



Silvania Brito Duarte

Saberes indígenas na história e na escola

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação *strictu sensu* em Ensino de História, ProfHistória, Departamento de História da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Crislayne Gloss Marão Alfagali

Orientadora:
Departamento de História – PUC-RJ

Patrícia Coelho da Costa

Departamento de História – PUC-RJ

Marcia Sueli Amantino

UNIVERSO

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

Silvania Brito Duarte

Graduou-se em História FEUDUC (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de D. de Caxias) em 2004. Curso de especialização em História Moderna na Universidade Federal Fluminense - UFF Ano de 2005-2006. Curso de especialização em Gênero e Sexualidade (ênfase em desenvolvimento de projetos de pesquisa) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – CLAM/IMS/UERJ Ano 2010-2011. Participou de congressos, cursos e monitoria na área de História, Educação e História Local. É professora de história em exercício nas turmas de Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede pública do Estado do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Duarte, Silvania Brito

Saberes indígenas na história e na escola / Silvania Brito Duarte; orientadora: Crislayne Gloss Marão Alfagali. – 2022.

123 f. ; 30 cm (27 p. : il. Color. : 30cm)

Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2022.

Inclui bibliografia

1. História – Teses. 2. Saberes indígenas. 3. Livros didáticos. 4. Lei 11.645/08. 5. Ensino de História. 6. História local. I. Alfagali, Crislayne Gloss Marão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Agradeço ao meu esposo Gerardo Freires Duarte pelo apoio de sempre, aos meus filhos Wellington e Evelyn, à minha mãe Maria da Penha Nascimento Brito (sempre preocupada se estou bem) e ao meu pai Antônio Mariano B. Filho.

Agradeço também aos amigos do CIEP 032 (Cora Coralina), em especial à professora Marize Oliveira, de História Guarani, que, quando chegou à escola, me estimulou a revisar as práticas docentes em relação às atividades sobre africanidades; e foi muito importante trazer as experiências adquiridas ao longo dos anos, além de promover a formação reflexiva e crítica sobre a invisibilidade dos povos indígenas, promovendo, assim, no espaço escolar, o pertencimento e o reconhecimento desses povos.

Venho agradecer ainda às minhas amigas Cátia Carvalho Sodré de Souza, Lady Christina de Almeida e Bruna Maria de Almeida Luiz (as duas últimas, professoras de Sociologia), com as quais sempre “troco figurinhas”.

Nesse conjunto de apoio, o meu amigo Glauco Rangel, jornalista e professor de Língua Portuguesa, é outro que merece a minha gratidão.

Aos demais amigos que me ajudaram de alguma forma nessa empreitada e não foram citados, o meu “Muito Obrigada”.

Não poderia deixar de agradecer, também, ao corpo docente do ProfHistória, que muito contribuiu para a minha formação acadêmica e a produção dessa dissertação, e à Prof^a Dr^a Crislayne Gloss Marão Alfagali, orientadora que não mediu paciência e dedicação para a realização desta pesquisa e o aprimoramento da minha formação intelectual.

Lembro, ainda, Goethe (escritor, poeta, pintor, músico e notável cientista do século XVIII), que deixou para nós esse pensamento: “Trate as pessoas como se elas fossem o que deveriam ser. E você irá ajudá-las a se tornar aquilo que são capazes de ser”.

Resumo

DUARTE, Silvania Brito: ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. **Saberes indígenas na história e na escola**. Rio de Janeiro, 2022. 123p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho aborda saberes e conhecimentos tradicionais de alguns povos indígenas de diferentes localidades da América Portuguesa. Buscaremos, à luz da história e a partir de atividades na escola, ressaltar a contribuição do conhecimento indígena para a ciência ocidental, tendo como diálogo teórico os estudos de Manuela Carneiro da Cunha para a construção dessa narrativa. Analisaremos a complexa demanda atual em relação ao ensino da história dos povos indígenas e sua aplicabilidade na reparação dessas identidades. Sendo assim, observamos como são representados nos livros didáticos de História, tendo como reflexão as obras da Editora Moderna (2018) e a proposta da coleção integrada Moderna Plus (2020) por área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tais obras são direcionadas para alunos do Ensino Médio. Objetivamos analisar como a temática vem sendo representada após a implementação da Lei nº 11.645/08 e as repercussões diante dos critérios determinados pela Lei nº 13.415 e a Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Refletimos que os documentos históricos, as imagens e as atividades utilizadas nos materiais didáticos avaliados (principalmente a coleção de 2020) trazem propostas que podem ser contextualizadas com o auxílio dos professores e por meio do diálogo sobre a história local. Por fim, como produto dessa dissertação, propomos atividades para aprofundar e refletir sobre as várias narrativas dos povos indígenas no Brasil.

Palavras-chaves

Saberes indígenas, Livros didáticos, Lei 11.645/08, Ensino de História, História Local.

Abstract

DUARTE, Silvania Brito. ALFAGALI, Crislayne Gloss Marão. **Indigenous Knowledge in the school space**. Rio de Janeiro, 2022. 123p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation addresses traditional knowledge of Indigenous People from different locations in Portuguese America. We will seek, in the light of history and from activities at school, to emphasize the contribution of Indigenous knowledge to Western science, considering as theoretical dialogue the studies of Manuela Carneiro da Cunha. We will analyze the complex current demand in relation to teaching the history of Indigenous People. Thus, we observe how they are represented in History Textbooks, especially Editora Moderna (2018) and the proposal of the integrated collection Moderna Plus (2020) by area of knowledge: Applied Human and Social Sciences. Such works are aimed at high school students. We aim to analyze how the theme has been represented after the implementation of Law 11.645/08 and the repercussions in view of the criteria determined by Law 13.415 and the New National Curriculum Base (BNCC). We reflect that the historical documents, images and activities used in the evaluated teaching materials (mainly the 2020 collection) bring proposals that can be contextualized with the help of teachers and through dialogue about local history. Finally, as a product of this dissertation, we propose activities to deepen and reflect on the various narratives of Indigenous People in Brazil.

Keywords

Indigenous knowledge, Didactic books, Law 11.645/08, History teaching, Local History.

Sumário

1 Introdução	8
2 Ciência Indígena: conceitos e práticas escolares	14
2.1 Discussão sobre ciência ocidental e indígena	14
2.2 Conceitos importantes	21
2.3 Os avanços e desafios da história indígena	27
2.4 Aplicabilidade da Lei 11.645/08 no Ensino Médio, pós Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	29
2.5 Relatos dos professores/práticas escolares	32
2.6 Oficina na aldeia Sapukai em Angra dos Reis, Rio de Janeiro com os alunos do 3º ano do CIEP 032 Cora Coralina	36
3 As narrativas dos saberes indígenas no ensino de história: materiais didáticos para o ensino médio	40
3.1 As narrativas sobre os povos indígenas encontradas no livro didático	42
3.2 Apostilas autorreguladas de História – SEEDUC	71
3.3 A proposta de coleções integradas por área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	80
4 As reexistências educacionais em contexto de pandemia	96
4.1 A Escola: estrutura física e pedagógica	96
4.2 Em tempo de pandemia	98
4.3 Possibilidades de abordar caminhos pluriversais	101
5 Considerações Finais	113
Referências	116

1 Introdução

Sou professora da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro, a mais de 14 anos, regente na área de Ciências Humanas no CIEP 032 Cora Coralina, em Duque de Caxias, um lugar da minha vivência profissional, de desconstruções, construções, de sonhos, de aprendizado. Em 2015, a professora de história Guarani Marize Olveira, havia pouco tempo chegado na escola (readaptada), estava fazendo mestrado em educação na UFRRJ, juntou-se aos professores, principalmente, da área de humanas para o projeto “Consciência negra” e passou seu conhecimento sobre trabalhar a temática indígena. Palestras, oficinas e, por último, um artigo que produzimos sobre essa vivência no evento ENSOC na UNIRIO, foram frutos desse projeto.

Creio que seja legítimo e de suma importância trabalhar a temática indígena, entendendo-a como assunto sensível e, portanto, com maior dificuldade de ser trabalhado em sala de aula. Dentre vários temas emblemáticos, os estudos sobre os povos indígenas têm sido muitas vezes abordados de forma simples e bastante superficial, em que não se contemplam com profundidade costumes e vivências. Isso fica bastante evidente nos livros didáticos, tanto do Ensino Fundamental Anos Finais, quanto do Ensino Médio.

Isso propiciou pensar sobre os livros didáticos do Ensino Médio aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, tornou-se motivação verificar as narrativas produzidas sobre os povos indígenas e se tais noções possibilitam o diálogo ou não com a história regional/local, partindo da análise da realidade dos estudantes do CIEP 032 Cora Coralina e a proposta de conteúdo de uma das ferramentas utilizadas no Ensino de História – O Livro Didático.

Metodologicamente, a presente pesquisa parte da análise dos seguintes pontos: na construção de um arcabouço teórico para analisar os saberes e conhecimentos tradicionais de alguns povos indígenas de diferentes localidades da América Portuguesa; e ressaltar a contribuição do conhecimento indígena para a ciência ocidental. Além disso, como mencionado acima o livro didático tornou-se um elemento importante para entender os caminhos dessas narrativas didático-escolares no Ensino de História.

Inicialmente, buscou-se compreender sobre a ciência indígena e seus

desdobramentos para a ciência ocidental por meio de embasamento teórico com Manuela Carneiro da Cunha (2017), que traz um conjunto de informações sobre os saberes e práticas indígenas presentes no cotidiano desses povos. Um conhecimento passado de geração a geração, tendo a contribuição de seus líderes espirituais com funções para além do campo espiritual por interferir na reconstrução da sua história, como aborda Botelho e Costa (2006). Segundo Cunha, são saberes e conhecimentos sempre em movimento.

Como exemplo trazemos a discussão de Cunha e Almeida (2002) acerca das populações tradicionais do Alto Juruá na região do Acre, que articulam e compartilham sobre a diversidade cultural e natural dos conhecimentos da floresta.

Ao longo da pesquisa, os seguintes questionamentos são norteadores: primeiro, a importância de compreender conceitos importantes com o objetivo de serem trabalhados no ambiente escolar, parte de uma análise produzida na tese de Monteiro (2001) sobre Etnocídio, Etnogênese, identidade, cultura, entre outros, para o olhar atento de que o contato do europeus com os indígenas coloniais não se resume a expansão europeia que “conquista”, mas nas demandas que reconfiguraram e ressignificaram em suas complexas redes de relações interpessoais frente ao avanço da expansão europeia.

Outro questionamento sobre os avanços e desafios da história indígena são esclarecidos com a releitura da História – Monteiro (1995) – em que a antropologia traz elementos novos para a discussão em relação ao aumento populacional indígena e a reconfiguração dos direitos no decorrer da História. Almeida (2017) ressalta que o lugar dos povos nativos de coadjuvante abre espaço para serem protagonistas de sua história. Ambos os autores chamam atenção para a incorporação de pesquisas em diversas áreas da esfera social.

Buscamos uma reflexão sobre a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 que assegura o conhecimento sobre os povos indígenas nos currículos de forma nacional, respeitando as especificidades de cada região. Mas como trabalhar a temática de forma que possa propiciar um novo olhar sobre a diversidade desses povos frente a pluralidade das sociedades?

Para refletir sobre a incorporação da dessa lei nos conteúdos propostos pelos currículos, buscou-se compreender o lugar da temática indígena nas narrativas-escolares no contexto de ampliação do livro didático para o Ensino Médio, especificamente no PNLD 2018 e na proposta de 2020. Por fim, quais as

possíveis correlações entre tais narrativas e a abordagem regional/local.

Para um embasamento teórico, Fernández (1997) ressalta a abordagem das narrativas nos livros didáticos, normas e o caminho que percorre no ensino aprendizagem na sala de aula na disciplina de história, e esse conjunto conceitua como “código disciplinar da história”. Um dos textos que trouxemos para dialogar foi de Silva (2011), que propõe observar que o livro didático, desde o fim do século XX, vem trazendo mudanças quanto a centralidade do seu uso em sala de aula. No entanto, existem permanências nas posturas de manusear o material como a única verdade. Segundo a historiadora Bittencourt (2011), o livro didático é uma mercadoria cultural que segue a indústria cultural com regras e padrões ligados aos interesses editoriais.

Reznik (2008) traz a questão que envolve o Ensino de História e as relações entre ensino aprendizagem no âmbito nacional e regional como um fator relevante na discussão, na medida que o objeto ou o tema em estudo se aproxima do alunado ao reconhecerem como parte de suas vivências. Rüsen (2010) também ressalta, no “Livro didático ideal”, a necessidade de o conteúdo interagir com o cotidiano dos alunos. Define-se como um bom livro didático, segundo declara Bittencourt (2014) em uma entrevista para a Nova Escola, aquele usado por um *bom professor*.

Trouxemos para o diálogo o material didático “Hidra de Igoassu” produzido por professores pesquisadores da Baixada Fluminense¹, no qual encontramos conteúdos que abordam sobre os povos indígenas locais como os sambaquis. Abordamos, também, outros materiais paradidáticos, como a Revista Pilares da História, que trabalha várias temáticas da Baixada Fluminense entre elas sobre os povos originários da região. Outra aprendizagem para os alunos destacamos é o Museu Vivo de São Bento, em Duque de Caxias, um museu de percurso que traz a flora e a fauna da região.

Outro ponto discutido foram as Apostilas Autorreguladas da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, um material de apoio para os professores, principalmente no período da Covid-19, nas aulas remotas, que passou a ser o principal instrumento. É importante salientar que muitos professores que têm formação em áreas afins se habilitam para lecionar, na maioria, como hora extra

¹ Região que faz parte do entorno do Rio de Janeiro pelos municípios de Nova Iguaçu, Duque de Caxias, São Joao de Meriti, Belford Roxo, Mesquita, Queimados, Nilópolis, Magé, Guapimirim, Seropédica, Paracambi e Itaguaí.

(Gratificação por Lotação Prioritária – GLP) e utilizam o material como curinga. Cabe ainda uma reflexão é do senso comum falar que quem formulou as apostilas foram os professores, mas no “chão da escola” os docentes encontram muitas dificuldades, como exemplo, a linguagem que muitas das vezes não tem sentido para os alunos, inclusive muitas apostilas iniciaram com erros e precisaram ser reformuladas, mas ainda sim são utilizadas como principal instrumento por vários motivos, dentre eles por não haver tempo real de planejamento, salários baixos e habilitação em várias disciplinas para poder fazer dobras (GLP).

Vale ressaltar que a proposta da coleção integrada selecionada aqui é para atender a demanda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), já que ela indica e aponta as competências e habilidades necessárias a cada ano. Segundo Theodoro (2018), é preciso compreendê-las pelo âmbito nacional e não pelo currículo.

No entanto, na prática, cabe alguns questionamentos diante das dificuldades reais dos docentes: como planejar com os professores das disciplinas de filosofia, sociologia, geografia e história e colocar em prática a proposta da coleção, e promover um trabalho em conjunto? Outro entrave enquanto escrevia a dissertação, além da pandemia do Novo Coronavírus, foi o fato de que a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) otimizou os tempos por disciplina no Novo Ensino Médio, logo não há mais Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na terceira série do Ensino médio. Não o bastante, temos turmas de NEJA (Novo Ensino para Jovens e Adultos), Ensino Médio Regular, Ensino Médio Inovador (Integral), Ensino Médio EMFIC (Ensino Médio de Formação Iniciada e Continuada com técnico pelo SENAI), Ensino Médio PROEMI (Programa de Ensino Médio Inovador trabalham com Empreendedorismo). Como o professor pode dar conta diante desses projetos pilotos promovidos pela SEEDUC?

Todo esse aparato nos propõe a refletir como no meio dessa problemática acima trabalhamos temas sensíveis como a temática indígena?

Para tanto, no capítulo **“Ciência indígena: conceitos e práticas escolares”**, o presente trabalho pretende contextualizar a ciência dos povos indígenas, além de propor a discussão a respeito dos saberes e práticas de cura com a utilização de drogas vegetais retiradas da natureza e que servem para inúmeras enfermidades. Um conhecimento que tem uma movimentação dinâmica e de experimentação compartilhada. E, conseqüentemente, aborda a importância da preservação das reservas indígenas para assegurar a diversidade da flora, da fauna e dos seres vivos.

Outro ponto é entender como se dá a incorporação na medicina ocidental. Para o debate bibliográfico, dialogaremos com a obra **“A cultura em aspas” (2009)**, de Manuela Carneiro Cunha, fazendo uma abordagem sobre os saberes tradicionais.

Esta pesquisa é construída com o objetivo de buscarmos compreender a ciência indígena e trabalharmos esse conhecimento ancestral em nossas salas de aula, para que o alunado possa refletir todo o processo de negação e invisibilidade que as epistemologias coloniais desconsideraram como conhecimento nos currículos. Para isso é necessário refletir sobre os seguintes conceitos: cultura, etnocentrismo, identidade, etnogênese e etnocídio. Assim, também é possível entender as dinâmicas culturais e a diversidade desses povos, concedendo-lhes o seu protagonismo.

É notório como o Ensino de História pode desnaturalizar os marcadores sociais e reconfigurar discursos na escola em relação aos saberes indígenas, além de despertar possíveis mudanças de atitudes e comportamentos dos estudantes. Um exemplo que trazemos para essa reflexão é a oficina feita em 2019 na Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis (RJ), com alunos das turmas de 3º ano do CIEP Cora Coralina, para fazer parte do projeto sobre Direitos Humanos. Experiência que ficou marcada na vida desses alunos, que, logo depois, transmitiram a aprendizagem adquirida aos demais estudantes da escola em uma sala temática.

No capítulo **“As narrativas dos saberes indígenas no ensino de História: materiais didáticos para o Ensino Médio”**, o objetivo é analisar como são apresentadas as narrativas sobre os povos indígenas nos materiais didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como também verificar se os conteúdos sobre a temática dialogam ou não com o elemento regional/local da cidade.

Metodologicamente, o capítulo constitui-se pela análise dos Livros Didáticos de História, da Editora Moderna (2018), e pela proposta da coleção integrada Moderna Plus (2020), da mesma editora, por área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. As duas coleções são para alunos do Ensino Médio. Para a aproximação da realidade dos estudantes, a pesquisa aborda o livro paradidático Caderno Especial (publicado em 2012), que traz as experiências relatadas por professores pesquisadores da Baixada Fluminense sobre os povos originários dessa região onde fica o município de Duque de Caxias. Assim, o diálogo é redimensionado por representações que trazem significados múltiplos

para o educando ao aproximarem as narrativas oficiais da história local.

Também foram analisadas as apostilas autorreguladas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) para o Ensino Médio. O material de cada apostila é de fácil acesso e o ensinamento do seu conteúdo pode ser dividido por três aulas. Em 2020, por causa da pandemia, as apostilas tornaram-se o suporte para estudantes e professores.

Já o capítulo **“As reexistências educacionais no contexto da pandemia”** faz a descrição do CIEP Cora Coralina e uma narrativa de como alguns professores, alunos e ex-alunos buscaram um processo de ensino aprendizagem alternativo em tempo de pandemia com o projeto “Tocando Corações”. A proposta foi produzir materiais (principalmente vídeos) sobre temas que emergiram no período da Covid-19 (racismo, violência doméstica, higienização, povos indígenas, contexto periférico e outros) e trabalhar de forma on-line, utilizando as ferramentas Whatsapp e Google Meet para a comunicação entre educadores e educandos.

Enquanto isso, a Lei nº 11.645/08 propõe um currículo com amplitude nacional, porém, com respeito às especificidades regionais e locais, desconstruindo, assim, o currículo homogêneo que não se preocupava com a pluralidade étnica nos espaços escolares.

2 Ciência Indígena: conceitos e práticas escolares

Este capítulo traz como contribuição a análise sobre a Ciência Indígena e conceitos que poderão ser trabalhados em sala de aula como forma de garantir um debate que possa levar o alunado a entender como os saberes indígenas foram desconsiderados no currículo formal. Também, garantirmos um novo olhar sobre esses povos pelo alunado, a partir dos conceitos da História Indígena, das entrevistas que trouxeram para o debate tais questões, bem como, o pensamento de professores e professoras que trabalham a História e Cultura indígenas, quer seja em suas salas de aula, quer nos projetos, nas escolas em que atuam, muitas vezes saindo do não lugar, sobre o pardismo, para a construção de sua identidade tão silenciada nos muros das escolas. Por fim, há as experiências vivenciadas pelos alunos e alunas, na ida à Aldeia Sapukai, em Bracuí, Angra dos Reis no estado do Rio de Janeiro, onde puderam vivenciar a cultura do povo Guarani M'Bya, com o professor guarani, Algemiro da Silva, no Colégio Estadual Karaí Kuery Rendá, localizado dentro da aldeia.

2.1 Discussão sobre ciência ocidental e indígena

O presente estudo propõe expor argumentos com levantamentos bibliográficos que possam dialogar sobre o conhecimento dos povos indígenas na história da cura e do cuidado deles com a natureza, compartilhado entre eles e as comunidades locais e utilizado de geração em geração. Além de entender como são feitas suas práticas de cura e como se dá a incorporação dessas drogas vegetais na medicina científica que se expandiu para o mundo.

No livro “Cultura com aspas”, a autora Manuela Carneiro da Cunha no capítulo “Conhecimento, ‘cultura’ e cultura”, a relação entre o saber indígena e ciência ocidental, descreve e caracteriza as populações tradicionais como “extensionais”. Isto é, enumerando seus “membros” atuais, ou os candidatos a “membros”, para uma definição analítica de povos tradicionais (CUNHA, 2017, p.278). As páginas seguintes seguem ressaltando como “grupos que conquistaram ou estão lutando para conseguir (na prática e simbolicamente) uma identidade pública conservacionista” com elementos sociais e características específicas

quanto às técnicas de uso da terra e da forma de organização política. É certo que todos os grupos “tradicionais” possuem em comum a manutenção do “baixo impacto para o meio ambiente”. A população local e os indígenas têm que ser protegidos pelas suas dinâmicas, pois são eles que conhecem esses territórios e, conseqüentemente, são transmissores de conhecimentos.

É importante salientar que os saberes, crenças e práticas terapêuticas indígenas devem ser estudadas para além dos estereótipos e, assim, romper com a visão eurocêntrica que impede o desvelamento das manifestações de preconceitos, discriminações e toda forma de violência sofrida por esses povos. Inúmeras indagações racistas ainda são comuns de ouvir na sociedade atual: “índios nus vivendo na floresta, habitando ocas, adorando o sol e a lua”; “Só é indígena quem está na aldeia?”; “Povos indígenas querem terras para quê?”; “Deveria comer um capim ali fora para manter as suas origens”.

Os conhecimentos indígenas são adquiridos a partir da observação e experimentação do ambiente em que vivem. Posteriormente, eles são traduzidos em fontes de pesquisas dos anais acadêmicos. Esses saberes que envolvem um conjunto de informações de como fazer e o que está por trás do efeito da cura, como mitos e crença religiosa, estão presentes no cotidiano desses povos.

Esses conhecimentos não seguem um rigor metodológico científico ocidental. Os saberes e práticas indígenas estão entrelaçados com a biodiversidade da floresta, de onde tiram da natureza que os rodeia as ervanárias curativas para inúmeras enfermidades, além de servir de sustento alimentício e para a produção do artesanato. Isso não quer dizer que não há rigor metodológico na forma como os indígenas apropriam-se da natureza. Ao contrário, seu método alia a práxis, conhecimentos acumulados de gerações, práticas mágico-religiosas e o uso de substâncias psicoativas.

Nesse contexto, a conservação ambiental implica a proteção desses povos, mas também significa um suposto entrave para o “desenvolvimento que a sociedade moderna promove”. Os saberes indígenas não retiram recursos naturais que agredem o meio ambiente, tais como o ouro e metais que produzem, inclusive, tecnologias de ponta, como o nióbio². Em contrapartida, o acúmulo de conhecimentos das

² Elemento químico descoberto em 1801, é o número 41 do grupo 5 da tabela periódica (ligado a outros componentes químicos). Está disponível na natureza em minerais no estado sólido. O Brasil é onde está localizado com maior quantidade desse metal, é também o maior produtor. Ele é

sociedades capitalistas enxerga essa biodiversidade como um entrave para a produção de monoculturas e a criação de gado nas terras onde, por milênios, existiu a floresta. Mas o Brasil tem colocado em destaque na produção de grãos como a soja e da cana-de-açúcar para o biocombustível – um meio lucrativo para o comércio –, sem se preocupar com as comunidades indígenas e locais, tampouco com os demais seres vivos pertencentes à floresta.

É necessário ressaltar que a Amazônia é uma importante usina de chuva e, também, elemento fundamental para o equilíbrio da temperatura no planeta Terra, minimizando um pouco o aquecimento global. Portanto, a Amazônia é para a sobrevivência dos seres humanos no nosso planeta. Entretanto, o povo brasileiro, costuma pensar nos processos de destruição ambiental como algo deslocado do país e que o que acontece na Região Norte, não produz danos à outras regiões. A floresta Amazônica é responsável pela manutenção dos Rios Voadores, um corredor de chuva que vai do litoral brasileiro até a Cordilheira dos Andes, e retorna chovendo em toda região centro-oeste, sudeste e sul do Brasil. É verdade, que a destruição da Mata Atlântica e de todas as outras diversidades de nosso rico bioma, impacta todas as regiões do país, mas a Amazônia é a maior concentração de biodiversidade do planeta.

Deve-se, então, atentar-se para os saberes dos povos indígenas, que devem ser assimilados e incorporados às suas concepções, pois são diferentes dos conceitos da ciência moderna, na qual “o conhecimento indígena é conceitualizado como o avesso das ideias dominantes”. Na tentativa de obrigá-los “a carregar o fardo da imaginação do Ocidente se quiserem ser ouvidos”, “de modo que a imaginação indígena fica restrita à reversão de escolhas ou à inversão de agentes” (CUNHA, 2017, p.322).

É no sentido do pensamento de Cunha que devemos construir outro olhar para toda a riqueza dos povos indígenas em relação à produção do conhecimento tradicional. Indígenas que ainda são organizados em 305 etnias em todo território nacional e que buscaram, ao longo de milênios, e com a observação da natureza, o conhecimento da cura a partir da biodiversidade da floresta.

resistente à corrosão e a ligação metálica com o ferro e o carbono. É vantajoso, por exemplo, nas indústrias automobilísticas e dutos de transportes entre outras finalidades. **TODA MATÉRIA Níobio (Nb): o que é, para que serve e onde é encontrado** Disponível em:< <https://www.todamateria.com.br/niobio/> >Acesso em: 17 de maio de 2020.

É importante entender que a cultura tradicional também é produtora de uma ciência e que esse conhecimento muda à medida que se transforma em produtos fito-terapêuticos que se expandem pelo planeta. Consequentemente, isso só foi possível quando os laboratórios farmacêuticos enviaram seus pesquisadores para entenderem a ciência indígena e tais conhecimentos foram levados para fora do Brasil. Vale ressaltar a grande contribuição dos líderes espirituais e detentores do conhecimento indígena, pois não é possível deixar de dar a eles os créditos pelos princípios ativos das plantas da ciência indígena. Segundo Botelho e Costa (2006, p.928), representam “o exercício de funções que excedem o sagrado, capazes de gerar interferência política nos respectivos grupos sociais, e a extraordinária capacidade de reconstruir os próprios saberes, como uma história de longa duração, ao longo de quatro séculos”.

Nesse contexto, a figura das lideranças indígenas envolve responsabilidade e se destaca como uma representação importante nas aldeias, pois, segundo relatos do povo Guarani, “todos precisam ter três poderes: a reza, o conhecimento das ervas e a sabedoria de um psicólogo. Primeiro, cuidar do espírito; depois, cuidar do corpo e, finalmente, cuidar da saúde mental” (Algemirol Benites³).

Vale ressaltar, que aconteceram a destruição de aldeias e do meio ambiente no processo de desenvolvimento econômico do Brasil. Consequentemente, os impactos vieram na cultura medicinal dos indígenas, com a falta de plantas e, obviamente, sem remédios.

Os cientistas acadêmicos, quando apreciam os saberes indígenas, fazem o levantamento para guardar as memórias desses conhecimentos. Mas, segundo Manuela Carneiro da Cunha (2017), esses saberes são um processo vivo que está sempre em movimento e valorizar os antepassados não quer dizer que tudo parou nele. Uma das facetas para as demandas das populações tradicionais são as condições que possam assegurar esses conhecimentos, que estão sempre em desenvolvimento de invenção, assim como o acadêmico.

