buritizeiro, além de produzir alimento, também tem sua palha utilizada para cobertura de barracões, ou mesmo, tem a fibra extraída de suas palhas para fazer artesanato pelas mulheres das comunidades. Após toda essa descrição, seguirei rumo ao nosso destino.

Como o percurso é curto, logo é possível chegar à Comunidade Indígena São Marcos, que bem de longe, ainda na estrada, logo após passar o igarapé da estação, é possível sentir a mudança de clima, onde o mesmo fica mais arejado, assim como já conseguimos avistar as árvores frutíferas que embelezam e alimentam nossa Comunidade.

¹¹ Esse tipo de riacho é característico da região amazônica, consiste em uma espécie de nascente de água que se origina na mata e na maioria das vezes deságua no rio. É muito comum na região de campos e lavrados.

É um povoado pequeno que tem uma média de 22 famílias, conforme censo interno realizado pela própria comunidade em 2022. A maioria dos moradores são filhos e netos descendentes da dona Luiza Aniceto (*in memoriam*), minha avó, e que chegaram à Fazenda para que meu avô Atanásio Jutaí (*in memoriam*) trabalhasse como vaqueiro, ainda na época que a Fazenda estava sob gestão do Serviço de Proteção ao Índio - SPI. Nesse período os indígenas Macuxi e Wapixana compunham a maior parte da mão de obra existente, que faziam todo trabalho braçal.

A Comunidade Indígena São Marcos é um lugar de rara beleza, pois, além de todo verde proporcionado pela vegetação, tem-se o diferencial de ser às margens do rio Uraricoera. E saber que para estar ali hoje muitas lutas foram travadas, parentes disseminados, explorações ocorreram, tudo isso demonstra que é preciso dar o devido valor ao local. Quando afirmo sobre o valor, não falo somente da preservação das construções que foram realizadas pelos portugueses e que merecem esse cuidado, por ser espaço de memória, mas também falo da escuta indígena que precisa ser levada em consideração, pois antes de ser sede da Fazenda Nacional essas terras já eram terras indígenas, mesmo que não demarcadas e homologadas, pois isso vem tardivamente, mas pela ocupação, por serem os descobridores e habitantes da região.

A mesma serviu a diversos propósitos desde que foi criada. Primeiramente veio para atender às demandas pecuárias, com a introdução de gados no Rio Branco, no final do século XVIII. Mais adiante, já no século XX e sob a administração do Serviço de Proteção ao Índio - SPI a Fazenda chegou a servir ao atendimento à saúde, já foi Escola Agrícola Indígena, Escola Indígena Teófilo Leal, além de tentativas de retomada da navegação entre a Fazenda e Manaus (Andrello, 2010). Ainda hoje tem ficado um marco da época da Colônia Agrícola de São Marcos, conforme é possível observar na imagem abaixo.



Imagen 2: Marco de identificação da Colônia Agrícola de São Marcos
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2022.

Adiante será apresentada a imagem da Fazenda, que foi inserida dentro das terras dos indígenas, na época em que a construção estava toda erguida, demonstrando a beleza que era esse lugar, o meu lugar. Infelizmente toda essa plenitude custou a vida dos parentes, seja no processo de ocupação, seja na construção do prédio e na exploração da mão de obra para manter este lugar funcionando e atendendo os anseios dos invasores e, posteriormente, do Estado. Além de danos irreversíveis à cultura indígena, pois houve um movimento de destruição dos costumes e tradições em nome do "avanço". Abro um parênteses nesse ponto para questionar e problematizar esse ponto, uma vez que os nativos que residiam naquelas terras eram sociedades estabelecidas com organização social funcionante que atendia às suas necessidades.

Mas nada foi levado em consideração, pois a forma de organização nativa não traria lucros para os não-indígenas, além de "impedir" o crescimento local. A professora e ativista indígena Eliane Potiguara, em uma de suas obras intitulada "A cura da Terra", cita que "Porque os estrangeiros maus só queriam lucro, e encheram a terra com algodão, dominaram os antigos guerreiros índios e os fizeram escravos, e ai de quem não obedecesse!" (Potiguara, 2015, p. 16). Essa obra é voltada para a literatura infanto-juvenil, mas retrata de forma lúdica a luta dos nossos ancestrais pela sobrevivência, assim como os danos causados pelos brancos, como ela cita, aos nativos.

A Fazenda São Marcos é um exemplo dessa transformação espacial que ocorreu com a chegada dos colonizadores em busca das riquezas locais na região do Alto Rio Branco e que, ainda hoje, tem parte de suas construções elevadas, pois a grande maioria se deteriorou com o tempo, pois não recebeu a devida atenção dos órgãos responsáveis pela preservação do patrimônio.



Foto: Tiago Orihuela

Imagen 3: Comunidade Indígena São Marcos, após a desativação da Fazenda Nacional, com o seu complexo arquitetônico preservado¹²

¹² Disponível em: [Fazenda São Marcos \(foto Tiago Orihuela\) | Mapio.net](https://www.mapio.net/foto/123456789-fazenda-sao-marcos-foto-tiago-orihuela.html). Acessado em 28/04/2023.

Olhar essa imagem me desperta as mais diversas memórias, pois cresci correndo por esses campos e, quando criança, não tinha noção de que todo esse complexo arquitetônico tinha sido construído à custa de sangue indígena. Ainda bem que hoje como professora e historiadora posso ajudar meus parentes a conhecerem um pouco mais sobre a nossa história.

No que se refere à memória, a mesma se faz presente em todo o processo de construção deste trabalho, pois não há como ser diferente. A memória e a História estão interligadas e Pierre Nora coloca em sua obra, “Entre memória e história: a problemática dos lugares”, uma fala que tem a ver com o que acabei de citar: quando trago a memória da infância que corria pelos campos e construções que já não serviam mais ao propósito inicial dos colonizadores, isso de certa forma corrobora com o que o autor traz em seu texto:

Os lugares de memória são, antes de tudo, restos. [...] São os rituais de uma sociedade sem ritual; sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza; fidelidades particulares de uma sociedade que aplaina os particularismos; diferenciações efetivas numa sociedade que nivela por princípio; sinais de reconhecimento e de pertencimento de grupo numa sociedade que só tende a reconhecer indivíduos iguais e idênticos. (Nora, 1993: 12-13, grifo nosso).

Nora (1993) descreve que não há como dissociar memória e História, pois um complementa o outro, ocorre reciprocidade na narrativa dos fatos. Compreende-se a partir desta narrativa que o lugar nunca será somente um espaço de lembranças, envolve outros fatores com significados distintos que devem ser levados em consideração. Falar de memória é complexo, pois envolve sentimentos, vivências e ainda traz os reflexos das narrativas que escutamos.

O lugar de memória supõe, para início de jogo, a justaposição de duas ordens de realidades: uma realidade tangível e apreensível, às vezes material, às vezes menos, inscrita no espaço, no tempo, na linguagem, na tradição, e uma realidade puramente simbólica, portadora de uma história. A noção é feita para englobar ao mesmo tempo os objetos físicos e os objetos simbólicos, com base em que eles tenham ‘qualquer coisa’ em comum. [...] Cabe ao historiadores analisar essa ‘qualquer coisa’, de desmontar-lhe o mecanismo, de estabelecer-lhe os estratos, de distinguir-lhe as sedimentações e correntes, de isolar-lhe o núcleo duro, de denunciar-lhe as falsas semelhanças e as ilusões de ótica, de colocá-la na luz, de dizer-lhe o não dito. [...] **Lugar de memória, então: toda unidade significativa, de ordem material ou ideal, que a vontade dos homens ou o trabalho do tempo converteu em elemento simbólico do patrimônio memorial de uma comunidade qualquer** (Nora, 1997, p. 2226, grifos nossos)

A memória é algo que faz parte da escrita do historiador, mesmo diante de toda sua complexidade de entendimento, pois não se remete somente às

lembranças. Pierre Nora descreve de forma plena o que é memória e como a mesma interfere no contexto histórico de uma sociedade, inclusive trazendo discussões sobre memória patrimonial, mesmo que voltado para a realidade francesa, ainda assim aplicável em contextos como o que está sendo explanado nesta pesquisa.

Não há como trabalhar com educação patrimonial sem trazer a memória para junto, uma vez que esta faz parte do processo de construção da identidade do indivíduo. A mesma é um atenuante colaborativo em todo processo de aprendizagem, pois acredito que as pessoas possuem curiosidades em saber sobre seu passado e o passado do local que ocupam, e neste ponto cabe aos sujeitos que agem no mundo trazer à tona lembranças e percepções que ajudarão no processo de conhecimento do passado. Ressalto que a memória não é somente ligada ao passado, mas também ao presente, incluindo o vínculo que a mesma possui com outro objeto de estudo, que é a afetividade (Pollak, 1989).

Ao levar essa discussão para dentro da sala de aula o professor possibilita seus alunos a compreenderem e se enxergarem como sujeitos da história, que contribuem na formação da cidade e da sociedade, que estes possuem direitos e deveres para com o espaço que ocupam, incluindo aqui seus patrimônios. O que observamos com toda essa discussão é que:

A História é um campo de possibilidades, nos ajuda a compreender o mundo e a nós mesmos. O conhecimento histórico não está pronto, acabado, não é verdade absoluta, mas construção temporal, parcial, seletiva, incompleta, que possibilita múltiplas leituras e interpretações. (Fonseca, 2009, p.7).

E é justamente a memória que me mostrou a necessidade de trazer nos relatos não só as atrocidades que foram feitas com os indígenas da região do Alto Rio Branco, que compreende o espaço geográfico nos entroncamentos dos rios Tacutu e Uraricoera, como também para que os leitores deste trabalho vejam a importância de se abordar em sala de aula a partir de outra perspectiva, que não somente na versão do colonizador. As informações distorcidas proliferam e corroboram para perpetuar que os indígenas são seres sem nenhuma participação ativa na construção da História de Roraima e, consequentemente, do Brasil.

E falo aqui como indígena que por muitos anos teve vergonha de dizer que era Macuxi, pois não conhecia minha história, a história dos meus ancestrais, as lutas que travaram pela sobrevivência para que hoje eu pudesse estar aqui

juntamente com outros pesquisadores buscando romper essa prática e mostrar que não somos seres inferiores, não somos preguiçosos e que podemos ocupar o espaço que quisermos.

A versão que me era contada, me envergonhava. Essa versão que aprendi e hoje tento desconstruir, mostrando as ações dos colonizadores para com os habitantes desta Terra. Muitas foram as formas de tentar invadir e mudar o modo de vida dos nativos. Existiam recomendações de como proceder para tentar ganhar a confiança dos meus ancestrais. Dentre as recomendações dos invasores na época da construção do Forte São Joaquim, e que foi feita por Lobo D'Almada¹³, temos o seguinte:

Resumindo, Lobo D' Almada aconselha:

- a)- persuadir os índios das vantagens do sistema de vida português e, por isso, "sustentá-los, vesti-los, não os fatigar", etc.
- b)- dar o que se promete e pagá-los "prontamente e sem usura";
- c)- deixar que cultivem as próprias roças e alimentarem-se segundo seus próprios costumes;
- d)- não obrigá-los a trabalhos forçados;
- e)- não "arrancar" os filhos e mulheres das famílias índias;
- f)- favorecer os casamentos entre soldados e índias, até incentivando-os com donativos de vacas (Índios de Roraima, 1989, p. 20).

Ao ler sobre essas instruções pode parecer que Lobo D'Almada tinha afeição pelos indígenas, mas o resultado desse encontro foram os mais crueis possíveis; tivemos etnias dizimadas, indígenas escravizados, mulheres estupradas, escravização da mão de obra nativa, dentre outras situações que ocorreram durante a invasão dos colonizadores, inclusive revoltas que foram lideradas por indígenas. Uma delas ficou conhecida como Revolta da Praia de Sangue¹⁴.

As revoltas eram parte do cotidiano indígena naquele período, uma forma de resistência contra as investidas dos portugueses e demais invasores. Vieira e Gomes Filho fazem referência a outro movimento que diz respeito ao processo de aldeamento que era imposto pelos portugueses “a primeira tentativa de aldeamento

¹³ Manuel da Gama Lobo D'Almada era comandante do Forte São Joaquim.

¹⁴ A revolta da Praia de Sangue consistiu em uma matança que aconteceu às margens do rio, sendo que “Nessa conjuntura, não sabemos se por pedido do comandante do forte São Joaquim ou por intervenção da Capital, chegou ao rio Branco uma expedição de soldados chefiada pelo tenente Leonardo José Ferreira, com a missão de restabelecer a ordem na região do rio Branco. Os índios tentavam organizar-se e, no mesmo ano de 1798, chocaram-se com as tropas da expedição, à beira do rio Branco. A batalha foi cruenta e os índios foram quase completamente dizimados. O lugar foi, por isso, chamado de "Praia do Sangue". Parece que setenta índios conseguiram fugir para o norte, mas foram capturados e levados para os povoados de Parintins, Borba e Arrudas, no Amazonas. Outros índios destas povoações foram levados para povoados do rio Branco (Documentos, 1859:94-95). Depois dessa batalha a "ordem" voltou à região e os portugueses puderam pensar realisticamente na consolidação da conquista (Índios de Roraima, 1989, p. 20).

no rio Branco caiu em 1781 e o sistema foi praticamente destruído pela insurreição indígena contra os soldados portugues que os administravam" (Vieira; Gomes Filho, 2015, p. 129).

Todos esses movimentos ocorreram antes do período da construção da Fazenda São Marcos, mas possuem ligação com a mesma, pois além de estarem em proximidade com o espaço geográfico da que posteriormente será demarcada como Terra Indígena São Marcos, tem também a questão dos indígenas que se movimentaram nesse espaço e contribuíram com as revoltas contra os invasores. Outro ponto a ser levantado está diretamente ligado à fundação da Fazenda São Marcos:

O próprio comandante do forte, Sá Sarmento, fundou uma fazenda, perto da fortaleza, à qual deu o nome de São Marcos. O capitão José Antônio Evora, rico morador do rio Negro, fundou a fazenda São José e o próprio Lobo D' Almada, ao que parece, fundou uma fazenda nacional denominada São Bento. Estas três fazendas constituíram o primeiro núcleo da introdução de gado na região do rio Branco (Índios de Roraima, 1989, p. 20).

O objetivo era criar as fazendas Nacionais para expansão territorial e o fortalecimento da pecuária na região, tendo em vista os campos serem propícios para a criação de gado. Em se tratando da invasão deste território, por muitos anos acreditei que meus ancestrais haviam ocupado o espaço que pertencia à Fazenda e não o contrário. Essa é mais uma mostra da necessidade que temos de saber da nossa história. Conhecer para que não sejamos enganados e nem venhamos a corroborar com o discurso colonizador. A Fazenda Nacional São Marcos foi construída dentro de território Macuxi, não respeitando os moradores daquela região:

(...) a fazenda nacional São Marcos estendia-se, em grande parte, em área Makuxi, onde a assistência do SPI era mínima ou inexistente. Com a substituição desse órgão pela FUNAI, a situação não mudou em nada: a assistência continua precária e, às vezes, prejudicial para os índios (Índios de Roraima, 1989, p. 20).

O argumento que utilizaram para invadirem nossas terras era o de povoamento e proteção do território Nacional, mas "esquecem" de afirmar que a invasão europeia ocorreu em local já habitado. "Esquecem" de dizer que depois da fundação da Fazenda muitos indígenas foram alocados para o trabalho na mesma, onde pouco contato tinham com não-indígenas; o trabalho era uma forma de manter aprisionado os nativos que ainda restaram por aquela região. Os Macuxi e Wapixana

eram os mais numerosos e, consequentemente, compunham o maior número de trabalhadores da Fazenda, conforme é possível verificar no relato abaixo:

Nesta grande área de cerca de 35.000 Km² viviam muitos índios Makuxi, Wapixana, e Taurepang. Mas, até a chegada do SPI, o interesse para com eles limitava-se à possibilidade que ofereciam como mão-de-obra: eram empregados como peões na fazenda e, suas mulheres, como domésticas da mesma. Todavia isso realizava-se com bastante dificuldade, já que um terço da fazenda nacional estava em atividade (cerca de 8.000 Km²) e, das três existentes no começo, funcionava só a de São Marcos. Este fato favoreceu as invasões daquelas terras, patrimônio do Estado (Índios de Roraima, 1989, p. 20).

Os indígenas serviam de mão de obra para os administradores da recém-criada Fazenda Nacional. Meu avô Atanásio Jutaí (*in memoriam*) foi um dos que prestaram seus serviços aos colonizadores, o trabalho desempenhado por ele era o de vaqueiro no período em que o Serviço de Proteção ao Índio - SPI geria o local. Tanto a Fazenda quanto o SPI não estavam à disposição dos indígenas, muito pelo contrário, os poucos que ali habitavam estavam à serviço da Sede e não mais eram os donos da região que por anos eles habitaram e reconheceram como sendo suas terras.

Chamamos atenção para o fato de que o SPI administrava a fazenda nacional por conta do Ministério da Agricultura, isto é, desde o início, não se tratava de área destinada aos índios (como tinha acontecido com a ilha de Maracá) mas de uma fazenda do Estado, onde, por acaso, viviam índios e, ainda por acaso, era o SPI que a administrava. Este usou a fazenda mais como base operativa do que como lugar de trabalho em favor dos índios e, por isto, tentou transformar o precário estado econômico da fazenda em algo de produtivo, também à custa dos índios (Índios de Roraima. 1989, p. 29).

A Fazenda, apesar de ter sido criada para um propósito, pouco cumpriu o seu objetivo. O que mais ocorreu desde a sua criação foram disputas pela terra agora ocupada por ela, além da posse de seu rebanho. As disputas judiciais envolvendo os arrendatários, como Sílvio Botelho e o comerciante J.G. Araújo, são exemplos de como eram os interesses por aquelas terras e seus bens (Índios de Roraima, 1989). Em 1917 nas disputas judiciais surge a Lei nº 941 do Governo do Estado do Amazonas que traria mudanças para reconhecimento dos direitos aos indígenas às terras que ocupavam. Apesar de a área da Fazenda São Marcos não fazer parte da mesma, ou seja, não era considerada terra dos indígenas, mesmo tendo os mesmos como moradores e o SPI como gestor da fazenda.

Essa lei foi mais uma forma de silenciamento que ocorreu aos indígenas que eram donos daquela área e tiveram seus direitos cerceados pelo Estado. O artigo 7º dessa lei versa o seguinte: "Desta concessão ficam também excluídas todas as

terras já concebidas pelo Estado, como as que estejam ocupadas e cultivadas por qualquer pessoa que nas mesmas tenham residência habitual e culturas afeccivas" (Índios de Roraima, 1989, p. 30).

Essa é uma lei que pode ser enquadrada naquela máxima de "Lei para inglês ver", pois de fato não trouxe nenhum reconhecimento aos direitos dos povos originários, pelo contrário, era uma forma de dar a posse da terra aos não-indígenas que invadiram aquela área. E ainda existe outra situação, a benesse da lei não se estendia à todos os indígenas, somente aos Macuxi e Taurepang, os demais ainda não poderiam ser contemplados com a mesma.

Como se pode supor, era reconhecido o direito de posse da terra dos índios Makuxi e Taurepang (apesar de ela ser insuficiente), enquanto das terras dos Wapixana nem se falava. Isto porque as terras dos primeiros estavam, nesse tempo, livres das ocupações dos brancos, enquanto as dos Wapixana estavam já completamente ocupadas. Afinal o que interessava era a defesa e o reconhecimento jurídico da ocupação branca já realizada. As terras restantes, por enquanto, poderiam ficar com os índios (Índios de Roraima, 1989, p. 30).

Essa Lei não trouxe nenhum benefício aos nativos e isso causou revolta entre os mesmos, pois esperava-se que estes iriam ser contemplados e ter seus direitos reconhecidos e preservados. Os crimes contra os povos originários continuavam acontecendo, inclusive cometido por todos que se sentiam no direito de posse sobre os mesmos. Há relatos de crimes que eram classificados como delitos comuns, como "em 1924, por exemplo, foi denunciada uma mulher branca que matou, a facadas, uma índia que trabalhava para ela (Relatório SPI, 1924)" (Índios de Roraima, 1989, p.31). Não foram encontrados relatos de punição a quem cometeu crimes contra os indígenas nessa época.

No decorrer dos anos os conflitos continuaram ocorrendo, inclusive envolvendo a família Brasil¹⁵ e os beneditinos. A Fazenda desempenhou diversas funções, dentre elas, a de escola, que era utilizada para instruir os indígenas que não eram "civilizados"¹⁶. A área que compreende a Fazenda possui histórias que vão além desta dissertação. Manteremos o foco e traremos dados sobre o período de invasão da região, mais precisamente da Fazenda São Marcos, pois esta faz parte desta pesquisa.

¹⁵ Família tradicional do estado de Roraima que está presente desde o processo de colonização e que são donos de casas consideradas patrimônio, localizadas no centro da cidade de Boa Vista.

¹⁶ Os indígenas eram classificados entre selvagens, semi-civilizados e civilizados, a escola se destinaria aos semi-civilizados que deveriam aprender os costumes dos da civilização (Índios de Roraima, 1989).

Os Macuxi eram a maior população dessa região, e ainda hoje são. Na Comunidade Indígena São Marcos a maioria dos moradores são desta etnia, o que demonstra que desde a chegada dos invasores esse povo resiste aos desmontes que lhes foram impostos. É sobre este povo guerreiro que falaremos agora.

1.3 Eu sou gente! O Macuxi na sala de aula

EU SOU GENTE! Sim, é assim que inicio este item da pesquisa, demonstrando quem somos, pois é preciso afirmar a cada dia que somos pessoas, somos seres humanos que têm seus costumes e suas tradições diferente de outros povos, mas isso não nos torna inferior a ninguém!

Nós, Macuxi, também erámos denominados como *Pemongon uuri*, que quer dizer: Eu sou gente, habitamos as terras de Makunaima¹⁷ desde os primórdios. Apesar da alcunha *Pemongon*, hoje nós preferimos ser chamado de Macuxi, apesar de não haver uma denominação para a origem do referido termo (Índios de Roraima, 1989). Não há como precisar de forma efetiva quanto tempo estão por estes campos, as informações remontam que “todas as tentativas de reconstrução do passado dos Makuxi revelam um fato comum: migraram da bacia do Orinoco, em etapas progressivas, até se fixarem, definitivamente, nas regiões ao norte do rio Branco” (Índios em Roraima, 1989, p. 46).