A população local e os indígenas têm que ser protegidos e respeitados pelas suas dinâmicas, pois são eles que conhecem esses territórios e instruem os

³ Algemirol Benites é filho do falecido Cacique de Bracuí, Angra dos Reis, João Da Silva Nhemboerya (O que batiza as crianças), é professor guarani e atualmente faz Mestrado em Linguística no Museu Nacional (UFRJ).

pesquisadores que vão transmitir esses conhecimentos. Essa conduta se apoiará na cultura dos povos nativos, esses produtores de conhecimentos que não são separados da religiosidade e da mitologia, nem de narrativas transmitidas a partir da oralidade.

Vale trazer para a discussão a fonte “O Alto de Juruá: práticas e conhecimentos das populações”. Enciclopédias dos conhecimentos indígenas, dos autores Manuela Carneiro da Cunha e Mauro Barbosa de Almeida, publicada em 2002. O livro tem como objetivo apresentar as “enciclopédias” das populações tradicionais (seringueiros, Kaxinawá, Katukina e Ashaninka) do Alto Juruá, na região do Acre, que detém uma diversidade cultural e natural protegidas por esses grupos indígenas e seringueiros, que compartilham conhecimentos da floresta. De acordo com Cunha e Almeida, trata-se de “um conjunto de diferenças articuladas entre si”, promovendo “o equilíbrio dinâmico do solo, as floretas e a fauna” (CUNHA & ALMEIDA, 2002, p.16-17).

Como reflexão, podemos exemplificar com os Ashaninkas (também conhecidos como Campa ou Kampa, da família linguística Aruak ou Arawak), oriundos desde os territórios brasileiros na região do Alto Juruá e que se estendem até as Cordilheiras do Peru (onde fica a maior concentração deles). Esses povos elaboraram vários projetos que conciliaram preservação com alternativas econômicas viáveis para as populações locais, sem agredir a natureza. Por exemplo, a coleta de sementes de árvores nativas, com apoio da embaixada dos Países Baixos, para ajudar na vigilância da floresta. As parcerias estavam encarregadas de armazenar e conservar as sementes para comercializar, mas com a preocupação no reflorestamento e na recuperação das áreas degradadas.

É importante destacar, também, a percepção dos Ashaninkas quanto à observação da natureza e de seus sinais sazonais do ciclo climático: tempo do sol, tempo da chuva, a posição do corpo celeste, que é o seu calendário agrícola.

Após os desastres ambientais ocasionados pela caça predatória e a exploração da madeira pelos posseiros brancos, elaboraram outro projeto próprio que tinha o objetivo de recuperar a fauna, pois muitos animais, como o tracajá (*podocnemis unifilis*, uma espécie de cágado), estavam entrando em extinção na região. Em 1993, proibiram por 3 anos o consumo desse animal e dos ovos, conseguindo, com isso, aumentar a vida deles. Outro exemplo de projeto significativo, com parcerias inclusive do Ibama, foi a reprodução dos quelônios

(testudines, répteis da ordem chelonía). Todo ano, as autoridades brancas eram convidadas para a festa feita para soltar, no rio Amônia (AC), centenas de quelônios reproduzidos.

Cunha e Almeida chamam atenção também para os seringueiros, que são extrativistas e não produzem perigo para a floresta. A produtividade da cultura da seringueira está em consonância com a preocupação em preservar o meio ambiente. Os roçados temporários exercem, de certa forma, a regeneração e, ao mesmo tempo, o controle da natureza, tanto a “capoeira antiga quanto a nova”. No entanto, as “perturbações extrativistas”, por falta de uma política pública eficaz que regule o trabalho dos seringueiros, trazem preocupações. Para Cunha e Almeida, os trabalhadores extrativistas poderiam ser remunerados para proteger a floresta.

Outro ponto de relevância são os conhecimentos tradicionais e as patentes que estão inadequadas, pois o conhecimento das populações tradicionais, segundo os autores da obra em estudo, são compartilhados e são dinâmicos, porque estão sempre em movimento, ampliação e experimentação.

Nesse contexto está a importância dos povos indígenas na preservação do meio ambiente. Apesar de os indígenas terem conquistado seus direitos na Constituição de 1988, após décadas de lutas, o Estado, que é limitado, reconhece esses direitos, mas não os outorga. Cunha e Almeida (2002) chamam atenção para as reivindicações que ganharam novos destaques para outros excluídos da sociedade, como os seringueiros, estes que lutam por direitos de posse para garantir suas atividades extrativistas. No Acre, por exemplo, a partir de 1977, foi criada uma rede de sindicatos com ajuda da Igreja, após o governo anunciar para interessados em “plantar no Acre e exportar para o Pacífico”. Os seringueiros associaram-se entre os embates contra o desmatamento e o programa de preservação das florestas em forma de Reservas Extrativistas. Em 1992, a conexão ambientalista tornou-se internacional:

A conexão explícita entre os povos indígenas e a conservação ganhou dimensão internacional com a criação da Aliança Internacional dos Povos Tribais e Indígenas da Florestas Tropicais, da qual uma das organizações fundadoras era a Confederação das Organizações Indígenas da Bacia Amazônica (COICA). A Convenção para Diversidade Biológica e a Agenda 21, aprovadas em 1992, reconheceram explicitamente o papel

relevante desempenhado pelas comunidades indígenas e locais. (CUNHA & ALMEIDA, 2002, p.76).

É importante discutir sobre a preservação dos territórios indígenas e locais para a manutenção da cultura e da medicina tradicional. Outro ponto relevante para a discussão foi feito por Mauro W. B. de Almeida sobre “populações tradicionais e conservação ambiental”, no capítulo Conhecimento, cultura e “cultura” do livro de Manuela Carneiro da Cunha (2017), “A Cultura com Aspas”. O debate gira em torno dos povos indígenas, se eles são conservacionistas naturais ou “culturais”, e segue trazendo argumentos: o primeiro apresenta o exemplo de povos da Amazônia que tudo reciclam, inclusive a vida e as almas; em sequência, o etnobiólogo William Balée (1994, 119-23), que estudou práticas ecológicas de vários grupos indígenas, relata que a mata pode parecer primária, entretanto, pode ter sido remanejada para o equilíbrio do meio ambiente. E frisa:

Grupos indígenas e mesmo alguns grupos militantes, como os seringueiros de fato protegeram e possivelmente tenham enriquecido a biodiversidade nas florestas neotropicais. As florestas são dominadas por espécies que controlam o acesso à luz solar. Grupos humanos, ao abrirem pequenas clareiras na floresta, criam oportunidades para que espécies oprimidas tenham uma janela de acesso à luz, causando o mesmo efeito que a queda de uma árvore. (CUNHA, 2017, p.279)

Ela segue apresentando o segundo argumento de que as populações de fronteira são influenciadas por esse modelo sustentável de conservação do passado acima e, conseqüentemente, influenciam também, com suas estratégias míopes de uso de recursos. Mauro de Almeida (apud CUNHA, 2017) ressalta que as populações tradicionais “não estão fora da economia central, nem da periferia”, tampouco tratam apenas com fazendeiros, madeireiros ou garimpeiros, mas tratam com ONGs, Nações Unidas, Banco Mundial, entre outros.

Todo esse aparato culminou com as reservas extrativistas sob a jurisprudência do Ibama, combinando conservação e reforma agrária. A primeira em 1990, no Alto Juruá, região com grande diversidade biológica, com 616 espécies de aves, 103 espécies de anfíbios e 1.536 espécies de borboletas, sendo 477 da família *Nymphalidae*. Após o primeiro ano dessa criação da reserva, observou que era bom para a conservação, acabar também com as dívidas em seringais feitas por “patrões locais”:

Enquanto os jovens tendiam a entrar na arena política por meio de Associação e, mais tarde, ocupando cargos eletivos locais, os homens mais maduros e respeitados constituíram um quadro de “fiscais de base”, cuja a linha de conduta seguia o modelo dos velhos “mateiros” dos seringais. Os mateiros eram trabalhadores especializados que fiscalizavam o estado e estradas de seringa e tinham autoridade para impor sanções (por exemplo, interditar estradas), em caso de corte malfeito que ameaçasse a vida das árvores. Os novos “fiscais de base”, em contraste com os velhos mateiros, não tinham autoridade para impor punições e reclamaram muito por isso, até receberem o status do Ibama de “fiscais colaboradores”, com autoridade limitada para realizar autos de infração. (CUNHA, 2017, p.288)

Há um desconhecimento sobre os direitos desses povos indígenas e seus saberes, que são fundamentais para a manutenção da biodiversidade, como a roça indígena, uma prática de preservação da floresta que contém grande conhecimento, na qual as mulheres indígenas vão buscar novas maneiras de cultivar para avaliar a propriedade da plantação e, a partir de suas observações e experiências, melhoram a qualidade dos seus produtos.

O conhecimento tradicional fornece uma maneira de pesquisar e promover uma mudança estrutural necessária para preservar áreas, por exemplo, minerais, principalmente nas reservas indígenas, que enriquecem o solo e, conseqüentemente, o plantio. Não é pensar em uma receita geral, mas em iniciativas locais que favoreçam as populações tradicionais com acordos de forma justa e, assim, contribuam para a conscientização da necessidade de uma mudança de hábitos cotidianos em defesa do meio ambiente. Por conseguinte, a proteção não é só para que as florestas sejam preservadas, mas também garantir a segurança das populações indígenas e das comunidades locais, pois, se as atitudes não forem tomadas com a finalidade de assegurar a diversidade da flora, da fauna e dos seres vivos, as conseqüências do impacto de destruição na natureza com o uso do solo e da agricultura de forma desenfreada, implicarão em vários desafios, como o clima em descompasso em relação ao aquecimento global.

2.2 Conceitos importantes

Este subitem traz como proposta de reflexão sobre como os conceitos de cultura, etnocentrismo, identidade, etnogênese e etnocídio poderão ser trabalhados

nos projetos e nas salas de aula, levando o alunado a conhecer a si mesmo, bem como identificar elementos de sua cultura nos conceitos trabalhados e, também, perceber a importância dos mesmos na sua formação cidadã.

Para repensar sobre a ciência indígena, é de suma importância compreender também esses importantes conceitos e utilizá-los para refletir e transformar o pensamento do alunado, possibilitando a ressignificação das invisibilidades impostas aos povos indígenas. Sendo assim, é fundamental ainda desconstruir teorias de cunho racistas que sempre contribuíram para o não reconhecimento desses povos como protagonistas de suas próprias histórias, cujos saberes são pertinentes a fazerem parte do currículo escolar.

Trazemos para a discussão o capítulo “Entre o Etnocídio e a Etnogênese: identidades indígenas coloniais”, parte da tese produzida em 2001 por John Monteiro, que apresenta um novo olhar da complexidade que envolve a realidade colonial ao enfatizar que o contato entre povos nativos e europeus não se conta apenas pela vertente de uma expansão europeia que “conquistou” os povos das Américas e teve posteriores consequências, como a “dizimação e destruição desses povos”. Mas frente o avanço dessas “conquistas”, surgiram novas demandas de transformações das sociedades em “fronteiras”, em que, segundo Boccara (2000) e Gary Clayton Anderson (1999), grupos nativos seguiam processos de incorporação de elementos de outros grupos étnicos para a sobrevivência frente à dominação desenfreada da expansão europeia, constituindo, assim, “novas categorias no bojo da sociedade colonial” e desconstruiu-se da ideia de “*binômio acomodação/resistência*”, processos entendidos como *etnogêneses*.

Dessa forma, categorias sociais genéricas formavam o que Monteiro aborda: os “carijós”, “tapuios” e até mesmo “índios”, e, com isso, mostravam “as estratégias de controle e as políticas de assimilação que buscavam diluir a diversidade étnica, tornando-se, ao mesmo tempo, referências importantes para a própria população indígena” (MONTEIRO, 2001). O autor segue, ao enfatizar a complexidade desse processo:

Assim, os índios coloniais buscavam forjar novas identidades que não apenas se afastavam das origens pré-coloniais, como também procuravam-se diferenciar dos emergentes grupos sociais que eram frutos do mesmo processo colonial, o que se intensificou com a rápida expansão do tráfico transatlântico e o

correspondente aumento de uma população africana e afrodescendente. (MONTEIRO, 2001, p.59).

Outro ponto de reflexão que o autor enfatiza são as doenças que dizimaram os povos ameríndios das Américas no século XVI. Na contemporaneidade, somos vacinados dessas doenças que entraram no continente e se intensificaram com a expansão europeia. Mas Sider (1994 *apud* MONTEIRO, 2001, p.55) chama atenção para o historiador ficar atento às dinâmicas culturais que sucederam os períodos “pré-coloniais e pós-coloniais”.

Por exemplo, foram os tupinambás que migraram para a Ilha do Maranhão e Tabajara, a “aldeia vizinha”. Em vez de se entregarem à dominação portuguesa, refugiaram-se na floresta que chamavam de Caetê, que significava não só fugir, como também restabelecer espaços de divisões antigas. Tornando-se, assim agentes de seu destino.

As aldeias missionárias foram, no período colonial, espaços de catequização e de “reformulação de identidades”. Mas “cerimônias da Santidade”, permaneceram, chamadas “gentílicas”, com elementos ritualísticos presentes nos “cânticos, danças e ervas” da religião Tupinambá, como apresenta Santos (2015, p.5):

As danças e os cânticos presentes no ritual são elementos centrais das cerimônias que também foram incorporados pelos jesuítas como métodos para a catequese, associando-os a sua própria tradição musical. O jesuíta Fernão Cardim, mesmo sendo portador de uma visão eurocêntrica dá vislumbres do papel da música na cultura indígena.

Santos menciona que, no Culto da Santidade, utilizavam a erva *petum*, que provocava um efeito alucinógeno. A planta “produzia efeito de transe e fazia os brasis receberem o espírito da Santidade.” (SANTOS, 2015, p.6).

É notório observar que os elementos culturais indígenas utilizados pelos europeus eram, além da intenção de mediação, a “*contraversão dos ritos sacramentais e dos dogmas eclesiásticos*”. O mesmo podemos refletir sobre os elementos do catolicismo incorporados pelos indígenas, sobretudo quando a intenção era contextualizar o projeto de catequização operante no período da colonização do Brasil.

Todo esse aparato traz uma revisão sobre as estratégias políticas dos povos indígenas com o surgimento de identidades frente a dominação europeia no período colonial. Chama a atenção que o decréscimo populacional não pode ser só vinculado aos conflitos de guerras e as epidemias, mas à promoção de um etnocídio:

O etnocídio consiste na destruição sistemática de diferentes culturas indígenas, destruição essa que se intensificou após a independência do Estado americano: travava-se de transformar o índio num nacional – num brasileiro, argentino, mexicano etc. - mediante a eliminação das suas manifestações culturais e a assimilação das massas nativas na cultura nacional que se formava. (THOMAZ, 1995, p.435)

É evidente, pois, a percepção do etnocídio acima descrito ao impor aos povos nativos a homogeneização da cultura nacional e o abandono do seu patrimônio cultural em prol das normas da sociedade ocidental.

Etnocídio e etnogênese nos fazem pensar sobre as transformações culturais. Omar Thomaz define o conceito de cultura como um fenômeno humano que não é individual, mas de grupos sociais que compartilham o conhecimento no espaço e no tempo. Dirigem um sistema de valores, símbolos e códigos assimilados, formando um conjunto de características de uma determinada sociedade. O autor enfatiza que “diferentes culturas atribuem diversos significados perceptíveis através das suas manifestações” (THOMAZ, 1995, p.426). Exemplifica que os povos indígenas no Brasil têm características particulares, os povos originários têm suas especificidades e divergem-se “à sociedade nacional”. A essas convicções de estranhamento podemos chamar de etnocentrismo, que “consiste, pois, em julgar como ‘certo’ ou ‘errado’, ‘feio’ ou ‘bonito’ ou ‘normal’ os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos a partir dos padrões culturais” (THOMAZ, 1995, p.431). Assim, costumes que apresentam “alteridade”, senão esclarecidos, podem levar ao preconceito das expressões culturais que não se enquadram nos símbolos nacionais.

As consequências desse etnocentrismo são a “eliminação física, moral ou cultural do outro” (THOMAZ, 1995, p.434). Thomaz ressalta o genocídio de milhões de indígenas na conquista dos territórios americanos desconsiderou a cultura nativa e o etnocentrismo serviu de fundamento para esse extermínio.

Segundo o autor supracitado, a antropologia é quem vai definir o conceito de cultura, que tem como objetivo entender esse conjunto que faz parte das ações que rodeiam o ser social e como se dá a dinâmica de compartilhamento de um determinado grupo social ou sociedade. Decodificando: “mediante um processo antropológico, pode ser decifrado e traduzido para membros que não pertencem a esse grupo”. Além disso, chama a atenção sobre o “código símbolo” que estamos falando. Não é “código genético” de “herança biológica”, mas de significados a partir dos comportamentos, para entender a complexa realidade da diversidade cultural. Nesse sentido, “a diversidade cultural e os mecanismos de diferenciação fazem parte da própria história das reações entre as diferentes sociedades humanas” (THOMAZ, 1995, p.430). John Monteiro (2001, p.56) apresenta também essa reflexão de que, “para apreender os processos culturais em jogo, não se podem tratar as sociedades indígenas como culturas locais de isolamento”.

Em outras palavras, “o estranhamento diante dos costumes de outros povos e a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da nossa própria cultura” (THOMAZ, 1995, p.430), desencadearam, ao longo da história, formas de caracterizar e avaliar as populações indígenas como fragmentadas ou isoladas, sem levar em consideração “adaptações, reelaborações e resistências” no processo de diversidade cultural.

Essa deslegitimação se enraizou na historiografia nacional, oriunda de um passado colonial que promoveu a aparente “destruição sistemática das diferentes culturas”, o que Thomaz conceitualiza como etnocídio, uma hegemonia para a construção da identidade nacional. Essa tentativa de assimilação abrangente do ocidente pode supor um processo de aculturação, mas “os grupos indígenas não aceitam passivamente os elementos e valores que lhes são impostos, não sendo assim aculturados” (THOMAZ, 1995, p.439).

Em uma entrevista no ISA-SP (Instituto Sócio Ambiental) em 2006, Eduardo Viveiro de Castro falou que “No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”. Ele aborda essa questão acima estereotipada, de que precisamos chegar a um “um estado de espírito”: a ideia era que “índio” não podia ser visto como uma

etapa na marcha ascensional até o invejável estado de “branco” ou “civilizado”⁴. Segundo Castro, não basta dizer que é índio, tem que se garantir.

Um fator importante para a discussão enfatizada por Castro é o papel da antropologia, que muito ajudou a interferir na luta contra o projeto de emancipação nos anos finais de 1970, quando o Estado “desindianizava-se” juridicamente no processo de ocupação da Amazônia. Projeto esse interrompido com a Constituição de 1988, assim, “consagrou-se o princípio de que as comunidades indígenas constituem-se em sujeitos coletivos de direitos coletivos”. O ‘índio’ deu lugar à “comunidade”. “E assim, o individual cedeu para o relacional e ao transindividual”⁵. Mas depois dessas mobilizações o antropólogo, segundo Castro, adquiriu nova contribuição, uma espécie de “perito de identidades” para discriminar quem é ou não índio. Para o autor, a resposta ao título da sua entrevista seria “provar” quem não é índio no Brasil. Não se pode partir de uma concepção genética, (já mencionado acima por Thomaz), quem define o vínculo das relações de “parentesco ou de vizinhança” são os índios que se sentem inseridos para articular sua “indianização”. É, portanto, um processo sociocultural.

Por mais que tentem reduzir as comunidades indígenas no decorrer da história, elas reinventam-se em suas complexas redes de relações interpessoais. Assim, reinventaram e reescreveram a história, além de entrelaçarem-se em seus costumes e tradições, estabelecendo grupos sociais de uma comunidade ou sociedade. Cabe aos antropólogos, por exemplo, decodificar essas relações que ocuparam e ocupam lugar no tempo e no espaço. Essa também é uma tarefa importante para o historiador e professor de História que se dedica à História dos povos indígenas no Brasil. Em outras palavras, é preciso estar atento às dinâmicas culturais diversas dessas populações e conferir-lhes protagonismo.

Essas narrativas estão em disputa e é preciso ouvir o que os povos indígenas têm a dizer sobre a História. O termo “índio” originalmente expressava uma visão preconceituosa por parte do conquistador. Ao longo do tempo, porém, ele foi sendo ressignificado. Hoje, documentos oficiais, como nossa Constituição, entidades

⁴ POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_p%C3%ADndio.pdf> Acesso em 15 de maio de 2020, p.3.

⁵ POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_p%C3%ADndio.pdf> Acesso em 15 de maio de 2020, p.5.

indígenas e estudiosos utilizam esse termo ao se referir aos povos nativos do Brasil e seus descendentes, com seus diferentes modos de vida e identidade cultural. O termo “índio” perdeu o sentido pejorativo. Mas não é o que pensa o escritor indígena Daniel Munduruku.

“[o termo índio] não é uma definição, é um apelido, e apelido é o que se dá para quem parece ser diferente de nós ou ter alguma deficiência que achamos que não temos. Por esse caminho veremos que não há conceitos relativos ao termo índio, apenas preconceito: selvagem, atrasado, preguiçoso, canibal [...] são alguns deles. [...]. Por outro lado, o termo indígena significa ‘aquele que pertence ao lugar’, ‘originário’, ‘original do lugar’. Se pode notar, assim, que é muito mais interessante reportar-se a alguém que vem de um povo ancestral pelo termo indígena que índio.” (MUNDURUKU, 2014, [on-line])

2.3 Os avanços e desafios da história indígena

A historiografia a que abrange a História dos povos indígenas até meados do século XX sofreu uma espécie de memória forjada em detrimento da colonização portuguesa. Novas orientações frente a essas abordagens assimiladoras e integradoras vêm perdendo espaço para as novas demandas nas últimas décadas. John Monteiro, em 1995, ressaltou que o campo da antropologia cresceu em diálogo com essa nova história, vinda a surgir novos elementos, como a tendência em relação ao aumento populacional indígena. Já que a historiografia do século XIX e início do XX era pessimista quanto ao futuro dos povos nativos, outro ponto dessa visão posta em xeque são “as organizações indígenas – que reivindicam e reconquistam direitos históricos” ao longo da história. Nesse contexto, ocorreu um maior diálogo entre a antropologia e a história, com estudos que oferecem outro olhar sobre as “dinâmicas locais e regionais” (MONTEIRO, 2001, p.226).

Maria Regina Celestina de Almeida frisa também essa renovação sobre o lugar do índio na História, deixando de ser coadjuvante e passando a ser protagonista da sua própria história. Almeida faz algumas perguntas que nos levam a reflexões sobre as mudanças que podem ocorrer na nossa história e a importância da incorporação dos povos indígenas como sujeitos que, até então, estavam engessados em um passado de “narrativas eurocêntricas e preconceituosas” (ALMEIDA, 2017, p.19).

Segundo John Monteiro, cabe aos historiadores e antropólogos essa releitura da história indígena que, desde o início da colonização, promoveu a invisibilidade desses povos, reduzindo-os a vítimas no processo de expansão europeia. Os desafios são grandes, sejam para desmistificar essa ideia de que os índios eram vítimas, no sentido do contato externo de outro povo “dominante”, como também muito das memórias do ponto de vista indígena não foi registrado. Mas, sem dúvida, é possível escrever uma história proposta por uma historiografia com um olhar atento para a compreensão de uma “Nova História Indígena”, que permita compreender o contexto complexo que emergiu da dinâmica do contato entre povos nativos e os europeus em um cenário onde índios eram ora inimigos, ora aliados dos portugueses, e travaram violentas guerras e conquistas de territórios.

Almeida traz sua experiência de pesquisa com as novas interpretações das “guerras indígenas e guerras coloniais” na conquista do Rio de Janeiro, apresentando um panorama complexo e dinâmico dos sujeitos envolvidos:

No Rio de Janeiro, ao invés de franceses e tamoios de um lado e portugueses e temiminós de outro, percebemos uma complicada rede de interações, na qual circulavam os diferentes subgrupos tupis em um vaivém de acordos e disputas entre si e com europeus. Mudavam de lado frequentemente, conforme as circunstâncias do contato. (ALMEIDA, 2017, p.22).

Vale ressaltar que, no processo de conquista, os povos indígenas, assim como as suas lideranças tiveram o papel essencial dessas organizações em diferentes regiões do Brasil – não resta dúvida das pesquisas apresentadas, por exemplo, que, nos aldeamentos e nas capitânicas hereditárias, ocupavam postos estratégicos onde eram aliados. Desconstruímos, assim, de acordo com John Monteiro, a “crônica da extinção”. Mostramos que os povos indígenas são atores de sua história e não foram extintos. Pelo contrário, apesar das muitas experiências de etnocídio, outras narrativas de etnogêneses evidenciam o potencial de adaptação, resistência e criatividade das populações indígenas.

Maria Regina Celestino de Almeida (2017), assim como Monteiro (1995), abordam a importância da incorporação dessas pesquisas nas diversas áreas da esfera social, abrangendo diferentes temas para que a sociedade possa refletir essa nova história que protagoniza o indígena na História do Brasil. Sem a contribuição

dos povos “subalternos, tais como indígenas, africanos e seus descendentes, não seria possível a construção do projeto da colonização” (ALMEIDA, 2017, p.25).

Essa complexa relação de alianças criadas na conjuntura de guerra formou uma elite indígena limitada, mas que tinha significados de “ganhos e honrarias” para os chefes nativos. O mesmo podemos acrescentar sobre os missionários nas aldeias que evangelizavam, mas precisavam fazer “concessões, tolerâncias e apropriações de elementos culturais indígenas”:

Os jesuítas, inúmeras vezes, deixaram claro os limites do seu controle sobre eles. A repartição dos aldeados para os serviços ficava a cargo dos líderes indígenas que, como capitães-mores das aldeias, eram encarregados de intermediá-la com o padre superior. (ALMEIDA, 2017, p.28).

Em meados do século XVIII, ocorreu a política indigenista de Pombal, para a extinção das aldeias e sua transformação em vilas e lugares para os portugueses. Houve indígenas que resistiram ou adequaram-se à nova lei conforme seus interesses. Em um processo lento e gradual, essa política de assimilação dos discursos políticos e intelectuais desencadeou, no século XIX, o apagamento dos indígenas na condição de sujeitos históricos.

No século XX, com o advento da República, inicia-se um processo de viabilidade dos meios de comunicação para, inclusive, ligar várias regiões à Capital. Redes de telégrafo, linhas férreas e autoestradas começam a invadir os territórios indígenas, as doenças infectocontagiosas se alastram, promovendo um verdadeiro genocídio, fazendo com que esses povos se dispersassem país afora e muitos grupos foram forçados a tentar a vida longe de seus territórios ancestrais. Outros permaneceram nas cidades e geraram gerações de indígenas que tinham como a aldeia sua família. Essa descendência indígena, não é reconhecida pelo Estado como indígenas, mas nem tudo foi retrocesso.

A partir da reabertura política, alguns avanços aconteceram para estes povos, principalmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, cuja inimizabilidade foi rechaçada, dando cidadania àqueles que eram os donos deste território. Mesmo assim, o Estado continuou negando-lhes seu direito a ver sua História reconhecida nas escolas, e esse silenciamento fez com que fosse quase impossível que as gerações nascidas nas cidades, mas inegavelmente, nascidas em terras indígenas, conseguissem entender suas raízes ou identificá-las em suas

famílias, o pardo é o não lugar, produzido pelas epistemologias eurocêntricas, pelo silenciamento nas escolas. Desta forma, a promulgação da Lei nº 11.645/08, foi um importante marco para que o processo de etnogênese fosse possível a partir dos projetos que vários professores desenvolvem, rompendo o silêncio dessas antigas epistemologias silenciadas durante séculos.

2.4 Aplicabilidade da Lei 11.645/08 no Ensino Médio, pós Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O currículo e a aplicabilidade da Lei nº 11.645/08 tornaram obrigatórios no currículo oficial o ensino da “História da Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Como aborda Costa (2014, p.173), “apesar de não ser a primeira ação implementada nesse sentido, colocou em evidência vários questionamentos, problematizando o currículo de História nos diferentes níveis de ensino e a formação dos profissionais que atuam nessa área”. O desafio é desvelar os problemas sociais ao ampliar conceitos e estigmas de indivíduos que não se “enquadram” em uma sociedade “civilizada” e, assim, desenvolver uma reflexão sobre as imposições e o controle sistemático nas relações do Ensino de História e na prática, que são reguladas com o aval de discursos que ganham eco no âmbito de espaços e representações sociais.

A Lei nº 11.645/08 propõe um currículo que tenha uma amplitude nacional, mas com respeito às especificidades regionais e locais, desconstruindo o currículo homogêneo que não pensava na pluralidade étnica nos espaços escolares. Como ressaltam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, no artigo 6º: “Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização serão adotados como estruturadores dos currículos do Ensino Médio”. E reforçam no artigo 7º: “Na observância da Identidade, Diversidade e Autonomia, os sistemas de ensino e as escolas, na busca da melhor adequação possível às necessidades dos alunos e do meio social”⁶.

Desse modo, é evidente o respeito às individualidades propostas no documento supracitado, mas, diante de tantas mudanças profundas em uma sociedade acelerada, debatemos sobre a aplicabilidade de promover temas

⁶ DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS -PCNEM. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>> Acesso em 14 de maio de 2020.

relacionados aos Direitos Humanos e que garantam especificidades locais e regionais, de modo a combater e reconhecer que as escolas (públicas e privadas) têm um papel importante na promoção de uma sociedade inclusiva, justamente para fazer jus ao que é mencionado pela Constituição de 1988 no que tange à formação cidadã do brasileiro. Mas como qualquer outra instituição (família, entre outros), quando não se ofertam possibilidades concretas para a promoção da diversidade, podem acontecer múltiplas situações, uma delas caracterizada pela não formação cidadã. Essa percepção regula as práticas e comportamentos do indivíduo, estabelecendo os padrões culturais “naturais” a serem seguidos, já que a memória do povo indígena precisa ser compreendida como experiências históricas que não fazem parte da vivência dos estudantes. No ensino, o estudo da história dos saberes indígenas, da sua gênese até a contemporaneidade, muitas vezes tem representado temáticas pouco perceptíveis.

Entretanto, como assegurar o conhecimento sobre os povos indígenas e incorporá-los aos conteúdos propostos pelo currículo de História de forma crítica e plural? Como trabalhar o tema sob a perspectiva contemporânea, que demanda problematizações para que o docente possa se apropriar desse novo viés, que é ver a identidade indígena de forma esclarecedora e que dialogue com o seu presente?

A escola é uma das portas para essa resposta, no que tange ao seu comprometimento com a formação de cidadãos críticos que precisam ser protagonistas frente às diversidades e pluralidades das sociedades. Consequentemente, é importante que respeitem as diferenças culturais.

É um desafio muito grande refletir sobre as “tensões na prática de ensino do professor de História” em relação ao conteúdo que trata do tema indígena. Como exemplo, menciono os professores de História do CIEP 032 Cora Coralina, situado no município de Duque de Caxias-RJ. Eles lecionam dentro de uma lógica pré-montada, carecem de aperfeiçoamentos quanto à permanência dos conteúdos estabelecidos, mas também do desejo de mudar.

Estou ciente de que não há uma receita ou um remédio único, pois, os espaços escolares têm suas demandas emergentes. E para trabalhar com as diferentes temporalidades, dependendo do conteúdo e de como aplicá-lo, é preciso saber o tempo para estabelecer novos objetos de estudos, com novas abordagens.

Nutrir o conhecimento do aluno é permitir dotá-lo de novas metodologias, romper os paradigmas impostos de cima para baixo, criar diferentes formas para

que ele possa ter um aprendizado significativo e reflexivo, permitindo, assim, que o processo de ensino e aprendizagem seja feito através de possíveis trocas, tornando os educandos cidadãos críticos diante das mudanças constantes da sociedade. Essa construção é vinculada pelo professor que transporta o aluno por diferentes temporalidades direcionando o ensino, que se concretiza e questiona valores que, para alguns, podem parecer “não familiares”, mas devem ser encarados de acordo com princípios que respeitem a diversidade.

É na superação do preconceito, da discriminação, que promovemos mudanças, o que permite colaborar para a construção de um cidadão reflexivo e da descoberta do seu “eu”, possibilitando-o ter o poder de interagir de forma autônoma. Para a construção da aprendizagem, é necessário cooperação e organização dos agentes envolvidos com ações pedagógicas que ressaltem a reflexão e intervenção na realidade do estudante. Para isso, os profissionais da educação precisam estar preparados frente às discriminações e à promoção da equidade. Nesse sentido, o currículo não pode ser “oculto”, mero transmissor de conteúdos programáticos; o currículo precisa ser produtivo e atento às especificidades de cada escola.

Todas essas considerações apresentam a importância de produzir uma abordagem sobre os saberes indígenas e sua relevância para a História do Brasil. E, consequentemente, na promoção de novas práticas no ensino da história sobre a temática indígena. A meta é que essa abordagem possa ser utilizada no CIEP 032 Cora Coralina (em turmas do Ensino Médio) e inspire ações em outros espaços escolares.

2.5 Relatos dos professores/práticas escolares

Seguem alguns relatos dos professores do CIEP 032 Cora Coralina, localizado em Duque de Caxias, município do Rio de Janeiro, acerca das práticas de ensino da disciplina de História na construção da memória dos povos indígenas. Foram selecionados dois professores para relatarmos como elaboram: 1 - A memória indígena no Ensino de História. 2 – É possível reafirmar essas identidades no ensino de História? 3 - Como as políticas e as lutas pelas memórias impactam o conteúdo da disciplina de história nos últimos anos?

A fim de manter o anonimato, refiro-me aos professores como Professor I e Professora II. O primeiro respondeu:

1. O conteúdo sobre a memória indígena apesar da lei 10.639, não permite aprofundamento do tema. Ainda fica muito na superficialidade.
 2. Uma das formas de se reafirmar essas identidades é a utilização de livros paradidáticos e projetos específicos direcionados para o tema.
 3. Pouco, muito pouco. Reafirmando o que já disse, o currículo mínimo e os materiais paradidáticos são superficiais e, ainda por cima, há o tempo reduzido das aulas. Esses fatores dificultam o aprofundamento. E também por ter envolvimento pessoal na questão negra desde a graduação, não tendo conhecimento dos povos indígenas.
- (Professor I)

Acerca do depoimento do primeiro professor, há um pequeno equívoco a ser sanado. Ele cita a lei mais antiga, que não abrange os povos indígenas, descrito na lei de nº 11.645/08. Isso de certa forma acarreta a deformação dos conceitos que ele traz.

Sobre a segunda resposta, observo que o problema pode estar na formação continuada do docente. Visto que, ao trabalhar com a temática no livro didático, uma contextualização precisa ser feita. Esse professor necessita entender como esses atores foram silenciados. Já na terceira informação, o professor reitera a superficialidade subjacente nos materiais do Currículo Mínimo, oferecido pela Secretaria de Educação, como os materiais paradidáticos. Mais uma vez, obtém-se o mesmo argumento da primeira questão.

Segue o depoimento da Professora II:

1. Eu não poderei falar como uma professora comum, pois para além de ser professora de História e ter também passado pelo Ensino Fundamental Primeiro Segmento, eu sempre tentei mostrar ao meu aluno/aluna que esta sociedade não é homogênea por ser indígena. Mesmo tendo nascido na cidade, a história tanto da parte de minha mãe quanto da parte do meu pai, me fez alguém que sempre soube de minhas avós indígenas: tanto a avó e mãe de minha mãe quanto a mãe de meu pai. Me olhar no espelho sempre me fez ver os sinais de meu povo no meu fenótipo. Portanto, eu, mesma sabendo que, quando eu nasci em 1958 até o ano de 2000, não era possível colocar na sua certidão ou no recenseamento a raça/etnia.
2. Isto só é possível se o professorado construir-se enquanto pesquisador/pesquisadora, contextualizando os processos

históricos e a situação dos povos indígenas em cada período. Hoje, temos produções acadêmicas, livros de autores não indígenas e indígenas em todo continente americano, mas, para isso é necessário perceber-se parte fundamental dessa desconstrução eurocêntrica dos livros didáticos. Ainda são muito ruins com relação às questões indígenas.

3. Elas impactam muito pouco, falando com relação ao conteúdo em sala de aula. Pois, como os profissionais ainda não percebem a importância de se trabalhar as questões indígenas, muitos deles pulam as partes que não dominam e que, por formação, preferem correr com outras partes do livro que, supostamente, são mais importantes para o alunado. Para além desta questão, é necessário também entender que em um curso de História do Ensino Médio, professores de História dão 2 tempos de 50 minutos por semana e que a grande maioria dos professores que eles têm ao longo de toda semana não falará sobre isto e a vida fora dos muros da escola tem muita informação que ajudará este aluno a achar que estas questões não têm importância e quando afirmo isto, o faço a partir do que escuto de vários alunos sobre a questão indígena: "Pra que "índio" quer terra? Não gostam de trabalho, são preguiçosos!", "É muita terra pra pouco "índio. ", "índio é atraso!". Sem contar alguns alunos que riem quando eu passo ou batem na boca. Há alunos que saem com seu pensamento modificado? Graças à Nhanderu! Sim! Que os projetos que fazemos de forma interdisciplinar surtem efeito ao longo dos anos, que todos os anos fazemos? Sim! Mas ainda somos a minoria no colégio, e ainda assim fazemos a diferença para uma pequena parcela do alunado, também é verdade. Mas imagine se fosse todo o professorado? Em todas as unidades escolares? Aí sim, teríamos finalmente construído a identidade do Brasil e deixaríamos corado de inveja Fernando Henrique Cardoso, pois esta identidade obrigatoriamente terá que perpassar pelo elemento indígena e tirar do não lugar do pardismo, milhões de indígenas silenciados historicamente pelo Estado Brasileiro e pelo fruto desta política de invisibilidade: os brasileiros. (Professora II)

A primeira resposta da professora representa o lugar de fala, ou seja, por assumir a descendência indígena; também, o conhecimento de sua formação acadêmica enquanto professora e de pesquisadora. A segunda resposta só reforça a necessidade de o professor estar conectado com a atualidade, para poder contextualizar os conteúdos que serão elaborados e que, conseqüentemente, serão trabalhados em sala de aula. A terceira resposta traz uma reflexão bem séria sobre o tema, pois, além da grande desconstrução ao trabalhar o conteúdo em sala, existe a grande barreira do senso comum que o alunado traz para dentro dos muros escolares.

Observamos, a partir dos relatos dos professores, a invisibilidade e o não reconhecimento como conteúdo pertinente ao ensino de sua matéria a História e a

Cultura Indígena. Ele (Professor I) confia não saber sobre isso, já que, para ele, o importante é trabalhar apenas os conteúdos do Ensino da África e dos Afrodescendentes, visto que essa é a condição de formação do professor.

Como professora de História, da mesma unidade que os professores entrevistados, também me deparei com a indiferença sobre os temas que mais sofrem resistências junto à sociedade, seja sobre a questão negra, de mulheres e de combate à homofobia, que são muito mais visíveis na escola do que a questão indígena.

Segundo Marize Oliveira, nos livros didáticos utilizados no Estado do Rio de Janeiro a menção aos povos indígenas está presente em apenas algumas páginas, ou seja, a partir da chegada dos portugueses ao território brasileiro e durante o período colônia (volume 1 – Ensino Médio). Depois, o assunto é tratado de forma bem resumida no segundo volume do mesmo segmento. No volume 3, o tema desaparece, o que reforça mais uma vez a invisibilidade dos povos indígenas na atualidade. Isso acaba criando a imagem desfigurada do povo indígena, o que inviabiliza uma melhor compreensão das multiplicidades étnicas dos povos indígenas.

Analizando uma coleção de História de 2010 do Ensino médio, que foi escolhida no colégio que leciono, pude perceber a seguinte realidade: no primeiro volume (1º ano), cinco páginas sobre a questão indígena em um livro de 248 pg. No segundo volume (2º ano), oito páginas em um livro de 300. No terceiro volume (3º ano), em um livro de 274 pg. Apenas uma citação de duas linhas sobre o exército Libertação Nacional, que em momento algum foi colocado uma linha sequer que é composto por uma maioria indígena de várias etnias. Outro livro analisado é o livro intitulado “história do mundo ocidental”, o livro conta com 16 páginas sobre o mundo muçulmano, 19 páginas sobre a Idade Média e renascimento e somente 4 páginas sobre o continente americano antes da chegada dos europeus, também merece destaque o livro intitulado “História”. Neste livro existiu 397 páginas, sendo que somente 11 mencionam superficialmente a história dos povos indígenas. Detalhando esse livro didático percebe-se: 20 páginas sobre o mundo grego, 25 páginas sobre Roma, 73 páginas falando sobre Idade Média, 44 páginas sobre o descobrimento dos portugueses e diversidades africanas; entretanto conta com apenas 2 páginas sobre os indígenas brasileiros, 7 páginas sobre os Astecas, Incas e Maias e 1 página sobre os indígenas da América do Norte. Constatou-se que o currículo estabelecido pelo MEC gasta muito tempo com temas europeus e fala muito pouco sobre as temáticas da América

Latina, e o tema dos indígenas fica sendo visto e tratado de maneira superficial e como matéria extracurricular.

As escolas têm por definição trabalhar conteúdos pré-selecionados que obedecem a uma ideologia⁷, como também conteúdos que ajudem a desconstruir as barreiras dos preconceitos. É sabido que ultrapassar concepções já estabelecidas gera entendimentos e conflitos. Mas isso é necessário por causa das mudanças da grande demanda que surgem na sociedade.

Ainda assim, diante das propostas apresentadas são observadas algumas posturas de professores que não se sentem pertencentes ao novo, encontram-se desencorajados ante a novas mudanças e até mesmo despreparados para assumir novas perspectivas de trabalho, alinhando conteúdos e temas transversais.

Portanto, faz-se necessário que a própria academia forme profissionais da educação que percebam que o Brasil é um país pluriétnico e que todos esses povos estão dentro de nossas escolas, sendo necessário trabalharmos outras pedagogias para que possamos formar cidadãos e cidadãs que entendam que discriminar, excluir, calar-se diante das violências ou naturalizá-las só produz a exclusão e a discriminação da maioria do povo brasileiro. E é claro que a escola não salvará o mundo, mas contribuirá para a modificação dos seres humanos que mudarão o mundo. Penso no sonho de Paulo Freire: “tem que ver com uma sociedade menos injusta, menos malvada, mais democrática, menos discriminatória, menos racista, menos sexista” (FREIRE, 1999, p.118).

A seção que segue apresenta atividades realizadas na Escola Estadual CIEP 032 Cora Coralina sobre a história indígena.

2.6 Oficina na aldeia Sapukai em Angra dos Reis, Rio de Janeiro com os alunos do 3º ano do CIEP 032 Cora Coralina

Esse trabalho com os alunos faz parte de um projeto sobre Direitos Humanos do CIEP 032 Cora Coralina, na Cidade dos Meninos, em Duque de Caxias, e foi construído em conjunto com professores e alunos. Nele trabalhamos noções de

⁷ Mudanças de governos com estratégias e metodologias diversificadas e em descompasso. Um exemplo é o governo do Estado do Rio de Janeiro atual que desconsidera alguns conteúdos da história, estes que estão nos livros didáticos e no currículo mínimo (cobrado por eles) que está defasado frente a BNCC.

combate a todas as formas de discriminação e racismo. Um dos temas é a questão indígena, em que mostramos como essa cultura está presente na cultura brasileira e também faz parte da construção de Duque de Caxias, município onde vive a maior parte dos alunos de nossa Unidade Escolar.

É preciso promover momentos de intercâmbio entre os povos indígenas e os estudantes durante o calendário letivo, por meio de visitas previamente preparadas do alunado às aldeias, bem como de indígenas às escolas. Essa ação deve ser desenvolvida sobretudo nos municípios onde atualmente habitam povos indígenas, como forma de buscar a superação dos preconceitos e das discriminações. (SILVA, 2012, p.222)

Em 2019, os alunos participantes do projeto quiseram conhecer a cultura Guarani – a maior etnia de nosso estado –, que é composto pelo povo Puri, que não tem uma aldeia no Rio Janeiro e vive em contexto urbano (uma aldeia Pataxó localizada em Iriri, no município de Paraty, e mais cinco aldeias Guaranis na Costa Verde, bem como mais duas aldeias em Maricá). A aldeia escolhida foi a maior e mais próxima da Costa Verde: Bracuí, em Angra dos Reis.

Iniciamos com a palestra “Educação, cidadania e meio ambiente: o que a demarcação de terra tem a ver com isso?”, ministrada pela professora Marize Vieira de Oliveira, para que os alunos pudessem ser preparados quanto à negação de direitos e da invisibilidade que a cultura indígena tem no país. Apesar disso, há cinco séculos, essa mesma cultura indígena vem resistindo em todo o território brasileiro, hoje protagonizando sua própria História.

Após a palestra, foi aberto o debate sobre a cultura Guarani e a aldeia que iríamos visitar. Começamos a informá-los para que pudessem fazer perguntas pertinentes ao objetivo que pretendíamos alcançar: identificar a diferença cultural e valorizar a contribuição indígena no Brasil.

Na nossa chegada à aldeia (depois de aproximadamente uma hora de subida), fomos convidados a sentar na Oca de recepção, um espaço feito de assentos de troncos de árvores e um teto coberto com folhas de palmeiras secas. Nosso “guia” era o professor Algemiro (mestrando em Antropologia pela UFRJ) e professor de Língua Guarani da escola indígena Colégio Indígena Estadual Guarani Karai Kuery Rendá, localizada na aldeia (com dois turnos funcionando). Segundo o professor, a escola não era suficiente para comportar todos, era somente até o

Ensino Fundamental Anos Finais. Para o Ensino Médio, havia as pessoas que estudam fora da aldeia, mas sofriam preconceito por serem indígenas. Além dessa dificuldade, havia a distância entre a escola e a aldeia. Na escola da aldeia, o português é a língua secundária, pois esse grupo mantém a tradição de conversar somente em seu idioma: o Guarani M'Byá.

Algemiro, filho do cacique João, o primeiro cacique da Costa Verde e liderança desta aldeia, explicou toda a organização espacial e social da aldeia. E deixou o espaço aberto para as perguntas dos estudantes. Lembro-me de os alunos perguntarem sobre seus costumes, tendo ele dado alguns exemplos: “quando um homem se interessava por alguma mulher, ele jogava uma pedrinha nela. Se ela pegasse a pedra e jogasse de volta, era sinal de que aceitava o relacionamento”.

Vivem do artesanato confeccionado pelas mulheres da aldeia. Também, observei alguns indígenas jovens fazendo pequenas esculturas de animais também para comercializar.

Um dos estudantes que visitava apontou para a vegetação que rodeava a aldeia e perguntou ao professor quais serviam como ervas medicinais. Algemiro respondeu que tudo servia para eles e os animais. Aquele momento foi sublime enquanto professora e acredito, pelos olhares de meus estimados alunos o quanto estavam encantados com esse contato que era muito mais do que assistir a uma palestra ou a um vídeo de uma cultura diferente da deles. Valeu, acima de tudo, a emoção de entender e reconhecer a importância dessa diferença.

Acrescento um depoimento de uma ex-aluna que atualmente faz faculdade de a História e é minha estagiária:

Primeiro deixei aquele imaginário de que eles viviam nus. Fiquei admirada com o fato de o chefe da aldeia ser um cara fazendo mestrado. Isso também derruba o imaginário de que o chefe da aldeia é um senhor de idade que fica fumando cachimbo. O cara é um acadêmico, mas mesmo assim preserva a tradição, não deixou de lado suas raízes. E incentiva os demais a fazerem o mesmo. E eles não são ultrapassados. Percebi que os mais novos utilizavam celulares, algumas casas tinham televisores (mesmo simples). Ou seja: eles têm contato com tecnologia, mesmo que de forma simples.

Outro depoimento:

Os indígenas daquela aldeia em si, eram um povo bem carente. Lembro que, assim que nós chegamos, fomos recebidos por

abraços e sorrisos de crianças que não possuem contato com a sociedade. De acordo com um indígena, eles usam plantas e ervas para manter seu espírito bem. Lembro que, quando as garotas estão passando pra fase adulta, ou seja, na menarca⁸, há uma cerimônia em que seu cabelo é cortado e elas precisam ficar trancadas na casa de seus pais, recebendo orientações de sua mãe, pais e os demais segmentos de sua família. Quando o mais velho fala, todos devem escutar. (Aluno do 3º ano do Ensino Médio)

Toda essa aprendizagem foi transmitida pelos estudantes no projeto “Direitos Humanos”, que ocorre todo ano, no segundo semestre, e tem sua culminância no último bimestre. Foi montada uma sala temática, onde fizeram uma apresentação com “Power Point” contendo fotos e impressões do grupo sobre o que viram e aprenderam nessa visita. Ornamentaram a sala com imagens que tiraram da aldeia e passaram todo conhecimento adquirido com esse povo para os demais estudantes da escola. De tantas salas temáticas que existiram nesse dia com os mais variados temas, essa sala despertou a atenção dos visitantes. Segundo eles, parecia que as explicações faziam com que fossem transportados para a aldeia. Essa experiência me instigou a pesquisar documentos históricos e formas de analisá-los que evidenciassem os conhecimentos indígenas como fundamentais para o conhecimento da natureza e das práticas de cura da medicina ocidental.

⁸ Primeira menstruação.

3 As narrativas dos saberes indígenas no ensino de história: materiais didáticos para o ensino médio

Analizamos como são apresentados os saberes indígenas nos materiais didáticos de História dos estudantes do Ensino Médio do CIEP 032 Cora Coralina, situado no bairro Cidade dos Meninos, em Duque de Caxias-RJ. Os materiais foram aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as apostilas autorreguladas foram ofertadas pela Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC).

A proposta da pesquisa é avaliar os conteúdos que apresentam informações sobre os povos indígenas e de que forma são abordados. Outro ponto é pensar como esses conteúdos interagem ou não com o elemento regional/local dos povos originários que fazem parte da história da cidade de Duque de Caxias. Cabe também mencionar quais foram os procedimentos para as escolhas dos livros didáticos na instituição escolar e destacar os recursos didáticos utilizados na sala de aula para o uso dos materiais escolhidos.

Os livros didáticos são alguns dos auxiliares dos programas escolares e fazem parte do cotidiano escolar em uma relação de elementos “visíveis e invisíveis” entre os referidos conteúdos, estabelecidos por leis, regulamentos, propostas curriculares, entre outros, em diferentes momentos da história do Brasil. A aplicação dos livros didáticos na sala de aula é fundamental para o processo ensino-aprendizagem que envolve os sujeitos: professor e estudante.

Essa relação dialógica implica em uma categoria “eurística”, termo apresentado por Raimundo Cuesta Fernández (1988) e que ele conceitua como “código disciplinar da história”

Definimos como tal a una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza.

El concepto de código disciplinar de la Historia nos ayuda a comprender y reconstruir la memoria sobre la enseñanza de la Historia, porque su utilización implica, a un tiempo, una mirada sinóptica y compleja sobre la realidad sociohistórica de un tiempo largo, que, pese a sus notables permanencias, presenta una configuración multiforme y no siempre inmediatamente visible. Además nos permite pensar la historia de la enseñanza de la Historia como continuidad y como cambio, y señalar las discontinuidades en el ritmo de las mutaciones entre sus distintos

componentes (entre los discursos y las prácticas); en suma, la investigación orientada por el código disciplinar como categoría heurística se adapta perfectamente a la explicación de la sociogénesis de una disciplina escolar que, una vez inventada, mantiene durante mucho tiempo sus peculiaridades tradicionales, pero que no resulta insensible a una revisión total o parcial de sus componentes discursivos y prácticos. (FERNÁNDEZ, 1988, p.8-9)

Essa construção conceituada pelo historiador espanhol Fernández nos propõe observar como se manifestam as narrativas abordadas nos livros didáticos, as normas neles inseridas e o processo ensino-aprendizagem do ambiente escolar. Vale ressaltar a reflexão apresentada por Silva (2011) quanto à constituição e utilização do livro didático de História. Ele resalta que, desde 1980, vem sendo proposto uma mudança dos manuais como um objeto central na sala de aula.

Segundo o autor, o problema “não está nessa centralidade, e sim, nas posturas que insistem em abordar os livros didáticos de forma estigmatizada”. “Todas as posturas foram e são, ainda hoje, debatidas no meio acadêmico através de referências diversa.”. O autor resalta a centralidade das práticas de ensino no livro didático como um “instrumento auxiliador” que funciona como suporte pedagógico para facilitar a aprendizagem, “modelo-padrão” que segue regras e padrões (capas, imagens e exercícios, entre outros), “última verdade” que traz permanências e, conseqüentemente, complexidades que influenciam o ensino-aprendizagem. Apesar disso, na prática cotidiana, muitos professores insistem em considerar o livro didático a “última verdade”. Entretanto, entendemos que o manuseio desse material seja complexo. Na concepção de Bittencourt (2011, p.301), trata-se de um objeto cultural:

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Constitui também um suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais.

Verifica-se, neste texto, que seu uso exclusivo pode silenciar histórias como as dos povos indígenas. A coleção aqui analisada foi aprovada com validade 2018 – 2020 e segue as prescrições aprovadas pelo PNLD para as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar e distribuídas conforme a resolução CD/FNDE nº 42,

de 28 de agosto de 2012, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com auxílio da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). O PNLD vem se adequando às demandas da sociedade atual, como podemos observar no Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que amplia não só para obras “didáticas e literárias”, como também para obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, contextualizamos os materiais didáticos analisados com bibliografias especializadas. A proposta é a análise de uma coleção de História (Ensino Médio), utilizada no município de Duque de Caxias. Analisamos, num primeiro momento, quais capítulos de cada volume abordavam os povos indígenas, dando maior ênfase a forma como eram feitas essas abordagens. Em outro momento, foi analisado como os conteúdos que traziam a temática indígena faziam intercâmbios com a história regional/local.

Vale pontuar a importância de dialogar com autores que pesquisam sobre os livros didáticos, para refletir as permanências e as mudanças dos discursos desses manuais, como ressalta Moreno (2012): “Procurar não apenas denunciar as permanências que, forçosamente existem, mas tentar entender o porquê delas significa colocá-las em relação com as mudanças propostas em seus devidos contextos”. Segundo o autor, o olhar de como “deve ser” o livro didático vai além de critérios do código disciplinar de História: “Pensar os livros, a escola, o ensino, as identidades...é também pensar em fronteiras e as possibilidades do espelho social que estendemos a nós mesmos, numa projeção em que passado, presente e futuro estão sempre interligados” (MORENO, 2012, p.736).

3.1 As narrativas sobre os povos indígenas encontradas no livro didático

A coleção de História do Ensino Médio utilizada na pesquisa foi trabalhada na instituição de Ensino CIEP 032 Cora Coralina, escolhida pelo corpo docente da disciplina de História, sem que os estudantes tenham participado da escolha. Cabe ressaltar a experiência descrita por William Fonseca Freire sobre as “Narrativas Amazônicas no Ensino de História: Dos livros didáticos às visões de alunos do Ensino Médio”, com a análise dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Essa experiência foi adquirida nos debates da oficina para a escolha do livro didático.

“Passaram a ser visualizados como sujeitos históricos ativos na dinamicidade da apropriação do material no espaço escolar, não mais apenas como meros receptáculos passivos” (FREIRE, 2019, p.37).

Assim, a coletânea analisada foi a “História das cavernas ao terceiro milênio”, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota (Editora Moderna), com abordagem integrada: volumes 1, 2 e 3. O tempo de uso pela PNLD foi de 2016 a 2020.



Figura 1 – Livros didáticos⁹

A coleção acima é dividida em doze capítulos por cada livro, apresentados em ordem cronológica e que estão organizados assim: abertura de capítulo; conversando sobre (traz questões que se relacionam com texto, imagem e a temática); glossário; dicas (filmes, sites, livros, entre outros); boxes; trabalhando com fontes; textos complementares; mapas, atividades desenvolvidas progressivamente, de acordo com o grau de dificuldade; questões para o Enem.