Independente da origem dos povos, o que se sabe sobre nós é que sempre fomos guerreiros, e nas lutas com os espanhóis e com os caribes os mesmos foram se deslocando e povoaram a região que fica entre o Rio Branco e o Rupununi, isso ainda na metade do século XVI. Esse deslocamento por conta desses conflitos provocaram mudanças étnicas na região, uma vez que os Macuxi expulsaram os Wapixana que moravam naquela região; estes, por sua vez, precisaram de outro espaço para construir suas habitações, foi então que chegaram ao Médio Rio Branco.

As consequências desses deslocamentos trouxeram mudanças significativas na dinâmica da região, assim como o desaparecimento de alguns povos e o

¹⁷ Ser representativo e de muita significância para os povos indígenas Macuxi, também descrito em obras de autores conhecidos, como Mário de Andrade, na obra intitulada “Macunaíma”. É parte da lenda de criação de Roraima, a partir da visão indígena.

surgimento de outros. A grande migração, como já apontado, não envolveu só os Macuxi, mas a migração do povo Karib que marca a história Indígena destas regiões.

Os Taurepang, por exemplo, fizeram parte, sem dúvida, desta migração, e logo eles eram parte do povo que predominava na região; somente em um segundo momento separaram-se dos Macuxi, se auto-identificando como povo, agora como uma nova etnia. Este processo se deu após a invasão europeia e, até hoje, os dois povos compartilham a mesma cultura (mitos, estrutura social, etc.), ficando a identidade de cada um marcada pela língua que, através dos séculos, sofreu variações.

Como consequência da conquista portuguesa alguns povos, presentes na região naquela época, desapareceram, enquanto outros foram absorvidos pelos Makuxi. Os Purucotó, por exemplo, foram completamente absorvidos, tanto que Barbosa Rodrigues (1885: 135-145) chegou a considerá-los ancestrais dos Makuxi. Outro povo absorvido foi os Paravilhana, que marcaram a história e a cultura dos Makuxi. Na batalha da Praia do Sangue os Paravilhana enfrentaram os portugueses e foram derrotados. Também aqueles que conseguiram fugir foram, posteriormente, presos, mortos ou deportados como escravos.

Mas nem todos os Paravilhana acabaram assim. Alguns grupos que moravam longe da área do conflito não participaram das batalhas e, não tendo possibilidade de sobreviver como povo, integraram-se aos Makuxi. Assim, parte da cultura Paravilhana passou a ser patrimônio também dos Makuxi (Índios de Roraima, 1989, p. 46).

Apesar de não haver uma data específica para a chegada dos meus ancestrais nestes campos, o que se têm de dados é a presença deles, que é descrita pelos relatos dos invasores, além de serem uma sociedade já estabelecida. Logo, podemos afirmar que os Macuxi possuem sua ancestralidade enraizada no Vale do Rio Branco e possuem um território extenso, onde foram classificadas em duas regiões, sendo que ao norte é área de serras, onde são composta de florestas mais densas, e ao sul tem-se os campos, mais conhecido como lavrados, sendo que ambos possuem seus desafios de serem habitados pelos nativos. O perímetro do território dos habitados pelos então denominados *pemongon* pode ser calculado em torno de 30 a 40 mil km².

Uma questão que vale à pena trazer para essa discussão está relacionada à grafia do nome Macuxi, que possui suas variações na escrita, podendo ser Makuxi. Essa variação pode ter relação com a localização geográfica, uma vez que já citei que dentre o território que comprehende a localização deste povo têm áreas de serra e área de campo e/ou lavrados. De acordo com a Coleção histórico-antropológica nº

01, intitulada “Índios de Roraima” que cita: “[...] os Makuxi utilizam mais duas denominações para definir partes do mesmo povo. Trata-se de denominações de origem geográfica: ‘vi’rikó’ - gente da serra - e ‘Romoko’ - gente do lavrado” (1989).

Os Macuxi têm sua história marcada pelas adversidades impostas pelos invasores de suas terras efetivamente desde o século XVIII, onde os colonizadores realizaram diversas tentativas de aprisionamento dos mesmos através de aldeamentos, depois por meio da migração forçada, até os mesmos serem cooptados para trabalharem no extrativismo e na pecuária¹⁸.

A língua Macuxi tem perdido espaço até mesmo dentro das comunidades, uma vez que os mais novos não aprendem mais a falar a língua materna, seja por vergonha ou mesmo por não haver mais diálogos na comunidade que usem a mesma de forma espontânea. No currículo escolar tem-se a língua materna como disciplina, mas na prática o que os alunos aprendem são dialetos que após saírem da escola não os utilizam mais, e, após a invasão dos colonizadores, obrigaram os indígenas a falarem a língua deles, contribuindo assim para o apagamento dessa identidade. Isso teve um grande impacto em nossa cultura.

Em muitas comunidades, falar a língua materna passou a ser restrita aos anciões das comunidades que têm o conhecimento da mesma e a prática com os indígenas mais velhos; isso de certa forma corrobora para a diluição de uma característica desses povos. A escola busca inserir essa demanda no currículo escolar, mas os resultados nem sempre são satisfatórios, além do mais, tem-se outra problemática, que é a escassez de professores para ministrar essa disciplina, pois poucos indígenas sabem falar a língua nativa.

Nos anos cinquenta, a língua Makuxi começou a sofrer uma série de ataques por parte da sociedade envolvente. Passou a ser chamada de “gíria”, termo cuja acepção estava carregada de significação negativa. “Falar ‘gíria’ não presta” pode ser considerado o slogan deste ataque que envolveu o governo local, através da Secretaria de Educação, a Igreja e também o órgão de assistência aos índios. Nas malocas do lavrado, de modo particular, a língua Makuxi entrou em crise, enquanto nas da serra, tendo menos contato com os brancos, foi conseguido manter intacto o seu uso (Índios de Roraima, 1989, pp.45-46).

A citação acima corrobora com o que venho trazendo de discussão nesse ponto da pesquisa, mesmo que lá atrás, em meados do século XX, já se menosprezava a língua Macuxi, esses reflexos negativos perduram até hoje,

¹⁸ Informações coletadas do site: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Macuxi>. Acessado em 20/04/2023.

infelizmente. Mesmo diante de toda estimulação por parte dos ativistas indígenas em manter viva nossa cultura e tradição.

Os Movimentos Indígenas buscam fazer essa recuperação não só da língua, mas da cultura indígena como um todo, pois entendem a necessidade de que não se perca ainda mais a identidade do povo que tão bravamente resistiu aos desmonte dos colonizadores/ invasores e seguidamente do Governo que insiste em buscar o embranquecimento dos mesmos.

Essas mobilizações por parte das associações e do Movimento Indígena geralmente é de grande importância para fazer que o nosso povo não tenha vergonha de gritar suas origens para o mundo, sem demérito e sem medo. Que tenhamos o direito de existir e manter nossas tradições vivas.

Uma das formas de manter a tradição indígena viva e possibilitar o reconhecimento identitário é trazendo essas discussões que foram apresentadas no decorrer desta escrita para a sala de aula, que é um espaço democrático e que por vezes perpetuamos o preconceito e a segregação do povo indígena, assim como de outras minorias.

O professor precisa ter o discernimento de apresentar as versões sobre a história contada, que muitas vezes não é a que está nos livros didáticos¹⁹. Essa preocupação é de todos, mas especialmente dos professores que se encontram na Amazônia, centro do mundo, como diz Eliane Brum (2021). Quando digo que devemos nos atentar, estou me referindo ao fato de que estamos na região que concentra proporcionalmente o maior número de populações indígenas, logo, esta é a nossa realidade.

Silva e Costa (2018, p. 17) afirmam que “de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, a maioria das sociedades indígenas que vive no país concentra-se na Amazônia”. Se a maior população está concentrada na Amazônia, então precisamos ter essa vontade de levarmos a nossa história para o restante do país, nos fazer conhecidos a partir das nossas experiências e vivências, pois a imagem distorcida já temos.

Ainda de acordo com Silva e Costa (2018, p. 17), levanta-se esse questionamento: “de onde surgem as informações distorcidas que envolvem as pessoas indígenas?”. A seguir veremos a respostas que leva para essa indagação:

¹⁹ Não estou realizando nenhuma crítica ao livro didático, pelo contrário, gosto de utilizá-lo em minhas aulas, mas sempre buscando problematizar a história contada nele.

Desde os primórdios da colonização, imagens estereotipadas foram criadas, geralmente oriundas de uma concepção padronizada, que reproduziam opiniões demasiadamente simplificadas e falsos juízos a respeito dos indígenas. A começar com a chegada dos portugueses e prosseguindo ao longo dos séculos, a figura do índio foi construída com base em registros históricos e iconográficos. (...) As cartas jesuíticas também colaboraram para a construção desse imaginário, pois, ao relatarem as vicissitudes dos trabalhos de colonização e catequese, reforçaram as ideias de selvageria e barbárie (Silva; Costa, 2018, p. 17).

Romper essa máxima não tem sido fácil, mas professores e historiadores têm buscado dar visibilidade para que novos diálogos surjam nas salas de aula. Essa sempre foi uma luta dos povos indígenas e, aos poucos, vão delineando novas pontes que visam desconstruir essa visão preconceituosa por meio da sala de aula. Aliada nessa pauta, temos a Lei nº 11.645/2008 que vem fortalecer a luta pela inserção da pauta indígena em sala de aula.

Conhecer o passado dos nossos ancestrais tem sido pauta nos grandes eventos da área de Ensino de História, tanto para indígenas como não-indígenas, tais como: o Congresso Nacional do ProfHistória e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH, entre outros que reúnem pesquisadores para discutir melhorias para o campo e que buscam fomentar o diálogo e a inserção no cotidiano escolar. Essa é uma pauta que precisa permeiar todos os espaços escolares, uma vez que a escola pode e deve dar uma enorme contribuição nesse reconhecimento aos povos originários, pois é o espaço que forma cidadãos críticos; colocando esse diálogo na ordem do dia é possível ter pessoas mais engajadas na pauta indígena.

Portanto, é fundamental que os alunos tenham acesso a esse tipo de informação, pois:

Há pois uma riquíssima diversidade sociocultural presente no país e conhecê-la significa, entre outras coisas, aprender mais sobre múltiplas formas de organização social, política, cosmológica, etc. Respeitá-la é importante, não porque deva interessar aos não-índios “preservar” as culturas indígenas - algo impensável quando se percebe as culturas perpetuamente ressignificadas e reelaboradas pelos grupos humanos -, mas porque esse respeito interessa, sobretudo, às próprias sociedades indígenas. Além disso, o reconhecimento da diversidade é uma marca das democracias e da educação para a cidadania (Silva; Costa, 2018, p. 21),

O importante de toda essa problematização é perceber que na Educação Básica é possível fazer esse movimento de (des) construção de tudo que já foi feito com os indígenas desde a chegada dos invasores às suas terras. A escola é um espaço de aprendizagem privilegiada, mas não um espaço de privilégio, por isso, essas discussões não podem ser negligenciadas, precisam ser trazidas para ampliar

a visão das crianças e adolescentes em relação a essa questão. Trabalhar o fortalecimento das pautas dos povos que compõem as minorias é um meio de formar cidadãos críticos e conscientes do meio ao qual estão inseridos.

Sem essa preocupação a escola deixa de cumprir o seu papel que é formador e libertador, conforme cita Paulo Freire (1996). É imprescindível que os alunos aprendam a questionar a História que foi contada pelos colonizadores e que conheçam outras, muitas vezes suas próprias histórias. No caso, falo a partir de Boa Vista, no estado de Roraima; estamos localizados dentro da Amazônia e a nossa realidade é sermos e termos alunos indígenas que muitas vezes negam sua identidade por vergonha e, digo mais, por desconhecerem sua história, a história de seus/ nossos ancestrais.

E quando nomeamos o capítulo de “Eu sou gente! o Macuxi e a sala de aula” é justamente para falar da necessidade de se inserir o indígena na sala de aula da Educação Básica. Há essa necessidade de deslocamento, na qual o reconhecimento virá de forma espontânea, a partir do momento que houver a preocupação em dialogar de forma responsável nas aulas de História.

A relação entre a história Indígena e a sala de aula vai ocorrer a todo momento tendo em vista este ser um espaço onde pode e deve haver a expansão de conhecimentos plurais e de formas diversas. Lugar em que o professor pode trazer pautas que são essenciais para ampliar o (re)conhecimento do aluno enquanto sujeito ativo no processo de construção, assim, como fazer esse movimento de reconhecimento próprio.

Aos poucos observamos que o movimento de reconhecimento e escuta das vozes indígenas estão ocorrendo, algo que não tem sido simples e fácil, mas vem ganhando adeptos a cada dia, sejam os próprios indígenas ou os não-indígenas. Um exemplo de reconhecimento que ocorreu recentemente e que não poderia deixar de ser citado, mesmo que de forma sucinta, foi a criação do Ministério dos Povos Indígenas em 2022 que tem uma indígena à frente da pasta, Sônia Bone de Sousa Silva Santos, conhecida como Sônia Guajajara. Assim, também como a Fundação dos Povos Indígenas em Roraima que hoje tem a indígena Joênia Batista de Carvalho, conhecida como Joênia Wapichana, à frente da pasta. Esses são exemplos de que nós estamos ocupando os lugares que antes eram ocupados somente por pessoas não indígenas, ou seja, uma forma de reconhecimento à

nossa cultura, às nossas tradições, aos nossos costumes, à nossa diversidade e a tudo que temos buscado em termos de representatividade.

São ocupações importantes que estão ocorrendo na atualidade e que devem ser levadas para a sala de aula, pois fazer essa articulação possibilita a valorização da pluralidade étnica. É importante proporcionar aos alunos o acesso às diferentes formas de interações sociais e das formas de experiências que possam ser vivenciadas ao se conhecer outros povos e outras culturas. Isso sem levar em consideração o fato de que muitos discentes também se reconhecerão dentro das concepções que lhes serão apresentadas, o que de certa forma é uma reconhecimento identitário que nem sempre está claro para o mesmo.

As possibilidades de trabalhar a história indígena são tantas que por meio dela é possível alterar as formas como a sociedade impõe, mesmo que de forma velada, as diferenças e a desigualdade. Nós, professores, podemos e devemos trazer questionamentos que possibilitem que os alunos tenham ou mesmo construam uma visão crítica sobre essa pauta, além de estimular que estes possam criar vias para ressignificar a desigualdade e assim dar visibilidade às minorias, ao qual estão inseridos na maioria das vezes.

Pensar em sala de aula e como essas questões podem ser levadas aos alunos é uma forma de ir desnaturalizando o preconceito e demonstrando como os indígenas, além de resistirem às mais diversas formas de extermínio, continuam lutando ainda hoje para terem suas vozes escutadas pela sociedade que insiste em tentar apagar sua colaboração na construção plural do país.

Trazer esse debate demonstrando a participação ativa dos indígenas na manutenção da soberania nacional é uma maneira de ir trabalhando a descolonização, mas como fazer isso em sala de aula? De acordo com Brito (2012) os indígenas contribuíram para a manutenção da soberania nacional devido à ocupação que sempre fizeram das faixas de fronteira e, quando o Estado tomou essa responsabilidade para si, os obrigou a fazer a guarda dessa localidade. O Governo, buscando ocupar as regiões fronteiriças, construiu escolas, pois além de manter os nativos no local protegendo a área de possíveis invasores ainda promoveu a aculturação²⁰ nesses povos.

²⁰ De acordo com o dicionário on-line, a aculturação é o conjunto das mudanças resultantes do contato de dois ou mais grupos de indivíduos representante de culturas diferentes, quando postos em contato direto e contínuo.

É preciso ouvir os indígenas e possibilitar que estes participem desse processo que, com certeza, se iniciou e alcançará os objetivos que são dar abertura para que a História tenha as versões contadas e que não prevaleça a versão única da História²¹. A escola necessita ser um espaço democrático onde a pluralidade de ideias prevaleça, juntamente com o respeito e o afeto, pois somente assim será possível mudar os rumos da educação.

Este trabalho não se limita a fazer críticas à escola, mas procura demonstrar que esta é um espaço onde se ensina e se aprende. Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”, cita “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 21). Logo, fazer ponderações não é tecer críticas à mesma, mas possibilitar essa troca de saberes que ocorrem na escola.

Por muitos anos a escola serviu de palco para que a história de versão única fosse contada, inclusive Kayapó traz essa observação em seu artigo intitulado “A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?”, onde ele traz a seguinte observação referente à escola,

A escola e seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas, estando alinhados a interesses de grupos hegemônicos de perspectiva colonizadora. A Lei n. 11.645/2008 abre novos horizontes para o ensino da história e cultura dos povos indígenas, possibilitando o rompimento com o silêncio e com a memória produzida pelos grupos hegemônicos, colocando sob suspeita o currículo que produz e reproduz a invisibilidade e a inaudibilidade destes povos, rejeitando o reducionismo de suas memórias e histórias (Kayapó, 2019, p. 57).

É preciso levar em consideração a diversidade de etnias existentes no país e que, como toda sociedade, passa por momentos de transformação e reconstrução que levam em consideração a realidade ao qual estão inseridas. A escola precisa ser o espaço onde ocorra essas revisões de mudanças sociais e que esteja aberta ao convívio com as diferenças e faça críticas às desigualdades contemporâneas.

A Lei nº 11.645/2008 traz essa prerrogativa e é notória a preocupação em se fazer cumprir a mesma, apesar de que essa pauta ainda é bastante complexa, pois envolve formação de professores, rompimento de paradigmas, pois é preciso

²¹ Chimamanda Ngozi Adichie escreve sobre “O perigo da História Única”, que é uma obra que versa sobre a importância de conhecer outras possibilidades, outras histórias, que servem inclusive para o reconhecimento pessoal, uma vez que devemos conhecer a nossa história contada pelos nossos ancestrais e as que são contada por outras pessoas, pois assim é possível fazer uma relação entre uma história e outra.

valorizar o indígena no contexto social e cultural do país e não somente falar sobre eles na escola. São passos lentos, mas que estão acontecendo com muita luta e garra de quem está disposto a se unir em prol das causas indígenas nesse fortalecimento e reconhecimento da ancestralidade do país. Afinal, como diz o parente Ailton Krenak (2022): o futuro é ancestral! E, eu complemento a fala dele afirmando que o passado e o presente também são ancestrais.

No campo do Ensino de História essa preocupação com a inserção da História dos povos africanos e dos indígenas vem como forma de romper com os eixos norteadores que se utilizam dos eventos históricos ocorridos na Europa para explicar a história da humanidade. Por isso, nesse campo de ensino, têm-se buscado a valorização da História local para promover a crítica à narrativa tradicional, inclusive trazendo a vivência e a realidade dos estudantes como reforço nesse processo, o que permite que o aluno se reconheça como parte ativa do processo de aprendizagem.

Este capítulo buscou situar o leitor no que se refere à história da região pesquisada, assim como a sua localização. E, espera-se que a partir de então, seja possível inserir a mesma nas aulas de História da Educação Básica, seja na proposta que apresentaremos no decorrer dessa dissertação ou mesmo de outras que poderão surgir a partir da leitura aqui realizada.

CAPÍTULO 2 - O pulsar da ancestralidade e a educação patrimonial: entrelaces com as aulas de História

Este capítulo versa sobre as discussões de patrimônio, educação patrimonial, ancestralidade Indígena e Ensino de História. Em relação ao conceito de educação patrimonial serão utilizados os trabalhos de Gil (2015, 2017, 2020), Gil & Pacievitch (2019), Gil & Werle (2016) e Tolentino (2016); em relação à ancestralidade Indígena serão utilizados autores como Krenak (2022); Munduruku (2017) e Potiguara (2015), Wapichana (2014, 2018), Kopenawa (2015), Dorrico (2019), Kambeba (2021, 2023); Jecupé (2020); já no que se refere ao Ensino de História serão utilizados pesquisadores do campo, dentre elas: Bittencourt (2009, 2011) e Caimi (2001).

Os autores supracitados compuseram a base teórica de discussão deste trabalho, juntamente com outros que mesmo não mencionados acima, tiveram importância na construção desta pesquisa. A ideia não foi destacar ou menosprezar autores, mas sim, trazer parte do arcabouço teórico utilizado para discutir patrimônio e educação patrimonial, ancestralidade indígena e ensino de História, a partir da Comunidade Indígena de São Marcos. Iniciarei a discussão abordando sobre ancestralidade sob o viés indígena, conforme item a seguir.

2.1 Ancestralidade: o que é e quem são os ancestrais?

Escrever sobre a ancestralidade é antes de mais nada uma forma de reverenciar quem me precede, é pedir proteção acima de tudo aos povos-floresta, é mostrar o respeito que tenho pelos parentes. Que esta escrita possa ecoar o canto dos oprimidos, que traga à tona a sagacidade daqueles que foram silenciados no decorrer de séculos.

Os povos originários trazem consigo saberes que perpassam gerações e nos alcançam até os dias atuais com sua simplicidade e destreza. É possível verificar nas obras dos autores indígenas a busca incessante por fazer a voz ancestral ser escutada. Trazer a discussão sobre ancestralidade para esta pesquisa, foi uma escolha política minha como mulher indígena. Dentro do meu processo de formação quero possibilitar que minhas raízes ancestrais possam perpassar os lugares e as memórias indígenas, e ecoem para além das vivências, fazendo conexões com

discussões decoloniais para que se traga para o campo do saber, seja na sala de aula da Educação Básica ou no campo universitário, a construção alternativa de saberes.