Vamos chamar de “Livro 1” o elaborado para a primeira série do Ensino Médio. No capítulo 01, “A construção da história”, na seção “Patrimônio Cultural”, destaca-se as fontes históricas materiais e imateriais, a importância da preservação do patrimônio cultural e a apresentação de um exemplo com a imagem de uma indígena Karajá fazendo artesanato de argila. A mesma seção ressalta que, segundo a Constituição de 1988, “os modos de criar e viver dos grupos formadores da

⁹ Imagem referente à coleção em estudo. Capa feita por Rodrigues José Douglas (2010), sendo a mesma para os três volumes. A imagem apresenta um turista que fotografa a pintura rupestre no Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI).

sociedade brasileira fazem parte do patrimônio imaterial do país” (BRAICK, 2016, p.13)



Figura 2: Indígena Karajá (BRAICK, MOTA. 2016, v.1, p.13)

Prossegue no canto superior esquerdo da página e afirma que toda a coleção segue a grafia dos nomes dos povos indígenas, conforme foi aprovado em 1953, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia.

Destaca-se aqui a preocupação em evidenciar que a presença indígena no Brasil é um assunto do presente. Isso é importante porque, quando falamos sobre a história dos povos indígenas, normalmente sua atuação fica restrita ao período colonial ou ao momento do “encontro”/choque de mundos entre indígenas e europeus. É importante combater a crônica da extinção, como diz John Monteiro (2001, p.37), revelando as lutas, resistências e permanências da presença indígena ao longo da História do Brasil.

Nas páginas seguintes, são abordados os primeiros povos que marcaram o tempo e apresenta-se a iconografia do calendário Asteca. Veja a imagem abaixo:



Figura 3 – Pedra de sol (C.1250-1521). Localizada na cidade do México, no Museu Nacional de Antropologia.(BRAICK, MOTA. 2016, v.1, p.14)

Observa-se, no centro da pedra, a imagem de uma divindade solar para os Astecas, seguida de vários símbolos dos dias e anos. E aparecem outros exemplos, como os povos indígenas do Brasil, no entorno do Rio Negro, no Amazonas, que também referenciam os ciclos da natureza para a contagem do tempo.

Os exemplos ajudam a compreensão dos temas propostos e contribuem para o estudante refletir, a partir da observação contínua desses povos, sobre as mudanças que ocorriam na natureza. E que foi possível a elaboração de calendários baseados nos elementos da natureza.

Ainda no mesmo capítulo da seção “Diferenças que coexistem no tempo”, ressalta-se que avançar no tempo é muito mais que contá-lo, já que falamos de distintas formas de sociedades e suas práticas culturais. Segundo Braick e Mota, as chamadas *populações ou comunidades tradicionais* têm uma intensa ligação com o território. Suas características estão voltadas para os recursos naturais, ao contrário das sociedades ocidentais, que visam ao mercado e o lucro. É importante salientar que o uso do conceito *comunidades tradicionais* prende as relações indígenas em um conceito estático pertencente ao passado e se replica sempre da mesma forma (BRAICK, MOTA. 2016, v.1, p.14).

No canto superior direito da página, está a imagem de um indígena Kalapalo dançando com uma flauta, um ritual dos povos do Alto Xingu que homenageia os mortos.



Figura 4 – Indígena Kalapalo (BRAICK, MOTA. v.1, 2016, p.16)

É notória, a partir da imagem e do texto, a necessidade de enriquecer o conteúdo com uma abordagem que traga para o estudante os povos que fizeram e

fazem parte da sua localidade, além de incentivar a discussão sobre o tema entre os indígenas que vivem na aldeia e na cidade. A problemática que envolve, no Ensino de História, a questão entre nacional e regional é discutida por Reznik (2008, p.3):

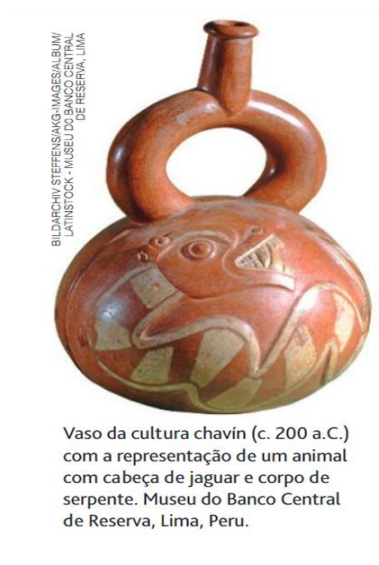
O encantamento pelo passado e pela passagem do tempo pode se dar de formas diversas, e a história local é uma delas. Ao se enfatizar temas e objetos, espaços, indivíduos e costumes que podem ser reconhecíveis entre alunos que pertencem a um determinado sistema cultural, baseado em relações de vizinhança, contiguidade territorial e proximidade espacial, espera-se despertar, criar e ampliar o gosto pelo estudo da História.

No texto complementar, narra-se a história de uma indígena do município de Caucaia (CE), com um relato da sua memória de sobrevivência na mata. Na sequência, atividades diversificadas, pesquisas para saber mais sobre os tombamentos do estado e a elaboração de uma entrevista com os familiares ou a comunidade do estudante, para conseguir informações dos hábitos dos jovens, dos entrevistados. Essa atividade dialoga com a preocupação de Rüsen quanto a estabelecer para o aluno(a) um intercâmbio entre o passado e o presente no capítulo intitulado “O livro didático ideal”:

A matéria apresentada tem que guardar uma relação com as experiências e expectativas dos alunos e alunas, sobretudo com seu apego geral, específico de cada geração, de suas próprias oportunidades na vida, bem como com as experiências cotidianas, como é a situação da infância e juventude, do colégio e também do conflito de gerações. (RÜSEN, 2010, p.116)

Essa engrenagem da aprendizagem proposta na atividade do livro didático em estudo proporciona ao alunado interagir com o seu cotidiano, mas a história propriamente dos povos indígenas tratada neste capítulo continua a ser “desvinculada” da história dos povos originários da região onde os alunos vivem e estudam em Duque de Caxias.

O capítulo 2 – “Os primeiros passos da humanidade” – começa com o uso de tirinhas e um texto sobre um mito do povo Maia para problematizar as narrativas da origem da humanidade, ou seja, de onde viemos. Para falar da Pré-história americana, utilizou-se a imagem (no canto superior esquerdo da página) de um vaso “com a representação de um animal com cabeça de jaguar e corpo de serpente”:



Vaso da cultura chavín (c. 200 a.C.) com a representação de um animal com cabeça de jaguar e corpo de serpente. Museu do Banco Central de Reserva, Lima, Peru.

Figura 5 – Vaso da cultura Chavín (BRAICK, MOTA. V.1, 2016, p.34)

O vaso acima, da cultura dos povos Chavín, não faz uma ligação direta com o texto (que traz uma visão cronológica desse período lítico, Arcaico e Formativo) e não traz explicação sobre eles. No canto inferior da página, aparece uma urna Asteca de uma deusa Chicomecuarti, referente ao cultivo do milho a partir da sedentarização:



Figura 6 – Urna Asteca em Terracota (séculos XV e XVI) (BRAICK, MOTA. v.1, 2016, p.34)

Faltou, portanto, uma maior articulação entre imagem e texto, provocando reflexões sobre os elementos materiais da cultura, tais como o vaso e a urna. E também faltou distinguir as diferentes “culturas” retratadas para não pressupor generalizações sobre os povos indígenas, tal como afirma o respeito à diversidade desses povos.

O professor pode discutir sobre a imagem (figura 1) referente às capas dos livros, em diálogo com a abordagem feita na seção “Descobertas e estudos no

Brasil”, que ressalta as teorias sobre a chegada dos primeiros habitantes do Brasil. No mapa abaixo, as possíveis rotas:



Figura 7 – Possíveis rotas sobre a origem do homem americano (BRAICK, MOTA. v.1, 2016, p.31)

Outra discussão foram as pesquisas construídas a partir dos fósseis do famoso Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí. Segundo a arqueóloga Niède Guidon, a pré-história teve origem no país por terra, assim que o “degelo permitiu que descessem para o sul da América do Norte e, daí, para a América Central e a do Sul” (GUIDON, 1992, p.38). Essa teoria se contrapõe à da ocupação humana da América, via estreito de Bering, há cerca de 12 mil anos.

Guidon adverte ser um “ceticismo”, uma “suposição axiomática” por falta de adaptação às novas correntes. Chama a atenção para outras hipóteses a partir de pesquisas que, acumuladas, “permitem afirmar que o continente sul-americano foi povoado antes ou ao mesmo tempo que o norte-americano”. (GUIDON, 1992, p.38).

Diante das descobertas no Piauí, a pesquisadora usa o exemplo do parasita intestinal “*Ancilostoma duodenalis*”, encontrado com datação comprovada de 7750 anos do presente (AP). As pesquisas comprovaram que a larva tinha que ser mantida em uma temperatura quente, o que tornaria inviável a passagem Beríngia. Sendo assim, outra possibilidade seria, segundo Niède Guidon, a travessia por uma navegação costeira:

E hoje é válido propor como hipótese de trabalho que diversos grupos humanos chegaram à América por diferentes vias de acesso, tanto marítimas como terrestres. Pode-se também propor que os primeiros grupos chegaram até o continente há pelo menos 70 mil anos. (GUIDON, 1992, p.39).

Além de terem encontrado vários registros de pinturas rupestres, como desenhos de figuras humanas e de animais, entre outros, também surgiram vestígios de grafismos com imagens não identificadas.

A seguir, o tema abordado são os povos Sambaquieiros e suas características, com apresentação de mapa e imagem sobre a formação de um Sambaqui. Veja:



Figura 8 - HETZEL, Bia; NEGREIROS, Silva. (Org). Pré-história do Brasil. Rio de Janeiro Mnati, 2007, p. 22 (BRAICK, MOTA. v.1, 2016, p.32)

Em “Trabalhando com fontes”, o livro didático traz um texto com imagem de um artefato dos povos sambaquieiros. No caderno, o estudante poderá responder questões sobre a imagem.



Figura 9 - Foto de 2015, vestígios no Parque Nacional da Serra da Capivara (PI). Foram encontrados fragmentos de cerâmicas, objetos líticos e pinturas rupestres (BRAICK, MOTA. 2016, v.1, p.33)

É importante, igualmente, ressaltar bibliografias e, inclusive, material paradidático produzidos por professores/pesquisadores da Baixada Fluminense:

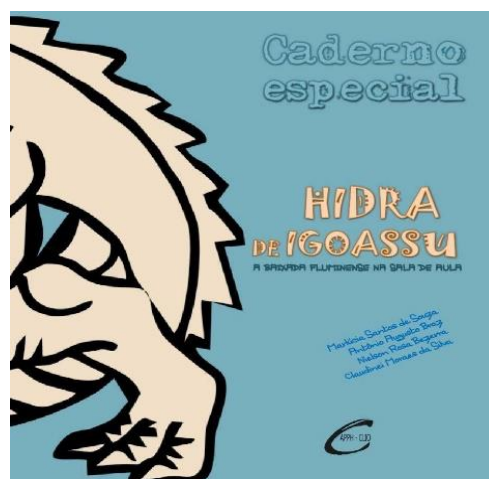


Figura 10 - Caderno especial - paradidático publicado em 2012, sobre as experiências relatadas por professores pesquisadores da Baixada Fluminense.

Esse livro é um material paradidático produzido pelos autores Marlúcia Santos de Souza¹⁰, Antônio Braz¹¹, Nielson Rosa Bezerra¹² e Claudinei Moraes da Silva¹³, intitulado “A Baixada Fluminense em Sala de Aula.” A produção da obra literária teve o apoio das seguintes instituições: Associação de Professores e Pesquisadores de História (APPH/CLIO) e Centro de Memória e Documentação da História da Baixada Fluminense/FEUDUC (da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Duque de Caxias). Juntos, produziram um material com documentos

¹⁰ Mestrado em História, pela Universidade Federal Fluminense (2002). É atualmente Servidora Pública Estadual (RJ). Trabalha no Centro de Referência Patrimonial e Histórico de Duque de Caxias como Coordenadora Geral. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/1560228/marlucia-santos-de-souza>>. Acesso em: 27 de novembro de 2020.

¹¹ Mestrado em História Social pela Universidade Severino Sombra (2006). É professor-colaborador (em História Contemporânea e da América) da UNIGRANRIO. Um dos membros do corpo editorial da Revista Hidra de Igoassu e sócio-fundador da Associação de Amigos do Instituto Histórico. Sócio-fundador emérito da Associação de Professores e Pesquisadores de História Clio, Diretor de Pesquisa do Centro de Referência Patrimonial e Histórico do Município de Duque de Caxias e professor público da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (RJ). Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/2246028/antonio-augusto-braz>> Acesso em: 27 de novembro de 2020.

¹² Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense/CNPq, onde defendeu a tese "Mosaicos da Escravidão: Identidades Africanas e Conexões Atlânticas do Recôncavo da Guanabara (1780-1840)" em 15 de abril de 2010. É Mestre em História pela Universidade Severino Sombra (2004), cuja dissertação foi publicada sob o título "As chaves da liberdade: confluências da escravidão no Recôncavo do Rio de Janeiro, 1833-1888", pela EdUFF (2008). É licenciado em História pela Fundação Educacional Duque de Caxias (1998). Recebeu Bolsa de Fixação de Doutor na Universidade Estadual do Maranhão, onde trabalhou como Professor Visitante de "História e Cultura Afro Brasileira" (2010-2012). Realizou estudos de Pós-Doutorado na The University of West Indies - Campus Cave Hill, Barbados (2011). Também recebeu bolsa do Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD-CAPES), onde desenvolveu pesquisa no âmbito do projeto Testamentos e hierarquias em sociedades escravistas ibero-americanas (séculos XVI-XVIII), sob a orientação do Prof. Roberto Guedes Ferreira. Na mesma ocasião, lecionou a disciplina "Escravidão e Historiografia Brasileira" no Departamento de História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu (2012). Recentemente, foi contemplado com a prestigiosa bolsa canadense do Post Doctoral Banting Program (2012-2014), onde desenvolve a pesquisa "Liberated Africans in Brazil, 1831-1900" no The Harriet Tubman Institute, York University, Toronto, Canada. Atualmente, é Diretor de Pesquisa e Assuntos Pedagógicos do Centro de Referência Patrimonial e Histórica de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Também é coordenador do Curso de Pós-Graduação em História da África e da Cultura Afro-Brasileira na Fundação Educacional de Duque de Caxias (2013-2014). Autor de "As chaves da liberdade: confluências da escravidão no Recôncavo do Rio de Janeiro, 1833-1888" (EdUFF, 2008), "Escravidão, Farinha e Comércio no Recôncavo do Rio de Janeiro, século XIX" (CLIO, 2011) e "A cor da Baixada": Escravidão, Liberdade e Pós-Abolição no Recôncavo da Guanabara" (CLIO, 2012). Também coeditou duas coletâneas: "Escravidão Africana no Recôncavo do Rio de Janeiro (séculos XVII-XIX)" (EdUFF, 2011) em parceria com Mariza de Carvalho Soares; e "Pontos e Contrapontos não desvendados: os vários tecidos sociais de um Brasil Oitocentista" (EdUEMA, 2012), em parceria com José Henrique Borralho e Marcelo C. Galves". Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/1148576/nielson-rosa-bezerra>> Acesso em: 27 de novembro de 2020.

¹³ Ex-aluno do curso de licenciatura de História na FEUDUC. Segundo os professores, não se teve mais contato com Silva. Não foi encontrada nenhuma informação sobre o autor na Plataforma Lattes – CNPq.

sobre a História da Baixada Fluminense. Nas páginas 13, 14 e 15, apresentam a reportagem sobre os sambaquis do Rio de Janeiro e da Baixada Fluminense:



Figura 11 - A Pré-história no Rio de Janeiro sobre os povos sambaquis

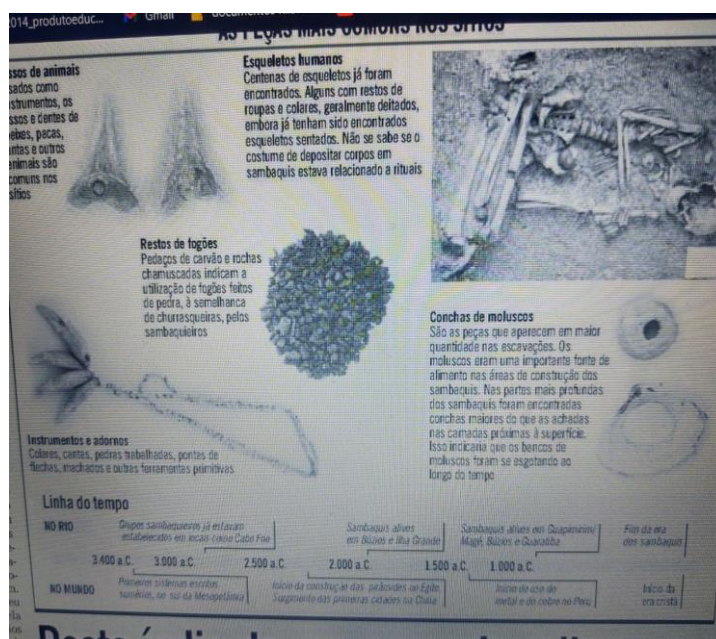


Figura 12 - Os fósseis mais comuns encontrados dos sambaquieiros

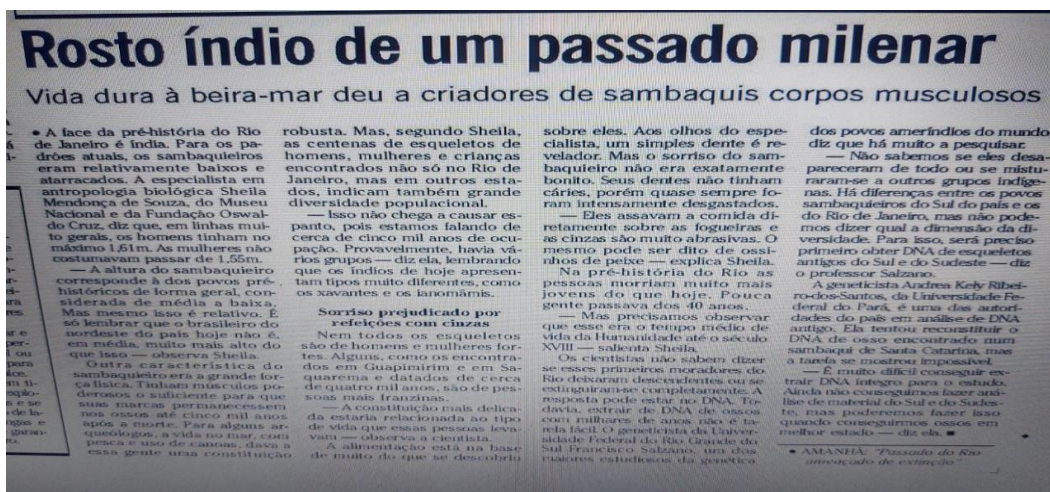


Figura 13 - Características dos sambaquis

Indicam também o documentário “Coleção Expedição: a pré-história brasileira” e a visitação ao Museu Nacional da Quinta da Boa Vista (infelizmente, o Museu, em setembro de 2018, pegou fogo, atingindo um acervo histórico e científico, inclusive a ossada sambaqui).

Na cidade de Duque de Caxias, onde está localizado o CIEP 032 Cora Coralina, existiam sítios arqueológicos desses povos. Hoje, um deles faz parte dos componentes do Museu Vivo, que fica aberto para visitação. Os estudantes da escola têm a oportunidade de, sempre que quiserem e forem orientados, entrarem em contato com o Museu.¹⁴

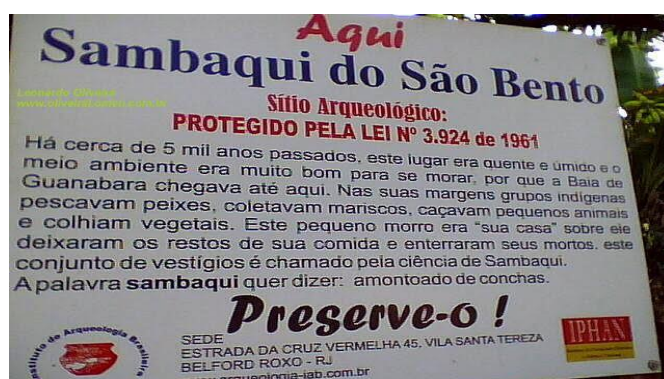


Figura 14 - Placa contendo informações sobre os povos sambaquis no Sítio Arqueológico do São Bento, em Duque de Caxias.

¹⁴ MUSEU VIVO SÃO BENTO. **Museu Vivo São Bento** [S.I.:s.n], 2012. 1vídeo (ca. 4.06 min). Publicado pelo canal IPHAN – R J. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AI3diIdAjog>> Acesso em: 18 de novembro de 2020.



Figura 15 – Visitação dos alunos e professores do Ciep 032 Cora Coralina ao sítio arqueológico sambaquieiro em 2015

A Lei Municipal Nº 2.224, de 3/11/2008 “Institui a criação do museu de percurso no município de Duque de Caxias, com a denominação de Museu Vivo do São Bento, e enfatiza o tombamento dos Lugares de Memória e das edificações patrimoniais do percurso.”. No artigo 3º, § VII: “Sambaqui do São Bento – sítio arqueológico que guarda os vestígios das ocupações humanas pré-cabralinas nas cercanias da Guanabara, destinado à instalação do Museu dos Povos das Conchas”.

Na pesquisa de Revert (2017), “O Museu Vivo do São Bento e a Cultura Negra e Afrodescendente na Baixada Fluminense”, o autor entrevistou a diretora do Museu Vivo, Marlucia Souza:

Sempre relacionado ao formato de museu a céu aberto que valoriza um conjunto de botânica, fauna e flora, que seriam, então, seu acervo “vivo”. Já no São Bento, a proposta é olhar não somente para a natureza, mas primordialmente para o homem e para o movimento do homem no território. No caso, o bairro do São Bento, a cidade de Caxias, o território da Baixada Fluminense. Os vestígios que são encontrados nos percursos do Museu não dizem somente de um passado remoto, mas, sim, também dizem da ação do homem sobre todo o território no presente. (Revert, 2017, p.83)

Na página institucional, o Museu Vivo do São Bento é caracterizado como um museu de percurso. “É visitando o seu território e suas diferentes temporalidades que essas histórias são descobertas”¹⁵.

¹⁵ MUSEU VIVO DO SÃO BENTO. Museu Vivo do São Bento. Disponível em <http://www.museuvivodosaobento.com.br/institucional>. Acesso em 08 de abril de 2021.

Segundo Gomes (2016, p.20), assim, a comunidade deixa a condição de sujeito passivo em relação ao museu e passa a ser protagonista de sua história ao definir, por exemplo, o que deve ser preservado. Desse modo, o museu torna-se um instrumento comprometido com a transformação social ao fortalecer a relação dos habitantes dessa região com suas heranças culturais e, conseqüentemente, na promoção do conhecimento e valorização do patrimônio local.

Duque de Caxias tem a presença de militantes pesquisadores que denunciam o descaso com o patrimônio arqueológico e histórico da região. Para repensar esse passado como “lugar de memória e de História” que não é abordado nos livros didáticos das escolas do município, foi criada a Revista Pilares da História. Na edição de 2007¹⁶, no artigo “O caminho do Ouro na Baixada Fluminense”, os autores Marlúcia Santos de Souza, Nielson Rosa Bezerra e Jeanne Cordeiro trazem a história dos povos sambaquieiros que viveram em torno das cercanias da Guanabara:

Sambaqui de São Bento era de encosta tendo mais de 7m de altura, o que permitia a seus construtores uma vista panorâmica da Baía da Guanabara. Atualmente, o sambaqui é habitado por moradores da localidade, restando ainda uma pequena área preservada. Foi possível identificar o uso de parte desse sambaqui na construção do Mosteiro de São Bento durante os séculos XVI e XVII. O do Iguaçu foi descoberto em fins de 2005 e está localizado nas margens do Rio Iguaçu, próximo à Cidade dos Meninos, Duque de Caxias. (SOUZA, 2007, p.7).

Um tema engessado que não faz uma narrativa que possibilite interação com o passado e com a prática social dos estudantes impossibilita que eles percebam a história como uma disciplina dinâmica e dialógica. Podemos citar Rüsen sobre a consciência histórica:

“Atividade mental da memória histórica que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência” (RÜSSEN, 2012, p.112).

¹⁶ Em 2007, a investigação tinha poucas informações. A pesquisa contou com parcerias: Secretaria Municipal de Cultura do Município da cidade, o laboratório de Arqueologia Brasileira e o de estudantes bolsistas da graduação de História da FEUDUC (Faculdade da região), o Departamento de História da faculdade, coordenado por professores moradores da Baixada Fluminense que lecionavam na Instituição.

Assim, entendemos que a formação da consciência histórica no contexto escolar se produz a partir das relações com a aprendizagem no Ensino de História. Com isso, o aprendizado tem significado e interesse dos estudantes, e a partir de suas experiências (contextualizadas e compreendidas nas diferentes temporalidades), são estimulados a analisar e interpretar os conteúdos de forma crítica e reflexiva, e, conseqüentemente, atribuem um sentido prático à aprendizagem.

Adiantamos para o capítulo 11 – “A expansão ultramarina europeia e o mercantilismo” –, na seção “O encontro entre europeus e americanos”, a imagem de nativos construindo embarcações mais leves e ágeis, um dos inúmeros conhecimentos que os europeus adquiriram com o contato com os nativos.

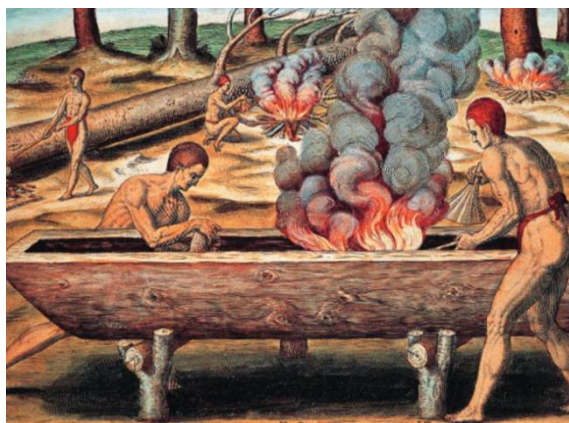


Figura 16 - Gravura de Theodore de Bry (BRAICK, MOTA. V.1, 2016, p.181)

No segmento “O olhar do europeu sobre o desconhecido”, utiliza-se parte de um texto¹⁷ que ressalta o estranhamento dos europeus quanto às práticas dos “habitantes do Paraíso”, como o povo Tupinambás. Na parte inferior da página, onde está a imagem de um ritual antropofágico de 1505, é solicitado ao estudante que relacione a figura com o texto:

¹⁷ TATSCH, Flávia Galli, **Retratos Imaginários**. Revista de História da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, n 111, dez.2014, p.71.(apud BRAICK; MOTA, v.1, 2016, p. 182)



Figura 17 - Gravura para ilustrar a carta (*mundus novus*) de Américo Vespúcio (BRAICK, MOTA. v.1, 2016, p.182)

Na parte das atividades “Investigando”, a proposta da pesquisa é sobre o encontro entre europeus e indígenas estudado no capítulo. O que ficou evidente nesse encontro? Por que as convenções dos indígenas eram importantes? Em seguida, uma sugestão de pesquisa: Há povos indígenas no Brasil em estado de isolamento?

O segundo livro analisado, que vamos chamar de “Livro 2”, refere-se à segunda série do Ensino Médio. O primeiro capítulo, intitulado “Povos pré-colombianos e a colonização da América por espanhóis e ingleses”, apresenta a imagem dos indígenas Mapuche em protesto contra o “Dia de Colombo”:



Figura 18 - Protesto dos indígenas Mapuche do Chile. (BRAICK, MOTA. V.2, 2016, p.9)

E segue com um trecho de Galeano (2010, p.18-19) – *As veias que continuam abertas...*, com a afirmação da exploração e opressão dos pequenos países da América Latina pelos vizinhos maiores e pelas metrópoles estrangeiras. Para iniciar uma conversa sobre o tema, a proposta é relacionar os documentos (texto e imagem) e explicar como justificativa o que Galeano afirmou: “O bem-estar de nossas classes dominantes – dominantes para dentro, dominadas para fora

– é a maldição de nossas multidões, condenadas a uma vida de besta de carga”. Neste ponto, há uma relação entre a presença ativa das populações indígenas no passado e no presente. Tanto foram fundamentais na construção do Brasil (inclusive, por meio de suas técnicas e conhecimentos específicos) que, no presente, continuam atuando como protagonistas de sua história. Contudo, essa relação quase imediata entre passado e presente poderia ser melhor explorada, de forma que ficassem em evidência as continuidades e rupturas das relações entre povos originários, europeus e Estados-Nação.

As páginas seguintes apresentam os povos Maias, Astecas e Incas, civilizações agrícolas na Mesoamérica e nos Andes, com organizações bem desenvolvidas antes da chegada dos espanhóis nos aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Como fonte, Braick e Mota apresentam o Atlas Geográfico de 2013 com a imagem das civilizações da Mesoamérica; a imagem da construção de chinampas – “espécie de ilha construída de junco e terra fértil..., e nelas, eram cultivadas flores e hortaliças..., convertendo lagos ou áreas pantanosas inférteis em enormes canteiros produtivos” (BRAICK, MOTA. V.2, 2016, p.10). Em seguida, são apresentadas as ruínas do Templo Maior dos Astecas; a imagem de uma faca e estatueta dos Incas; um pequeno texto sobre o vegetal Quinóia (utilizado por povos andinos, como os Incas); escultura em madeira, uma divindade dos povos Tainos, da região do Caribe (estabeleceram aliança com os espanhóis, que se deram por diversos interesses).

Para falar da luta contra os espanhóis e a queda desses impérios indígenas, trouxemos gravuras dos astecas com a varíola:



Figura 19 - Gravura do frade espanhol Bernardino Sahagún (1540-1585), se encontra no Códice Florentino (BRAICK, MOTA. V.2, 2016, p. 13)

Logo abaixo um boxe destacado em azul, mostra a resistência Maia (localizados no atual norte da Guatemala, Belize e El Salvador) e afirma que a

conquista dos espanhóis foi demorada. Tais resistências derivaram por terem pequenos reinos o que dificultava o domínio na região (a conquista sobre esses povos durou quase dois séculos, o que permitiu a dominação espanhola).

Na parte inferior, temos as imagens de mulheres descendentes dos povos Maias vendendo roupas na cidade de Guatemala¹⁸:



Figura 20 - Mulheres descendentes dos povos Maias vendendo roupas na cidade de Guatemala (BRAICK, MOTA. v.2, 2016, p.14)

Na seção “Queda do Império Inca”, eram dos atuais territórios Peru, Bolívia, Equador, Chile e Argentina. Menciona que as rivalidades, guerras e alianças do Império Inca com outros povos eram constantes. Os autores, para apresentar a queda dos Maias, utilizaram o “Atlas Historique Mondial” de 2003, com apresentação da extensão do Império Inca e da Cordilheira dos Andes.



Figura 21 - “Atlas Historique Mondial” de 2003 (Braick, Mota, v.2, 2016, p. 15)

¹⁸ Em Duque de Caxias tem muitos indígenas que vivem no meio urbano, muitos encontram-se no mercado informal. Diferente dos povos acima que construíram suas culturas na cidade. No Brasil os povos originários são sempre olhados como fora dos centros urbanos. Podemos observar que praticamente é inexistente nos livros didáticos explanar sobre aqueles que vivem nos centros urbanos. A não reflexão desses saberes para além do proposto pelo livro didático, apagam e borram a história dos povos regionais que vivem em contexto urbano, por não conectarem a história global. Sendo assim, é importante questionar quais os papéis que os povos indígenas ocupam na sala de aula em específico na disciplina de história?

Para falar sobre a estrutura político-administrativa dos vice-reinos no período da colonização espanhola, é importante ressaltar a república dos índios, onde os povoados indígenas tinham como seu responsável um “corregedor de índio” encarregado de promover o intercâmbio político e religioso com os espanhóis.

Outro ponto de abordagem: a cobrança de impostos e da mão de obra escrava com a *encomienda* e *repartimiento*. Do lado esquerdo da página, a gravura do século XVI, do interior das minas de Potosí. Logo abaixo da página, em azul, há um texto sobre a resistência indígena ao trabalho forçado.

Os nativos americanos sofreram com as violências cometidas a partir do contato com os europeus: perda de territórios, mão de obra escrava, tributos, epidemias, imposição do cristianismo – não como na América Ibérica –, mas a resistência sobre os colonizadores era constante.

Na seção “povos indígenas”, chama atenção uma charge de Robert Ariel de 2015 com a frase no balão: “Eu digo: deixei-os entrar! Que mal poderia acontecer?”. Em seguida, a pergunta “Em que consiste o humor da tirinha? Momento de reflexão sobre o contato entre os povos nativos e os europeus.

Na atividade 5, o trecho do texto de Santos (2016) sobre os povos mesoamericanos e andinos, dialoga com o capítulo em estudo e traz questões sobre a importância desses povos, a tributação e a resistência na colonização espanhola.

O capítulo 2 – “A colonização portuguesa na América” –, começa com a imagem de indígenas Guarani-kaiowá em um protesto, em frente ao Supremo Tribunal, pela demarcação de terras no Mato Grosso do Sul:



Figura 22 - Indígenas Guarani-kaiowá em protesto contra a demarcação de terras no Mato Grosso do Sul. Foto de 2014 (BRAICK, MOTA. 2016, v.2, p.30).

Na sequência, o texto “O que é terra indígena”, da Funai (2016), sobre o que é *Terra Indígena* e os seus direitos. Logo ao lado do texto, há um box em azul com perguntas sobre a importância da demarcação dessas terras. É perguntado se o estudante conhece alguma terra indígena no seu estado e se os direitos dos indígenas estão sendo respeitados. E o que isso significa? Qual a relação? Por que é importante?

Ainda no mesmo capítulo, na seção “Antes dos portugueses, os povos Tupi”, há uma explicação sobre os inúmeros povos que existiam na América do Sul antes da chegada dos europeus e a forma como se diferenciavam de outros povos, caindo na divisão simplificadora: o *Tupi* e o *Macro-jê*. Na parte superior esquerda, no box em azul, afirma-se que os nomes dos povos indígenas estão grafados em toda a coletânea, conforme a convenção aprovada em 1953 e que faz referência à grafia dos nomes étnicos. Logo abaixo, há uma imagem de 1592 apresentando o ritual antropológico encontrado no Arquivo Histórico da Marinha Francesa, na cidade de Vincennes. Ver a figura a seguir:



Figura 23 - Ritual antropofágico praticado entre muitos povos Tupi. (BRAICK, MOTA. v.2, 2016, p.31)

No material paradidático, há uma proposta com música/poesia e atividade com interação do corpo e movimento

**Ruas da cidade – CD: Clube da Esquina
(Lô Borges / Marcio Borges)**

Guaicurus, Caetés, Goiatatazes
Tupinambás, Aimorés
Todos no chão
Guajajaras, Tamoios, Tapuias
Todos Timbiras, Tupis
Todos no chão
A parede das ruas
Não se desenvolveu
Os abismos que se rolou

Horizonte perdido no meio da mata
Cresceu o arraial, o arraial
Passa bonde, passa boiada
Passa trator, avião
Ruas e reis
Guajajaras, Tamoios, Tapuias
Tupinambá, Aimorés
Todos no chão
A cidade plantou no coração
Tantos homens de quem morreu
Horizonte perdido no meio da mata
Cresceu o arraial, o arraial

Divida a turma em grupos e forneça a cada um destes duas folhas de papel quarenta quilos.

Pega os grupos para colocá-las de forma vertical de modo que seja possível a um aluno deitar-se sobre o papel. Com um piloto o grupo deve contornar o corpo do colega deitado. Cabe ao grupo distribuir o que gostaria de representar no corpo nu, desenhando as formas de fala da atualidade. Leve em consideração as formas de fala do corpo em nossos grupos de pertencimento



Figura 24 - “Caminhos indígenas” (BRAICK, MOTA, 2016. v.2, 2016, p. 32-33).

A imagem acima traz os “caminhos indígenas” percorridos pelo sul do continente americano e as trocas entre povos muito antes da chegada dos europeus. No subtítulo “Os portugueses na América”, resalta-se a descrição da Carta de Pero Vaz de Caminha sobre os povos comentados do trecho do texto de Tufano (1999), seguida de uma gravura do início do século XX, pintada por Oscar Pereira da Silva (no Museu Paulista da Universidade de São Paulo), trazendo a imagem de Cabral à esquerda e a visita dos indígenas:



Figura 25 - Pintura de Oscar Pereira da Silva, Museu Paulista na Universidade de São Paulo - SP. (BRAICK, MOTA, 2016. v.2, 2016, p. 34).

É uma proposta reflexão/pergunta sobre a imagem que é um relato da carta

de Pero Vaz de Caminha. Podemos dizer que a pintura é um retrato fiel do encontro entre Cabral e os nativos? Adiante, o mapa do Atlas Miller de 1519, com apresentação dos aspectos geográficos, da flora e dos habitantes do Brasil.

Na seção “A exploração do pau-brasil”, são citados o escambo e a extração do pau-brasil pelos indígenas para exploração da madeira. Em troca, os portugueses ofertavam variadas trocas de produtos.

Para discutir o impacto sobre os nativos com a chegada dos portugueses, os autores trouxeram o trecho do texto de Venâncio¹⁹, que ressalta que esse contato, a princípio tendo os nativos como aliados, foi fundamental para os portugueses aprenderem sobre a região, a alimentação e a proteção. Mas o interesse pelas terras e pela mão de obra escrava tornou o relacionamento hostil. Há, então, uma sugestão: assistir ao filme *Desmundo* (direção de Alaim Fresnot e baseado no livro homônimo de Ana Miranda) que ajuda a interagir com a temática, por exemplo, quando ressalta as relações sociais na colônia, a escravidão dos indígenas (chamados de “brasis” pelos colonos) e a catequização dos nativos. Outro ponto relevante que podemos observar é que a fala dos “brasis” e dos escravos africanos não tem tradução.

Para ampliar a discussão, a seção “Trabalhando com fontes” traz o texto de Hans Staden²⁰, com abordagens sobre o embate entre os nativos da região de Pernambuco e os portugueses, questões sobre o conflito e as estratégias adotadas pelos nativos.

Na seção intitulada “Os jesuítas na América portuguesa”, há o relato da chegada dos jesuítas à América portuguesa, quando muitos povos indígenas ficaram sob administração jesuítica com a fundação de *missões ou reduções*. Nelas, os nativos aprendiam inúmeras coisas, tinham aulas de religião nas quais era imposto o cristianismo – religião do colonizador – e eram desnaturalizados crenças e costumes nativos. A parte inferior da página traz um box em azul para falar sobre os “Conflitos entre jesuítas e colonos”. Os jesuítas eram contra a escravidão indígena e monopolizavam a mão de obra nos aldeamentos. Já os colonos acusavam os jesuítas de trabalhar em benefício próprio. O poder e a riqueza da Companhia de Jesus ameaçavam a Coroa, que pediu a expulsão dos jesuítas das colônias

¹⁹ DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. **Uma breve história do Brasil. Rio de Janeiro**: Planeta Brasil, 2010. p. 24-26 (apud BRAICK; MOTA, v.2, 2016, p.37).

²⁰ STADEN, Hans. **A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens (1548-1555)**. 2.ed. Rio de Janeiro: Dantes, 1999. p 25-27. (apud BRAICK; MOTA, v.2, 2016, p.8).

ultramarinas, em 1759, durante a reforma pombalina.

A seção “Inquisição” ressalta que várias crenças e práticas indígenas eram associadas a práticas de bruxarias. Para a discussão traz Resende, que apresenta algumas denúncias de indígenas quanto à atuação inquisitorial na colônia: “Vários índios foram acusados de beber jurema [bebida considerada sagrada pelos índios] 'descer demônio' enquanto o mestre tocava maracá entoando a dança embalada pela cantoria indígena”.²¹

As atividades que se seguem são: “explorando os conhecimentos” sobre os povos Tupi, a exploração do pau-brasil e o processo de colonização. No exercício “pensando criticamente”, a sugestão é utilizar o texto de Renato Venâncio para falar a respeito do contato entre os povos indígenas e europeus no início da colonização e também das continuidades, rupturas, negociações e dos conflitos. Segue a discussão sobre os povos indígenas atuais: se sofrem ou não por disputas de terras. Há, então, uma ligação entre passado e presente no que diz respeito às políticas indigenistas (criadas pela Coroa lusa, a Igreja, o Estado e outras instituições) e às resistências indígenas, recusando a religião católica ou a ela aderindo e conquistando novos espaços de atuação, disputando terras e recursos naturais.

Finaliza-se essa parte com o pedido para comparar as Câmaras Municipais coloniais com as do presente. A atividade “Investigando” propõe aos estudantes pesquisarem sobre o tombamento, em 1983, dos aldeamentos dos séculos XVII e XVIII, no município de São Miguel das Missões, no Rio Grande do Sul. No suplemento para o professor (que tem as explicações/respostas para o professor), o objetivo é explorar a atuação dos jesuítas no Sul do Brasil, nas fronteiras entre as Américas portuguesa e espanhola:

Após a pesquisa sobre o Sítio Arqueológico São Miguel Arcanjo, os alunos entrarão em contato com a história da organização dos Sete Povos das Missões, aldeamentos organizados e administrados por jesuítas com o objetivo de catequizar indígenas. As obras de arte sacra barroca, expostas no museu, e as ruínas da Igreja de São Miguel Arcanjo revelam o estilo europeu de pensar e fazer arte e arquitetura... Partindo do olhar crítico sobre os vestígios das missões jesuíticas, peça aos alunos que, em grupos, desenvolvam um programa de turismo que problematize a história da colonização das Américas, o papel da Companhia de Jesus e a situação indígena nesse contexto. Os grupos devem selecionar imagens, elaborar peças publicitárias e

²¹ RESENDE, Maria Leônia Chaves de. “Os índios também foram perseguidos?”. Revista de História da Biblioteca Nacional (sessão eletrônica), 2011. (apud BRAICK; MOTA, v.2, 2016, p.41).

organizar uma exposição oral, como se estivessem dialogando com um grupo de visitantes de São Miguel Arcanjo. (BRAICK; MOTA, v.2, 2016, p.353).

As atividades propostas referentes ao capítulo 2 apresentam uma abordagem temática bem contemporânea e entrelaçam momentos históricos distintos para fins de comparações.

O capítulo 4 – “A mineração no Brasil colonial” – traz a abordagem das entradas e bandeiras (organizadas desde o século XVI), que eram expedições exploradoras, com a finalidade, sobretudo, de aprisionar indígenas. Logo abaixo, na página “O Atlas Histórico de Vicentino” (2011), traz a localização das bandeiras dos séculos XVII e XVIII.

No capítulo 9 – “A independência do Brasil e o Primeiro Reinado” –, sobre as reformas pombalinas, a estratégia do *Diretório* incentivava a miscigenação entre indígenas e portugueses. Assim, os nativos podiam receber cargos da Coroa no regime colonialista, uma vez que, agora, todos se tornaram vassalos. Essa política assimilacionista apenas modificou a estrutura da administração, na medida em que a exploração dos nativos continuou.

Na seção intitulada “Constituição de 1824”, a caixa de texto em azul da parte inferior da página informa que apenas homens brancos acima de 25 anos poderiam votar. Os demais eram excluídos, incluindo os indígenas, para quem nada mudou.

Entre as “revoltas regionais” do período Regencial, Braick e Mota abordam em quatro parágrafos a Cabanagem. Seus manifestantes representavam a população mais pobre do Grão-Pará, chamados de *cabanos*:

Cabanos eram os “Tapuias” (termo utilizado na Amazônia para os índios que já eram cristãos e mantinham contatos pacíficos com os brancos, à diferença dos “índios bravos”), os negros escravos, os grupos indígenas diversos e a população cabocla ribeirinha, sendo os “Tapuios” majoritários na revolta. (NETO, 1988 apud OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 90).

A política liberal desse período estimulava a concentração fundiária, e a luta desse movimento era pelo fim da escravidão, cidadania para os Tapuias, garantia da posse de terra e o direito a venda de seus produtos cultivados.

Vale ressaltar que os autores citam em um pequeno box na parte inferior da página, quem eram os cabanos “índios, negros e mestiços que moravam em cabanas à beira dos rios” (BRAICK; MOTA, v.2, 2016, p.189). Segundo Oliveira

e Freire (2006, p.92):

A historiografia tradicional da Cabanagem não valorizou a resistência e as lutas indígenas no Pará e no Amazonas, estabelecendo cronologias simplificadoras. Buscar dados sobre índios e “Tapuios” da Cabanagem é enfrentar uma literatura marcada pelo estereótipo dos cabanos.

No Segundo Reinado, dentre as atividades econômicas, Braick e Mota ressaltaram que, no século XIX, a seringueira de grande riqueza já era explorada pelos indígenas, mesmo antes da chegada dos europeus.

De acordo com o capítulo 12 – “Os Estados Unidos e a América hispânica no pós-independência” –, a área Oeste dos Estados Unidos, no século XIX (período da “febre do ouro” ou “corrida do ouro”), concentrou a migração de colonos com o intuito de ocupar terras tradicionais. Depois, ocorreram várias remoções a partir de imposições de leis e, conseqüentemente, das mortes de muitos nativos. No lado direito da página, o boxe em azul traz informações sobre guerras indígenas nos Estados Unidos, a dizimação dos nativos e o Exército norte-americano que lutou contra eles. Essas guerras não eram declaradas oficialmente pelo Congresso.

Outro ponto relevante foi a promulgação da *Lei de Remoção Indígena* em 1830, instituída pelo presidente Andrew Jackson. Com isso, a população nativa marchou das terras de Cherokee para Oklahoma, local que não ofertava condições. Muitos morreram pelo caminho. Outros povos (Choctaw, Creek e Chickasaw), por conseguinte, também foram deslocados, e muitos dos que enfrentaram foram dizimados.

Sobre a questão racial, mesmo depois da *15ª Emenda* (de 1870), que proibia a discriminação nas eleições por questões raciais, na prática, apenas brancos protestantes exerciam essa plenitude. Quanto aos demais, somente no século XX adquiriram os mesmos direitos.

Na “América hispânica pós-independência”, nas “relações de trabalho”, a situação não diverge dos Estados Unidos. Segundo o trecho do texto de Prada (1978), a situação dos nativos em relação à dominação e emancipação não teve mudanças positivas, “se observa o princípio de que o índio não tinha direitos, mas apenas obrigações” (BRAICK; MOTA, v.2, 2016, p.219).

Na Argentina, o crescimento econômico do século XX não atingiu todos. Apresenta o trecho do texto de Goldberg (2000) e cita o orgulho dos argentinos por

serem, na América Latina, o país com mais brancos, excluindo os negros e indígenas.

Com relação ao México, a chegada dos liberais ao poder em 1857 (século XIX) causou a desapropriação de terras da Igreja (sob alegação de um Estado Laico) e dos nativos, em prol de renovar a agricultura mexicana com a criação de *uma classe de pequenos proprietários*. Mas houve instabilidade política e a Igreja forçou manter suas propriedades. O mesmo não ocorreu com os nativos. Contudo, os levantes (tanto no norte do México, com concentração das atividades industriais e minerais, quanto no Sul com maior concentração de terras coletivas) das classes excluídas não pararam de acontecer numa luta contra o governo de Porfírio Días.

A luta para a retirada de Porfirio e a retomada das terras expropriadas dos nativos foram marcadas por combates inspirados no Plano de San Luis Potosi (escrito por Medeiros, para acabar com a ditadura de Porfírio). Essa proposta, com tempo marcado para uma Revolução Mexicana, tinha como um dos representantes o indígena Emiliano Zapata, que lutou ao lado do líder camponês Pancho Villa (apesar de se envolver em assaltos a banco e com ladrões de gado, ele era como o “Robin Hood”, pois lutava pelos menos favorecidos). Mas Medeiros, quando chegou ao poder, não atendeu as necessidades como havia proposto.

Em 1911, Zapata elaborou o Plano Ayala, relacionado a questões não atendidas por Medeiros, que desejava reformas agrárias, instigou levantes populares a continuarem na luta. Em 1917, uma Constituição foi promulgada no México: a expropriação de terras da Igreja, o uso da terra de interesse público, a nação proprietária de todo território do México, autorização e distribuição de terras para cidadãos e comunidades.

Na parte inferior da página, há um box em azul com a abordagem do “zapatismo hoje” e com imagens de membros do EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional) em 2013, homenagem ao 1º de janeiro de 1994, em Chiapas. A população do sul do México se rebelou por ser contra acatar a política neoliberal com a abertura econômica ao bloco econômico NAFTA (Canadá e Estados Unidos).

Na atividade “técnica de trabalho”, há a resposta de como fazer uma pesquisa. Nela é utilizada como imagem uma indígena Paxó, por meio de computador da escola da Aldeia Barra Velha (BA) 2014. Podemos observar que as atividades propostas pelos livros didáticos (volumes 1 e 2) não proporcionam ao

alunado interpretar explicitamente os conteúdos estudados sobre a história dos povos locais, ou seja, não dão abertura para que possam expressar suas opiniões sobre o assunto. Esse processo de invisibilidade segue uma teia que dificulta a articulação das ideias e compromete a criatividade do alunado. E o professor? Deve conhecer esse campo regional/local, sim, para poder desenvolver no aluno as habilidades de um cidadão crítico. Ainda que às vezes, ele não pertence à região onde a escola está localizada.

Segundo o próprio manual do professor, as “orientações pedagógicas e metodológicas” na parte em que aborda o tema “Era da informação e a hibridização cultural” provocam uma reflexão sobre o impacto de uma sociedade voltada para as mais variadas formas de informação, na qual as juventudes se entrelaçam virtualmente nas intensas relações sociais que se misturam: valores, línguas e culturas. Mas cabe a reflexão anterior por não haver explicitação desses valores e das culturas locais em que o alunado está inserido.

Na parte em que aborda os “Desafios do magistério no Ensino Médio”, o livro ressalta que cabe ao professor conduzir os procedimentos metodológicos:

Cabe ao professor a tarefa de auxiliar os alunos a decodificar as inúmeras informações que chegam desarticuladas até ele se estabelecer uma relação crítica com diversos tipos de dados, sendo capazes de analisá-los e de compreendê-los.

[...] O professor do ensino médio deve assumir o papel de mediador e facilitador na aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Nessa tarefa, é necessário que considere válidas as experiências trazidas pelos alunos e as integre ao trabalho em sala de aula. (BRAICK; MOTA, v.2, 2016, p.281).

Veja a imagem que os autores utilizam para conectarem os discursos apresentados acima:



Índia da etnia Kadiwéu utilizando celular na aldeia Alves de Barros em Porto Murtinho (MS). Foto de 2015. A tecnologia é muito presente no cotidiano dos jovens na atualidade.

Figura 26 - Manual do Professor (BRAICK, MOTA, v.2, 2016, p.257)

Fica evidente a falta de uma produção historiográfica dos manuais didáticos que contemplem e valorizem a questão regional, tornando um desafio para o professor/historiador trazer para o debate em sala de aula. À Revista Nova Escola em 2014, a historiadora Bittencourt fez a seguinte declaração sobre o livro didático e como esse material deve ser usado pelo professor: *“O que faz um livro didático ser bom? O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”*²². Quando é perguntada se o livro didático é um portador de ideologia, ela esclareceu que *sim*, destacando também que os professores devem participar diretamente da escolha e, ainda, recomendando: *“Todo curso de formação de professores deveria ter um espaço para leitura e análise da produção didática.”*²³

No entanto, essa não é a realidade das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro. Por exemplo, os professores do Ciep 032 Cora Coralina acabam folheando os livros²⁴ que chegam das editoras em intervalos, ou quando conseguem uma reunião com professores das áreas afins, para discutir sobre qual coleção é mais apropriada para o público da escola. É bem comum as editoras oferecerem brindes aos professores e direção, no interesse de que sejam escolhidas. Não há como desassociar o livro como “mercadoria” para ser vendida, segundo Cassiano (2005, p.302):

venda se realiza na livraria ou pela compra direta do governo, mas é decidida no momento em que o livro é adotado na escola, pelo professor.

[...]As editoras se valem das equipes de divulgadores, que, embora sejam a grande alavanca comercial das editoras, não vendem diretamente os livros para o professor ou coordenador pedagógico, mas doam tais produtos, mantendo presença constante na instituição escolar

Fazer uma avaliação minuciosa para a escolha do livro sem deixar se iludir pelas manobras editoriais é difícil diante do pouco tempo do professor, da falta de diálogo coletivo nas disciplinas afins e do estudante que acaba ficando sempre de fora dessa avaliação. Cassiano (2017) problematiza os discursos de disputa dos

²² BITTENCOURT, Circe Fernandes. **“O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”**. Nova Escola, Edição 269, 01 de fevereiro, 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>> Acesso em: 22 de novembro de 2020.

²³ Ibidem.

²⁴ É comum analisarem as coletâneas que ofertam mais atividades, ou autores mais conhecidos no mercado.

sujeitos envolvidos e avalia o “caráter democrático da PNLD”

É certo que a avaliação dos livros didáticos apresentou ganhos para o país, assim como a organização que outras etapas do PNLD foram conquistando em decorrência da consolidação efetiva do programa. Porém a dita democracia desse programa brasileiro deve ser analisada com ressalvas. [...] Inicialmente, por ter sido elemento essencial para a implementação nacional de uma reforma curricular num país das proporções do Brasil; em segundo lugar, porque a produção científica que legitima o programa advém, majoritariamente, de sujeitos envolvidos nas esferas governamentais por meio da avaliação dos livros adquiridos pelo governo; e, finalmente, [...] O discurso do professor foi silenciado. [...] Uma hipótese a ser levantada seria o fato de que alguns critérios que balizaram a avaliação, como a metodologia, por exemplo, estariam em descompasso com a metodologia usada pelo docente no seu cotidiano, pois se a reforma vem como ruptura, o docente desenvolve suas práticas num eixo de continuidade. (CASSIANO, 2007, p.206)

Na obra da historiadora Bittencourt (1998, p.71-73) “O saber histórico na sala de aula”, ela analisa que o livro didático é “um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado” “[...] o livro didático é limitado e condicionado por razões econômicas.”. Portanto, os livros didáticos estão subordinados a uma sequência: edição, mercado, circulação, apropriação e utilização.

No livro 3 do terceiro ano do Ensino Médio, no último capítulo, intitulado “Brasil: da redemocratização aos dias atuais”, a Constituição de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, estabelece direitos às populações que sempre estiveram excluídas da sociedade. O documento utilizado para a reflexão foi o trecho do texto de Kinzo (2001, p.229):

A pecha de ser uma transição negociada acabou fazendo com que seus condutores – líderes políticos moderados, mas democratas – se tornassem mais vulneráveis às críticas quanto às limitações do novo regime e, por conseguinte, mais sensíveis às pressões das forças políticas que clamavam pelo aprofundamento da democratização.

Reconhecimento por lei de seus *costumes, línguas, crenças e tradições*, assim como o direito às terras. No lado esquerdo acima, a imagem (1988) de indígenas acompanhando do plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília, a votação sobre a questão das terras indígenas. Abaixo, um box com o título “Você

vai gostar de navegar”, extraído de uma sugestão do Vídeo nas Aldeias, que se encontra no site “www.videonasaldeias.org.br”.

Em “trabalhando com fontes” traz um fragmento da Constituição com o artigo 231/232, intitulado “Os indígenas na Constituição”. Segue com questões sobre os artigos e um trecho do Instituto Socioambiental (ISA), e pede que o estudante explique a perspectiva assimilacionista apresentada no texto e o significado da expressão “Direitos Originários.”.

Podemos perceber, ao longo da análise do material didático em estudo, uma quantidade de obras significativas: o caderno especial Hidra Igoassu, as revistas Pilares da História, o Museo Vivo, artigos e outros que abordam a história dos povos originários de Duque de Caxias. Sendo assim, atenderia a demanda para a produção de um livro didático de História Regional que traga abordagens sobre a temática indígena.