Quanto aos saberes ancestrais, eles estão para além do que foi e está sendo escrito, temos a nossa forma específica de compartilhamento de saberes dentro e fora das comunidades. As mulheres indígenas na sua maioria são as guardiãs do saber ancestral e ficam responsáveis por repassar aos mais jovens (Kambeba, 2021). Além do mais, somos fruto de todos esses saberes, afinal, o fio condutor do saber ancestral continua interligado nas nossas veias. Daniel Munduruku em sua obra “Banquete dos Deuses” traz a seguinte observação em relação a ancestralidade:

[...] somos a continuação de um fio que nasce muito tempo atrás, vindo de outros lugares, iniciado por outras pessoas, completado, remendado, costurado e continuado por nós. De uma forma mais simples, poderíamos dizer que temos uma ancestralidade, um passado, uma tradição que precisa ser continuada, costurada, bricolada todo dia. (Munduruku, 2009, p. 16).

Dentro dessa obra do parente Munduruku, o mesmo faz uma pergunta que me fez refletir e chegar à conclusão que trazer o debate da ancestralidade indígena é urgente e necessário para que o processo de decolonização ocorra; aqui abro uma ressalva para pontuar que trabalhar sob uma perspectiva decolonial²² é, segundo Luiz Fernandez de Oliveira:

(...) expressar o colonialismo que construiu a desumanização dirigida aos subalternizados pela modernidade europeia e pensar na possibilidade de crítica teórica a geopolítica do conhecimento. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma prática política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monorracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade' (Olveira, 2016, p. 35-39).

Toda essa observação não quer dizer que temos a intenção de apagar outras versões da nossa história, mas sim apresentar possibilidades para promover o debate crítico, além de visibilizar a versão dos que nos antecederam e é tão necessário quanto a versão homogeneizada da História.

Dando continuidade ao debate sobre ancestralidade, inicio esta frase fazendo uma pergunta que serve de reflexão para todos nós, enquanto professores: o professor conhece a sua ancestralidade? Parece ser uma indagação

²² Quanto à discussão decolonizadora, não iremos nos aprofundar, por não ser o cerne desta pesquisa. Mas, existem autores dentro do campo do ensino de História que levantam essa pauta e que podem ser consultados, conforme já citado no decorrer deste trabalho..

despretensiosa, mas que se paramos para pensar no peso que ela tem, iremos demorar horas a fio tentando responder, mas no fundo nem sempre sabemos ou conhecemos aqueles que nos antecederam de forma a responder de maneira convicta e sem titubear essa inquirição. É uma pergunta que envolve situações para além de pensar quem são nossos antepassados, envolve relações familiares, saberes que foram repassados de gerações em gerações, entrelaça às novas vivências atuais, incluindo a forma de ver o mundo que nos rodeia.

A articulação proposta acima é parte de um diálogo necessário para que ocorra a troca dos saberes e optei por trabalhar a ancestralidade escrita e sentida a partir de autores indígenas, citados no início deste capítulo. A discussão sobre ancestralidade tem aparecido cada vez mais no meio acadêmico como, por exemplo, nos eventos do campo. Considerando o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - ENPEH, no sumário dos Anais dos anos de 2019 a 2022, foram encontrados uma média de 6 trabalhos com a temática interligada de patrimônio, ancestralidade e/ou decolonialidade. Portanto, observou-se o crescimento do mesmo, levando em consideração os anos anteriores (2015 em diante) em que não encontrei nenhum trabalho. Essa pauta, além de necessária, também viabiliza novas aprendizagens, propiciando reflexões críticas ao mesmo tempo que fortalece a luta dos povos originários.

Falar de ancestralidade é pensar as suas raízes e, para que isto ocorra, é preciso que venhamos a nos conectar com a terra, pois esta é sagrada. Luciano (2006, p. 101) corrobora afirmando que “O território indígena é sempre a referência à ancestralidade e a toda a formação cósmica do universo e da humanidade. É nele que se encontram presentes e atuantes os heróis indígenas, vivos ou mortos”. Os povos indígenas entendem o tempo de forma diferente, conforme citado por Daniel Munduruku:

Para o indígena existem dois tempos: o passado e o presente. O passado é memorial. Serve para nos lembrar quem somos, de onde viemos e para onde caminhamos. Um povo sem memória ancestral é um povo perdido no tempo e no espaço. Não sabe para onde caminha e por isso se preocupa tanto onde vai chegar. O passado é a ordenação de nosso ser no mundo. É ele que nos obriga a sermos gratos, a cantar e dançar ao Espírito Criador. É ele que nos lembra o tempo todo que somos seres de passagem. O outro tempo é o presente. Para esses povos o tempo que importa é o presente. [...] Os indígenas são, portanto, seres do presente. Só sabem viver o e no presente. (Munduruku, 2017, p. 49-50).

Ailton Krenak (2022, p. 07), ao falar sobre a ancestralidade, cita que “estamos em todos os lugares, pois em tudo estão nossos ancestrais, os rio-montanhas [...].”.

Inclusive mais adiante ele fala da importância dos sonhos, que não podemos pensar que o mundo vai acabar para que não venhamos a viver angustiados e, assim, fugir dos nossos sonhos, pois dentro deles estão as nossas memórias e de nossos ancestrais.

A ancestralidade é pulsante no indígena, isso devido às nossas lutas diárias, afinal quem seríamos sem os nossos ancestrais? A ancestralidade pulsa através dos ensinamentos que nos são repassados. Márcia Kambeba ao tratar sobre ancestralidade indígena e os ensinamentos que nos são transmitidos cita que:

Esses ensinamentos mantidos ainda hoje contribuem para a constituição de identidade, da noção de pessoa, dos valores e crenças, do coletivo social, da relação com a natureza, do respeito ao outro, do entendimento de partilha, da percepção de cada indivíduo dentro da sociedade indígena e da responsabilidade que cada pessoa carrega consigo (Kambeba, 2021, p. 16).

A ancestralidade vai para além dos que nos antecederam, pois se faz presente no nosso dia a dia. Ainda hoje o saber ancestral é vivo na comunidade indígena, um exemplo, é o Tuxaua que é responsável pelo zelo e cuidado da comunidade; o mesmo recebeu o conhecimento ancestral para que pudesse gerir da melhor forma seu povo. As mulheres são as guardiãs dos saberes ancestrais e cuidam da educação dos mais jovens (Kambeba, 2021). Observa-se que os ensinamentos são compartilhados por todos e entre todos, ou seja, o movimento do aprender é constante na vida do indígena, assim como na vida de qualquer ser humano.

Nas obras publicadas dos autores indígenas e por mim estudados é nítido como os saberes são parte inseparável da discussão ancestral, corroborando com o que temos trazido, de que ancestralidade são ensinamentos. Ressaltamos que esses ensinamentos são transmitidos de diversas formas, seja por meio de uma conversa informal com um ancião da comunidade, pela poesia, pela dança ou até mesmo pelo silêncio necessário em dados momentos. Cristino Wapichana (2014) demonstra a forma como os ensinamentos podem ser repassados através de histórias contadas com uma linguagem mais para o público infanto-juvenil, que transmitem conhecimento ancestral, inclusive este autor indígena possui obras voltadas para o público mais jovem, trazendo mensagens de ensinamentos em forma de texto e com imagens mais descontraídas.

Todas essas colocações são formas de transmissão de conhecimento ancestral. Não existe um conceito fechado sobre o tema, o que têm são movimentos

e vivências que juntos definem o conhecimento ancestral, Kaká Werá Jecupé , afirma que:

Para aprender o conhecimento ancestral, o índio passa por cerimônias, que são celebrações e iniciações para limpar a mente e compreender o que nós chamamos de tradição, que é aprender a ler os ensinamentos registrados no movimento da natureza interna do ser. O ensinamento da tradição começa sempre pelo nome das coisas (Jecupé, 2020, p, 18).

A indígena Márcia Kambeba (2021) em sua obra “O lugar do saber ancestral” traz vários apontamentos do que vem a ser ancestralidade. A sua escrita, por meio de poema, demonstra as lutas indígenas e os saberes da floresta que estão interligados a cada indígena. Inclusive, em um dos poemas denominado “Ancestralidade”, tem um trecho que diz o seguinte:

A ancestralidade pede paz,
Ela é a força da identidade,
Na aldeia ou na cidade,
Nossa *uka* não se desfaz (Kambeba, 2021, p. 75).

Os indígenas, sejam eles moradores das aldeias ou os que moram na cidade (que por vezes são questionados se ainda são indígenas, por não habitarem a comunidade, como se o espaço geográfico definisse a identidade indígena de alguém), seguem suas lutas, são parentes que ocupam os mais diversos espaços, sejam eles, políticos ou acadêmicos. Dentre estes temos a ministra Sônia Guajajara, Joênia Wapichana, Célia Xakriabá, Raoni Metuktire, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, dentre outros/as que são ativistas na luta pelos direitos dos povos originários.

A partir do que foi apresentado sobre ancestralidade observa-se que a mesma sempre se fez presente na nossa História, seja ela indígena ou não. E, levando para dentro da sala de aula, ao se discutir a História da humanidade, estamos trabalhando ancestralidade, então o que estamos propondo a partir dessa pesquisa é mais uma forma de realizar essa abordagem em sala de aula, a partir da História do Brasil.

Mas, o que é ancestralidade? A partir de leituras realizadas posso dizer que ancestralidade é tudo que nos envolve e nos ensina, seja a floresta, o rio, os parentes, os ensinamentos repassados de geração em geração pelos mais velhos da comunidade, a troca de saberes entre os mais jovens, a luta política e social, o sangue que pulsa na veia, o silêncio, tudo é ancestralidade. É o sentir, o ver e o viver.

Conforme sinalizado, a pesquisa está voltada para ancestralidade e patrimônio a partir da Comunidade Indígena São Marcos. A partir do tópico a seguir

iremos ver conceitos e como poderão ocorrer usos do patrimônio dentro de sala de aula, além de como esta relação foi construída e vem sendo aprimorada na sala de aula da Educação Básica.

2.2 O que é patrimônio e educação patrimonial? A sala de aula como espaço de construção coletiva

O patrimônio é algo que faz parte da cultura de um povo, logo, está ligado à formação social dos mesmos e, de alguma forma, representa a sua história. São justamente essas questões que este trabalho se propôs a levar para a sala de aula e, que possibilitem reflexões por parte dos alunos, que os façam pensar quais histórias existem, uma vez que “trabalhar patrimônio na escola é, então, colocar essas questões em debate na sala de aula, considerando escolhas e os significados que cada grupo constrói para o patrimônio que os constitui” (Gil; Werle, 2016, p. 4).

Dentro dessa vertente, de patrimônio, tem-se o debate voltado para os povos originários, uma vez que os bens tombados fazem parte de uma política que visa o reconhecimento da identidade nacional e que nem sempre leva em consideração os patrimônios dos povos indígenas, afinal:

O patrimônio indígena, por um lado, traz um sentido de reconhecimento da existência de uma memória e de uma história indígena que, por séculos, foi negada e obliterada da história do Brasil e, por outro, expressa uma diferença em relação ao modo pelo qual se concebem memória e história (Capiberibe, 2020, p.229).

Ao buscar dados sobre esse tema observa-se que a invasão do território brasileiro por Portugal não difere de outros lugares que também foram tomados pelos europeus. Isto, de certa forma, retardou o processo de reconhecimento da identidade nacional que levasse em consideração os povos indígenas. Já foi citado que a história do Brasil foi quase sempre escrita negando a existência dos povos originários: acreditava-se que por influência da história contada e escrita pelos invasores, em que os povos indígenas não recebiam reconhecimento algum, pelo contrário, acreditavam que o ideal seria a eliminação de todo e qualquer elemento da cultura indígena, tanto que isto foi tentado de todas as formas e, por muito tempo deu certo o plano de acabar com identidade do povo que já habitava estas terras, apesar de toda luta e resistência, povos foram dizimados e apagados da história. Com o passar

dos tempos os indígenas foram sendo associados a um ideário nacional que começou a construir o mito de que três raças formaram o povo que compõem a nação brasileira.

Essa colocação persiste na atualidade, tendo em vista que os indígenas continuam sendo relegados. Por isso, hoje há a necessidade de se levar adiante pesquisas que valorizem a ancestralidade indígena brasileira. A contribuição da escola nesse processo é fundamental, pois além de colocar em circuito tais discussões, ainda possibilita aos alunos conhecerem e se reconhecerem dentro desse processo excludente que muitas vezes a História nos coloca.

Quando nos propomos a fazer a discussão sobre ancestralidade indígena dentro da sala de aula o fazemos com a intenção de questionar e apresentar novas possibilidades para o ensino e promover visões diferenciadas sobre a imagem que foi construída sobre esses povos; esse movimento faz parte do que acreditamos como processo de aprendizagem dentro do campo do Ensino de História.

Uma das formas de se trabalhar sobre os indígenas é por meio da educação patrimonial que, associada à educação Indígena, poderá possibilitar que professores tenham novos subsídios para suas aulas. O que de fato se busca no decorrer desta pesquisa foi contribuir para que a imagem estereotipada fosse aos poucos sendo desconstruída a partir do Ensino de História, pois dentro deste campo de pesquisa é possível realizar discussões sobre alteridade e que busque historicizar conceitos, afinal “O Ensino de História é um campo de produção de saberes, de construções de intervenções negociadas entre preceitos acadêmicos e objetivos de ensino e aprendizagem em realidades específicas” (Ramos, 2016).

Ao se realizar observação, no que se refere ao currículo escolar e às considerações que trazem sobre a história dos povos originários no nosso país, percebe-se que existem lacunas que nem sempre são preenchidas nas aulas (apesar de sabermos que a sala de aula não tem como abranger todos os temas). Mas, o que se quer destacar é que na maior parte dos casos, a História Indígena aparece é em segundo plano, para cumprir tabela em uma linha cronológica e, na maioria das vezes, traz a valorização do indígena que “venceu” seus parentes em guerras tidas como justas pelos colonizadores e, aos poucos, foram se adaptando ao projeto de subordinação que lhes foi imposto.

É contra esse tipo de discurso que se apresentam aqui novas possibilidades de se trabalhar a história Indígena em sala de aula. Essa é uma exigência que está

na já mencionada Lei nº 11.645/2008 e “exige que professores e alunos da Educação Básica no Brasil conheçam, reconheçam, aprendam, valorizem e divulguem a história e as culturas indígenas mobilizando distintos conteúdos dos diversos componentes curriculares” (Silva; Costa, 2018, p. 68).

Trabalhar com essa pauta é uma forma de reconhecimento às populações indígenas, não deixando para fazer isso somente em datas específicas, como por exemplo, o dia 19 de abril, que também abre discussões para a representatividade, ou mesmo a falta dela. Os indígenas precisam ser tratados como parte do processo da construção identitária do Brasil, buscando descontruir a visão folclórica que, por vezes, são apresentadas nas escolas.

Através dessa perspectiva é possível compreender a educação patrimonial como sendo algo transformador e, levando-a para dentro da sala de aula, torna-se ainda mais potente, uma vez que existem diversas formas de se trabalhar patrimônio e ancestralidade. É tempo de repensar como estamos abordando essas questões que são necessárias de estar em pauta na sociedade.

A educação patrimonial contribui de forma significativa para que os alunos se reconheçam enquanto sujeitos ativos da História e, a partir de então, estes possam valorizar o espaço social que estão inseridos, inclusive questionando suas ações no coletivo e no individual. É necessário que os alunos saibam de forma clara o que vem a ser patrimônio e passem a enxergá-lo muito mais do que como monumentos arquitetônicos, aquilo que é belo e que nos é imposto como heroico. Conheçam as relações de poder nas escolhas dos mesmos, assim como as mudanças que poderão advir quando se tem consciência e criticidade no entendimento do patrimônio. Seguindo este entendimento, Ramos cita que:

Pensar o patrimônio é discutir de que forma ele se expressa em diversos contextos e entender as relações entre História, memória, identidade e o patrimônio. Os grupos sociais constroem e também definem o que pode ou não ser identificado como patrimônio, atendendo às concepções em vigor. definições de âmbito privado já nortearam o significado de patrimônio até que a modernidade, a partir das construções dos Estados Nacionais estabeleceu necessidades de atribuir bens comuns à coletividade como forma de reconhecer e formar identidades e memórias partilhadas e valorizadas na construção da nacionalidade (Ramos, 2016, p. 28).

Trabalhar a concepção de patrimônio a partir da cultura de um grupo étnico não reconhecido e que não representa a classe dominante só é possível devido às transformações que vêm ocorrendo no campo da cultura, identidade e da memória. A partir dessa fala de Ramos (2016) irei fazer uma conexão com o que venho

defendendo dentro da educação patrimonial e do campo do Ensino de História, que é abordar o patrimônio e a ancestralidade a partir de grupos sociais menos favorecidos.

No texto intitulado “O que não é educação patrimonial: cinco falácia sobre seus conceitos e sua prática” o autor Átila Tolentino (2016) promove uma reflexão sobre as relações de poder que estão por trás dos monumentos patrimoniais tombados. Além de fazer críticas ao Guia Básico de Educação Patrimonial que foi organizado por Maria de Lourdes Parreira Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, em 2019. No texto, Tolentino aponta as cinco falácia e discorre em cada uma sua opinião contrária, citando que o Guia supracitado corrobora com a ideia da visão oficial, imposta pelos colonizadores na definição dos patrimônios.

Tolentino (2016), ao falar sobre educação patrimonial, tece uma observação que muitas vezes nós professores não nos atentamos, que é replicar a prática que por vezes discordamos ou criticamos. Quando educadores se propõem a trabalhar educação patrimonial nas escolas, a ideia que surge é levar os alunos aos espaços já consagrados como patrimônio, que pode ser uma construção predial, uma estátua, entre outros exemplos. Mas, e o aluno? Tem-se a preocupação se ele se reconhece nesse espaço? O que ele aprende visitando esses locais? Esses são questionamentos que devem nos inquietar e fazer com que nossas práticas sejam voltadas para a aprendizagem dos mesmos de forma consciente e reflexiva.

Tolentino (2016, p. 44) ainda afirma que:

Atuar com educação patrimonial é, sobretudo, fazer uma reflexão nesse sentido e não atuar de uma forma passiva em relação a um patrimônio fetichizado, que já vem pronto e determinado. É necessário compreender o patrimônio de uma forma crítica e não apenas contemplativa. Cabe, portanto, ao educador patrimonial, criar possibilidades para uma construção coletiva do que é patrimônio cultural, a partir do diálogo e da negociação, sabendo que, nesse processo, necessariamente pode haver consensos, dissensos, dilemas e conflitos.

Esse mesmo autor no texto “Educação patrimonial decolonial: perspectiva e entraves nas práticas de patrimonialização federal” cita a necessidade de decolonizar o patrimônio e que se rompa com a memória de saber e poder que está no movimento de patrimonialização, que não leva em consideração as minorias. Tolentino cita a necessidade de o IPHAN promover a educação patrimonial pautada nessa vertente, de modo que se desconstrua a visão colonizadora que os patrimônios têm (Tolentino, 2018).

Acredita-se que a escola é um dos campos a ser utilizado para promover essa decolonização por meio das aulas. A educação patrimonial e o Ensino de História podem caminhar juntos e, a partir dessa junção, serem trabalhados temas importantes na sala de aula. Patrimônios culturais são molas propulsoras e podem ser utilizados de diversas formas para aprender e ensinar História, além da abertura de metodologias que essa discussão possibilita, dentre elas, a construção da sala multimodal que proponho como produto final no capítulo três, e que trabalha a concepção de patrimônio a partir das minorias.

E voltando a citar o Guia de Educação Patrimonial, Gil, Pacievitch e Perussatto (2022) fazem reflexões que diferem de conhecer-valorizar-preservar, alinhando-se mais à tríade criar-interrogar-reparar, que busca justamente fazer essa discussão para possibilitar que pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, trans e várias outras “minorias” que são esquecidas possam ser, de alguma forma, valorizadas na História e, mais importante ainda, que esse movimento aconteça em sala de aula.

Discutir patrimônio e/ou educação patrimonial é algo que desperta lembranças e associá-lo a um determinado povo faz com que as memórias das pessoas que possuem relação direta com este sejam estimuladas. Quando se trata de patrimônio é impossível não falar de memória, uma vez que na memória residem diversas informações que podem contribuir para a compreensão de determinado fato.

O patrimônio é algo que pode e tem que ser pensado como aquilo que transita entre os espaços simbólicos e a construção das mais diversas práticas sociais, tendo em vista as relações que são construídas e os agentes envolvidos, seja na afirmação do poder, seja na sua legitimação e intencionalidade. O fato é que existem muitas possibilidades a serem exploradas com uso dos patrimônios em sala de aula, de modo a instigar o aluno a se reconhecer como sujeito da História.

Como falar de patrimônio e suas implicações colonialistas e não considerar a ancestralidade indígena? A sala de aula é espaço para trocas, vivências e muito aprendizado. Logo, é imprescindível que acompanhe as mudanças que ocorrem no seu entorno. Alinhar esta discussão ao Ensino de História é algo que inquieta, ao mesmo tempo que impulsiona a planejar aulas que agreguem reflexões críticas aos alunos.

Planejar aulas que envolvam os alunos na construção de sua aprendizagem é desafiador, mas ao mesmo tempo é satisfatório, pois promover a reflexão crítica que

servirá para a vida é algo desafiador e parte do trabalho docente. Permitir que o aluno perceba que não existe aprendizagem sem que haja envolvimento das vivências deles com a teoria ensinada em sala de aula possibilita que valorizem suas histórias e os espaços em que habitam.

Fazer esse movimento entre vivências e teorias em sala é uma questão que associo ao trabalho de Átila Tolentino (2016), já citado no decorrer desta escrita, que é “O que não é educação patrimonial: as cinco falácia sobre o seu conceito e a sua prática”. No terceiro ponto intitulado ‘A educação patrimonial’ configura uma conscientização da população para a preservação do patrimônio cultural.

Esse alinhamento entre as vivências e as transformações que estão ocorrendo no mundo, incluindo as que ocorreram no passado, é um dos objetivos do Ensino de História, conforme Circe Bittencourt (2011, p. 121): “um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades”. E, a partir da sala de aula, nós professores podemos contribuir com a formação da identidade dos alunos. Esse movimento poderá se dar por meio do estímulo à reflexão, à crítica, à construção do saber por meio das potencialidades dos alunos.

2.3 Educação patrimonial e a os indígenas

É vergonhoso, ao mesmo que interessante, observar que os povos indígenas que já habitavam essas terras antes mesmo da invasão dos europeus fossem jogados para segundo plano no seu próprio país; muitas vezes foram dizimados, sendo eliminados das mais diversas formas, sem que houvesse a preocupação em manter suas memórias vivas. Ou seja, tiveram sua ancestralidade apagada em vários momentos da História do país.

Discutir patrimônio vai para além de compreender os monumentos e a arquitetura que são tombados²³ pelo Estado, na verdade “todo patrimônio possui uma metanarrativa que procura justificar sua própria existência, e, a partir da qual –

²³ O tombamento é o instrumento de reconhecimento e proteção do patrimônio cultural mais conhecido, e pode ser feito pela administração federal, estadual e municipal. Em âmbito federal, o tombamento foi instituído pelo [Decreto-Lei nº 25, de 30 de novembro de 1937](#), o primeiro instrumento legal de proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro e o primeiro das Américas, e cujos preceitos fundamentais se mantêm atuais e em uso até os nossos dias. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/126>. Acesso em: 01/08/2022.

com variações em um ou outro aspecto – narrativas mais ‘conjunturais’ vão sendo construídas” (Viana; Mello, 2013, p. 51).

E trazer a discussão de patrimônio associado ao Ensino de História é uma forma de promover a reflexão de professores para que desenvolvam o hábito de incluir em seus planejamentos o tema de patrimônio cultural como forma de ampliação do entendimento das relações que a sociedade atual faz com o passado.

Silva (2017, p. 101), ao provocar uma reflexão sobre a relação dialógica entre presente e passado, cita que “voluntária ou involuntariamente o tempo presente tem sempre algo a dizer a historiadores, pesquisadores das humanidades, professores de história ou a qualquer estudioso que inclua a história como tema de reflexão”. Isso se dá pelo fato de o tempo presente, de certa forma, coordenar a história que é ensinada na escola.

A Constituição Federal de 1988 ao tratar sobre os indígenas, menciona em seus artigos 215 e 216 a ampliação de patrimônio cultural ao inserir no rol a existência dos bens culturais de natureza material e imaterial, que define outras formas de preservação (Brasil, 1988). É válido ressaltar aqui um ato político indígena que ficou bastante conhecido e que tem relação direta com o que estou tratando neste texto, que foi o movimento realizado pelo indígena Ailton Krenak na plenária da Câmara, quando estava ocorrendo as discussões para elaboração da Constituição de 1988. Krenak que,

[...] pintou seu rosto de jenipapo, num gesto *Rin'tá*, que significa “armado de luto e de guerra”, ao discordar das modificações que subverteram reivindicações apresentadas nas subcomissões e comissões anteriores à Comissão de Sistematização (Campos e Krenak, 2022, p. 12).

O vídeo do momento citado acima encontra-se hospedado no *Youtube*²⁴. Verifica-se a partir do que vem sendo apresentado, que discutir patrimônio é algo que desperta memórias sensíveis nas pessoas e, associando este a um determinado povo indígena, faz com que as lembranças das pessoas que possuem relação direta com ele sejam estimuladas. Rocha e Silva (2012) afirmam que “o patrimônio possui a capacidade de estimular a memória das pessoas historicamente vinculados a ele (...). E ao trazer essa pauta para sala de aula é possível promover não só uma narrativa de determinado bem, mas a reflexão sobre os diferentes aspectos que o envolve.

²⁴ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kWMHiwdbM_Q. Acessado em 11/04/2024.

Fazer diálogos que envolvem patrimônio e ancestralidade nas aulas de História possibilita não só o cumprimento da Lei 11.645/2008, mas diversas discussões no campo do Ensino de História. A Comunidade Indígena São Marcos será interligada a essa discussão por meio de uma atividade que consiste no desenvolvimento de uma sala multimodal com elementos trabalhados previamente na sala de aula e, outros que surgiram no decorrer da construção da mesma.

2.3.1 Projeto Educação patrimonial: minha maloca, minha história

No ano de 2022 concorri à seleção para supervisão do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID vinculado à Universidade Federal de Roraima, na qual fui aprovada e venho desenvolvendo atividades com graduandos do curso de História no Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva - CEM X²⁵.

Após o processo de seleção e montagem das equipes de graduandos que receberíamos, era chegada a hora de definirmos as linhas de trabalho que seguiríamos, pois tínhamos como objetivo trabalhar com produção de material didático atrelado ao digital. Os graduandos, que a partir deste momento passarei a chamá-los de pibidianos, ao saberem que eu já vinha desenvolvendo pesquisas sobre patrimônio e ancestralidade, optaram por seguir na mesma linha. Então chegamos à conclusão que iríamos trabalhar sob a perspectiva da educação patrimonial e, a partir de então, definimos o projeto que passou a se chamar “Educação patrimonial: minha maloca, minha história”.

O projeto foi realizado com cinco turmas do 9º ano e se desenvolveu em etapas por meio de oficinas pedagógicas, que possuem suas especificidades e contribuem para a aprendizagem do aluno. Antunes (2012, p. 37) cita que “as oficinas pedagógicas, além de serem espaços propícios para a reflexão e aprendizagem sobre a prática pedagógica, constituem-se em uma estratégia de trabalho em grupo voltada para a busca de uma compreensão”.

Trabalhar por meio de oficinas foi essencial para o alcance dos objetivos, pois a partir dela foi possível explorar conceitos e vivências e relacionar ambos,

²⁵ O período de vigência foi 01/11/2022 a 30/04/2024.

culminando em um produto que se desmembrou em três jogos de cartas e tabuleiro que atenderam às metas traçadas pela equipe. O fato é que as oficinas pedagógicas possibilitam um entrelaçamento didático entre o professor e os alunos, pois permitiram que os estudantes tivessem uma aproximação maior com seu objeto de estudo, principalmente quando se tem como objetivo levar para dentro da sala de aula as experiências vividas dos próprios alunos. Então pode-se dizer que:

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (Anastasiou; Alves, 2009, p. 96).

As oficinas são estratégias metodológicas que possibilitam uma troca de experiências entre professor e aluno na construção do conhecimento. Por meio dessa metodologia é possível partir do conhecimento prévio do educando, permitindo assim uma melhor articulação. E, foi o que fizemos. Utilizamos as oficinas para acolher os conhecimentos prévios dos alunos, assim também como para trabalhar os conceitos de patrimônio e educação patrimonial.

Foram momentos de muitas aprendizagens coletivas, pois no decorrer da realização da oficina²⁶ descobrimos que nossos objetivos estavam sendo alcançados e, melhor ainda, que os alunos estavam envolvidos com as atividades que estávamos levando para eles.

Por ser um relato sucinto, tendo em vista a produção realizada no PIBID não ser o produto final desta dissertação, o intuito aqui é mostrar a relação entre um e outro, tendo em vista que ambos discorrem sobre patrimônio e são pesquisas que foram e estão sendo realizadas dentro da sala de aula. Além do mais, os jogos do projeto desenvolvido em parceria com o PIBID/História/UFRR estarão dentro da sala multimodal a ser apresentada no capítulo três.

A discussão patrimonial é extensa e levar para dentro da sala de aula, apesar de todo material de apoio existente, não é tão simples quando se pretende alcançar metas para além do currículo escolar. Antes de trabalharmos conceitos de patrimônio com os alunos realizamos uma sondagem para saber o que os mesmos

²⁶ Trabalhamos uma oficina macro que teve desdobramentos diferentes nas turmas trabalhadas. Cada turma teve suas especificidades, desenvolveram e externalizaram seus sentimentos de formas diferentes.

tinham em mente quando ouviam o termo patrimônio. As respostas geralmente estavam voltadas para monumentos de pedra e cal sem nenhuma problematização, ou mesmo, para as coisas que eles consideravam valorosas para a sociedade.

Após a realização da oficina e de estudarem os conceitos e terem acesso às informações sobre patrimônio cultural e histórico, material e imaterial, essa narrativa mudou. Os discentes puderam perceber que o patrimônio está para além dos monumentos que são colocados em pontos estratégicos na cidade e que contam a história de determinado período de um lugar. Aprenderam que nada é por acaso, que existem relações de poder em toda estátua, em todo monumento, em toda nomeação de rua, em todo espaço definido como patrimônio cultural e histórico de um lugar.

Os estudantes aprenderam também que mesmo aqueles patrimônio que não foram tombados pelo Poder Público podem e devem ser valorizados, pois contam a história de um povo, de pessoas que lutam para ter seu reconhecimento. A partir dessa perspectiva é que surgem os elementos que compuseram os materiais didáticos que foram entregues como produtos ao final do projeto.

Após a explicação do que é patrimônio, perguntamos aos educandos o que eles eternizariam como patrimônio. Eles começaram a nomear possíveis patrimônios que conheciam e que queriam que se tornasse eterno, que outras pessoas pudessem conhecer e valorizar. Surgiram desta oficina, em que nomearam como patrimônios, os espaços que faziam parte da vivência deles, como uma pracinha, a parada de ônibus, o supermercado do bairro, as ruas que levam à escola, a própria escola, entre outras.

Ao término da oficina explicamos o que poderia ser patrimônio para além das estruturas de pedra e cal e como os mesmos eram reconhecidos e tombados pelo Poder Público. Após esse movimento foi dada a hora dos discentes representarem o que haviam entendido e escolhido como patrimônios por meio de desenhos que foram realizados em cartolinhas e, posteriormente, apresentados ao restante da turma.

Essa atividade foi se desenvolvendo ao longo do terceiro e quarto bimestre. Ressalto que as atividades do PIBID foram intercaladas com as minhas aulas regulares, em que buscamos trazer o patrimônio para dentro do conteúdo ministrado, um exemplo, foi discutir patrimônio em tempos de guerra, pois os alunos estavam vendo as guerras que aconteceram na História.

No decorrer da execução deste projeto tivemos a participação da Professora Carmem Zeli de Vargas Gil em visita ao CEM X, para conhecer um pouco mais sobre o projeto que estávamos desenvolvendo, assim também como partilhar um pouco de sua experiência sobre educação patrimonial com todos os envolvidos, entre alunos, pibidianos, supervisão e coordenações. A visita resultou na produção de uma entrevista²⁷ sobre educação patrimonial, que foi direcionada pelos pibidianos do CEM X e trouxe contribuições significativas para o resultado do referido projeto.

Continuando a explanação referente às atividades do projeto e os alunos confeccionaram os desenhos relacionados aos seus bens patrimoniais e os pibidianos fizeram a parte gráfica, ou seja, digitalizaram todos os desenhos para que fosse possível construir as cartas e os tabuleiros dos referidos jogos (conforme é possível verificar na imagem a seguir). Tudo foi feito com muito zelo e, ao final do quarto bimestre, tínhamos três jogos prontos para se trabalhar sobre História Local a partir dos patrimônios, ou mesmo fazer a discussão patrimonial a partir de elementos que não necessariamente fossem os monumentos já conhecidos e tombados de Roraima.

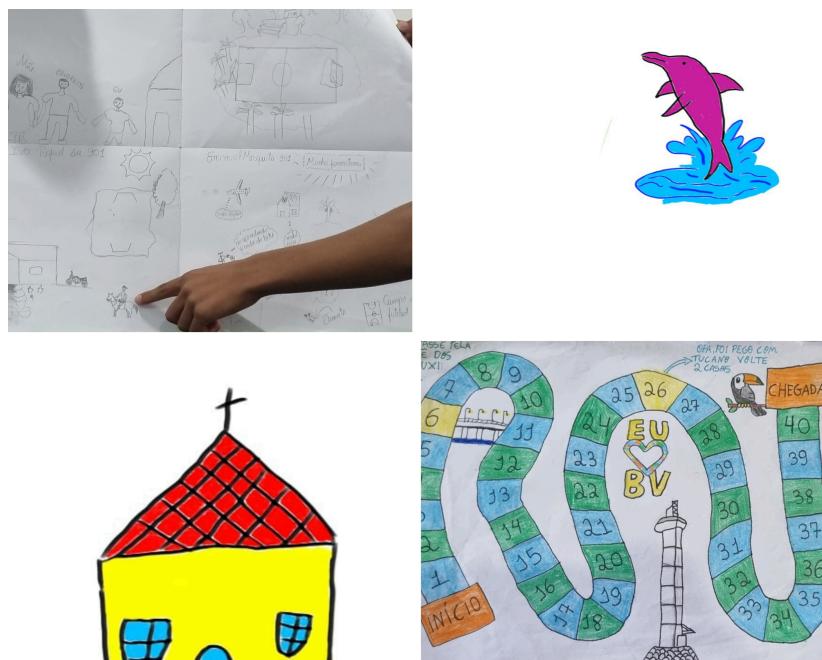


Imagen 4: Fotos da produção dos alunos e pibidianos durante a oficina sobre patrimônio

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

²⁷ A entrevista pode ser acessada por meio do link:

https://www.youtube.com/watch?v=_In0Z8tZF50&list=PLreg6XgLgowTqlYh5yVXVwh8LGYk0bNVT

Ao término do processo supracitado, foi dado início à montagem dos tabuleiros e das cartas que iriam compor os jogos que produzimos. Um dos jogos chama-se “Guardiões do Patrimônio²⁸” e trabalha a narrativa ficcional de dois possíveis alunos do CEM X, sendo um indígena e uma venezuelana que embarcam em uma aventura em busca de conhecer os patrimônios do estado de Roraima, saindo da escola e indo até o Monte Roraima. O jogo também tangencia pautas relacionadas ao *bullying* e à xenofobia, que pode ser explorado pelos professores de acordo com os seus planejamentos e necessidades da sala de aula. Ao término do jogo os personagens retornam para a escola depois de visitarem patrimônios na cidade e no campo, encerrando assim a jornada patrimonial.

A seguir será feita a apresentação gráfica do referido jogo, que assim como os demais encontra-se hospedado na biblioteca do Laboratório de História e Humanidades Digitais - LABEHD²⁹, da Universidade Federal de Roraima.



²⁸ Segue o link dos jogos produzidos pelo PIBID: :

<https://drive.google.com/drive/u/2/folders/1hLnYZQVDjzzi3HMIUYogj00RheGU4an>. Acessada em 11/04/2024.

²⁹ Seguem os endereços eletrônicos do LABEHD: <https://linktr.ee/labehdufrr> e https://www.instagram.com/labehd_ufrr/

Imagen 5: Fotos do Jogo “Guardiões do Patrimônio”

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Os outros dois jogos se chamam “Desvendando os patrimônios de Roraima” e “Eu sou de Roraima: meu patrimônio é o meu lugar”, também são jogos de cartas e tabuleiro; esses possuem referência nos jogos Perfil e Imagem & Ação. Eles, de igual forma, contém elementos patrimoniais de Roraima e podem, a depender do planejamento das aulas, servir para trabalhar a História local. A seguir as imagens dos referidos jogos que, conforme dito, também se encontram hospedados na página do LABEHD da UFRR.

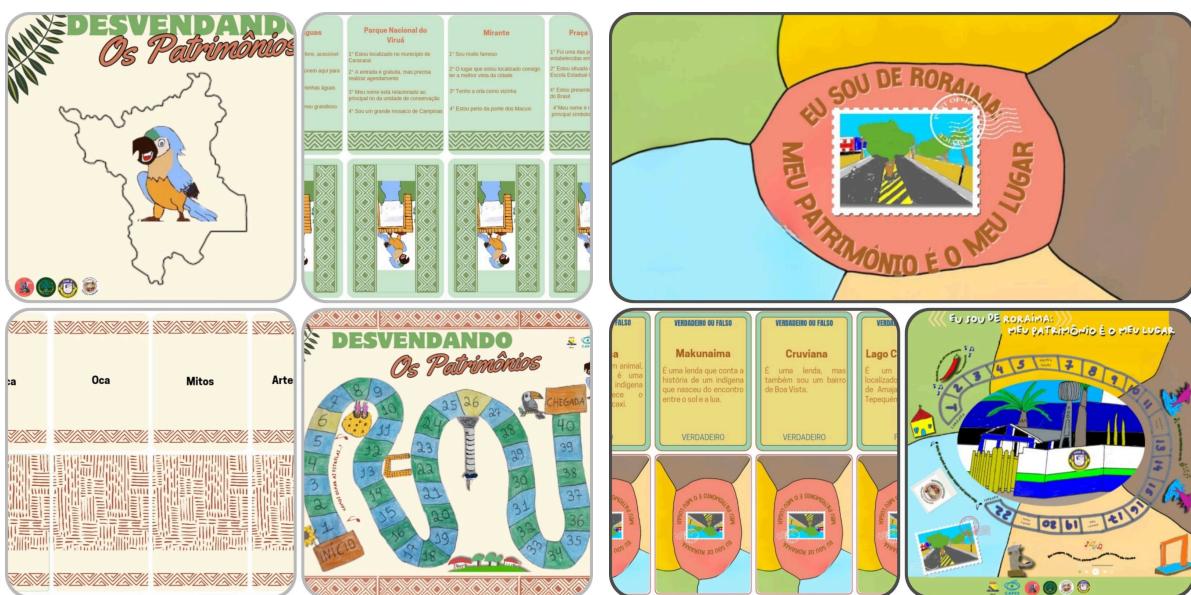


Imagen 6: Fotos dos Jogos Desvendando os patrimônios e Eu sou de Roraima: meu patrimônio é o meu lugar.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Todos esses jogos foram produções coletivas, entre alunos, pibidianos, supervisão, coordenação de área e coordenação geral. A ideia dos jogos, assim como da sala multimodal, foi justamente agregar ainda mais discussões sobre patrimônios e como estes podem contribuir para que os alunos conheçam suas culturas a partir dos elementos que os rodeiam. Afinal, promover a aprendizagem por meio de jogos é uma estratégia que ao mesmo tempo que ensina os conteúdos curriculares a serem apreendidos, possibilita a interação e o despertar do interesse dos alunos. Pinheiro (2010), em referência a essa demanda, cita que:

Os jogos podem ser utilizados para introduzir, amadurecer conteúdos e preparar o aluno para aprofundar os itens já trabalhados. Devemos utilizá-los não como instrumentos recreativos na aprendizagem, mas como facilitadores, colaborando para trabalhar os bloqueios que os alunos apresentam em relação a alguns conteúdos (Pinheiro, 2010).

Os referidos jogos também estarão na sala multimodal, tendo em vista que o mesmo colabora de forma significativa para o que vem sendo apresentado nesta pesquisa. A seguir serão mostradas as contribuições sobre a ancestralidade, a educação patrimonial e o ato de ensinar História.

2.4 Ancestralidade e educação patrimonial: aprendendo História local a partir da Comunidade Indígena São Marcos

Aprender por meio do espaço que habitamos foi a ideia inicial para o desenvolvimento desta pesquisa, compartilhar conhecimentos a partir da História local, com uso do patrimônio, tem sido uma prática recorrente no ambiente escolar. Essa forma de ensinar e aprender se dá devido aos espaços que ocupamos serem contribuintes para a formação da identidade, não só dos alunos, mas da sociedade como um todo. A partir da cidade ou do campo, como é o caso desta pesquisa.

Estes lugares elencados nos jogos nos dão possibilidades de pertencimento, pois, são espaços privilegiados que contribuem para a construção de valores culturais, sociais, históricos e políticos dos indivíduos que os ocupam. Trabalhar em sala de aula a partir destes locais faz com que os discentes sintam-se sujeitos ativos e participantes do processo de aprendizagem.

Não há como separar a aprendizagem escolar, aquela que cumpre o os conteúdos pré-definido para ser trabalhado em sala de aula, das vivências dos estudantes, Pesavento (2005), ao falar sobre o uso da cidade, que aqui entendo como sendo o espaço que ocupamos, aponta não haver como ensinar e aprender História sem fazer essa relação, pois a história das cidades trazem marcas de vários tempos e compreender essas marcas juntamente com o tempo ao qual estão inseridas é parte do ofício do historiador.

Levar a Comunidade Indígena para dentro das aulas de História, a partir do que já estava previsto nos temas escolares foi uma forma de permitir que os discentes tivessem conhecimento que a história vivenciada aqui na Amazônia, mais especificamente em Roraima, é parte da História do Brasil. É importante que haja

essa abordagem de forma unificada, trabalhando a História do Brasil a partir de abordagens distintas, seja aquela apresentada na historiografia oficial, quanto aquela que vem sendo reescrita e defendida na atualidade, buscando sempre respeitar as especificidades e os acontecimentos, mas, sim, deve ocorrer concomitantemente.

Voltando ao que Pesavento (2005) aborda, pois acredito e defendo que isto é educação patrimonial, de que patrimônio está para além dos monumentos de pedra e cal e/ ou aqueles que são reconhecimentos e tombados pelo IPHAN, pois patrimônio é tudo que representa e tem significado para um povo, uma comunidade, um grupo de indivíduos e nem sempre estão localizados em pontos estratégicos da cidade e nem sempre possuem o devido reconhecimento. A autora acima citada defende que,

Reconhecer uma história comum inscrita no espaço da cidade, entender como sua uma memória social, saber ver no traçado das ruas e nos prédios e praças lugares, dotados de sentido; endossar um pertencimento, reconhecendo territórios e temporalidades urbanas, é tarefa que deve ser assumida pelas instâncias pelas quais se socializa uma atitude desejada, indo da mídia ao ensino, do governo à iniciativa privada. Isto implicaria em criar responsabilidades, em educar o olhar e as sensibilidades para saber ver e reconhecer a cidade como um patrimônio herdado. (Pesavento, 2005, p. 16).

A partir deste entendimento, que coaduna com o que defendo, observa-se possibilidades de se trabalhar as propostas previstas inserindo a História do local em que estamos, e este foi um dos motivos para que escolhêssemos o patrimônio como ponto de partida para as pesquisas que estamos desenvolvendo no campo do ensino de História.

É necessário que os alunos compreendam que a História não é estática e está em constante movimento, pois se constrói a cada instante, por isso é interessante conhecer sobre os locais que habitamos, tanto quanto aprendermos sobre os demais locais. Ao frisarmos sobre a necessidade de conhecimento dos alunos, para a História do local do espaço que ocupam, em momento algum despreza-se a dos outros locais, mas é imprescindível que não haja essa desvinculação da História do nosso país. Afinal,

Descobrir sobre o passado envolve descobrir sobre a história de sua própria cultura e outras culturas, sobre a história da comunidade na qual mora e o passado de sua família. Isto é importante para desenvolver um sentido de identidade, de onde você se encontra em relação ao mundo passado e presente ao seu redor (Cooper, 2012, p.60).