3.2 Apostilas autorreguladas de História – SEEDUC

Esse material é produzido pela Diretoria de Articulação Curricular, da Superintendência Pedagógica da SEEDUC-RJ, e para a presente pesquisa equipe de professores da rede estadual. É de fácil acesso e todos os documentos encontram-se on-line: www.conexaoprofessor.rj.gov.br. Os materiais seguem o currículo mínimo²⁵ regulamentado por meio da Resolução SEEDUC (2013), nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013. Art 1º:

Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

Parágrafo Único - As competências, habilidades e os conteúdos relacionados no Currículo Mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série, devendo ainda ser complementados de acordo com as

²⁵ Conteúdos são indicados pela SEEDUC-RJ, selecionados os considerados indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem, para todos os bimestres seguimentos curriculares. Uma educação básica comum a todos, amparado por legislações, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais.

necessidades específicas de cada unidade escolar.²⁶

As apostilas seguem um mesmo padrão para cada bimestre e contêm três aulas (cada apostila traz informações sobre os conteúdos propostos e exercícios). Ao término desses conteúdos, há uma avaliação seguida de pesquisa. O objetivo é a “aprendizagem pautada no princípio da autorregulação, contribui-se para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais para o aprender-a-aprender, o aprender-a-conhecer, o aprender-fazer, o aprender-a-conviver e o aprender-a-ser.”²⁷ Veja o modelo da imagem abaixo:

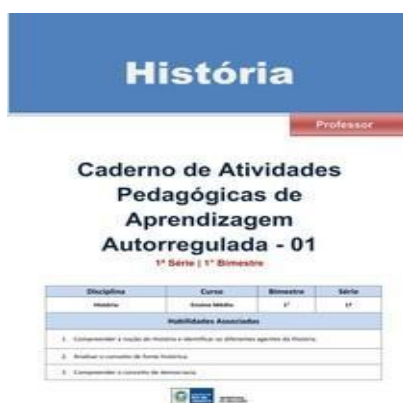


Figura 27 - SEEDUC, Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada - História: 1º ano 1º bimestre

Os textos e atividades autorreguladas referentes à primeira série do Ensino Médio estão ordenados e organizados para uma História Geral com foco na Europa. Podemos pontuar essa afirmação no caderno do segundo bimestre dessa série quando, na seção “Contrarreforma ou Reforma Católica”, faz-se um pequeno comentário sobre as ordens religiosas, como a Companhia de Jesus e o seu papel de catequizar os indígenas da América.

Na apostila do terceiro bimestre da primeira série, cujo tema é “Expansão

²⁶ RODRIGUES W. R. Resolução nº 4.866, de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a implantação e o acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013a. Disponível em: <<http://mminerva.blogspot.com/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html>> Acesso em: 09 de dezembro de 2020.

²⁷ ATIVIDADES AUTORREGULADAS SEEDUC. **Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorreguladas** – caderno do aluno– História – 1º ano do Ensino médio – 3º bimestre. Rio de Janeiro: SEEDUC-RJ, 2013n. Disponível em: <https://51dbb5cf-3fde-4d16-95cb-fc4d3ed92023.filesusr.com/ugd/47474c_81be5167c8e844a7960797d4bcea5baf.pdf> Acesso em: 09 de dezembro de 2020.

Marítima”, temos informações bastantes superficiais, mencionadas em uma caixa boxe, sobre a “confusão” de Cristóvão Colombo, que, ao pensar ter chegado às Índias, chamou os nativos de “índios”. Segue-se sobre a Chegada de Pedro Àlvares Cabral e ressalta-se que a dominação dos europeus “é de massacre, tristeza, mas também de resistência e luta”.²⁸ A seção aborda também os quatro grupos linguísticos e três imagens:

Tupis, Jês, Aruaques e Caraíbas. Cada um desses grupos se subdividia em vários outros. Faziam parte do grupo dos Tupis, por exemplo, os tupinambás, tupiniquim, tamoios, tabajaras, potiguaras, temiminós e etc. Assim como do grupo dos Jês, fazem parte os Xavantes, Kaiapós, Krahôs, Apinajés e etc.²⁹

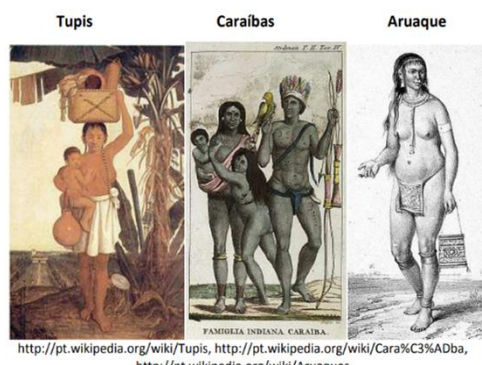


Figura 28 - Povos indígenas do “futuro Brasil” – Semelhanças/ diferença (Apostila do 1º ano 3º bimestre p.19)

Ressalta-se que são “tribos com algumas características semelhantes como caçar, pescar e retiravam da natureza o sustento sem o domínio da agricultura. Outro ponto abordado foi a figura do cacique como uma liderança religiosa, mas sem classe social.”³⁰

É importante salientar que as terminologias “tribo(s)” ou “índio(s)”, usadas em vários momentos das apostilas autorreguladas requerem uma reflexão. No Dicionário de Português (on-line), tribo (termo antropológico) significa “Grupo das pessoas que descendem do mesmo povo, partilham a mesma língua, têm os mesmos costumes, tradições etc.”³¹. E na etnologia, índio significa “Indivíduo que

²⁸ Idem, p. 9.

²⁹ Idem; p. 18.

³⁰ Idem.; p.19. (grifo meu)

³¹ DÍCIO, Dicionário Online de Português. Tribo. Disponível em:<<https://www.dicio.com.br/tribo/>> Acesso 05 de agosto de 2021.

faz parte de alguma denominação indígena, dos povos nativos e originários de um país (este uso é considerado obsoleto, a forma preferencial para esta acepção é indígena); indígena, aborígine, autóctone³². Segundo o escritor e ambientalista Wera³³ (em entrevista ao programa Roda Viva, da TV Cultura), os termos representam uma singularidade, já que reportam a um tempo da nossa história (período colonial) que funcionava em um sistema de latifúndio, escravidão e exploração do ecossistema. O “índio” foi associado a esse modelo e, com a chegada da mão de obra escrava africana, tornou-se um estorvo.

A socióloga Patrícia Rodrigues, que pertence ao povo Fulni-ô, declara:

Muitas pessoas me perguntam 'qual é a sua tribo?' Sempre respondo que não tenho tribo, que moramos num território onde há uma aldeia. Além de reafirmar que não somos selvagens tribais, o termo 'território', que representa o espaço geográfico onde vivemos, também confere respeito. As pessoas moram no campo, na cidade, e nós, na aldeia, que só vale para um território reconhecidamente indígena. Ao repensar o nosso vocabulário, obrigamos a sociedade a repensar como trata e retrata a população indígena.³⁴

Em continuidade ao material didático em estudo, a imagem abaixo retrata alguns dos povos indígenas, seguida de um box com a afirmação de que as tribos foram dizimadas por causa da colonização, restando cerca de 400 mil indígenas. Segundo o IBGE, o Censo Demográfico de 2010³⁵ estabeleceu 305 etnias no Brasil, sendo os principais troncos o Macro-Jê e o Tupi, com suas ramificações.

³² Idem.; **Índio**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/indio/>> Acesso 05 de agosto de 2021.

³³ WERÁ, Kaká. **QUAIS SÃO OS TERMOS CORRETOS PARA SE REFERIR A POVOS INDÍGENAS?** Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/59735_quais-sao-os-terminos-corretos-para-se-referir-a-povos-indigenas.html> Acesso em: 05 de agosto de 2021.

³⁴ RODRIGUES, Patricia. **"Nunca pergunte qual é a 'tribo' de um indígena"**, diz socióloga Fulni-ô. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/colunas/mulherias/2021/05/28/nunca-pergunte-qual-e-a-tribo-de-um-indigena-explica-sociologa-fulni-o.htm>> Acesso em: 05 de agosto de 2021.

³⁵ IBGE EDUCA JOVENS. **Conheça o Brasil População INDÍGENAS**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>> Acesso em: 02 de abril de 2021.



http://noticias.uol.com.br/album/110429moradias_album.htm

Com a colonização, as tribos indígenas foram dizimadas pelos europeus e atualmente restam apenas cerca de 400 mil deles, a maioria vivendo em reservas limitadas pelo governo e sofrendo constantes ameaças de terem a pouca terra que lhes resta tomada por grandes fazendeiros.

Figura 29 - Reserva indígena sem informação de qual povo se trata (Apostila do 1º ano 3º bimestre p.20).

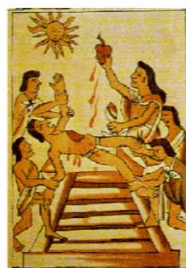
As páginas seguintes dessa aula abordam sobre os povos Astecas, Maias e Incas, além de mostrarem onde eles se localizavam a partir de um mapa:



<http://ilhadeatlantida.tripod.com/civilizacoes/maiaspg.html> e <http://www.historiadomundo.com.br/inca/mapa-do-imperio-inca.htm>

Figura 30 - Localização dos povos Astecas, Maias e Inca Apostila do 1º ano 3º bimestre p.20.

Aborda a forma hierarquizada, as civilizações dos Astecas e dos Incas e suas técnicas avançadas da agricultura. Apresenta uma imagem com boxe sobre os rituais Astecas e, em seguida, ao falar dos povos Incas, apresenta a imagem da ruína da cidade perdida:



<http://resistenciaindigena.webnode.com.br/os-imperios-/asteca/>

A realização de sacrifícios humanos era muito comum entre os Astecas e servia para apaziguar os deuses. Geralmente, os sacrificados eram os prisioneiros das guerras de conquista de território empreendidas pelos astecas.

Figura 31 - Realização de sacrifícios humanos realizado pelos Astecas (Apostila do 1º ano 3º bimestre p, 21)



Figura 32 - Machupichu símbolo do Império Inca (Apostila do 1º ano 3º bimestre p, 22)

Sobre os Maias: sociedade hierarquizada que vive em cidade-estado autônoma, mas com técnicas menos avançadas que as dos povos mencionados anteriormente. A seguir, uma apresentação com a ruína, a pirâmide, o sistema de escrita e o calendário Maia:



Figura 33 - SEEDUC, Caderno de Atividades Pedagógicas de Aprendizagem Autorregulada - História: 1º ano 1º bimestre, p.22



Figura 34 - Sistema de escrita e o calendário Maia (Apostila do 1º ano 3º bimestre p, 23)

A atividade relacionada a essa aula, começa com o texto: “Povos Indígenas no Brasil: ontem, hoje e o amanhã”, relato de Vilmar Martins Moura Guarany, indígena da Etnia Guarani. O depoimento ressalta o impacto da chegada dos portugueses, as doenças que trouxeram e a apropriação da riqueza natural nativa. Atualmente, é necessário que o Congresso Nacional trate os índios com respeito e

dignidade.

Nos exercícios, os alunos devem responder a um questionário referente ao texto, e na questão denominada “Avaliação”, devem responder sobre a diferença e a semelhança dos povos Astecas, Maias e Incas.

A apostila que se refere ao quarto bimestre da aula “América Espanhola” destaca o contato dos espanhóis, o processo de dominação dos povos indígenas e o papel da Igreja Católica de catequizar os indígenas, impondo valores culturais europeus para “civilizá-los”. Com isso, fundando aldeamentos/missões. Veja a imagem abaixo:



Imagem da Virgem de Guadalupe, santa muito cultuada no atual México.
Fonte: http://et.wikipedia.org/wiki/Imagem_da_Guadalupe

O entendimento das diferenças culturais e o respeito ao modo de vida dos habitantes nativos não era uma questão que passasse pela cabeça dos colonizadores. Para eles, os índios eram povos bárbaros e selvagens, que precisavam ser ‘civilizados’.

Figura 35 - Santa, Virgem de Guadalupe (Apostila do 1º ano 4º bimestre p.6)

Aborda que os indígenas eram a maioria da população e a principal mão de obra da colônia na extração de metais, um sistema conhecido como a *mita* e o *cuatequil*:



Mina de Potosí

As condições de trabalho nas minas eram péssimas, e milhares de índios morreram em consequência da exploração de metais preciosos. Muitos missionários católicos denunciaram os maus-tratos a que estavam submetidos esses índios, e se opuseram à sua escravização.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Mita>

Sistemas de trabalho na América Espanhola:

- **Encomienda:** dava aos colonos espanhóis o direito de controlar aldeias e cobrar tributos, sob a forma de produto ou trabalho, fosse na agricultura ou nas minas. Em contrapartida, o *encomiendero* devia pagar impostos à Coroa e cuidar da catequização das comunidades indígenas sob a sua “proteção”.
- **Repartimientos:** colonos espanhóis encarregavam os chefes indígenas da seleção dos homens que fariam o trabalho temporário nas fazendas ou nas minas, principal atividade para onde eram encaminhados.

Já nas Antilhas (ilhas da América Central), a mão de obra predominante era a de escravos africanos, onde trabalhavam no cultivo da cana-de-açúcar.

Figura 36 - Sistema de trabalho nas minas (Apostila do 1º ano 4º bimestre p.6)

A atividade dessa aula apresenta um pequeno texto do livro de Galeano (2000, p.5-6), que explica a temática estudada: “*Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos (...). Nossa riqueza gerou sempre a nossa pobreza para alimentar a prosperidade dos outros: os impérios e seus agentes nativos*”.

Na aula seguinte – “América Inglesa” –, o relato é de que todos os primeiros habitantes do continente americano são indígenas. Um boxe com mapa descreve sobre eles.

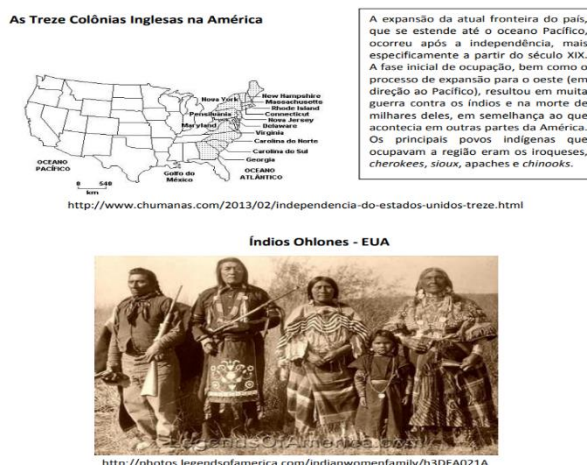


Figura 37 - As treze colônias inglesas da América e os principais povos das regiões (Apostila do 1º ano 4º bimestre, p. 11)

Ressalta-se que, durante a colonização inglesa, os colonos tinham mais liberdade política no comércio, em detrimento das colônias portuguesa e espanhola. A atividade trouxe uma imagem para relacionar ao que foi estudado.

1. Olhe atentamente a imagem abaixo:



Figura 38 - Estátua da Liberdade segurando uma corda na mão esquerda com a ponta amarrada no pescoço de um indígena e africano. (Apostila do 1º ano 4º bimestre, p.13)

A aula 3 – “América Portuguesa” – abordou a exploração, a conquista e a ocupação do território pelos portugueses. Veja:

Primeira missa no Brasil – 26 de abril de 1500



<http://www.infoescola.com/historia/a-primeira-missa-no-brasil/>

Caro aluno, assim como na América espanhola, a religião católica teve papel importante na colonização portuguesa. Através dos padres jesuítas, membros da Companhia de Jesus, a Igreja Católica deu início à catequização dos indígenas, que nada mais era do que uma tentativa de impor aos índios a religião, a moral e a cultura europeia. Apesar de os missionários jesuítas se colocarem contra a escravidão dos índios, a Igreja ajudou a justificar a conquista das terras e dos povos nativos.

Figura 39 - 1ª Missa no Brasil-colônia (Apostila do 1º ano 4º bimestre, p.14)

O escambo, feitorias, capitanias hereditárias, donatários e as sesmarias que implantaram não impediram os indígenas de se rebelarem contra esse sistema que tirava o seu maior bem: o direito à terra. Veja o boxe abaixo:

Combate entre milícias e indígenas na pintura de Rugendas



http://pt.wikipedia.org/wiki/Terras_ind%C3%ADgenas

A colonização portuguesa no Brasil significou o genocídio de milhares de nativos, mortos principalmente em batalhas pela posse da terra, mas também por outros motivos, como homicídios e doenças trazidas pelo homem branco.

Figura 40 - Pintura de Rugendas representando o genocídio dos povos indígenas (Apostila do 1º ano 4º bimestre P,17)

Fala sobre a substituição da mão de obra indígena pela negra, mas que não foi feita de repente. Em seguida, comenta sobre essa troca por causa dos seguintes fatores: resistência, defesa dos jesuítas e lucro com o tráfico negreiro.

Uma importante atividade utilizando a música “O canto das três raças”, de Paulo César Pinheiro, é realizada para estabelecer conexões com o conteúdo estudado. Na seção “Avaliação”, uma questão para falar sobre a dominação europeia em relação aos povos nativos do continente americano, além de uma questão para “pesquisa” que propõe escolher um desses povos estudados e pesquisar sobre seus descendentes atuais.

Nessa apostila, buscaremos entender como as atividades autorreguladas se configuram de acordo com a temática indígena, como aparecem nas aulas propostas e como impulsionam os estudantes a refletir criticamente sobre a relação

dominação/dominado. A visão e a explicação dos povos europeus estudados e seus sistemas de dominação ficam muito mais latentes em relação aos povos nativos.

Nas apostilas do segundo ano do Ensino Médio, apenas no terceiro bimestre a aula intitulada “A Independência dos Estados Unidos” mais uma vez menciona que, quando os ingleses chegaram no continente americano, já encontraram os indígenas. Destes muitos morreram ou acabaram fugindo para o interior.

Na segunda aula “A Independência da América Espanhola”, quando falam sobre a sociedade colonial, vêm à lembrança os *mestiços e mulatos* (de uniões de indígenas com negros) que faziam parte dessa população. Quanto às manifestações populares, muitas foram lideradas por esse grupo.

Apenas na aula referente ao período das Regências, da apostila do quarto bimestre, é mencionada a participação indígena na Revolta da Cabanagem. As apostilas da terceira série do Ensino Médio, na terceira aula sobre “O Brasil do século XXI”, citam a Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”. Assim, dando cidadania aos povos indígenas do Brasil.

Nas apostilas das segunda e terceira séries praticamente não fazem menção aos povos indígenas e à sua importância na História do Brasil. Ao contrário, predominam a visão e a abordagem sobre os colonizadores e a influência que eles exerceram no Império brasileiro, na República, na Ditadura Civil Militar e nas Grandes Guerras, entre outros acontecimentos e períodos que ficaram marcados.

3.3 A proposta de coleções integradas por área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Para entender a proposta das coleções integradas, cabe a reflexão sobre a proposta 746, para reformar o Ensino Médio, mas que foi convertida na Lei nº 13.415, que amplia “para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária a partir de 2 de março de 2017”. Segundo Hernandes (2019)³⁶, ao analisar a lei imposta, há a pretensão de apresentar uma defesa da função social da escola,

³⁶ HERNANDES, Paulo Romualdo. **A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar** *Educação*, núm. 44, pp. 1-20, 2019. Universidade Federal de Santa Maria. disponível em: < <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117158942059/html/index.html> > Acesso em 08 de janeiro de 2022.

da prática docente, do ensino e da aprendizagem de conteúdos significativos para a formação dos estudantes do Ensino Médio, já que a lei estabelece como disciplinas obrigatórias Português, Matemática e Inglês, como podemos observar no artigo 3º, §3º e §4º:

O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.³⁷

É importante observar que a articulação para a implementação de uma proposta para a lei foi feita de forma rápida por vários empresários:

Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemman (controladores da cervejaria Anheuser-Busch InBev e do fundo de participações 3G Capital, que, por sua vez, é dono do Burger King, da BeW [que reúne Lojas Americanas, Submarino e Shoptime]), CENPEC, todos pela Educação (organização não governamental criada por empresários).³⁸

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reorientou o artigo 36, um Ensino Médio flexível:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I-linguagens e suas tecnologias;
- II-matemática e suas tecnologias;
- III- ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV ciências humanas e sociais aplicadas;
- V- formação técnica e profissional.³⁹

³⁷ DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO. **Diário Oficial da União, Brasília**, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm > Acesso em 18 de outubro de 2021

³⁸ MACEDO, 2014, p. 1532 apud HERNANDES 2019, p. 1-20.

³⁹ BRASIL. Lei Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve que essa flexibilização deverá atender as especificidades de cada comunidade escolar. E que é um princípio obrigatório para estimular o protagonismo juvenil:

Evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho.⁴⁰

Domínio de métodos de ensino-aprendizagem, a partir de conceitos estruturados, diálogos que caminhem para uma dúvida sistemática e fazer elaborar hipóteses e argumentos que conduziram o estudante a uma investigação científica, favorecendo, com isso, o desenvolvimento crítico dele.

Adiante, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, podemos analisar a categoria da área “tempo e espaço”:

Os estudantes precisam desenvolver noções de tempo que ultrapassem a dimensão cronológica, ganhando diferentes dimensões, tanto simbólicas como abstratas, destacando as noções de tempo em diferentes sociedades. Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado.⁴¹

Estabelece um novo enfoque na concepção de tempo, desvinculando da cronologia linear em favor de um tempo baseado nas especificidades de aldeia,

pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm acesso em 10 de janeiro de 2022.

⁴⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. em conformidade com o disposto no art. 9º, § 1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, no § 1º do art. 9º e no art. 90, bem como nos artigos 22, 23, 24, 25, 26, 26-A, 27, 28, 35, 35-A, 36, 36-A, 36-B e 36-C, 37, 38, 61 e 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, atendendo aos dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e tendo em vista o Parecer CNE/CEB nº 3, de 8 de novembro de 2018, homologado pela Portaria MEC nº 1.210, de 20 de novembro de 2018, publicada no DOU de 21 de novembro de 2018. Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 7, § 2º Apud. BRASIL, Base Nacional Comum Curricular: educação é base. Brasília: Ministério da Educação, dezembro, 2017, p. 479.

⁴¹ Idem., p.563.

comunidade, região, município, dentre outros. Preconiza novas identidades e temporalidades de povos que sempre foram postergados pela história europeia. Tais narrativas diferentes da “tradicional ocidental” proporcionam aprender a respeitar e entender novas experiências.

A BNCC indica e aponta as competências específicas e habilidades a serem alcançadas. Destacamos as habilidades das competências 3 e 6, que citam claramente os povos indígenas:

Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país. (BNCC, 2018, p.575-579).

A professora que esteve presente na elaboração e coordenação da área de História, Janice Theodoro (2018), ressalta que, para entender a BNCC, é preciso compreender as competências e habilidades pelo âmbito nacional que contempla “os procedimentos cognitivos que podem ser trabalhados a partir de diversos temas e linguagens, respeitando os saberes disciplinares.” (SILVA, 2018, [on-line]). Sendo os procedimentos cognitivos ainda ajustados pelos estados conforme as especificidades de cada região e avaliados com critérios determinados pela instituição de ensino:

A Base não é currículo. A BNCC foi construída considerando o Brasil um país de dimensões continentais, com inúmeras especificidades regionais que dizem respeito às suas populações e, portanto, devem ser tratadas nos currículos estaduais. A construção dos currículos no Brasil é responsabilidade de cada um dos Estados brasileiros. (SILVA, 2018, [on-line]).

O nosso objetivo quanto à análise acima é entender a proposta da coletânea integrada, já que está dentro dos critérios determinados pela Lei n ° 13.415, pela LDB e

pela BNCC. A seguir, trazemos a reflexão da coletânea moderna Plus, uma versão submetida à avaliação



Figura 41 - Uma das coleções da Editora Moderna (Moderna Plus): Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, com 6 volumes.

Essa coleção traz, de forma compactada, as seguintes disciplinas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Inicia com orientações para o professor sobre o Novo Ensino Médio, cita a Lei Nº 13.415, sancionada em 2017, que estabelece as bases do ensino nessa modalidade em tempo integral:

Ensino médio integral, objetivando o desenvolvimento físico, sócio emocional e cognitivo dos estudantes; **articulação com a formação técnica profissional**, incluindo formação e práticas do trabalho de maneira integrada à Educação Básica; **flexibilização do currículo**, determinação uma formação geral básica estabelecida pelo *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e uma parte diversificada composto de literários formativos e disciplinas eletivas; ampliação da carga horária, sendo 1800 horas para a formação geral básica e 1200 horas (no mínimo) para a parte flexível do currículo (itinerários formativos e disciplinas eletivas), Segundo à lei, a parte diversificada deve ser definida por cada sistema (rede) de ensino.⁴²

⁴² MODERNA PLUS: ciências humanas e sociais aplicadas. **Manual do professor**. 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2020. P. VI (COLEÇÃO MODERNA PLUS, V. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

De acordo com os organizadores da coleção, o material didático está em consonância com a BNCC, já que está dividido por área de conhecimento e a abordagem sobre cada área segue habilidades e competências específicas, além de ressaltar que essa reestrutura “não significa extinção das antigas disciplinas, mas uma abordagem delas dentro de uma perspectiva interdisciplinar”⁴³.

A coleção segue eixos temáticos com volumes independentes “não sequenciais e autocontidos em relação à progressão das abordagens de conteúdos e sua articulação com as competências e habilidades, respeitando as especificidades de cada escola.”⁴⁴.

Segundo observamos na parte intitulada “Culturas juvenis e projetos de vida”, a discussão é sobre a concepção de juventude ou juventudes (termo mais apropriado atualmente) por representar a complexidade de definir, por exemplo, um estudante. E contextualiza, trazendo uma imagem de um grupo de mulheres indígenas Kamayurá no ritual de uma adolescente que saiu da reclusão após a menarca (menstruação) para voltar ao convívio em grupo.

De acordo com os organizadores do material em estudo, o objetivo é facilitar a mediação do professor com as sugestões ofertadas. Ressaltam a importância dos temas contemporâneos transversais “meio ambiente, economia, saúde, cidadania e civismo, multiculturalismo, além de ciência e tecnologia” para trabalhar a parte diversificada do currículo (obrigatórias as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Enquanto isso, entende-se que as demais disciplinas fazem parte do currículo diversificado).



Figura 42 - Ritual na aldeia Ipavu, da etnia Kamayurá, 2018

⁴³Idem, p. IX.

⁴⁴Idem, p. XIV.

Adiante, no título “As tecnologias digitais e a computação”, aborda Morin (2001)⁴⁵ em consonância com a BNCC, para frisar os saberes essenciais para uma educação do futuro, que devem estar dinamizadas com a inclusão das tecnologias. Mas os responsáveis pelo manual do professor em análise destacam que “a dimensão da cultura digital torna-se inerente às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, uma vez que os objetivos de aprendizagem da área estão voltados para a formação ética e cidadã dos jovens”. No que se refere ao *Pensamento computacional*, entende-se por reduzir apenas às *soluções aplicadas por computadores, mas habilidades essenciais para todas as disciplinas*”.⁴⁶

Ao reportarmos para a realidade das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, verificamos a dificuldade de colocar essa teoria em prática devido à precariedade das estruturas das instituições de ensino.

No que se refere à prática do ensino, o livro traz sugestões de metodologias ativas (o professor como um facilitador, um mediador na construção conjunta do conhecimento) e métodos de avaliação com propostas de um aprendizado significativo, de modo que o professor possa construir uma reflexão partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, direcionando-os, em seguida, a uma relação com a temática do volume em estudo. E para a consolidação do aprendizado, propõem que os estudantes construam mapas conceituais, ou seja, organogramas que facilitam a organização dos conceitos e suas inter-relações.

Sugerem ainda o ensino das habilidades socioeducacionais, para prevenir o bullying e promover um ambiente inclusivo, com as seguintes atividades: “roda de conversa”, “representação de sentimentos”, “trocas de cartas: respostas aos sentimentos” e “entrevistas”.

A coletânea ressalta a importância dos trabalhos interdisciplinares (com várias disciplinas que dialoguem e articulem no mesmo tema) e organizam esse material didático de forma integrada nas quatro áreas de conhecimento seguindo orientações da BNCC.

Segundo os autores, “essa nova forma de trabalhar os conteúdos escolares exige, necessariamente, mais diálogo e partilha de conhecimento entre professores

⁴⁵MORIN, 2001 apud MODERNA PLUS, Et al: 2020, p. XIX.

⁴⁶Idem, XIX.

para que possam acompanhar o trabalho dos estudantes e orientar seus estudos e descobertas”⁴⁷.

Cabe uma ressalva: a dificuldade dos professores (da área de conhecimento em estudo) promoverem trabalhos interdisciplinares no espaço escolar com uma carga horária de um tempo (50 minutos), por exemplo, da disciplina de Filosofia.

Em um dos livros *Moderna Plus Ciências Humanas e Sociais Aplicadas* (“Natureza em transformação”), encontramos no capítulo 1, na seção “O povoamento inicial do espaço natural brasileiro”, a imagem do Parque Nacional Serra da Capivara, que fazia parte da capa da coleção de 2018, já avaliada.