Foi pensando desta forma que nas aulas de História incluímos dentro do rol de conteúdos da História local, nesse caso específico a partir da Comunidade Indígena São Marcos. Atrelado a essa pauta, está o fato de acreditarmos que pensar o Ensino de História dentro da Educação Básica, é, acima de tudo, contribuir para a formação de sujeitos históricos, capazes de atuarem na sociedade em que vivem, podendo possibilitar posicionamentos e reflexões que contribuam para o desenvolvimento dos valores e das práticas cotidianas.

Um dos pontos que merecem atenção está relacionado à forma como ocorre a abordagem indígena em sala de aula, pois é notório o descompasso entre a lei e a prática docente. Esse descompasso ocorre devido a forma como é realizada a abordagem da história Indígena nas aulas, em que o professor acaba cometendo equívocos ao trabalhar com o tema.

Essa pauta inclusive foi ponto de discussão nas aulas do mestrado, quando dialogamos sobre as nossas experiências em sala de aula e colegas professores do curso relataram as dificuldades de trazer a pauta sobre os povos originários para as aulas, principalmente quando os mesmos não vinham relacionados na lista de conteúdos a serem cumpridos no decorrer do ano letivo e/ou não estava claro no livro didático.

Enveredar por caminhos que nos façam pensar a prática docente, buscando a partir da sala de aula assumir caminhos políticos e sociais que nos façam vivenciar nossas práticas de um jeito mais inclusivo, levando em consideração as outras histórias e culturas, pautado nas memórias de quem nos antecedeu, aqui voltados para os povos originários do Brasil, os indígenas.

Apesar de todo avanço já conquistado com muita luta, ainda assim é preciso acompanhar e problematizar que história que está sendo contada na sala de aula. Está sendo levado em consideração a diversidade existente no país? Ou continua-se promovendo a subalternização dos povos originários? Esses são questionamentos que precisam ser pensados por professores. Não estamos em momento algum querendo ditar regras do que um professor pode ou não fazer em seu espaço de troca de saber, mas, sim, buscamos unir forças para repensar a abordagem da história Indígena nas aulas de História.

Observando a História do Brasil é comum encontrarmos relatos de indígenas sempre em condições inferiores, como se estes fossem desprovidos de vontades. Mas, ao estudar de forma mais criteriosa, observamos que o que ocorreu foi o

silenciamento dos povos indígenas, mesmo por aqueles que tinham no nome a proteção, como é o caso do Serviço de Proteção ao Índio - SPI; não passavam de órgãos que existiam para promover a integralização aos moldes que os colonizadores queriam e obrigavam os indígenas a se adequarem.

Assim, os indígenas passaram a integrar o ‘povo mestiço’ e havia pouco interesse em conhecer seu passado e mesmo o presente de suas culturas, assim como silenciavam sobre as condições a que estavam sendo submetidos pelas frentes de colonização dos séculos XIX e XX. (Bittencourt, 2013, p. 116).

O fato é que os antepassados sofreram as mais diversas formas de violência e ainda nos dias de hoje sofrem, mas ao trazermos à tona suas histórias, contribuímos para que suas dores se curem, uma vez que o reconhecimento pode ocorrer a partir desses relatos de dor. Vale lembrar que os indígenas não chegaram aqui quando o Brasil foi “descoberto” e, sim, já estavam estabelecidos nestas terras desde antes da chegada dos invasores, mas isso até pouco tempo não era falado, pois a versão vendida era a europeizada, sem levar em consideração as outras versões existentes.

Circe Bittencourt ao tratar sobre os povos indígenas no currículo escolar faz pontuações que ajudam na reflexão que proponho nesta pesquisa, “os povos indígenas se inserem em tópicos da fase denominada Colonização, sendo que, nos períodos posteriores à constituição do Estado Nacional, desaparecem de cena” (Bittencourt, 2013, p. 101). A partir dessa fala é possível verificar em que momento do currículo escolar foi pensado para tratar sobre a história e a cultura dos povos indígenas no Brasil.

Foi reservado apenas um espaço no passado colonial do Brasil para trazer à tona alguns relatos sobre os indígenas, sem levar em consideração parte de sua historicidade? Essa é a realidade vivida, inclusive no campo do Ensino de História, através de discussões como a ancestralidade indígena, a decolonização da história Indígena, além de outras vertentes que trazem essa reflexão para o seio da Academia e que vem sendo transformada no chão da escola. São lutas de anos, não só dos povos indígenas, mas de pessoas que não compactuam com o discurso europeizado.

2.4.1 Como eu posso trabalhar a ancestralidade e educação patrimonial a partir do conteúdo escolar?

Essa talvez seja a dúvida de colegas de profissão, afinal foi e ainda é a minha também, mas aos pouco venho tentando descontruir e incluir cada vez mais a história dos povos originários nas aulas de História. A ideia desta pesquisa não é ensinar e nem prescrever formas de lecionar, mas sim, poder contribuir para que o ensino decolonial seja trabalhado nas aulas de História e, neste caso, por meio da educação patrimonial e da ancestralidade indígena.

A educação patrimonial nos possibilitou perceber que a sua contribuição para a formação se dá por vertentes como a sensibilização dos indivíduos na compreensão das identidades presentes dos patrimônios, afinal, todo patrimônio, seja ele institucionalizado ou não, carrega consigo relações de poder, seja de forma materializada ou não, sempre correspondente ao tempo ao qual ele está atrelado.

Educação patrimonial vem como auxiliar nesse processo educacional, pois traz uma nova abordagem para o patrimônio cultural, uma vez que possibilita a reflexão, a investigação e a produção de conhecimento a partir do bem patrimonial, permitindo que venhamos a nos atentar para o caráter plural e multicultural que o patrimônio tem e que pode ser explorado no espaço escolar. Essa é uma de suas características, pois a educação patrimonial possibilita a continuidade do processo de alfabetização cultural, abrindo debates no que se refere às múltiplas identidades, saindo daquele viés de patrimônio como algo institucionalizado.

Ressalto que essa é uma opção que optei por seguir no contexto da educação patrimonial, mas que nem sempre a mesma se deu desta forma, pois até a década de 1990 a educação patrimonial era prescritiva sobre como fazer a mesma acontecer. Hoje observa-se mudanças nesse sentido, inclusive o caminho que percorro nesta pesquisa demonstra essas alterações.

Pautado nesse entendimento é que trago o processo de invasão da região do Vale do Rio Branco onde se encontra inserida a Comunidade Indígena São Marcos, na então Fazenda São Marcos. É preciso trazer esses lugares que hoje são reconhecidos como patrimônio, mas que são patrimônios sensíveis, pois foram espaços de muita luta, dor e sofrimento. Aqui entramos na máxima, de que a

prevalência das relações de poder trouxeram sofrimento e dor a um povo que lutou bravamente para se fazer presente até os dias atuais naquela região.

São os chamados de patrimônios sombrios (Meneguello, 2014), pois foram criados a partir de sofrimentos. Existem outros exemplos de patrimônios sombrios, dentre eles temos os campos de concentração, campos clandestinos de detenção, local que hoje são tidos como zona de memórias, mas que no passado foram utilizados para a tortura e morte de pessoas. Não nos alongaremos nesta discussão, pois não é o objetivo deste trabalho, mas sim discutir o uso do patrimônio em sala de aula.

Gil e Eugênio (2018) tratam sobre o uso desses temas como possibilidade de desenvolvimento das capacidades de autonomia dos estudantes, pois a partir destes os estudantes podem aprender a se posicionar em situações que envolvam tais temas. Trabalhar educação patrimonial atrelada à ancestralidade indígena é desafiador ao mesmo tempo que gratificante, principalmente quando temos noção das possibilidades que existem de abordagem da mesma. No caso, optei por trabalhar com a História menor³⁰, pois é de onde faço parte, que são os indígenas.

A seguir será apresentado o terceiro e último capítulo desta pesquisa, no qual explico o processo de criação da sala multimodal, produto feito na coletividade com os alunos do 8º ano do CEM X.

³⁰ De acordo com Nilton Mullet Pereira (2017) é “uma forma narrativa que se volta para histórias pouco contempladas no movimento longo e lógico das estruturas. É uma narrativa que, distante de realizar uma longa descrição de um período, se ocupa das formas de expressividade dos corpos”.

CAPÍTULO 3: A sala multimodal: *epu'ti³¹* dos curumins da Educação Básica em relação à Comunidade Indígena São Marcos

Este capítulo tem por objetivo demonstrar o passo a passo da construção do produto da dissertação, sobre o que vem a ser a sala multimodal pautado nos entendimentos de fontes e recursos metodológicos, inclusive os digitais, os quais servirão de base para a produção deste material didático. Uma das motivações para a construção deste trabalho advém do desejo de colocar a escola nesse processo de desconstrução de estereótipos por meio da prática decolonial, apresentando abordagens diferentes das que se perpetuaram por anos na historiografia brasileira.

Primeiramente, será apresentada uma contextualização e o processo de escolha da referida sala, logo após, todo o processo que envolveu a sua construção e como isso resultou em um material que será disponibilizado aos professores da rede básica de ensino, assim como à todas as pessoas que tiverem interesse em compreender um pouco mais da proposta decolonial dessa dissertação.

Na sequência será feita uma abordagem sobre a sala multimodal, apresentando-a com descrições e de como a mesma pode ser entendida no universo digital, uma vez que a sua produção está atrelada aos recursos digitais. A ideia dessa produção é contribuir para que os professores tenham mais uma alternativa de uso em sala de aula dos meios que por vezes limitam a sua funcionalidade.

Quando se trata da formação do aluno o que observamos é que ela se dá por vezes separada da formação digital, o que não deveria acontecer se estamos dentro da chamada “era digital”. A prática docente já tem seus percalços e desafios diários, o que pretendo é justamente o inverso, possibilitar meios de melhoria e facilitação do trabalho docente por meio de produção de material didático, levando em consideração o uso das tecnologias digitais.

As tecnologias digitais são parte das vivências atuais e estão diretamente ligadas a produção de conhecimentos, inclusive o histórico. No caso específico desta dissertação, utiliza-se tecnologias digitais para produzir a sala multimodal, logo, reafirmo que a produção de conhecimento exige que os indivíduos consigam desenvolver diferentes habilidades que possam possibilitar experiências significativas associadas à realidade atual.

³¹ A tradução, de acordo com o dicionário Macuxi, quer dizer ‘saberes’.

3.1 Pensar, planejar e executar: a sala multimodal

Início a trajetória percorrida para o desenvolvimento da referida pesquisa. Primeiramente é importante frisar que a turma trabalhada para o desenvolvimento das aulas foi uma turma do 8º ano do Colégio Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva - CEM X, localizado na Avenida Santo Antonio, nº 606, no bairro Jardim Equatorial. Atende o público do Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano. Utilizarei como referência norteadora dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula o DCRR, o mesmo é a base a ser seguida nos planejamentos das aulas no estado de Roraima. Vale ressaltar que o referido documento foi construído tendo como base a BNCC, o que o diferencia da mesma é a parte que há um *box* que tem direcionamentos para se trabalhar história de Roraima, que foi bem construído para o 6º e 7º ano; a partir do 8º observam-se recomendações genéricas, o que não impede de o professor buscar meios de fazer com que suas aulas sejam melhor aproveitadas.

A seguir apresentarei um recorte para melhor compreensão do que será trazido neste tópico, as orientações no DCRR que podem ser abarcadas pelo professor em suas aulas:

	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HII14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas, especialmente ações desencadeadas na região Amazônica e no território onde atualmente é o estado de Roraima.	Primeiramente, para que a discussão sobre a tutela dos grupos indígenas nacionais e locais seja eficiente, é necessário que os alunos conheçam os acontecimentos relativos a essa questão. Sugestionamos que textos de autores locais (de Roraima) sejam utilizados inicialmente a fim de que os alunos entendam primeiro o seu local de vivência para depois compreenderem no âmbito nacional como foi organizado tal processo.
O BRASIL NO SÉCULO XIX	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e	(EF08HII15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado considerando acontecimentos relacionados com a ocupação da Amazônia. (EF08HII16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado observando seus desdobramentos. (EF08HII17) Relacionar as transformações territoriais,	Na abordagem da História do Brasil, sugerimos que os professores utilizem filmes produzidos no Brasil sobre as temáticas. Também podem utilizar cenas de novelas, documentários e outros meios (disponíveis no YOUTUBE) que retratem momentos específicos do contexto político histórico. A partir dessas cenas, se pode discutir os meandros da política nacional referente às épocas requisitadas, analisando junto aos alunos a produção dos filmes e cenas, a vestimenta da época e os interesses dos grupos sociais que participaram das relações de poder no período. Também é

Tabela 1: Recorte das orientações didático metodológica do 8º ano - História

Fonte: DCRR, 2019, p. 490.

A partir da Tabela 1 é possível compreender o que foi citado anteriormente quanto às orientações para se trabalhar a questão curricular em sala de aula; neste caso apresentado, há orientações sobre o Primeiro Reinado. Essa tabela traz os conteúdos a serem explorados e o período, contendo também indicações do que é preciso trabalhar nesta etapa. No código EF08HI14 tem recomendações para se trabalhar os indígenas no Brasil, incluindo Roraima. A partir desse ponto é que optei por iniciar o recorte para a sala multimodal.

Devido eu trabalhar somente com os 8º e 9º anos, o recorte feito foi o final do século XVIII e início do século XIX, o que coincide com a criação do Forte São Joaquim e das Fazendas Reais pela Coroa Portuguesa na região do Vale do Rio Branco.

A seguir será apresentado outro recorte que mostra nas recomendações didático metodológicas como se trabalhar esse período da História do Brasil, trazendo para a realidade de Roraima.

	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império especialmente as que impactaram diretamente nos grupos indígenas da região Amazônica, em especial os de Roraima	Da mesma forma que o trabalho com a temática da escravidão, aqui os professores podem partir de fontes textuais e imagéticas atuais que retratem a luta dos grupos indígenas no Brasil fazendo o contraponto com o aspecto histórico da questão indígena local.
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX considerando a região amazônica nesse contexto.	Aqui, os professores podem mostrar obras de artistas diversos atuais, discutindo com os alunos tais produções para, no decorrer, abordar o papel das culturas letradas e não letradas no Brasil do século XIX.
CONFIGURAÇÕES DO MUNDO NO SÉCULO XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	Professores de História aqui podem fazer uma ação interdisciplinar com os professores de Ciências para organizarem a origem das questões raciais e deterministas que impactaram os continentes citados.

Tabela 2: Recorte das orientações didático metodológica do 8º ano - História
Fonte: DCRR, 2019, p. 491.

A partir destas orientações foi realizado o movimento de pensar a forma que seria possível trazer a ancestralidade indígena para dentro da sala de aula, pois essa é uma prática, conforme abordado anteriormente, que tenho buscado fazer, por entender e defender, assim como cita Daniel Munduruku, que “é preciso trazer a figura dos antepassados para dentro da escola. Trazer suas histórias, seus

comprometimentos, suas angústias, sua humanidade” (2009, p. 18). Essa também é uma forma de abranger as diferentes experiências que podem ser vivenciadas em sala de aula, além de dar visibilidade aos integrantes da “História menor” (Pereira, 2017).

Possibilitar que os alunos tenham acesso a essas memórias e possam compreender as relações existentes na nossa História é primordial para que estes aprendam-a sob uma outra vertente, pois o discurso propagado e que deixa entendido é que a História do Brasil só se inicia com a invasão portuguesa e, trazendo outras visões e outras histórias, faz com que estes alunos tenham novos olhares e problematizem esse discurso eurocêntrico, levando inclusive para fora do ambiente escolar outras perspectivas da História brasileira, apropriando-se, assim, de outros saberes históricos.

Conforme já citado, mas acredito que cabe o reforço, não é objetivo deste trabalho apagar ou mudar por completo a História que vem sendo perpetuada, mas incluir neste rol outras aprendizagens. Que a História seja valorizada também a partir da visão dos indígenas³².

A definição de índio que mais me chamou a atenção na obra de Jecupé (2020) intitulada “A terra dos mil povos” foi “o índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e sua civilização de modo intimamente ligado à natureza” (Jecupé, 2020, p. 19). E foi justamente essa relação do índio com a natureza que deu forma às muitas etnias e variedades de línguas e culturas dos povos originários.

Diferente do que foi escrito e perpetuado, as sociedades aqui existentes eram organizadas e tinham suas estruturas definidas; Werá relata sobre “civilizações incrivelmente desenvolvidas, presentes na memória de muita gente, mas que sumiram de repente” (Jecupé, 2020, p. 40). Aqui há outro ponto para trabalhar o processo de desmonte das sociedades brasileiras. Os ‘sumiços’ dos indígenas tiveram causas distintas, tais como, doenças, assassinatos, escravização, entre outros. O fato é que o ‘não indígena’ trazia elementos que não faziam parte da

³² Inclusive, utilizei como sugestão para quem se interessar em contar a nossa história o livro do parente Kaká Werá Jecupé: o mesmo se chama ‘A terra dos mil povos’ e valoriza uma versão indígena da História do Brasil. Kaká Werá Jecupé trabalha a definição de índio e de ancestralidade, assim como os conceitos de culturas, afinal somos diversidade e nos fazímos presentes no Brasil antes da invasão dos colonizadores. É possível verificar que existia um quantitativo significativo de indígenas que reduziram drasticamente durante o processo de invasão e exploração.

cultura dos nativos e, isto, provocava o encanto e eles desenvolviam todos os tipos de atividades e troca desses objetos.

Esse processo ficou conhecido como escambo e foi essencial para que os colonizadores pudessem adentrar ainda mais nas terras brasileiras. Esse relato também é possível encontrar no livro que utilizei como base e que já fora citado anteriormente, conforme é possível verificar:

Em troca de camisas, chapéus, facas e outros artigos como ferramentas, que se lhes davam, os índios cortavam, desbaratavam, serravam, falqueavam e toravam o pau-brasil. Depois levantavam nos ombros os toros e os conduziam, duas ou três léguas, por montanhas e terrenos acidentados até beira-mar, aos navios ali ancorados (Jecupé, 2020, p. 55).

Se observarmos este livro com calma iremos perceber que ele traz relatos que nos são familiares, ou seja, fatos da história hegemônica contados a partir de visão indígena, em que relatos sobre um mesmo acontecimento possui percepções diferente, como por exemplo o processo de invasão europeia, que dizimou milhares de etnias em nome do progresso, mas que não visão indígena está relacionado à destruição. Éramos uma grande quantidade de indígenas, não sei precisar exatamente quantos e Jecupé (2020) vai abordar qual a visão dos povos e como eles foram impactados com a invasão europeia.

Além do mais, ele faz uma pequena síntese cronológica da história Indígena brasileira que poderá ser utilizada por nós professores quando formos abordar sobre a História do Brasil, com uma linha temporal de 1500 a 1998 passando por vários acontecimentos da nossa História, incluindo temas sensíveis como a proliferação dos garimpos, assassinatos de indígenas, as revoltas como a cabanagem, a atuação do Marquês de Pombal, entre outros acontecimentos.

É importante trazer outras versões para os alunos e que estes percebam e compreendam que a História não é rígida e está em constante transformação. Werá (2020) finaliza a obra comentando sobre os líderes indígenas do Brasil contemporâneo e demonstrando que a resistência e a luta dos povos originários fez e fará nós ocuparmos os lugares que quisermos.

3.2 A sala multimodal: conceitos e construção

A produção intelectual é algo que demanda tempo, estudos e experimentações criativas, sim, testes, pois nenhum produto fica pronto na primeira

tentativa e, no caso aqui apresentado, foram feitas algumas experiências em que de todas extraiu-se o que melhor representava para compor o produto ora apresentado.

A escola é espaço de saber, trocas de experiências e nem sempre essa partilha é levada em consideração, pois, por vezes, a comunidade escolar (aqui incluindo todos os que compõem o ambiente escolar) não leva em consideração que os alunos são frutos de uma época em que o digital está presente, apesar de nem todos terem acesso, devido a precariedade mais especificamente dos jovens, por terem nascido na chamada Era Digital. José de D'Assunção Barros, ao fazer o debate sobre esse período, cita que:

A sociedade digital pode ser delineada, antes de tudo, como aquela que emerge planetariamente da revolução digital iniciada na última década do século XX - sendo oportuno observar, desde já que só podemos considerar que adentramos efetivamente uma sociedade digital quando os recursos tecnológicos e informáticos difundidos pela revolução digital passam a atingir de formas diversas, e de maneira espraiada e decisiva, a maior parte das populações do planeta em todos os níveis sociais (Barros, 2022, p. 11).

São inegáveis as transformações na sociedade após a expansão tecnológica. Barros (2022) afirma que após essa difusão a sociedade adquiriu novas características que refletem na sua forma de comunicação e entretenimento. A partir dessa concepção reporto tal entendimento para a sala de aula, um espaço de aprendizagem que, na medida do possível, precisa acompanhar as transformações que ocorrem no mundo, claro que sempre respeitando as especificidades de cada realidade, diversas e por vezes sem acesso a nenhuma tecnologia digital. Este não é o caso do CEM X, por isso, pautarei as discussões aqui apresentadas levando em consideração o ambiente de onde parte esta pesquisa.

Pretendo a partir desta escrita pensar como melhorar as aulas de História a partir do arcabouço que se tem disponível, seja por meio do digital ou não. Vale ressaltar aqui que quando trago à tona o computacional não estou necessariamente falando de internet e suas relações, pois trabalhar com estes recursos pode partir inicialmente do lápis e papel (Costa, 2021). Foi a partir desse entendimento que surgiu a sala multimodal, iniciada no chão da escola com lápis e papel e o livro didático, depois avançando para pesquisas na internet até chegar ao produto final.

Além do mais, há trabalhos de professores pesquisadores que discutem decolonialidade, como é o caso da Tássita de Assis Moreira, que além de pesquisar

sobre os povos originários, assim como através do seu canal no Instagram divulga materiais que produz com concepções decoloniais³³.

E, por decolonialidade temos a máxima de desconstrução do viés eurocêntrico em que os europeus serviram de base para as outras sociedades sem levar em consideração suas estruturas já firmadas. Este é o caso do Brasil, que quando teve suas terras invadidas pelos europeus os povos que aqui viviam tiveram suas bases culturais, sociais e políticas destruídas, tudo fruto de uma relação de poder de quem se achava superior.

Trabalhar a partir da perspectiva decolonial fortalece a luta dos povos indígenas, não como sendo uma forma de minimizar os impactos que a invasão os causou, mas sim como uma prática necessária para afirmar a identidade brasileira, contribuindo para o desmonte que foi perpetuado ao longo dos anos e, ainda hoje, vemos sendo replicado em espaços que deveriam promover a desconstrução de concepções inverídicas. Pensar a decolonialidade dentro do campo do Ensino de História é primordial para romper a prática colonizadora, pois a sala de aula é espaço propício para pensar sobre as diferentes realidades culturais, históricas, sociais e políticas que temos na sociedade de forma a compreender a dualidade histórica existente na sociedade, afinal não existe história de versão única. No que tange pensar a decolonialidade atrelado ao ensino de História, Nilton Mullet Pereira e Elison Antonio Paim esclarecem que:

[...] o pensamento decolonial torna possível repensar o ensino de História, sobretudo, o modo como temos dado sentido às diferentes realidades históricas, povos e culturas as quais o discurso histórico descreve e narra. Implica também repensar a temporalidade e romper tanto com o evolucionismo, quanto com o dualismo típico do pensamento eurocêntrico (Pereira; Paim, 2018, p. 1244).

Aqui é importante frisar que o dualismo típico do pensamento eurocêntrico citado acima não está relacionado única e exclusivamente no europeu x indígena do Brasil, mas das relações de poder com os demais povos que estão fora desse contexto, seja no continente africano, americano ou nos demais que fazem parte do globo terrestre. Essa preocupação tem que existir e ser trabalhada para que os alunos tenham a percepção crítica que apesar de a História da humanidade ser contada tendo como ponto de partida os eventos acontecidos na Europa, existem

³³ Segue o link do instagram para que quiser acompanhar e aprender um pouco mais sobre a discussão decolonial : <https://www.instagram.com/profatassi?igsh=MWZ5bWdwdXkweXgzNw==>

outros povos que viviam no mesmo tempo e período, mas que não receberam a devida valorização de sua história.

Então, todas às vezes que eu tinha/tenho a oportunidade de inserir a nossa realidade, que é a dos povos indígena nas aulas e, mais que isso, fazia/faço essa inserção a partir do local que ocupamos, ou seja, de Roraima, na Amazônia, me permito romper este ciclo eurocêntrico perpetuado por séculos. Era³⁴ perceptível que os alunos ficavam curiosos, pois não tinham conhecimento dessa relação direta entre o conhecimento histórico e os indígenas que habitam essa região, mais ainda entre os que viviam em Roraima.

Isso, de certa forma, demonstrava que estava no caminho certo, pois já trabalhava sob a perspectiva decolonial antes mesmo do termo ser difundido; as reações dos alunos eram a combustão para que buscasse alternativas de melhorar minhas aulas e fazer com eles compreendessem a História da forma como ela deve ser partilhada, levando em consideração a ancestralidade dentro do contexto da educação patrimonial.

Todas essas inquietações foram se ampliando e me trazendo ideias que poderiam ser utilizadas em sala de aula. Foi então, que decidi explorar mais a História local, tendo como base teórica o texto de Barbosa (2006, p. 57) que trata sobre a importância de pensar o ensino de História a partir de uma perspectiva diferente da perpetuada em sala de aula, se levarmos em consideração somente o currículo escolar pautado na BNCC.

É importante que dentro desse processo de desconstrução da história oficial seja trabalhada as outras histórias e, de preferência, a partir das vivências dos alunos, pois acredito que desta forma os mesmos se sintam representados e parte ativa do processo de aprendizagem. Mostrar aos alunos o valor do trabalho coletivo na construção de suas histórias é primordial para pensar na formação do indivíduo, que é um dos objetivos em sala de aula.

Barbosa (2006, p. 58) ainda menciona que “a exclusão, o silêncio, a desconsideração do valor da coletividade se apresentam explicitamente na História hegemônica, impondo valores e memórias”. Dentro das possibilidades existentes fui inserindo a Comunidade Indígena São Marcos, que além de ter sua história

³⁴ O verbo ser no passado sinaliza o que já foi trabalhado, tendo em vista esta ser uma prática que cultivo desde 2013 quando iniciei na vida docente. Além do mais, esta pesquisa especificamente foi feita no ano de 2023, mas ainda hoje mantengo este mecanismo que só se fortalece a cada ano que passa.

entrelaçada ao processo de invasão da região do Vale do Rio Branco, existente até hoje, é símbolo de resistência e deve ser reconhecida e valorizada.

Quando foi pensado o desafio de materializar em forma de produto que pudesse ser suporte para auxiliar os professores em sala de aula, o museu virtual parecia contemplar o que se pretendia, que era colocar dentro de um espaço elementos que pudessem contar a história de um povo, mas no decorrer das disciplinas do ProfHistória nos foram apresentadas outras possibilidades e a que prevaleceu foi a sala multimodal. No final do primeiro semestre do 2022 houve a oferta de uma disciplina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) que se chamava “Produção de Material Didático e o Universo Virtual”, ministrada pelas professoras Carmem Zeli de Vargas Gil, que já era minha referência em educação patrimonial, e a professora Melina Kleinert Perussatto, que conheci no decorrer do curso.

Na primeira aula do curso nos foi apresentada a sala multimodal, que trouxe o Quarto de Júlio Castilho³⁵ feito a partir do *Google Apresentação*³⁶. A referida sala me despertou tamanha vontade de aprender como se fazia, ao mesmo tempo que cativou e fez com que quisesse produzir um material semelhante para trazer a proposta de produto para a dissertação que tivesse semelhança com um museu virtual.

A primeira ideia que era a construção do museu virtual parecia bem enraizada, tendo em vista que em Roraima não há mais museu³⁷ (pelo menos até a presente data) tal qual o mesmo deve ser, no sentido de que museus são importantes nas dinâmicas de preservação de memórias de um lugar. Logo, não temos um espaço para expor parte da nossa história, uma vez que o único museu que existia no estado foi demolido³⁸ e seu acervo se encontra, literalmente,

³⁵ Júlio de Castilhos foi governador no Estado do Rio Grande do Sul, viveu de 1860 a 1903.

³⁶ É um recurso que faz parte da plataforma *Google*, em que por vezes é utilizado para confecção de slides de apresentação, mas que pode ser explorado de outras formas, como é o caso da sala multimodal.

³⁷ O Museu Integrado de Roraima - MIRR, como se chamava o único museu do estado de Roraima teve seu fechamento para reforma executado no ano de 2012, sem previsão para reabertura, durante todos esses anos a incerteza pairava, mas o fato é que nunca houve por parte do poder Público a devida atenção em relação a manutenção da nossa história em um lugar apropriado, pois museus são partes da cultura de um povo e tem a sua devida importância. As esperanças em relação à reforma acabaram com o anúncio da demolição do que restava do prédio que antes abrigava o referido museu. A informação foi noticiada nos jornais e repudiada por parte da população roraimense. IMPORTÂNCIA DO MUSEU.

³⁸ Matéria sobre a demolição do único museu de Roraima encontra-se disponível em: disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/noticias/unico-museu-de-roraima-e-demolido-depois-de-uma-decada-de-abandono/>. Acessado em: 20/01/2024.

espalhado por diversos prédios públicos sem o devido cuidado que merece. Isso de alguma forma também consiste no apagamento da nossa História.

Desde o início tinha a pretensão de trabalhar com materiais que de alguma forma despertassem o interesse dos alunos sobre patrimônio e ancestralidade indígena e que fizessem relação com o uso de tecnologias digitais. A sala multimodal chamou tanto a atenção que durante as aulas fui aprendendo como se fazia e pedindo ajuda à professora Carmem Gil, que se dispôs a me ensinar a produzir a mesma, de forma mais direcionada. Além do mais, as aulas da disciplina ficaram gravadas e poderíamos consultar quando quiséssemos; foi o que fiz durante o período de construção do material didático produzido como conclusão da disciplina e, consequentemente, aprimorando conhecimentos que pudesse ser executados posteriormente com os meus alunos.

Não existe uma conceituação específica de sala multimodal, mas posso dizer, pautada nas leituras realizadas, que esse é um ambiente que pode reunir diversas fontes, a depender dos objetivos da aula e dos seus idealizadores (professores e/ou alunos). Os objetos colocados na sala virtual podem ser acessadas pelos alunos e professores, a partir de duas possibilidades: a primeira consiste em um acesso intuitivo, o qual os mesmos podem explorar a referida sala da forma que tiverem curiosidade, mas também tem a alternativa de direcionamento que o professor pode realizar e que siga uma sequência com objetivos definidos.

Aqui abrimos espaço para melhor compreensão da proposta da referida sala dentro do contexto educacional, tecendo, para fortalecer a proposta que estamos defendendo, uma explanação que contribui para compreensão do espaço que compõe a sala multimodal. Gosciola e Versuti (2012) abordam essa temática transmidiática que, a meu ver, contempla a sala multimodal, tendo em vista que:

Na medida em que se amplia a contextualização no processo educacional mediada pelas tecnologias e compreendendo a convergência tecnológica como uma transformação cultural que vai além da integração de dispositivos técnicos, procuramos refletir neste capítulo sobre as implicações deste novo cenário na Educação. Este cenário é o que se abre exatamente neste momento para as experiências com narrativa transmídia em educação. Observamos mais especificamente as propostas metodológicas e de elaboração de conteúdos digitalmente expandidos que permitem uma compreensão ampliada de significado, independentemente dos caminhos da leitura, e que, ao mesmo tempo, garantam ao sujeito, em se deparando com uma parte, compreender o todo satisfatoriamente. Sendo assim, cada fragmento é independente dos outros, ainda que exista uma relação contextualizada entre eles, seu produto final é genuíno e sua linguagem fundamenta-se na multimidialidade e hipertextualidade (Gosciola; Versuti, 2012, p. 237).

A citação acima contribui para a compreensão do que vem a ser a sala multimodal, pois ela é composta de fragmentos que, apesar de serem independentes uns dos outros, estão interligados de forma a cumprir o objetivo da atividade proposta, ou seja, a referida sala foi criada para um contexto de aula e todos os elementos que compõem a mesma contribuem para o entendimento da aula. Não há como negar que a sala de aula tem se tornado cada vez mais plural, pautado nesse arcabouço de possibilidades que existem e podem ser exploradas para facilitar e contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

Então, mesmo sem essa definição específica observa-se que a partir do entendimento do transmídiático é possível compreender o que é a sala multimodal e a sua proposta para a aprendizagem dos alunos. E, acima de tudo, como a mesma poderá ser utilizada pelos professores que tiverem interesse ou mesmo por aqueles que não são professores, mas se interessam pelo tema abordado. Logo, a sala multimodal não é somente uma alternativa que pode ser utilizada como recurso nas aulas de História, ela é um instrumento que pode ser trabalhado por diferentes vieses, a depender dos objetivos da aula que o professor definir.

3.3 Como se constrói uma sala multimodal? Trilhas percorridas pelos alunos do CEM X

Uma das especificidades deste trabalho é a coletividade, uma vez que o mesmo foi construído em parceria com os alunos, a partir de direcionamentos que receberam durante as aulas para produção da sala multimodal com dados sobre patrimônio e ancestralidade a partir da Comunidade Indígena São Marcos.

Essa noção de coletividade trabalhando em prol de determinado objetivo coaduna com o pensamento de Pierre Lévy (2003, p. 28) que defende que a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Ou seja, o aproveitamento das habilidades individuais de forma coordenada faz com que se chegue a resultados satisfatórios, como foi o que ocorreu com a produção da sala virtual.

As orientações que foram repassadas aos alunos estava alinhada com o que previa o planejamento anual escolar do 8º ano, da disciplina de História. Durante todo ano letivo foi trabalhado História do Brasil como: as rebeliões na América ibérica, ocorridas nos séculos XVII e XVIII. Relacionei este conteúdo com o que estava ocorrendo na Amazônia nesse período, tendo em vista Roraima ainda não ser estado, sendo este reconhecido efetivamente por meio da Constituição Federal de 1988, final do século XX.

Trabalhei também conceitos de patrimônio e educação patrimonial, atrelado às discussões de ancestralidade que permeiam o campo de Ensino de História, por meio das narrativas dos povos indígenas. Neste ponto voltei à questão de partir da História local para tratar do macro, ou seja, sempre iniciava as aulas falando sobre como estava Roraima, dentro do contexto amazônico no século XVIII, conforme já apresentado anteriormente, explicando que neste período a invasão portuguesa por estas terras, inclusive com a criação das Fazendas Reais.

Outro conteúdo trabalhado foi “A independência da América portuguesa”, já no século XIX, assim como “Brasil monárquico: primeiro e segundo reinado, o período regencial e o fim da monarquia no Brasil”: todos esses conteúdos foram abordados em sala de aula partindo da Amazônia, mais especificamente da região que hoje é conhecida como Roraima.

Todos esses conteúdos foram abordados de forma que os alunos pudessem aprender a partir de suas realidades, da História do local que estão inseridos. Essa abordagem está dentro do que prevê a educação patrimonial, tendo em vista que o patrimônio desempenha papel importante na formação de memórias afetivas das pessoas, além de fortalecer a identidade cultural dos mesmos. Um exemplo foram os jogos acima supracitados, criados no contexto do PIBID de História UFRR (edição 2022-2024), e construídos a partir das vivências e dos locais que os alunos ocupam.

Com a sala multimodal não foi diferente, os estudantes partiram da realidade que estão inseridos para compreender os conteúdos curriculares previstos na BNCC. No que se refere à construção da sala multimodal em si, o primeiro passo para execução da mesma foi definir o período que iríamos abordar para depois transformar esse conteúdo em uma alternativa para as aulas de História.

Foi necessário delimitar o que seria ali colocado para que pudesse haver os direcionamentos de forma mais objetiva, tendo em vista os materiais disponíveis e

que poderiam ser utilizados, tais como: imagens, vídeos, músicas, artes (poemas, pinturas, gravuras, entre outras), depoimentos, etc.

A partir dessa definição do que se inserir na referida sala foram feitos levantamentos de materiais que poderiam ser utilizados, os quais selecionei livros, sites, artigos, o próprio livro didático, imagens, aplicativos como *Google Earth*, vídeos, além de arquivos pessoais. Todo o material selecionado foi levado para a sala de aula no decorrer do processo de construção.

O fato é que foram utilizadas fontes que possibilitaram a compreensão da mensagem, que é a decolonização da nossa História, através de discussões que se iniciam com patrimônio e ancestralidade e se utilizam de uma Comunidade Indígena como base para a pesquisa. Ressalto que entendo como fonte todo elemento material ou imaterial que foi produzido pelo homem e que pode ser utilizado para auxiliar na produção de conhecimento histórico. Corroborando com esse entendimento mobilizo a ideia trazida por Hilary Cooper, que afirma:

Fontes foram criadas com propósitos diferentes e, portanto, possuem diferentes níveis de validade; frequentemente são incompletas. Por isso, os historiadores fazem inferências sobre as fontes, no sentido de saber como foram feitas, usadas e o que podem ter significado para as pessoas que as produziram e as utilizaram (Cooper, 2006, p. 175).

Em se tratando de fonte na produção do conhecimento histórico, vale enfatizar que cabe ao pesquisador dar sentido à mesma, procurando entender e direcioná-la para que haja efetivamente o significado histórico. Aqui trabalho com fontes e recursos que possibilitam o direcionamento para o conhecimento histórico que objetivo na aprendizagem do aluno. Dentre a gama de possibilidades que há disponíveis quando se opera com as tecnologias digitais, optei pelo uso de algumas, como o *YouTube*³⁹, uma plataforma de vídeos com informações que podem ser utilizadas nas aulas com o devido acompanhamento para que o conteúdo se relate à proposta da aula.

A busca por estes recursos são meios encontrados pelos professores para as aulas, não como mero meio de fazer acontecer, mas principalmente fazer uso dessas plataformas de maneira política para promover a reflexão, a criticidade, instigar a aprendizagem do aluno, ou seja, transformar as tecnologias que temos disponíveis em facilitadores do conhecimento.

³⁹ O YouTube foi fundado como uma plataforma de compartilhamento de vídeos pessoais em 2005; tal foi o seu sucesso já em seu primeiro ano que, em 2006, terminou por ser vendido por uma cifra bilionária ao Google (Barros, 2022, p. 45)

É importante que busquemos meios para a aprendizagem do estudante por meio de materiais que facilitem o entendimento e que, de alguma forma, já esteja inserido dentro da vivência dos mesmos. Por isso, é importante na hora de definir fontes, meios, recursos e materiais que utilizará, o professor fazer uma análise se aquele material alcançará os objetivos da aula. E que o educando, possa compreender que os registros do passado estão por todos os lugares e podem ser explorados de variadas formas a depender do objetivo da aula.

No caso específico da sala multimodal construída pelos alunos do Colégio Estadual Militarizado Professora Conceição da Costa e Silva - CEM X, cada imagem e objeto exposto trazem elementos da história Indígena Macuxi da região do Baixo São Marcos, dentre documentos, localização e relatos orais. Além de imagens sobre a História do Brasil, que está presente no livro didático⁴⁰, tendo em vista também que utilize esse material nas aulas.

Vale ressaltar que a inserção de elementos na sala multimodal estão diretamente interligadas aos conteúdos do currículo escolar, mas sempre se conectando com a realidade local. A BNCC, assim como o Documento Curricular de Roraima - DCRR, traz a seguinte colocação:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história o qual tem, na realidade local, um objeto fundamental para o exercício da pesquisa em história (DCRR, 2019, pp. 465-466).

Baseado nesse entendimento, e observando de forma mais crítica o referido documento curricular, reafirmo a importância da construção de materiais que possam auxiliar os professores nas suas aulas, pois em dado momento as orientações didático-metodológicas do DCRR são vagas, apesar de também compreender que cabe ao docente fazer essa busca de relacionar o conteúdo curricular com a realidade a qual ele está inserido. Mas, para professores que não são do estado e/ ou que estão tendo a primeira experiência em sala de aula,

⁴⁰ O CEM X utilizou a coleção Teláris até o final do ano passado, quando encerrou o quadriênio do PNLD, que foi de 2020 a 2023.

imaginemos a dificuldade deles em fazer essa interligação, tendo em vista que as orientações abordam o seguinte:

Primeiramente, para que a discussão sobre a tutela dos grupos indígenas nacionais e locais seja eficiente, é necessário que os alunos conheçam os acontecimentos relativos a essa questão. Sugestionamos que textos de autores locais (de Roraima) sejam utilizados inicialmente a fim de que os alunos entendam primeiro o seu local de vivência para depois compreenderem no âmbito nacional como foi organizado tal processo. (DCRR, 2019, p.490).

Com a sala multimodal o professor já terá um material que pode auxiliá-lo nas aulas, para trabalhar sob a perspectiva decolonizadora contando a história do Brasil a partir dos povos originários, demonstrando que os mesmos já estavam aqui quando os invasores tomaram nossas terras, minimizaram culturas, silenciaram vozes, tentaram de todas as formas apagar as nossas histórias. Logo, é importante que o professor como mediador no processo de formação crítica do aluno possa, a partir de seu entendimento, trabalhar sob o viés decolonizador, para que os estudantes tenham acesso a outra versão da História contada. Ressalto que essa não é uma via de regra, apesar de que deveria ser, pois independente de posicionamento político a História possui versões diferentes e todas precisam ser contempladas nos espaços que promovem a educação, seja a sala de aula da Educação Básica ou na Academia. Deixo claro que trabalhar sob o viés decolonizador é uma escolha política que defendo.

Depois da definição da turma a ser trabalhada foi hora de alinhar os materiais com o planejamento da aula para então colocar em prática a produção dos alunos. A seguir será mostrado como ocorreu essa troca de aprendizagens durante o processo de construção da sala multimodal, com a participação direta dos alunos.

Os alunos já estavam cientes que iríamos construir uma sala virtual que desde o início foi chamada de sala multimodal. Expliquei a eles quais eram nossos objetivos e como iríamos alcançá-los. Deixei espaço para que dessem ideias e pudesse opinar durante todo processo de construção, afinal era um trabalho coletivo que apesar de ter o direcionamento, eles puderam se colocar no processo.

As aulas de História aconteciam toda sexta-feira na turma que havia sido selecionada, e tinha duração de duas horas. Na primeira aula, busquei identificar o que os estudantes sabiam sobre o estado de Roraima, utilizando como recurso o quadro branco, no qual coloquei o nome Roraima (conforme imagem 9 a seguir) e pedi para que falassem a primeira palavra que viesse à mente deles ao ver essa

palavra. A partir daí tivemos chuvas de ideias, pois eles falaram termos que além de fazer parte do cotidiano deles, precisavam ser problematizados no contexto da aula. Foi o que fizemos, sempre associando com os objetivos da pesquisa para que contribuíssem para a produção da sala multimodal.