Nas seções seguintes “Povos dos sambaquis” e “Povos da Amazônia”, traz como documento histórico Dean (1996) para relatar os sambaquis encontrados nos litorais brasileiros entre o Rio Grande do Sul e o Pará:

calcula-se que um dos maiores [sambaquis] continha 120 mil metros cúbicos de conchas. A 50 mil conchas por metro cúbico, significaria uma ração diária para cem pessoas por quinhentos anos. [...]

Os mais antigos sambaquis datados tiveram início há cerca de 8 mil anos[...].⁴⁸

Esses povos da Amazônia – “*paleoíndios*” (área do sítio arqueológico da Caverna Pedra Pintada) usufruíram, adaptaram e recriaram a floresta de forma contínua.

No campo “Você pesquisador”, verificamos que a atividade proposta é o aluno pesquisar um sítio arqueológico brasileiro e elaborar uma ficha com perguntas quanto ao nome, à localidade, aos objetos, à conservação, às pesquisas realizadas e quanto a haver ou não políticas públicas para a preservação do patrimônio.

Analisamos a contribuição dos documentos apresentados pelos autores para a desconstrução de narrativas eurocêntricas. Na mesma observação referente à atividade proporcionada, constatamos a oportunidade para o estudante pesquisar e identificar a presença desses povos na cidade onde mora.

⁴⁷ Idem, XXXVIII.

⁴⁸ DEAN, 1996, p. 42-43 (apud COLEÇÃO MODERNA PLUS, *Natureza em transformação*. 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2020, VI, p, 20).

Na coleção analisada anteriormente, os autores trabalharam com a imagem de um ritual antropofágico, sem uma intervenção quanto a essas práticas. Segundo Silva (2020), um exemplo foi a cerimônia de consagração de um cativo com o sacrifício de seus inimigos, não se tratando simplesmente de vingança:

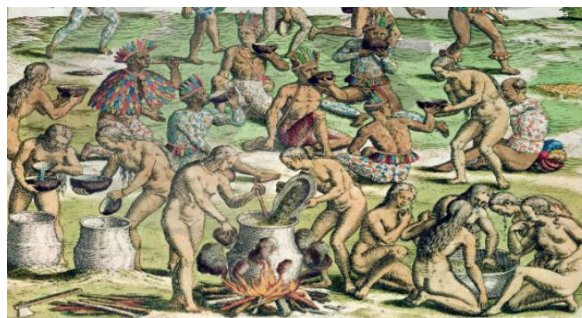
Representavam o mais exemplar dos castigos físicos e religiosos que os tupinambás procuravam aplicar contra grupos hostis, responsáveis por profanações reais ao caráter sagrado da comunidade tribal. O desfecho de todo esse processo restaurava a ordem e a integridade do grupo. O sacrifício humano também contribuía especialmente para configurar a estrutura social e o funcionamento da sociedade tupinambá. (SILVA, 2020, apud CASTRO, 2002, p. 233 e 234)

Outro ponto abordado por Rafael Freitas da Silva é quanto ao papel das mulheres (“uma antropofagia materna”), já que eram elas que condicionavam o inimigo até a maloca onde “ele, o inimigo, podia descansar por alguns instantes, antes das mulheres voltarem a dar socos e estocadas nele, com cantorias sobre como iriam devorá-lo”⁴⁹. O preso tinha o direito de ter uma mulher, e até outras se assim alguma o desejasse; podia participar dos festejos, plantar, caçar e pescar. No entanto, deveria entregar o que conquistou com seu trabalho à pessoa que o havia capturado. Chegada a hora dos preparativos, toda a Taba entrava para a cerimônia do sacrifício. A mulher que lhe foi concedida cuidava dele ornamentando-o. O festeiro poderia durar toda a madrugada. Ao amanhecer, era chegada a hora da execução, momento em que o cativo era conduzido ao centro da aldeia para receber o golpe na nuca. “A mulher Tupinambá que tivesse assumido o papel de companheira do morto também se aproximava e vertia, derramava lágrimas. Mas logo depois, comportava-se como as demais e ajudava a dar fim à carne do mesmo”.⁵⁰ A coleção integrada traz um ritual de celebração com indígenas Tupinambás produzindo e bebendo cauim⁵¹:

⁴⁹ Idem, P.66

⁵⁰ Idem, p.77

⁵¹ *Kaûtou* cauim um tipo de licor alcóolico



Gravura de Theodore de Bry, 1596. Na cena, são retratados indígenas Tupinambá produzindo e bebendo **cauim** em ritual de celebração com prisioneiros e convidados.

Figura 43 - Gravura de Theodore de BRY 1596, Indígenas Tupinambás celebrando com prisioneiros de guerra.

Fica evidente a mudança do nome “ritual antropofágico” (na coletânea de 2018) para “celebração”. Por outro lado, os autores ressaltam que as obras representando os povos indígenas no território americano são retratadas conforme a visão dos cronistas da época. E foi verificado, também, que houve permanências quanto à questão do modelo PNLD 2018, já analisado em relação às primeiras civilizações: Maias, Astecas e os Incas.

No livro da coletânea Moderna Plus “Globalização, Emancipação e Cidadania”, no capítulo Atlântico, ocorre o encontro de três mundos. Na seção “Diferentes visões de mundo”, os autores apresentam o ideário europeu com a Expansão Ultramarina, relatando o contato com povos nativos da América. Apresentam também uma discussão no campo “Trocando ideias” para falar sobre esse contato entre culturas diferentes e pede a opinião de um estudante sobre se há ou não essas diferenças culturais e se as formas de vida são mais harmoniosas na atualidade. Por fim, pedem para justificar com exemplo.⁵² Segue uma análise de imagem.



Figura 44 - Gravura de Théodore de Bry - Demônios atacando selvagens p.13

⁵² MODERNA PLUS: ciências humanas e sociais aplicadas. *Globalização, Emancipação e Cidadania*. 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2020, p. 13. (COLEÇÃO MODERNA PLUS, V. 2.)

A seção “O fim do Império Asteca” traz a reflexão com “análise de imagem” do encontro com o espanhol Hernán Cortés:



Figura 45 - Miniatura extraída da obra História de Las Índias de Nueva Españã e islas de la tierra firme, de Diego Duran 1579 p.22

A seção “Diferenças entre colonização dos Estados Unidos e dos países da América Latina” começa com um texto de Leandro Karnal, em que ele contesta a teoria de que a colonização da América Inglesa foi de povoamento X colonização da América Latina por exploração. Logo abaixo da página, a imagem da comunidade indígena sioux:



Figura 46 - Comunidade indígena sioux, obra de George Catlin, século XIX.p, 30

O título seguinte é “Os povos indígenas da América do Norte”. Esse continente era habitado por diferentes povos “como os pequots, os cheroquis, os iroqueses, os alonquinos e os apaches, que falavam mais de 300 línguas diferentes e viviam em aldeias, organizados de acordo com os costumes variados”⁵³. Os povos eram considerados “selvagens e primitivos” pelos colonizadores, uma vez que eram um obstáculo à colonização. Esses nativos lutaram contra doenças que os europeus trouxeram, a missão civilizatória, a escravidão e para manter suas terras.

⁵³Idem, 31

No capítulo 2 (“A emancipação política dos Estados Unidos, Haiti e de países da América espanhola”), aparece a seção “Uma nação contra os indígenas”. A formação territorial após a Independência dos Estados Unidos foi seguida de “ocupações, anexações e compras” que se estenderam do Oceano Atlântico ao Oceano Pacífico, dentro da ideologia “Destino manifesto” absorvida pelo pensamento religioso de levar valores cristãos a esses territórios.

Essas ocupações das regiões Norte e Oeste devastaram os territórios. Jazidas de ouro encontradas na Região Oeste foram invadidas pelos colonos (a *Marcha para o Oeste* fez com que milhares de nativos fossem mortos. Além disso, foi decretada a Lei de Remoção Indígena em 1830, deslocando os povos cherokee, choctaw, creek e chickasaw. Muitos indígenas morreram por causa de hipotermia, doenças e fome. “Atualmente, há mais de 560 reservas indígenas autônomas nos Estados Unidos”. Todos esses povos vivem com sistema próprio de saúde, segurança, justiça e rede comercial, correspondendo a aproximadamente 70% dos cerca de 4 milhões de índios que se identificam como indígenas americanos ou descendentes desses.

No canto esquerdo superior da página, é sugerida a leitura extra do livro *Enterraram meu coração na curva do rio*, Brown (2003). Na parte inferior da página a imagem dos indígenas de Lousiana:



Figura 47 - Pintura de Alfred Boisseau, 1847, indígenas expulsos de suas terras ou nas guerras sendo mortos. p 39

Na seção “A *Independência mexicana*”, apesar de o relato de que o movimento da independência ocorreu com os povos menos favorecidos, como os indígenas, em 1850, os liberais assumiram, defendendo, entre outros, a reforma agrária e o fim dos privilégios dos latifundiários, os conservadores. Entretanto, eles não só desapropriaram terras da Igreja como também dos povos indígenas. Veja a imagem que a seguir:



Figura 48 - Gravura a contemplando a Independência do México, em 1821, p. 46

A Revolução Mexicana, traz a imagem com elementos do levante zapatista:



Figura 49 - Representação com elementos da cultura indígena na cidade de Xico, México, 2019 p.47

No caso da Argentina, que fazia parte da América espanhola, os autores fazem uma pequena menção sobre as dissoluções de terras indígenas na seção “*As Campanhas do Deserto*”, nome referente às campanhas militares ocorridas para dominar as terras indígenas visando a atingir a expansão agropecuária, usando o mesmo discurso de “civilizar” esses povos. O resultado, a exemplo de outros territórios mencionados, foi a colocação dos indígenas em trabalhos forçados e de baixos salários e até mesmo a disseminação de boa parte desses povos. Em outro livro da coleção Moderna Plus – *Trabalho, Ciência e Tecnologia* –, o capítulo 5 (“*O trabalho no Brasil: uma abordagem histórica*”) destaca a exploração do Pau-Brasil e traz o tema “Escambo” para discussão. Coleção de 2018 (Schwartz).

[...] as relações iniciais com os povos indígenas agrícolas semissedentários de língua tupi situados na costa brasileira não se baseavam na escravidão, e sim num sistema de troca, o escambo, em que os nativos trabalhavam para os portugueses, encontrando e carregando troncos de pau-brasil até a costa, em troca de produtos comerciais, instrumentos de metais e armas. A

derrubada de árvores era uma atividade masculina corrente no ciclo agrícola das sociedades tupis, e os termos de troca propostos pelos portugueses satisfaziam as necessidades indígenas. Além disso, a coerção ou a escravização não fazia muito sentido como modo de controlar uma força de trabalho que, para controlar árvores, tinha de se embrenhar na selva, onde seria relativamente fácil fugir.⁵⁴

Outra novidade dos autores foi a imagem grafitada de um indígena na parte inferior da página:



Figura 50 - Grafite de Raíz Campos representando um indígena no complexo n viário Gilberto Mestrinho, em Manaus (am), 2018, p.103

Na seção “As missões jesuítas”, o conteúdo analisado difere da coleção de 2018, citando a obra de Schwartz (2018), mencionada acima:

Os jesuítas procuravam reunir os povos nativos em aldeias onde, sob sua tutela, podiam reduzir um excedente agrícola útil para a colônia, e com as quais também podiam fornecer mão de obra remunerada para as fazendas de cana e para outros proprietários coloniais, ou ainda, como fizeram em 1567 em relação a uma revolta de escravos índios nos engenhos baianos, utilizar os índios da aldeia em defesa da colônia.⁵⁵

Na seção “O trabalho indígena nos engenhos”, mais uma vez os autores da coleção utilizam a obra de Gomes e Schwartz (2018):

Os números variavam no tempo. Em 1548, o Engenho São Jorge dos Erasmos possuía 130 cativos indígenas e apenas sete africanos. Já os engenhos da Bahia, nas décadas de 1550 e 1560, registravam pouquíssimos cativos africanos, enquanto em Pernambuco, em meados de 1580, estes somavam 2 mil, espalhados em 66 engenhos. [...] Indígenas e africanos podiam ser encontrados em todos os lugares nas eras quinhentista e seiscentista. Juntos e misturados estavam nas lavouras

⁵⁴ MODERNA PLUS: ciências humanas e sociais aplicadas. *Trabalho, Ciência e Tecnologia*. 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2020, p. 103. (COLEÇÃO MODERNA PLUS, V.3).

⁵⁵ Idem., p.107.

canavieiras, naquelas de alimentos, pastoreando gado e/ou transportando mercadorias. As diferenças eram basicamente demográficas, posto que no início houvesse mais indígenas.⁵⁶

Observamos que os capítulos da última coletânea analisada apresentaram algumas sugestões de atividades de pesquisa, nas quais os professores podem inserir o conteúdo e as discussões sobre a temática indígena, contextualizando com a vivência dos estudantes. Segundo Gonçalves, “A história local é, em intrínseca complementariedade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também, o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências.”⁵⁷

Com isso, a necessidade da “intervenção” do professor para facilitar o diálogo do passado e a reflexão da história presente no cotidiano dos estudantes. Consideramos que trabalhar o conteúdo das Grandes Navegações, o contato dos nativos com os europeus e o escambo, por exemplo, é muito mais que falar dos discursos de dominação eurocêntrica, pois é contextualizar a história presente. Trazer documentos históricos (pesquisas, jornais, revistas, meios midiáticos) que possam responder questões: Quais as negociações feitas com os povos originários na atualidade? – demarcação de terras, o agronegócio, extração desenfreada das madeiras e dos metais, entre outros. E o impacto no meio ambiente e para o habitat desses povos?

Os textos trabalhados para dialogar com os conteúdos são pesquisas de relevância para a compreensão dos estudos. Mas a “história oral”, contada pelos povos indígenas nos livros didáticos, ainda requer mudanças significativas.

Outra questão encontrada nesses materiais e sobre a qual podemos refletir está ligada às resistências dos indígenas, pois as referências de lutas e líderes que venceram a dominação europeia não aparecem. A dominação europeia sempre venceu mesmo?

Há mudança no paradigma da educação, mas se faz necessário pensar sobre como proceder diante dos desafios de aplicar na prática docente esses caminhos propostos pela BNCC. E quanto à questão indígena nas aulas de História, nos cabe refletir:

⁵⁶ Idem., p108.

⁵⁷ GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p.177.

- Como colocar em prática as habilidades propostas pela BNCC, frente ao modelo do Novo Ensino Médio?
- Como trabalhar sobre a temática em estudo de forma interdisciplinar sem uma formação continuada de qualidade para os professores?
- Como fica a aplicação dessa metodologia interdisciplinar com tempos tão reduzidos nas disciplinas?
- E outra lacuna é: como será conduzido esse modelo integrado sem desconsiderar as especificidades das disciplinas enquanto ciências?

Outro ponto relevante é que muitas obras aqui citadas vinculam a presença indígena a um passado longínquo, arqueológico e os nexos com sua atuação ao longo da história não são apresentados de modo a dar conta de sua complexidade. O privilégio dado ao mundo andino em contraposição às terras baixas também é uma crítica que pode ser feita. A cultura marajoara e a história das aldeias fortificadas do Xingu fornecem um contraponto aos maias, incas e astecas.

4 As reexistências educacionais em contexto de pandemia

4.1 A Escola: estrutura física e pedagógica

Optamos por fazer um breve relato sobre o CIEP 032 Cora Coralina, da rede estadual do Rio de Janeiro. A escola fica localizada no município de Duque de Caxias, em uma das principais vias da cidade, a Avenida Governador Leonel de Moura Brizola, no bairro Cidade dos Meninos, no Segundo Distrito. Fundada no dia 08 de julho de 1986, é rodeada por residências, comércio, posto de saúde 24 horas e Unidade de Saúde da Família, do Sistema Único de Saúde (SUS).

O CIEP Cora Coralina atende as seguintes modalidades: Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio, Novo Ensino de Jovens e Adultos (NEJA) – essa modalidade é ofertada à noite para aqueles que apresentam a distorção série-idade e geralmente trabalham durante o dia – e as turmas de correção de fluxo (em desfasamento no Ensino Fundamental Anos Finais). A escola funciona em três turnos. Nos finais de semana, passa a ser um polo para as aulas do pré-vestibular do CEDERJ.

O público do Cora Coralina é formado por crianças, adultos e idosos, sendo o maior grupo composto por adolescentes do sexo feminino e de baixa renda. Esses jovens pertencem às minorias étnicas e sociais, como famílias de afrodescendentes, indígenas e imigrantes nordestinos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP)⁵⁸ caracteriza nosso alunado como pessoas de padrões socioeconômicos diversificados. Alguns desses estudantes têm dificuldades de se alimentar adequadamente e encontram na escola a sua principal refeição.

Atualmente, o CIEP 032 atende cerca de 1.200 alunos com idades entre 12 e 17 anos nos turnos da manhã e da tarde. Já os maiores de 18 anos são do NE noturno. A escola possui aproximadamente 70 professores das diferentes disciplinas. Além disso, conta com professores que fazem Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) e os contratados. A disciplina de História possui somente três

⁵⁸ Um documento que reflete a realidade da escola e busca alternativas para os desafios existentes. Sendo assim, há necessidade de uma representatividade coletiva participativa para orientação de ações educativas que promovam a efetivação na formação para a cidadania dos educandos. Nesse contexto, estará sempre em construção. No início de 2020, houve propostas de mudanças nas reuniões pedagógicas, mas, devido à Covid-19, a alteração não foi concretizada.

professores do quadro permanente. Para cobrir a carência, são contratados profissionais temporários. A equipe de direção é composta assim: 1 Diretora Geral, 2 diretores adjuntos, 1 coordenador pedagógico, 1 orientador educacional, 1 articulador pedagógico (geralmente, é um professor que exerce a função de auxiliar na coordenação) e funcionários da secretaria. Completam o quadro funcionários de apoio, inspetores, serventes, merendeiras, porteiros e vigias. Com o intuito de garantir que a gestão escolar seja exercida de forma democrática, o CIEP 032 tem ainda a participação do grêmio estudantil (liderança eleita pelos estudantes) e do conselho escolar (formado por representantes de alunos, pais e professores, todos eleitos pela comunidade escolar).

As instalações físicas contemplam 18 salas: sala de auditório, biblioteca, almoxarifado, sala da direção, sala dos professores, quadra poliesportiva coberta, refeitório, cozinha, banheiros (13), laboratório de informática, Centro de Memória e laboratório multidisciplinar (em reforma).

O CIEP é rodeado de árvores, e a parte da entrada tem um pátio coberto e uma ampla área usada para diversos fins: jogar bola, conversar entre amigos, fugir das aulas não interessantes ou merendar. A quadra (parte coberta) também é usada para essa vivência ou convivência. Quanto às aulas práticas, os professores de Educação Física sofrem transtornos durante as suas atividades quando essas circulações são feitas em horários inapropriados. Segundo FONTÃO⁵⁹ e col. (2020)⁶⁰, foram constatados os incômodos e as interferências causados aos alunos em aula, levantando o questionamento sobre a visibilidade do corpo. Nesse caso, os alunos praticantes se sentiam envergonhados e analisados por pessoas não pertencentes ao grupo de sua classe. Isso causava evasão dos alunos nas atividades práticas, sendo algo extremamente preocupante.

O laboratório de informática, por exemplo, praticamente não é usado, cabendo o termo “para inglês ver”. O trabalho na biblioteca é realizado por duas agentes de leitura que promovem encontros e atividades com grupos de interesses de alunos. Contudo, o público de estudantes possui pouco interesse pela leitura. A escola carece de projetos que estimulem a ida à biblioteca e a formação de leitores. O auditório é um dos espaços mais disputados pelos professores (espaço e mesas

⁵⁹ Professor de educação física da escola.

⁶⁰ FONTÃO, e col. “As percepções dos alunos do Ensino Médio sobre a Quadra Esportiva Braz”. *J. Hea. Rev.*, Curitiba, v. 3, n. 5, p. 14095-14108, set./out. 2020.

maiores, com mais cadeiras) para projetos, palestras ou aulas com a utilização de multimídias. Cabe ressaltar a dificuldade para utilizar essas ferramentas.

4.2 Em tempo de pandemia

“Não sei se a vida é curta ou longa demais para nós. Mas nada do que vivemos tem sentido se não tocarmos o coração das pessoas [...]” (Cora Coralina)

O trecho acima, da poetisa Cora Coralina (de onde vem a inspiração para o nome da escola), inspirou mais uma vez a escolha do nome do projeto. “Tocando Corações” tornou-se mais uma ação para trabalhar com temas desenvolvidos dentro do ambiente escolar como prática rotineira. Um desses temas foram os Direitos Humanos, com abordagens sobre racismo, homofobia, violência contra a mulher, povos indígenas, entre outros. Mas o projeto visa, acima de tudo, a conseguir a formação de laços de solidariedade, dado o contexto social da atualidade: a pandemia da Covid-19.

No ano de 2020, o mundo entrou no enfrentamento do vírus da Covid-19. Descobrir a vacina, preparar leitos em hospitais, comprar respiradores e a necessidade do isolamento social, do distanciamento entre as pessoas tornaram-se o maior desafio na prática docente. Nesse contexto, o tripé estado, escola e família viu-se despreparado para seguir um modelo repentino de higienização e afastamento.

Na escola, a necessidade do isolamento social levou o Governo do Estado do Rio de Janeiro a adotar medidas emergenciais: suspensão das aulas, por 15 dias, nas Unidades das redes pública, privada e, inclusive, no Nível Superior (de 13 de março até o início de abril de 2020) e o incentivo ao ensino remoto por meio de um convênio com a Plataforma Google Classroom, disponibilizada pela Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC).

As aulas presenciais deram lugar ao formato on-line. O problema era garantir que todos pudessem participar do ensino remoto, já que nem todos tinham (ou têm, pois continua o ensino remoto com problemas semelhantes) acesso à internet, nem computadores ou celulares para acessar o aplicativo da plataforma. Para sanar as dificuldades, o governo prometeu entregar aos estudantes e

professores chips de celulares para que todos pudessem baixar os materiais. Mesmo se isso fosse cumprido, haveria outro entrave: muitos celulares de professores/estudantes não comportariam a plataforma. A crise generalizou: exclusão digital = evasão escolar. Devido à pouca adesão dos estudantes ao ensino remoto, a SEEDUC tomou outras ações, como programas de TV (“parcerias⁶¹” com canais abertos e fechados) e a impressão das atividades autorreguladas (sem utilizar os livros didáticos) para os estudantes que não conseguiram acessar a plataforma. Esse material tornou-se uma espécie de porta-voz que anunciava escolas sem professores ou alunos. A entrega desses materiais aos alunos na escola dava a oportunidade para eles garantirem a ida para a série seguinte (sem acompanhamento e correção dos professores).

Todo esse aparato de medidas adotadas sem consulta aos professores, com promessas que ficaram só no mundo das ideias, implicou na precariedade do trabalho do educador. O custo das aulas (internet, energia, celulares, invasão do espaço íntimo do lar, desgaste emocional, falta de habilidades para utilizar ferramentas tecnológicas), as reuniões pedagógicas em que ficava claro que coordenadores e diretores recebiam informes atropelados da SEEDUC e o distanciamento com alunos e colegas de trabalho marcaram esse difícil processo ensino-aprendizagem.

Nesse ambiente de conflito, para que alunos e professores conseguissem aprender rapidamente a manusear o aplicativo da plataforma, tivemos outro agravante: a segurança alimentar, um direito que a escola deve garantir às crianças e aos adolescentes, mas que foi interrompido devido ao fechamento das escolas. A solução encontrada foi transferir o dinheiro da merenda e preparar kits de alimentos para serem entregues aos alunos. O valor era dividido de acordo com a quantidade de alunos que se interessavam.

A realidade no CIEP 032 Cora Coralina seguiu esse modelo e mostrou algumas consequências que pudemos acompanhar. Como os inúmeros problemas de ordem psicológica e social que os estudantes sofreram no decorrer de 2020 por causa do isolamento social.

Com todas essas inquietações, foi sugerida a ideia, dada por professores das

⁶¹ A princípio duas horas com a Band, com a cobrança de custos que gastaria, a tentativa com a TV SBT (custo alto, não vingou), Tv Futura e Tv Alerj. Além de professores voluntários para gravar aulas.

disciplinas de Humanas, de criar algo que pudesse manter o vínculo com os estudantes, além de construir e fortalecer laços de solidariedade nesses tempos tão difíceis. Assim, surgiu em 2020 o projeto “Tocando Corações”, que teve a participação de alunos e ex-alunos (alguns alunos que haviam terminado o Ensino Médio e tinham tido experiências com projetos na escola, ajudaram a fortalecer a comunicação). O objetivo principal foi tornar ainda maior uma rede solidária que vai muito além dos muros do Cora Coralina. No início, foram utilizadas as ferramentas WhatsApp e Google Meet para iniciar os trabalhos.

A proposta foi produzir materiais em forma de imagens, vídeos, poesias, músicas, desenhos, entre outros. Inclusive retratando o cotidiano periférico diante do contexto da pandemia, e essa conexão vem tendo desdobramentos que se propagam nos meios sociais/virtuais, sempre de forma positiva para o fortalecimento desses laços de união.

O “Tocando Corações” não tem o objetivo de cristalizar um currículo, nem exigir nota, mas, sem dúvida, a participação dos estudantes é muito importante. Mesmo fora das salas de aula, os jovens podem interagir com os professores, desenvolver atividades e ajudar aqueles que mais precisam com a produção de materiais informativos e, acima de tudo, fazendo campanhas de conscientização e solidariedade. Veja o prospecto:



Figura 51 - Prospecto desenvolvido por um aluno do 3º ano do Ensino Médio, com desenho criado por um ex-aluno, sob orientação da professora Bruna Almeida, de sociologia

A imagem acima é um menino negro sentado no tapete, representando um alvo dessa violência cotidiana que atinge a população negra no Rio de Janeiro. A

foto representa o projeto no Facebook⁶² e todas as produções são iniciadas com a mesma arte.

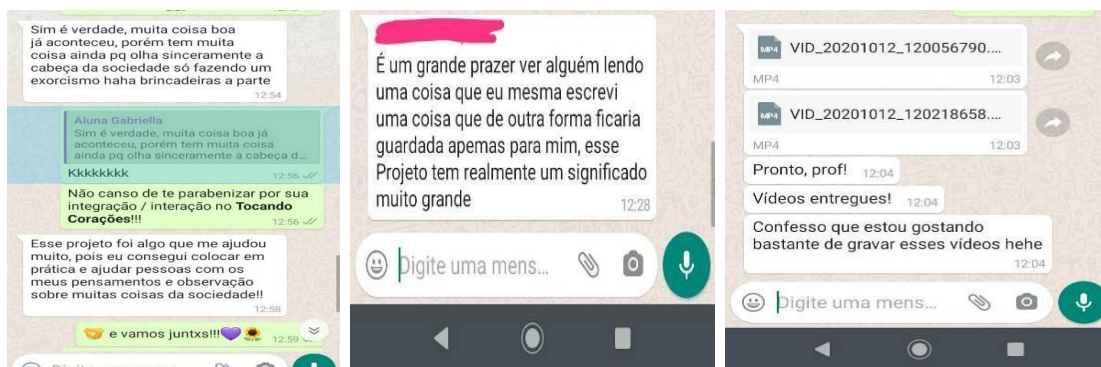


Figura 52 - 46, 47 48 (relatos dos alunos que produziram materiais para o projeto)

É notória essa percepção de pertencimento, de quanto é importante os alunos se reconhecerem como parte da escola. Um exemplo foi o tema “Reconhecendo o seu lugar na Baixada Fluminense”. Aqui, alunos e ex-alunos escolheram o bairro onde moram para falar de nomes que têm ligação com o tronco linguístico tupi guarani.

Fica a evidência da importância de estimular os estudantes a se tornarem sujeitos dos seus pensamentos, da sua história. E assim, não se verem mais como pessoas sem ação, sem atuação social. Os conteúdos trabalhados devem fazer sentido para que os alunos se interessem pelo estudo, pela pesquisa.