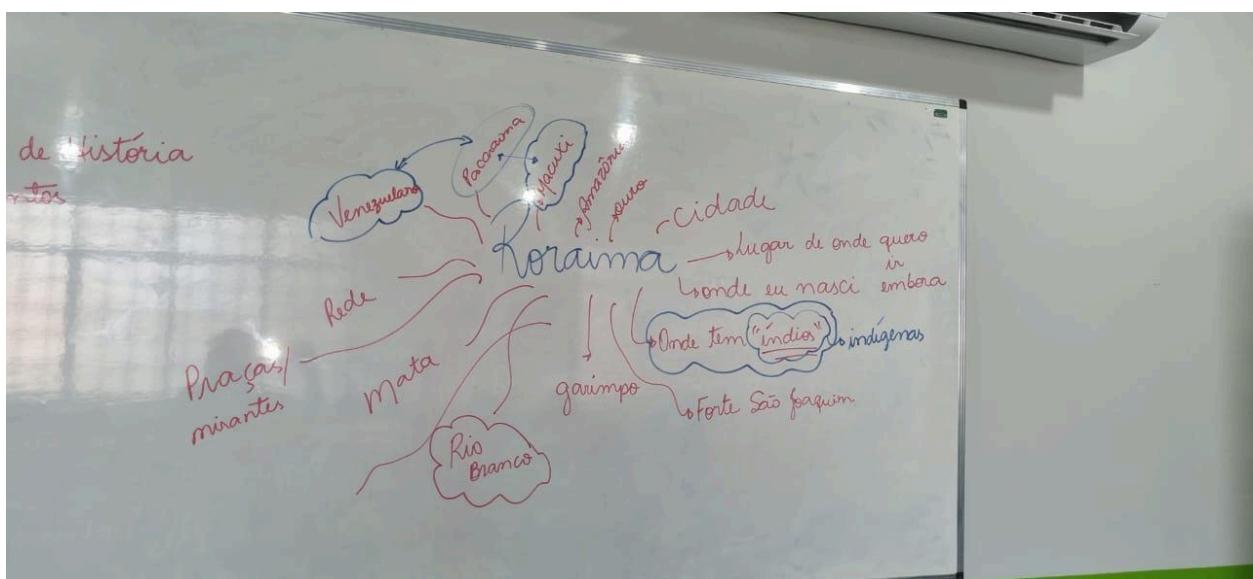


Imagem 7: Quadro branco com chuva de ideias a partir da palavra Roraima

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.

Nesse caso específico abordamos diversos temas, tais como **migração**, **garimpo**, **Rio Branco**, **Forte São Joaquim**, “**índios**”, **venezuelanos**, **Macuxi**, **cidade**, **Pacaraima**, **praças/mirante**, **mata**, **rede**, **onde eu nasci** e **lugar que quero ir embora**. Conforme mencionado, esses são termos que surgiram a partir da chuva de ideias proposta na aula. Todos são parte da vivência e realidade dos estudantes, logo irei trazer uma breve problematização sobre os mesmos, pois compõem uma realidade do nosso estado. O **garimpo**, por exemplo, faz parte da nossa história e tem nos trazido diversos problemas devido à destruição do meio ambiente, consequentemente aos dos povos originários que habitam a região explorada. Inclusive a discussão sobre o garimpo é algo que tem sido noticiado em meios de comunicação nacional retratando o descaso das autoridades com os indígenas ianomâmis que sofrem de doenças e estão sucumbindo com toda essa situação⁴¹.

⁴¹ No jornal local denominado Folha de Boa Vista é possível acompanhar as notícias relacionadas ao garimpo e as Terras Indígenas, conforme citado acima, em que o garimpo causa destruição às T.I e podem levar à extinção dos povos indígenas da região afetada. Disponível em:

Outro ponto bastante explorado na aula foi o uso do termo “índio”, pois é assim, que os alunos falam e não compreendem que atualmente existe uma resistência e o não reconhecimento identitário por parte de alguns indígenas e de ativistas quanto à mudança do termo pela palavra indígena, tendo em vista acreditarem que o uso do ‘índio’ limita os povos originários, dando a entender que se trata somente de uma cultura, de um costume, enquanto que o termo indígena demonstra a diversidade presente na cultura indígena⁴².

Foi explicada a questão da utilização dos termos e quando chegou neste ponto da aula os alunos começaram a fazer questionamentos e a dinâmica em sala fluui de forma positiva. O mais interessante é depois perceber que eles passaram a ter o cuidado ao usar os termos, pois além de saberem seus significados ainda buscavam ajudar aos colegas que possuíam alguma dúvida relacionada ao tema.

Outro ponto que apareceu e que fez parte da realidade dos alunos, moradores de Roraima, foi a **migração, Pacaraima e os venezuelanos**. Deixarei estes termos juntos, pois eles estão interligados pelo fato de a maior demanda migratória no estado ser a venezuelana.

Rio Branco, Forte São Joaquim e Macuxi também possuem relação, sendo o primeiro o principal Rio do estado, o segundo está relacionado ao processo de invasão do Vale do Rio Branco, localizado às margens do Rio Tacutu, bem na confluência com o Rio Uraricoera que, ao unirem-se, formam o Rio Branco, região esta habitada ainda hoje pelos povos originários, dentre eles os Macuxi, conforme apresentado no capítulo 1.

A partir desta primeira aula todo processo foi sendo construído sempre trabalhando dentro da proposta curricular em que os alunos tinham compreensão de que não existe a História do Brasil e a História de Roraima de forma dissociada, mas, sim, que estão interligadas, pois somos o Brasil e nossa História é também História nacional, apesar de haver toda uma questão de regionalidade, de demarcação territorial por regiões e que algumas delas se sobressaem em detrimento de outras devido aos acontecimentos e, no caso do Brasil, de invasão. A divisão por regiões é também uma forma de demonstração de poder, afinal:

A região é um espaço sob um dado comando, sob um dado domínio, um espaço regido por alguém, governado por alguma força, a demarcação de

<https://www.folhabv.com.br/cotidiano/indigenas-denunciam-que-garimpo-pode-extinguir-comunidades/>
Acessado em: 26/02/2024.

⁴² Essa é uma discussão que já foi apresentada no decorrer desta pesquisa.

um espaço sob controle, um espaço em que se exerce uma soberania, em que se estabelece uma dominação após uma vitória sobre um oponente: a região é espaço de luta, é fruto de uma conquista, fronteiras nascidas da implantação de um governo, de uma dominação. A região é fruto de operações estratégicas, políticas, administrativas, fiscais e militares (Albuquerque Junior, 2008, p. 57).

Então, quando opto por trabalhar essa perspectiva integradora, não faço distinção entre História do Brasil e depois História de Roraima; de alguma forma trabalho na desconstrução que foi perpetuado comumente nas aulas de História. A construção da sala multimodal teve embasamento teórico, pautado nos autores indígenas já apresentados no decorrer desta dissertação, pois era perceptível o quanto era necessário esse debate para que os alunos tivessem o conhecimento sobre a História do Brasil a partir de Roraima. Trabalhamos temas que foram essenciais para que compreendêssemos a proposta da sala multimodal.

No decorrer das aulas, apesar de todo empenho dispensado, tinham momentos que pareciam que daria tudo errado. Inúmeros foram os fatores que contribuíram para que eu pensasse dessa forma. O primeiro deles era a mudança do calendário escolar, mais especificamente do andamento da escola que trabalho, pois eles possuem eventos específicos que, muitas vezes, não vem descrito no calendário anual divulgado previamente pela instituição. Isso atrapalha o planejamento do professor que precisa se adequar de última hora, interrompendo um trabalho que estava desenvolvendo com os alunos.

Outro ponto são os recursos tecnológicos presentes na escola e que não são suficientes para atendimento de duas turmas simultâneas, então é preciso realizar o agendamento o, que por vezes impossibilitou a realização das pesquisas e a confecção da sala virtual. Mas, nos dias que tínhamos acesso aos *tablets* as pesquisas ocorriam de forma satisfatória e os trabalhos avançavam. Conforme já citei anteriormente, trabalhamos o digital mesmo sem uso de tecnologias, pois acreditamos e nos respaldamos na fala de Costa (2021) sobre as tecnologias digitais irem para além dos suportes tecnológicos, mas a lógica do digital, entendido como cultura, se fazer presente também em produções no lápis e papel, apesar de que posteriormente esse material foi digitalizado e inserido na sala virtual. A seguir é possível contemplar esses momentos por meio das imagens:

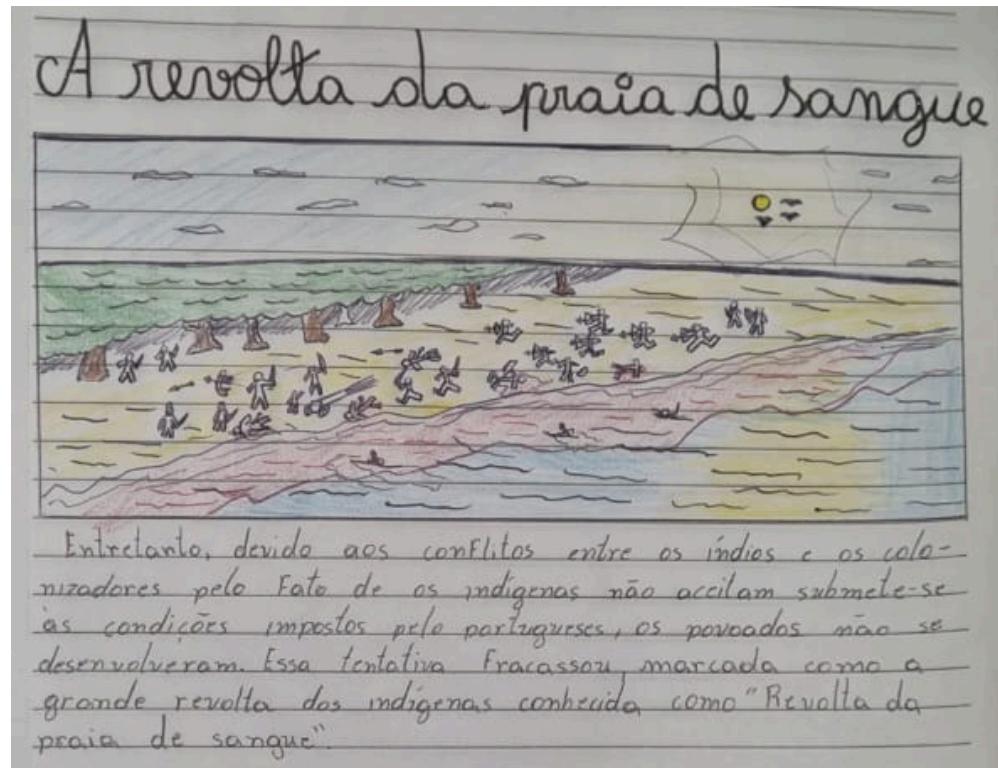


Imagen 8: Revolta da praia de sangue⁴³

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

A atividade proposta foi sendo desenvolvida por etapas, que consistia na aula prevista no currículo, associada às especificidades locais; outras vezes se iniciava a partir da Amazônia, Roraima, e ia para o macro, aquilo que geralmente consta nos livros didáticos. Esse movimento foi se realizando no decorrer de todas as atividades propostas até a concretização da sala multimodal, onde, por vezes, precisei retornar ao ponto inicial para que os alunos pudessem compreender melhor. Havia dias que não avançávamos, mas todas essas etapas foram necessárias para compreensão em relação aos conteúdos abordados e o processo de construção de um trabalho científico.

A maioria das vezes os estudantes trabalhavam em grupo para facilitar a construção da sala virtual, além de ser uma forma de possibilitar a troca de experiências entre eles, tendo em vista que a aprendizagem ocorre de forma diferenciada entre os pares. Além do mais, sempre buscava reunir equipes mesclando os alunos que tinham facilidade em desenvolver as atividades e aqueles que, por algum motivo alheio ao meu entendimento, se dispersavam muito rápido;

⁴³ Foi uma revolta que ocorreu entre os indígenas e os invasores devido à resistência dos indígenas em se submeter aos desmandos dos colonizadores.

por isso essa divisão precisava acontecer, pois desta forma todos participavam de alguma maneira na execução do trabalho.

A seguir demonstro como eu formava os grupos em sala de aula: um detalhe importante é que sempre buscava manter os mesmos nas aulas seguintes para que dessem continuidade de onde pararam na aula anterior. Isso de alguma forma me dava noção do que cada equipe estava desenvolvendo e quais direcionamentos eu faria a cada grupo. No decorrer das pesquisas eu fazia perguntas para que eles refletissem sobre a produção que estávamos fazendo, tipo: O que desta aula você levaria para dentro da sala virtual que estamos criando? De que forma esse tema pode ser apresentado para que outros alunos compreendam este conteúdo? Como você aprende História? Se você fosse visitar uma sala virtual para conhecer um pouco sobre a História do Brasil a partir de Roraima, o que gostaria de encontrar lá? Como iria inserir os indígenas nesse contexto? Aqui cabe trabalhar sobre a Comunidade Indígena São Marcos?

Todas essas indagações foram sendo respondidas ao longo do trabalho e o resultado está no término desta pesquisa, pois as perguntas não tinham a intenção de fazer com que os alunos escrevessem as respostas em um papel e entregasse para a professora, mas, sim, provocar reflexões nos mesmos sobre a forma que aprendem e como que eles expressariam o registro dessa aprendizagem, que no caso, foi a partir da sala multimodal.

Ao observar o desenvolvimento desta atividade e acompanhando como se davam as respostas e reflexão dos questionamentos acima supracitados, associei com um texto de Nilton Mullet Pereira e Marcello Paniz Giacomoni (2018) chamado “Flertando com o caos: os jogos no ensino de História” onde são feitos questionamentos que, como professora, me vi em vários momentos. Apesar do texto ter relação com a produção de jogos percebi a similaridade com a realidade que estava vivenciando na produção da sala multimodal.

Bem no início os autores trazem a seguinte afirmação:

A pergunta sobre como é possível encontrar o tempo dos alunos e permitir-lhes gostar ou se encantar com uma aula de História, certamente tem atormentado há muito tempo professores e pesquisadores da área. Alguns destes simplesmente se perguntaram, em outras épocas, sobre como seria possível levar os alunos a se envolver com um conteúdo aparentemente tão abstrato e tão distante das realidades vividas (Pereira; Giacomoni, 2018, p. 09).

Percebe-se que esse tem sido um dos desafios dos professores, qual seja, fazer com que os alunos se interessem pela aula, associar o que estão estudando com a realidade que estão inseridos. Fazer essa relação pode até parecer simples, mas na realidade é preciso conhecer a realidade do educando. Flávia Caimi tem uma escrita clássica no artigo denominado “O que precisa saber um professor de História?” em que ela cita o seguinte: “Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (Caimi, 2015, p. 111).



Imagen 9: Alunos 8º ano do CEM X realizando pesquisas para construção da Sala multimodal

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2023.

Na imagem acima é possível verificar que os discentes estão desempenhando uma atividade com uso de caderno e demais materiais que usam em sala de aula, sem nenhuma tecnologia digital, como celular, *tablet* ou computador. A pesquisa está ocorrendo e a produção sendo realizada sem percalços, pois essa era uma das etapas que requeria essa prática.

A seguir será demonstrado uma imagem de um aluno realizando a pesquisa de texto, para que assim pudesse extrair mais informações para alimentar a sala multimodal. Todos os *sites* pesquisados constam nas referências da sala virtual. Estes foram momentos recorrentes em nossas aulas, pois os alunos, no decorrer do processo, aprenderam sobre patrimônio e ancestralidade indígena, assim como puderam entender que o Brasil possui uma História que pode ser apresentada de perspectivas diferentes e sem que haja a negação de nenhuma versão.

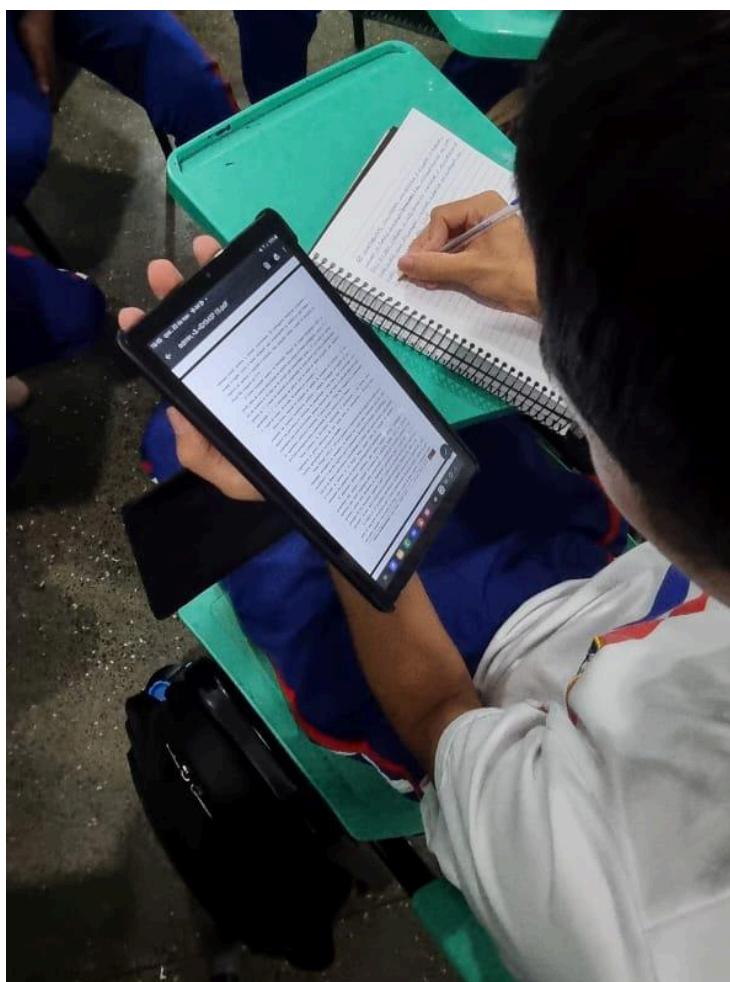


Imagen 10: Aluno no processo de pesquisa para sala multimodal

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Durante esses processos de pesquisas os alunos, além de aprenderem fatos sobre a História local, como a história dos povos originários que habitavam o Baixo São Marcos e o Alto Rio Branco, tiveram aprendizagens sobre a importância da reflexão e da crítica à História que nos é contada. Eles tiveram a oportunidade não só de ouvir falar ou escrever sobre os indígenas dessa região, mas de se aprofundar

e perceber a importância dos mesmos para a formação da sociedade brasileira e roraimense.

Ainda dentro das atividades dirigidas aos estudantes, pesquisas sobre as populações indígenas foram sendo feitas para dar a eles a oportunidade de conhecer outras versões da História do Brasil, já que sempre “foi nos contada uma história a partir da ótica do colonizador” (Munduruku, 2017, p. 72). A sistematização é possível verificar na produção da primeira parte da sala multimodal, em que os alunos colocam os nomes das etnias das populações indígenas de Roraima⁴⁴.



Imagen 11: Sala multimodal - parte 1

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

A escolha de distribuir os nomes de forma aleatória foi dos alunos, trabalhamos todas essas etnias em sala de aula, antes de eles optarem por colocar na abertura da sala virtual. Os alunos foram se apropriando do tema e aprendendo mais sobre a cultura dos povos originários. No decorrer das aulas os alunos foram fazendo reflexão sobre o que aprendiam. Daniel Munduruku no seu livro “Mundurukando - sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversas com professores”, traz passagens que nos promovem a reflexão e que foram levadas

⁴⁴ Pesquisa realizada no site: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal. Acessado em: 29/09/2023.

para dentro da sala de aula para que os alunos também pudessem refletir sobre elas. Uma que foi ponto de debates nas aulas e na construção da sala multimodal foi a que diz que:

Quando os colonizadores europeus por aqui aportaram, foi assim que encontraram esses povos organizados, mas, embora fascinados com toda a riqueza cultural, foram incapazes de valorizar a experiência dos indígenas e tiveram as atitudes, que lhes pareceram mais naturais: a escravização, o extermínio, a desmoralização cultural (Mundurukando, 2017)

Os discentes fizeram a associação desse trecho com os conteúdos e as discussões que já havíamos feitos em sala de aula e foram pontuando em que momento eles perceberam essa fala como sendo uma realidade que aconteceu com os indígenas e como isso impactou na construção da identidade desses povos como algo pejorativo. O mais interessante foi a percepção que tive como professora, a mudança de comportamento em algumas situações e a própria auto análise que eles faziam ao final de cada aula.

Não estou dizendo que meus alunos agora entendem e problematizam tudo sobre os indígenas e que eles fecharam o ano letivo sabendo de tudo. Mas, acredito que hoje eles consigam fazer reflexões sobre os povos originários a partir de discussões que realizamos em sala de aula, pois no decorrer do processo de desenvolvimento da sala multimodal já era perceptível a mudança de comportamento quando apareciam termos ou imagens que traziam somente o viés europeizado. A primeira ação era me mostrar já com posicionamentos de que ali deveria constar a outra versão, no caso a dos indígenas.

Durante o processo de preparação das aulas e o que apresentaria para os alunos irem se apropriando e aprofundando os conhecimentos relacionados à proposta inicial, tinha um desejo de levá-los a conhecer espaços que pudessem servir de referência para a sala virtual que estava em construção. Optei por não apresentar somente museus virtuais, e como em Roraima não há um museu físico, fui buscando alternativas.

Conheci nesse movimento o Centro de Memória e Cultura do Poder Judiciário. Fiz contato com a pessoa responsável pelo Centro e organizei uma visita com meus alunos, pois acreditava que essa vivência seria mais uma forma de ampliação de conhecimento que contribuiria para a sala multimodal. O referido Centro disponibilizou ônibus para o deslocamento, tendo em vista nossa escola ser distante da sede. No dia e hora combinados os alunos estavam a postos e fomos

conhecer o espaço, que foi determinante para que estes educandos tivessem uma experiência fora do espaço escolar.



Imagen 12: Alunos do 8º ano em visita ao Centro de Memória do Poder Judiciário - 2023

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2023.

Observa-se, a partir desta imagem, que os alunos estavam empenhados em conhecer o que este espaço tinha a oferecer. O Centro aborda a história de efetivação do Poder Judiciário no estado de Roraima que ocorre entrelaçada à história local, com a chegada dos moradores não indígenas. Há relatos sobre a efetivação das Fazendas reais, incluindo São Marcos, o Forte de São Joaquim e as demais construções que foram sendo realizadas e demarcando o espaço que antes era habitado pelos indígenas.

A saída a campo foi uma forma de permitir aos alunos experientiar outras vivências, neste caso, utilizo aqui o posicionamento trazido por Larrosa (2014, p. 18) que vê a experiência como “o que nos acontece, o que nos toca”, como sendo uma

prática ordinária criada a partir das aulas de História em que transforma os espaços que são cotidianos na vida da sociedade em ambientes históricos passíveis de reflexões e aprendizagens. Discutiu-se dentro do Centro o que é patrimônio, cultura indígena e com ela aparece representada naquele espaço, o protagonismo indígena e também a História de Roraima, seu início e suas representações.

Observamos que Centro de Memórias e Cultura, apesar de não ser o foco central dele, não possui relatos dos povos indígenas como destaque demonstrando o protagonismo indígena, mesmo abordando sobre a história de Roraima. Os indígenas quando aparecem em algum relato é sendo capataz de algum fazendeiro ou arrendatário, que era quem comandava esta região.

Ao término da visita ao espaço interno, os curadores do Centro conduziram os alunos para a parte externa onde realizaram atividades relacionadas ao que eles haviam observado e responderam aos questionamentos feitos. Percebi que direcionaram suas respostas ao que víhamos trabalhando em sala de aula e que conseguiram identificar na exposição visitada a Fazenda São Marcos, que apareceu tanto na fala quanto nos desenhos que eles tiveram que produzir ao final da visita.

Persisto na ideia de protagonismo indígena na história do Brasil como forma de reconhecimento aos ancestrais, por isso insisto e retomo sempre esta pauta no decorrer desta pesquisa. Todo esse processo de construção vai ao encontro ao que defendo e busco afirmar todos os dias, sempre embasada em intelectuais que defendem o mesmo posicionamento, tendo em vista que nos dias atuais existem estudiosos que trabalham a História de forma decolonial, sinalizando a versão das minorias de forma a mostrar que os mesmos foram invisibilizados por anos.

No decorrer do texto trouxe Daniel Munduruku, Ailton Krenak, Davi Kopenawa, Cristino Wapichana, Márcia Kambeba, Edson Kayapó, Kaká Werá entre outros parentes intelectuais que lutam diariamente por reconhecimento e fortalecimento dos povos originários, além de termos Sônia Guajajara como ministra, uma vitória que foi conquistada e que merece todo reconhecimento pela representatividade. Além destes, existem aqueles parentes que não aparecem, mas que lutam nos bastidores todos os dias contribuindo para a causa indígena.

Pensando a sala de aula, as obras dos escritores indígenas contribuíram para o fortalecimento das pautas sobre patrimônio, ancestralidade e educação patrimonial, tendo em vista que o próprio processo de patrimonialização dos bens no Brasil foram feitos levando como exemplo o que já era difundido na Europa, não

levando em consideração a realidade brasileira e nem a cultura dos povos originários. Conforme discutido nos capítulos anteriores:

Tanto para los pueblos negros como para los indígenas y mestizos, la colonialidad ha operado a nivel intersubjetivo y existencial, permitiendo la deshumanización de algunos, la sobrehumanización de otros y la negación de los sentidos integrales de la existencia y humanidad. También ha operado epistémicamente, localizando el conocimiento en Europa y en el mundo occidental, descartando por completo la producción intelectual indígena y afro, y alejando la construcción letrada de la identidad nacional (Walsh, 2009, p. 30).

O objetivo era apagar a nossa história, fazer com que vestígios de nossa existência fossem deletadas, afinal, acreditavam que não falando ou não escrevendo sobre os povos originários do Brasil, o direcionamento seria diferente, o Brasil iria preservar somente as marcas da europeização. Mas isto não aconteceu, pois as lutas de resistência existem e têm alcançado muito mais espaços, reescrevendo a História respeitando as outras versões, incluindo o indígena e o negro na mesma.

Dando prosseguimento aos passos de criação e depois de toda essa discussão na qual apresentei os autores que embasaram a referida sala virtual, fomos à execução da mesma, pois os alunos realizaram as pesquisas, coletaram informações que deveriam se fazer presente, produziram desenhos pautados nos conteúdos trabalhados e depois foi hora de mobilizar todo esse material e inserir no local de ensino e aprendizagem de forma a dar sentido ao que nos propomos. A seguir será apresentada a sala multimodal⁴⁵ que foi produzida a partir do entendimento dos alunos, com meu direcionamento.

A sala multimodal foi uma produção experienciada dentro da sala de aula, em que se buscou vivenciar práticas pedagógicas diferenciadas que pudessem promover a aprendizagem a partir da percepção dos alunos. Esta atividade uniu a educação patrimonial e a ancestralidade por meio da Comunidade Indígena São Marcos como ponto de partida para se trabalhar os conteúdos da disciplina de História. Ao término deste trabalho encontra-se um roteiro sistematizado de como produzir uma sala multimodal.

⁴⁵ Disponível pelo link:

https://docs.google.com/presentation/d/1z-uFkSKaXmsbPjviAwFMtC5LP_SuWskeJbTntQhjs3c/edit#slide=id.g1f5706fda93_0_408

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pela Comunidade Indígena São Marcos, além de ser uma reparação que optei por fazer ao meu povo que ali habita até os dias atuais, também foi uma forma de provocar nos alunos a reflexão quanto à suas histórias e relacionar ao patrimônio, aqui no caso representado não somente pela Comunidade, mas também pelo complexo predial que compôs a Fazenda São Marcos, como sendo uma forma de demonstrar essa relação entre patrimônio e o passado nos dias atuais.

A educação não pode ser tratada como se fosse algo alheio à sociedade, como se a mesma acontecesse sem levar em consideração os acontecimentos que fazem parte das vivências de um povo. Foi pensando desta forma que optamos por fazer a discussão patrimonial dentro da sala de aula da Educação Básica. E, ao se pensar em contribuições para o campo do ensino de História.

A primeira delas é o fato de que os patrimônios foram reconhecidos como tal pelos Estados Nacionais devido aos interesses políticos que tinham como pretexto a afirmação identitária do povo. A partir de então, faço o seguinte questionamento: de que povo estamos falando? Dos brancos; em nenhum momento houve preocupação com as minorias subalternizadas. Neste caso, refiro-me ao patrimônio institucionalizado que foi reconhecido pelo Estado e que ocupa, geralmente, lugares de destaque na cidade, demonstrando o poder imbricado na sua escolha.

Como segunda possibilidade, tem-se o patrimônio sendo trabalhado como espaço de disputas e reconhecimentos, inclusive das minorias. Essas discussões surgem no final do século XX e início do século XXI, com a abertura de questionamentos para a forma como as escolhas patrimoniais são feitas, levantando pautas de compreensão sobre as marcas dos silenciamentos que essas escolhas permitem e buscando reparação aos que compõem o grupo de subalternizados.

O ponto de partida para toda a discussão que foi apresentada nesta dissertação parte dessa segunda proposta, em que se busca desestruturar a primeira narrativa, que é a da História homogeneizada e perpetuada por anos. Sabemos que não é fácil fazer esse movimento de desconstrução, pois a mesma se encontra enraizada na sociedade; são as permanências conhecidas na História.

A educação patrimonial desempenha papel primordial quando se trata de estudo sobre a História local, pois é ponto de entrada para articulações sobre o

reconhecimento e a valorização dos bens patrimoniais interligados ao ensino de História. Ressalta-se que o ensino de História local a partir do uso de patrimônios deve-se levar em consideração as diferentes memórias dos diferentes sujeitos que compõe essa história, como é o caso da Fazenda São Marcos, reconhecida como patrimônio cultural e que neste trabalho fica em segundo plano, pois leva-se em consideração as memórias dos ancestrais que habitavam e ainda habitam aquelas terras.

No decorrer da pesquisa optei por enveredar os campos da educação patrimonial por acreditar que a mesma pode estimular o conhecimento através de provocações e reflexões diárias da prática do cidadão, demonstrando a sua interdisciplinaridade e perpassando as memórias coletivas. Então, trabalhar História local por meio do patrimônio é uma forma de reafirmar a educação patrimonial para além da sala de aula. As contribuições que a educação patrimonial pode dar ao ensino de História é imensurável, além de ser transversal e poder dialogar com todas as outras disciplinas. É importante que a escola como um todo dialogue e encontre brechas para se trabalhar temas sensíveis, como é o caso do que discorri nesta pesquisa, tornando o ofício do professor menos denso.

Inclusive foi seguindo essa linha que pensei em criar um espaço virtual que pudesse abranger a discussão indígena por meio do patrimônio, que é a Comunidade Indígena São Marcos, representativa para os povos que moram naquela região. Entendo que quando se trabalha com o saber histórico local é possível fazer uso de todos os espaços que os cercam, desde espaços físicos até os abstratos, que são representados pelas manifestações artísticas, religiosas, sociais e culturais. Esse entrelaçamento contribui para um ensino de História mais volante, saindo da máxima engessada de uma História contada a partir de grandes heróis nacionais.

Acredito ser essa a contribuição desta pesquisa para o campo do Ensino de História, aventando possibilidades para se trabalhar a História do Brasil a partir da regionalidade e das peculiaridades existentes na Amazônia e em Roraima. Que tenhamos esse compromisso com o ensino de História, pois desta forma estaremos levando conhecimento aos alunos e professores quando se trata de leitura de mundo.

Pontuo aqui algo que fez parte deste processo de construção e demonstra como as coisas vão se redefinindo ao longo do curso. No início acreditava que para trabalhar educação patrimonial era preciso partir de um patrimônio institucionalizado,

afinal não tinha conhecimento do fato do que poderia ser patrimônio e acreditava que seria somente os que fossem reconhecidos pelo IPHAN. Foi no decorrer das pesquisas que pude compreender que patrimônio vai para além dos de pedra e cal reconhecidos pelo poder público e que nós, enquanto sociedade, podemos redefinir e reinterpretar os monumentos existentes ou mesmo dar significado àquilo que nem sempre é reconhecido pelo Estado.

Dentro dessa perspectiva e do trabalho desenvolvido sob a perspectiva decolonial contrapondo-me ao modelo europeizado e demonstrando que, ao se escolher trabalhar essa perspectiva neste viés , abrem-se caminhos para debates que perpassam todas as esferas, inclusive a sala de aula da Educação Básica, que é um espaço de construção de saberes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008.

ANDRELLO, Geraldo. Fazenda São Marcos: de próprio nacional a terra indígena. In.: **Roraima**: homem, ambiente e ecologia. (Orgs.) BARBOSA, Reinaldo Imbrózio; MELO, Valdinar Ferreira. Boa Vista: FEMACT, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **História Digital**: a historiografia diante dos recursos e demandas de um novo tempo. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

BITTENCOURT, M. Circe F. **História das populações indígenas na escola**: memória e esquecimento. In: Araújo, Cintia M. de. Ensino de História e culturas afrobrasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado Federal, 1988.

BRUM, Eliane. **Banzeiro Òkotó**: viagem à Amazônia centro do mundo. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história do Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UFP, 2001.

CAPIBERIBE, Artionka. Patrimônio indígena. In: CARVALHO, Aline; MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário Temático de patrimônio**: Campinas: Editora da Unicamp, 2020, p. 229-232.

CAIMI, Flávia Eloísa. **O que precisa saber um professor de história?** História & Ensino, Londrina, v.21, n.2, p.105-124, jul/dez. 2015.

CAMPOS, Youssef; KRENAK, Ailton. **Lugares de origem**. Editora: Jandaíra, 2022.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio**. São Paulo: Unesp, 2001.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Dossiê: Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p.171-190, 2006.

COSTA, Marcella Albaine da. Ensino de História e Historiografia escolar digital. Curitiba: CRV, 2021.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Dossiê: Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p. 171-190, 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/251/showToc>. Acesso em: 15 out. 2022.

COOPER, Hilary. **Ensino de história na educação infantil e anos iniciais**: guia para professores/ Hilary Cooper. Traduzido por Rita de Cássia K.Jankdwsk, Maria Auxiliadora M.S.Schnidte Marcelo Fronza – Curitiba: Base editorial, 2012.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília - UNB, Brasília - DF, 2018. 218 p.

CIDR. Índios de Roraima: Macuxi, Taurepang, Ingarikó, Wapixana. **Coleção histórico antropológica**. Nº 1. Boa Vista: Editora Gráfica Coronário, 1987.

FARAGE, Nádia. **As Muralhas dos sertões**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1991.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**/ Selva Guimarães Fonseca, - Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PACIEVITCH, Caroline; PERUSSATTO, Melina Kleinert. Pensar historicamente a educação patrimonial: um não-guia. **Sillogés**. v.5.n.1. jan/jul, p. 56-87, 2022.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; WERLE, Bibiana. Jogos, patrimônio cultural e ensino de história. **Educação**, Santa Maria. v.41.n.31, p. 697-708, set./dez. 2016.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. In: **História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 1-21, 2018. Disponível em: <http://www.rhh.anpuh.org>. Acesso em 15/09/2023.

GOSCIOLA, V.; VERSUTI, A. Narrativa transmídia e sua potencialidade na educação aberta. In: OKADA, A., ed. **Open educational resources and social networks**: colearning and professional development. London: Scholio Educational Research & Publishing, 2012, p. 236-242. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/39236/1/OER-completo-final-05-07.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília. IPHAN/Museu Imperial, 1999.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**. 2ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **De almas e águas kunhás**. 1ed. São Paulo: Editora Jandaíra, 2023.

KAMBEBA, Márcia Wayna. **O lugar do saber ancestral**. 2ed. São Paulo: UK'A, 2021.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. **Educação em Rede**, v. 7, p. 56-80, 2019.

KRENAK, Ailton. **O futuro é ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad.: Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LEITE, Eleci Gonçalves Serra. **JEROSY PUKU, A CERIMÔNIA DO MILHO BRANCO DOS KAIOWÁ DE MATO GROSSO DO SUL: ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2020.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MENEGUELLO, Cristina. Patrimônios Sombrios. In: FLORES, Maria Bernardete Ramos; PETERLE, Patricia (Orgs.). História e Arte: Herança, Memória, Patrimônio. São Paulo: Rafael Copetti Editores, 2014. p. 46-55.

MENICONI, Rodrigo. **A Construção de uma cidade monumento**: O caso de Ouro Preto. Belo Horizonte: Escola de Arquitetura da UFMG, 1999.

MONTEIRO, Ana Maria F.C. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **Mundurukando 2**: sobre vivências, piolhos e afeto - Roda de conversa com educadores. 1 ed. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2017.

MUNDURUKU, Daniel. **Banquete dos deuses**: conversas sobre a origem e a cultura brasileira. 2º ed. São Paulo, 2009.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.

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

PEREIRA JUNIOR, Magno Vasconcelos. Patrimônio cultural e a institucionalização da memória coletiva no Brasil. Biblio3W. **Revista Bibliográfica de Geografía y**

Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de junio de 2018, vol. XXIII, nº 1.239. [ISSN 1138-9796].

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Para pensar o ensino de história e os passados sensíveis: contribuições do pensamento decolonial. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 32, n. 66, p. 1229-1253, set./dez. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/216166/001102591.pdf>. Acessado em: 15/02/2024.

PEREIRA, Nilton Mullet.; GIACOMONI, Marcello Paniz. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (org.). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. cap. 1, p. 9-18.

PEREIRA, N. M.; PAIM, E. A. O pensamento decolonial e o ensino de História. *Revista Pedagógica*, [S. l.], v. 20, n. 45, p. 11–15, 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i45.4638. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4638>. Acesso em: 11 abr. 2024.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma história menor. In.: PAIM, Elison Antonio (Org.). **Patrimônio cultural e escola: entretecendo saberes**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PESAVENTO. Jatahy Sandra. **História & História Cultural**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

POTIGUARA, Eliane. **A cura da Terra**. 1 ed. São Paulo, Editora do Brasil, 2015.

RAMOS, Carla Cristina Bernardino. **Presença indígena em Araruama**: patrimônio e ensino de história. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.

ROCHA, V. B.; SILVA, P. R. S. Pacaraima no Contexto Regional Fronteiriço – Brasil/Venezuela. In: VERAS, A.T.R.; SENHORAS, E.M. (Org.). **Pacaraima**: Um Olhar Geográfico. Boa Vista-RR, Editora da UFRR, 2012. Coleção Comunicação e Políticas Públicas.

ROSSATO, João Carlos. **VERA-MT E O ENSINO DE HISTÓRIA**: COLONIZAÇÃO, SUJEITOS INVISIBILIZADOS E PATRIMÔNIO HISTÓRICO LOCAL. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

SANTILLI, P.J.B. **Pemongon Patá**: território Macuxi, rotas de conflito. São Paulo: UNESP. 1997. 2001.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da. Educação patrimonial e a dissolução das monoidentidades. **Educ. Rev.** [online]. 2015, n.56, pp.207-224. ISSN 1984-0411. <https://doi.org/10.590/0101-4360.38374>. Acesso em: 28/03/2024.

SILVA, Giovani José da.; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 99 - 129. jan./abr. 2017. jan./abr. 2017.

STANCA-MUSTELA, CRISTINA. De ideias a ações: 70 anos da UNESCO. São Paulo: Editora Brasileira de Arte e Cultura, 2015.

TOLENTINO, Atila B. O que não é Educação Patrimonial: cinco falá cias sobre seu conceito e sua prática. In: TOLENTINO, Atila B.; BRAGA, Emanuel Oliveira (Orgs.). Educação Patrimonial: políticas, relações de poder e ações afirmativas. **Caderno Temático de Educação Patrimonial**, João Pessoa: IPHAN/PB; Casa do Patrimônio da Paraíba, n. 3, p. 38- 48, 2016.

TOLENTINO, Átila B. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL DECOLONIAL: PERSPECTIVAS E ENTRAVES NAS PRÁTICAS DE PATRIMONIALIZAÇÃO FEDERAL. **Sillogés** – v.1, n.1, p. 41-60. jan./jul. 2018.

VIANA, Iamara da Silva; MELLO, Juçara Barbosa da Silva de. Educação patrimonial e Ensino de História: diálogos. **ENCONTROS – ANO 11** –Número 20 –1º semestre de 2013. Disponível em:
<https://1library.org/document/q5wnmmgq-educacao-patrimonial-e-ensino-de-historia-dialogos.html>. Acessado em 02/08/2022.

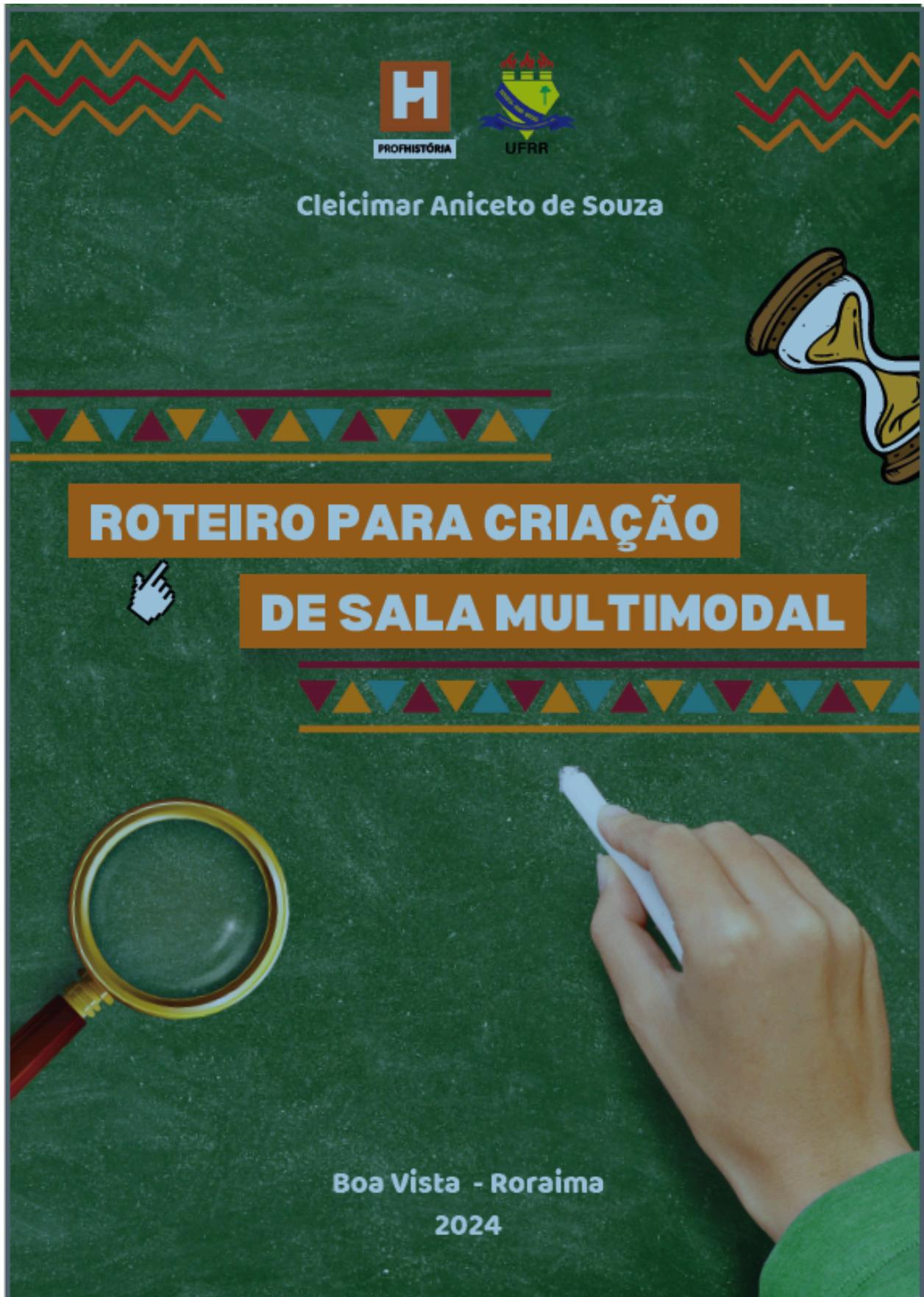
VIEIRA, Jaci Guilherme. **MISSIONÁRIOS, FAZENDEIROS E ÍNDIOS EM RORAIMA: A DISPUTA PELA TERRA - 1777 a 1980**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2003.

VIEIRA, J. G.; FILHO, G. F. G. Forte São Joaquim: de marco da ocupação portuguesa do vale do Rio Branco às batalhas da memória – século XVIII ao XX. **Textos e Debates**, [S. I.], v. 3, n. 28, 2016. DOI: 10.18227/2317-1448ted.v3i28.3390. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/textosedebate/article/view/3390>. Acesso em: 13 março, 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In.: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 2009.

WAPICHANA, Cristino. **Sapatos trocados**: como o tatu ganhou suas grandes garras. Editora:Paulinas, 2014.

Apêndice A: Roteiro para elaboração da sala multimodal



COMO PRODUZIR UMA SALA MULTIMODAL?