4.3 Possibilidades de abordar caminhos pluriversais

As referências que dão relevância a um debate historiográfico para o presente trabalho são os documentos: “As aves do Pará segundo as ‘memórias’ de Dom Lourenço Álvares Roxo de Portflis (1752)” – artigo publicado em 2010 por Dantes Martins Teixeira, Nelson Papavero e Lorelai Brilhante Cury –, em que analisam os manuscritos deixados pelo religioso Chantre Dom Lourenço antes de sua morte, em 1756, no Museu de Paris (“Muséum National Histoire Naturelle”), com o título de “Memórias Zoológicas, Fitológicas e Mineralógicas”. Papavero e Cury apresentam esses documentos em que Dom Lourenço descreve os animais, os vegetais e os minerais do Estado do Grão-Pará. Os autores dessa obra apresentam

⁶² **TOCANDO CORAÇÕES.** Disponível em: < <https://www.facebook.com/Tocando-Cora%C3%A7%C3%B5es-112021077205201/> > Acesso 23 de abril de 2021.

manuscritos com 90 fólhos e com a introdução sobre uma descrição, um “catálogo de pássaros” com 65 pranchas coloridas⁶³.

A introdução consiste em uma carta de 1752, endereçada a La Condamine,⁶⁴ em que aborda sobre suas observações por partes (zoologia, fitologia e mineralogia). E refere-se também ao gosto de dialogar com as fontes, como: “História Naturalis Brasiliae” (1648) – de George Marcgravia, membro da comitiva de Maurício de Nassau –, em que são mencionados a natureza e os habitantes do Brasil.

Como se considera um melancólico, mencionou ter gostado da encomenda que recebeu de “um espelho cilindro” (o que conhecemos como lupa). E seguiu dizendo o que manda dentro da Condessa⁶⁵:

Uma libra de puxiri (frutos secos para diarreia, cardialgias, cólicas espasmódicas, incontinência urinária, entre outros); um frasquinho de óleo de umiri (que extrai do tronco com os mesmos efeitos que o de Copaíba), as ecanauaru-icica (resina que sai da boca da rã e que serve para as dores de cabeça).⁶⁶

No segundo momento, os autores ressaltam o texto descritivo das 17 espécies de Falconiformes (aves de rapina), com catálogos dos pássaros com cerca de 65 pranchas coloridas de aves. Segundo a obra presente, essas iconografias foram produzidas por indígenas aos cuidados do religioso. As variedades das espécies de gaviões mencionadas nos manuscritos são descritas com suas características, com os nomes dados pelos indígenas e com os tratamentos para diversos tipos de doenças. Essas descrições também revelavam como obter o método da cura. É sabido que foi com o contato com os indígenas do Pará que Dom

⁶³ TEIXEIRA, D. M. (orgs) **As aves do Pará segundo as “memórias” de Dom Lourenço Álvares Roxo de Portflis (1752)** Volume 41(2):97131, 2010. <:http://www.revistas.usp.br/azmz/issue/view/963.> Acesso em 10 de dezembro 2019. P. 99.

⁶⁴ Homem de ciências francês encarregado de uma expedição científica na América do Sul, realizada entre 1735 e 1745. De seu diário de viagem publicado em 1751, consta que D. Lourenço “tinha muito gosto pela história natural e mecânica: diversos pedaços curiosos que ele me ofereceu e outros que ele me enviou posteriormente fazem parte da história do que remeti ao gabinete do jardim do rei”. A relação entre os dois homens rendeu ao eclesiástico do Pará o título de correspondente da Académie des Sciences de Paris, por indicação de Condamine, em janeiro de 1749. O material enviado a Paris, segundo a indicação, era direcionado ao Cabinet du Jardin du Roi, que viria a ser o Muséum d’Histoire Naturelle, onde se encontra o manuscrito até hoje. (KURY, P.84).

⁶⁵ Cesta de verga provida de tampa.

⁶⁶ Ibidem., p. 102.

Lourenço adquiriu experiências ao observar e escrever sobre esses saberes e práticas.

Outra fonte relevante para o debate historiográfico sobre a temática em estudo são os receituários médicos dos jesuítas, encontrados em uma das arcas da Igreja São Francisco de Curitiba, em 1703. Atualmente, essa fonte se encontra na Biblioteca de Ciências Biomédicas, em Manguinhos, no Rio de Janeiro, e foi estudada na Dissertação de Mestrado de Marcelo da Lima da Silva, produzida em 2016. Esse documento serve como manual para diversas enfermidades, com a utilização da flora e da fauna das regiões do Brasil. Esses manuscritos são considerados um dos livros mais importantes, por se tratar de uma obra rara e especial da Biblioteca.

Os documentos manuscritos fornecem informações sobre a qualidade das plantas, sobre como compor as medicações, com explicações que apresentam formas de extração das substâncias contidas nas ervas. E nos muitos receituários, foram encontradas riquezas de detalhes. Neste ponto, o diálogo com a História indígena e as ciências ocidental e tradicional é rico para abordar esses documentos.

É interessante que todo esse conhecimento tenha entrelaçado saberes e práticas indígenas de diferentes culturas e que, a partir da observação que os jesuítas faziam ao entrarem em contato com esses povos originários do Brasil Colônia (buscavam expandir o cristianismo e trazer a salvação dessas almas que precisavam ser “civilizadas”), foram acumulados conhecimentos registrados em livro manuscrito intitulado como *formulário médico*.

Os jesuítas eram grandes boticários⁶⁷ e detinham conhecimentos farmacêuticos adquiridos com as farmacopeias.⁶⁸ Mas segundo Marcelo Silva, muitas doenças que eram comuns ao tratamento em Portugal se tornaram epidemias ao chegarem às regiões do Brasil Colônia. E por mais que os jesuítas não tivessem a “legalidade de um médico (escasso na época), acabam exercendo as atividades

⁶⁷ Os boticários preparavam e vendiam remédios preparados com um ou vários compostos recitados pelo médico. Eram regulados pelos poderes régios e camará rio. Mas era frequentemente atuavam como médicos. Apesar das atividades médicas serem moldadas por uma hierarquia, os elementos que marcaram a delimitação entre a prática do ofício dos médicos e outros tornou-se ambígua, como as práticas de um boticário e um médico. DUARTE, Silvana. Brito. **Técnicas de Curar no Antigo Regime**. 2006. Monografia (Centro de Estudos Gerais Instituto de Ciências Humanas e Filosofia Coordenação de Curso de Pós – Graduação Lato-Senso em História Moderna) - UFF. Rio de Janeiro.

⁶⁸ As farmacopeias foram importantes disseminadoras dos saberes sobre as plantas medicinais do ultramar em geral. SILVA, Marcelo de Lima, **Biografia de um livro raro: Manuscrito Jesuítico na Biblioteca de Oswaldo Cruz**. 2016.

medicinais para o cuidado com o corpo”. Muitas vezes, os jesuítas também exerciam a função de cirurgiões,⁶⁹ fazendo fusões com sangrias, algo comum entre os povos indígenas. Mas medicar era, antes de um ato de caridade, uma construção do poder, já que as receitas estavam em seu controle ou com quem eles achavam pertinente compartilhar. Fica evidente que os jesuítas exerciam a função de cuidar do corpo e da alma e organizavam seus conhecimentos produzindo os manuscritos em diálogo com cartas enviadas à ordem imperial de Portugal, fundamental para a Companhia de Jesus.

Os missionários guardavam receitas em segredo. Receitas consideradas de grande comercialização entre os continentes, como é o caso da Triga Brasília⁷⁰, e que serviam para curar diversas enfermidades, tornando-se, assim, fonte de renda para a Companhia de Jesus. Nesse contexto, as drogas terapêuticas das regiões do Brasil Colônia acabaram ganhando propaganda lucrativa. Isso porque os detentores desse “segredo”, como químicos, médicos e jesuítas, exerciam o monopólio fazendo controle entre eles e até compartilhando hereditariamente pelo filho, por exemplo, após o falecimento.

Para fortalecer a importância desse medicamento, havia fatores místicos ligados ao Divino e a revelação comprometia a eficácia do remédio. Outro ponto que Marcelo Silva destaca é a falsificação do remédio por outros grupos. Vale

⁶⁹ Os cirurgiões, cirurgiões-barbeiros e mestres de banhos. Existiam dois tipos de barbeiros: os que cortavam cabelos, barbeavam, afiavam tesouras navalhas, lancetas e os barbeiros que afiavam espadas, lanças e outras armas de guerra. Em 1572, foram elaborados pela Câmara Municipal de Lisboa dois regimentos, um para os barbeiros e outros para sangradores. Mas ligados ao ofício de sangrar desde sempre, os barbeiros acumularam as duas funções. Até o século XVII, as funções do cirurgião e do barbeiro nos estatutos Franceses entrelaçavam-se. Em 1723, um decreto régio desvinculou os ofícios de cirurgião e barbeiro, provendo a profissão de cirurgião à categoria das artes liberais. Os cirurgiões tinham a teoria e a prática, dividiam-se em mestres de banho; cirurgiões militares; cirurgiões-barbeiros e mestres-cirurgiões. Os mestres de banho faziam cirurgias pequenas e trabalhavam nas Casas de banho exercendo várias funções, como cortar os cabelos; sangrar (com sanguessuga ou aplicações das ventosas); aquecer ou esfriar banhos para pessoas de todas as idades e sexos. O cirurgião militar ou naval só poderia atender a sua guarda não sendo permitido a prática em civis, mas essa regra não era respeitada. Em toda a Europa, os cirurgiões-barbeiros entraram em conflitos com os mestres de banho e os cirurgiões. Aos cirurgiões-barbeiros cabiam as cirurgias de menor porte, mas muitas das vezes ultrapassavam, invadindo o território do mestre-cirurgião: Cada vez mais que se preparava para exercer a atividade de cirurgia, o trabalho manual eleva-se pela presença de uma formação intelectual, distanciando das atividades do barbeiro. Os cirurgiões foram se destacando cada vez mais do barbeiro-sangradores na medida que as escolas cirúrgicas ganhavam prestígios e não se diferenciavam dos ensinamentos das universidades, na qual os cirurgiões eram cada vez mais chamados para os hospitais. Mas sempre que houvesse necessidade ambos eram solicitados. Barradas identifica as vestimentas mostrando as diferenças de status, enquanto o cirurgião usava batas longas o barbeiro vestia um curto, (ambas brancas). DUARTE, Silvana Brito, **Técnicas de Curar no Antigo Regime. Monografia (Universidade Rio de Janeiro)**, 2006.

⁷⁰ Silva ressalta Maia (2011) para explicar para que servia de tratamento para várias enfermidades como mordedura de animal, febres malignas, sarampo, melancolia, entre outras.

ressaltar o Bálsamo de Copaíba, descrito em muitas receitas jesuíticas, como também nas farmacopeias, compartilhando informações entre os continentes. Um conhecimento adquirido graças ao contato com os saberes indígenas.

Como podemos perceber, na transcrição do manuscrito na obra de Marcelo Silva, o uso do óleo de Copaíba se dava de várias maneiras para a cura de determinadas enfermidades. Havia as dosagens para o uso do óleo que duravam algum tempo, levavam de três a quatro dias. Como exemplo: segue detalhando para a falta da antiga Regra e para estancar a Regra demasiada, que é o que conhecemos hoje por liberação da menstruação.

Para os povos indígenas, curava-se primeiro o espírito, para, depois, tratar da dor do corpo, ao mesmo tempo em que os jesuítas aprendiam com os curandeiros locais sobre as ervas (devido à falta de médicos e de recursos provindos da Europa). Eles exerciam também, na crença com cânticos, palavras milagrosas e simpatias. Embora os religiosos condenassem as práticas de rituais dos nativos, considerando-os feiticeiros. Os praticos indígenas apresentavam para a Companhia de Jesus uma figura ambígua, pois essas práticas eram ligadas aos feitos sabáticos das feiticeiras, como também classificadas em muitos trechos encontrados em formulários médicos dos jesuítas. Por isso, o batismo cristão era apresentado aos nativos como um tratamento físico-espiritual capaz de afastar os males dos corpos dos gentios. Dentro desse discurso, Calainho (2005, p.75) resume:

Para além do que vinha da farmacopeia europeia e oriental, a natureza brutalizada e violenta do mundo colonial ofereceu aos inacianos ervas, raízes, enfim, os remédios para as curas, auxiliados pelos conhecimentos dos nativos, graças a quem os jesuítas adensaram suas fórmulas e práticas curativas. No entanto, foram estas mesmas práticas que serviram de apoio ao projeto catequético inaciano, projeto aculturador, que, em nome da fé cristã, marcou presença decisiva no mundo colonial.

Compreendemos que a produção de conhecimento deve ser direcionada no ensino de História a partir de uma “construção do conhecimento de algum objeto particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que os circunstancia” (KNAUSS, 2001, p.33). Isso, ao incentivar novas experiências para o estudante interpretar e fazer leituras do mundo que o rodeia, um processo de aprendizagem com pesquisa. Knauss é um dos defensores da importância de trabalhar com documentos históricos em sala de aula. Assim, como Leandro Karnal

e Flávia Tatsh no capítulo intitulado *A memória evanescente*, presente na obra de Carla Pinsky e Tânia de Lucca (*“O historiador e suas fontes”*), apresentam algumas questões quanto à relação entre historiadores e documentos. Iniciam com a desconstrução de que documento histórico é “uma folha de papel escrita por alguém importante”, afirmando, em seguida, que “todo documento histórico é uma construção permanente” que possibilita a “subjetividade”, somando as variadas leituras que se podem fazer do documento. Seu valor depende de leitura temporal e de uma análise que preserve a memória e possibilite uma interpretação a partir do presente em intercâmbio com o passado⁷¹.

Nessa perspectiva, Knauss frisa sobre a utilização do livro didático que se torna obsoleto por representar a normatização do saber, pois a relação professor/aluno segue as “obviedades” como algo já pronto, e sugere que pode haver uma substituição por documentos de época. Ele menciona também produções de obras paradidáticas que trazem documentos históricos (*“ahistóricas, para não dizer anti-históricas, e uma linguagem adaptada que muitas vezes margeia o anacronismo”*).⁷² E chama a atenção para o fato de que essas acomodações das obras sintetizadas de época levam a “um adereço e não a um problema”.

Nesse contexto, o professor é um instigador que conduz a problematização do documento em estudo. É aquele que vai orientar esse processo do conhecimento histórico a partir da construção de atividades selecionadas e conduzidas por uma “dinâmica da pedagogia de animação” e diante de formas dialógicas que incentivam o ensino-pesquisa para a produção do conhecimento.

Foi no século XIX que a ideia de documentos se ampliou. E no século seguinte, houve o “alargamento”, com objetos históricos aparecendo em novos campos da história (história oral, história das imagens, história das mulheres, história das crenças, entre outros, sintetizando “um esgarçamento do conceito”).

Podemos trazer para a discussão a Profa. Dra. Antonia Terra de Calazans Fernandes (2018), com a proposta dos “Kits Didáticos - Uso de Documentos Históricos no Ensino Material impresso e digital”. Essa proposta foi publicada em

⁷¹ KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia G. **A Memória Evanescente: Documento e História**. Disponível em: < <http://proae.urca.br/portal/docs/pdf/editais-2016/bolsas/Texto%20para%20Prova%20%20A%20memoria%20evanescente.pdf> > Acesso em 06 de abril de 2020.

⁷² KNAUSS, Paulo. **Documentos Históricos na sala de aula**. Disponível em: < http://www.historia.uff.br/labhoi/novo/primeirosescritos/files/Sep06Fmk9GXw_pe1-3.pdf > Acesso em: 17 de maio de 2020, p.03.

2016 com o objetivo de produzir atividades, um guia de orientação para as aulas durante o Ensino de História. É selecionado um conjunto de documentos históricos que incorpora:

Outras linguagens e formatos: propõe análise de conjuntos de documentos (não de documentos isolados) a partir de determinadas problemáticas históricas e como sendo demandas da sociedade contemporânea; explicita a proposta da problemática a ser explorada na leitura dos documentos no formato de um texto dirigido ao professor; apresenta modos como questionar as fontes nas suas especificidades, com inclusão de questões para promover reflexões mais amplas e de síntese do que foi estudado; indica onde a fonte original pode ser encontrada e, quando possível, o link para a instituição original de acesso. E disponibiliza o material no formato impresso e digital, com divulgação em site de livre acesso. (FERNANDES, 2018, p.7)

Vale ressaltar a contribuição de Lara (2008), que frisa as possibilidades de transformar os documentos textuais em fontes. Cabe ao historiador analisar e explorar o uso dos documentos históricos selecionados como sendo passíveis de serem problematizados. E esclarece que não se trata de criar, “mas, sim, de inventar suas fontes”. E esse processo depende do que se pretende pesquisar sobre o passado e de quais estratégias serão utilizadas para adquirir informações, cruzá-las e “transformá-las em fonte de informação histórica” (LARA, 2008, p.18).

Diante da proposta de um Kit de Material Didático com sugestões e atividades destinadas aos estudantes do Ensino Médio, como plano de trabalho sugerimos o material didático “Caminhos pluriversais”. Nele, o professor encontrará a explicação sobre como utilizar a metodologia do Kit e propostas sobre o uso de documentos com bibliografias de apoio. Esse material didático inclui ainda uma introdução composta por um texto explicativo sobre o conteúdo e as atividades sugeridas, que poderão ser adaptadas de acordo com a especificidade de cada escola.

Cada atividade sugerida terá uma introdução com breve texto sobre a temática para o desenvolvimento das atividades; material de apoio com iconografias e documentos históricos e sugestão de atividades com problematização, textos, debates, mapa conceitual,⁷³ oficinas e exposição.

⁷³ Segundo Cleber e Mendes, (2018) “A mediação dos mapas conceituais representa instrumentos adequados ao monitoramento das perspectivas de aprendizagem, propiciando práticas docentes centradas na mediação pedagógica por se tornarem representações alheias aos esquemas cognitivos.

É importante salientar que as atividades sugeridas têm o objetivo de trazer para o estudante, no espaço escolar, a história dos saberes indígenas enquanto conhecimento e ciência, conscientizando-os da legitimidade da diferença. Assim, propõe-se o reconhecimento e o respeito de identidades que possuem uma dinâmica histórica diferente.

O processo de aprendizagem instiga o interesse e a reflexão da importância da construção do conhecimento, como define Martins sobre uma pesquisa de campo:

Consiste na observação, na coleta de dados e na anotação de variáveis significativas para análise. Enquanto não permite o isolamento das variáveis significativas, a pesquisa de campo permite estabelecer relações constantes entre variáveis independentes e variáveis dependentes. (MARTINS, 2007, p.63)

Analizamos as ferramentas utilizadas e como se procede a metodologia e o acompanhamento para trabalhar a temática na escola, para que o aluno possa desenvolver sua autonomia de forma “autocrítica e autoavaliativa”.

Podemos ressaltar Vasconcelos, que aponta a metodologia dialética em sala de aula:

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é "transferido" ou "depositado" pelo outro (conforme a concepção tradicional) nem é "inventado" pelo sujeito (concepção espontaneísta). Mas, sim, construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isso significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial.⁷⁴

A seguir, sugestões de orientações ofertadas pelo professor aos estudantes: Problematicar com slides e iniciar a partir das iconografias de três obras: KURY.

Eles se tornam um instrumento na integração de diferentes conceitos”. Cleber, B. Mendes, A.P. ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO PELA METODOLOGIA DA CONSTRUÇÃO DE MAPA CONCEITUAL. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/6770.pdf>> Acesso em: 24 de outubro de 2021,

⁷⁴ VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

“Gaviões ardilosos, aves curiosas”; O manuscrito de D. Lourenço de Portfliz (1752), de 2014; e os receituários encontrados na dissertação de SILVA, “BIOGRAFIA DE UM LIVRO RARO: Manuscrito Jesuítico na Biblioteca de Oswaldo Cruz”, de 2016, e de MENDES.

Propor analisar a fonte “Aves do Pará”, que apresenta várias espécies de aves de rapina e relatos sobre seus costumes e virtudes, feitos por D. Lourenço de Portfliz. Tais conhecimentos tiveram origem em suas observações após experiências com os povos nativos. Ficam evidentes os nomes de origem indígena na listagem das ilustrações, o que faz refletir sua ligação com os indígenas e que, provavelmente, esses povos ajudaram a produzi-las.

Em sequência, os receituários médicos dos jesuítas, com transcrições do uso de vários tipos de plantas e das aves para a cura de inúmeras doenças. E pode-se pedir para que os estudantes façam uma pesquisa sobre o óleo de Copaíba, que é comercializado como óleo medicinal e como cosmético.

O objetivo é fazer com que o estudante descubra que o óleo de Copaíba vem sendo usado há mais de 500 anos pela medicina tradicional e ganhou âmbito internacional, como foi mostrado na dissertação de Marcelo Silva. E esse óleo foi indicado para combater várias doenças: como antisséptico, cicatrizante, antibacteriano, germicida, expectorante, analgésico e ação antiviral. Pesquisas mais recentes ressaltam o uso no campo odontológico para a redução de placa dentária.

Nas aplicações industriais, o óleo-resina é fonte de combustível quando misturado ao óleo diesel. Além disso, o óleo-resina é usado nas indústrias de cosméticos e de solventes, entre outras. Já a madeira é comercializada, inclusive, nos setores da construção civil e naval, de carpintaria e de fabricação de carvão.

Cada grupo deverá ficar responsável por uma das duas fontes apresentadas e terá que organizar as ideias centrais, elaborando um *mapa conceitual*. Depois, deverá haver uma socialização entre os grupos, cabendo ao professor os comentários necessários.

Um terceiro momento é levar os alunos para o pátio da escola com o objetivo de estimular o olhar dos estudantes, solicitando que exercitem a prática do desenho de observação da natureza ao redor daquele espaço (árvores, plantas, pássaros, entre outros). Assim, os estudantes poderão captar o realismo da natureza para compreender como os indígenas desenvolvem as habilidades a partir da observação do meio em que vivem, para, depois, exercitarem suas práticas. O professor também

pode desenhar para sensibilizar, estimular ainda mais os alunos e fazer com que percebam a variedade de cores, formas e texturas que rodeiam as diversas paisagens existentes no entorno do pátio da escola.

Quarto momento: fazer um debate sobre as produções e chamar atenção para esse olhar atento e mágico dos indígenas, para suas observações e a prática de seus experimentos.

Quinto momento: organizar uma exposição sensorial a ser realizada na biblioteca, com o intuito de abordar as fontes trabalhadas por meio do estímulo de sensibilidades, como olfato, audição, tato, paladar e visão, apresentando o olhar indígena com a utilização dos sentidos. Na entrada, dois discentes (da turma em estudo) recepcionarão os visitantes, contextualizando todos os sentidos para que o público (demais estudantes da escola) possa vivenciar essa experiência sensorial (o som da natureza fará o papel de preencher o ambiente, convidando o visitante a conhecer um pouco da vida na floresta). Para trabalhar o paladar, frutos diversos, com sabores e texturas diferenciados, serão oferecidos aos participantes. O estímulo do olfato será a partir de vários tipos de cheiro, que vão de plantas e flores até líquidos característicos da cultura indígena – como raízes, madeiras e flores –, que são utilizados para a produção de perfumes (priprioca, sândalo, pau-rosa etc.). Já para aguçar a sensação do tato, o chão será coberto de vegetação, imitando o chão da floresta. Até essa parte, o público fará a visita com os olhos vendados, conduzido por um discente. Ao final da experiência sobre os três sentidos, os participantes desvendarão os olhos para sua última percepção: a visão. Nessa etapa, eles poderão perceber toda a dimensão da exposição, que terá, inclusive, a apresentação dos desenhos produzidos pelos estudantes e dos receituários com algumas ervas, como o Bálsamo de Copaíba, e a variedade de enfermidades que essas ervas têm o poder de curar. As explicações serão dadas pelos alunos dirigentes da exposição.

Estratégia de organização: ficará a cargo dos grupos de trabalho dos discentes, para que possam promover a solidariedade, o acolhimento interpessoal, além do apoio e da criatividade para a integração das turmas. Essa promoção trará à tona uma prática produtiva na qual os professores vão atuar como mediadores e vão organizar um plano de ação para incentivar o alunado por meio de atividades lúdicas. Esse mesmo plano de ação terá técnicas para dinamizar ainda mais a participação dos alunos e fazê-los compreender e reconhecer as características

diferenciadas da cultura indígena (costumes, crenças, organização, entre outros). Assim, o corpo docente procurará ouvir os estudantes de forma descontraída, observando-os quanto ao interesse, à participação e à expressão crítica de cada um em relação aos povos indígenas e o meio em que vivem.

Como ressalta Araújo (2009, p.61-65): “Educar na criatividade é, sem dúvida, uma capacitação dos educadores dentro dessa visão sistêmica e mais arejada”. Essas atividades podem propiciar atitudes cooperativas, integradoras e investigativas, já que o “fazer pedagógico” deixa de ser visto como “um bicho papão” (o medo de errar), passando para uma nova dimensão, a construção de um cidadão que consegue refletir.

Procuramos sugerir atividades cuja aplicação poderá ser adaptada conforme foi estabelecido pela BNCC. A carga horária poderá ser distribuída e ajustada de acordo com as especificidades de cada escola (na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, o tempo hora/aula é de 50 minutos, tendo o professor dois tempos de aula para cada turma do Ensino Médio).

Sugerimos que os professores das áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas dialoguem a respeito dos conteúdos abordados e relacionados à temática indígena, para que possam trabalhar em conjunto e elaborar uma culminância das produções dos estudantes.

Como definição para a temática:

Conceitos: Fontes (escritas, icnográficas ou imagéticas e materiais); etnocentrismo, o genocídio e a aculturação.

Objetivo Geral: Produzir, para estudantes e professores, a proposta de um Kit Didático com uso de documentos históricos que possam ser problematizados e utilizados nas aulas de História, com a inclusão de atividades que relacionem e promovam a reflexão da visibilidade dos povos indígenas, retirando-os da sombra que os acompanha há cinco séculos.

Objetivo Específico:

- Trazer para o espaço escolar a história dos saberes indígenas enquanto conhecimento e ciência;
- Por meio de fontes históricas previamente selecionadas, propor atividades didáticas que comprovem o uso de saberes indígenas na história da cura e do cuidado no Brasil;
- Promover uma visão crítica da história dos conhecimentos indígenas;

- Incentivar a autonomia na prática de pesquisa do educando por meio do uso de documentos para a investigação histórica;
- Mostrar a diversidade dos povos indígenas aos discentes a partir de visitas em aldeias existentes no Rio de Janeiro, oportunizando a concretude das aulas teóricas propostas no Kit Didático;
- Valorizar as múltiplas identidades indígenas e seu conhecimento;
- Construir criticamente o conceito de culturas indígenas, estando atento à sua diversidade e às suas particularidades históricas.

HABILIDADES:

- Reconhecer que a ciência indígena tem seus saberes, crenças e práticas adquiridas a partir da observação e a experimentação da biodiversidade da floresta.
- Construir Argumentos para discutir do ponto de vista dos povos indígenas, suas diferentes maneiras de pensar e viver.
- Compreender os significados para os povos indígenas, identificar os conceitos de caráter redutor e operacionalizar narrativas que expressem a valorização dos conhecimentos, práticas, crenças e valores.
- Analisar criticamente os impactos econômicos e socioambientais da exploração dos recursos naturais e avaliar os danos para as populações locais.
- Refletir sobre as condições de vida dos povos indígenas no Brasil, na atualidade a partir do contato de visitas em aldeias do RJ. E se sensibilizar pela questão indígena.

5 Considerações Finais

“O humano ocidental cresceu para dominar a natureza como algo fora dele. Dessa forma, ele ignorou a escrita da natureza na tentativa de tornar-se dono dela. Desvalorizou as outras formas de leitura e de escrita do mundo, impondo seus próprios olhares e métodos científicos e fazendo-nos crer que sua escrita era mais perfeita que aquela infinitamente mais antiga”. (MUNDURUKU, 2017)

Como vimos no capítulo inicial, procuramos entender sobre a ciência indígena, formada pelos saberes, crenças e práticas adquiridas com a observação e a experimentação da biodiversidade da floresta. Conhecimentos que passam de geração para geração. Além disso, a natureza está sempre pronta a oferecer alimento e servir de sustento com a produção de artesanatos.

No entanto, para a discussão, analisamos os livros didáticos da coletânea Moderna (modelo PNLD, 2018) e a proposta da coletânea integrada de 2020, da mesma editora, para verificar como estão abordando a temática. Percebemos que os desafios encontrados na primeira coleção receberam grande influência de um passado eurocêntrico que começou a propiciar um olhar de estranhamento dos silenciados da história. E uma das razões para isso foram vários capítulos sem ou quase nenhuma informação sobre os povos indígenas do Brasil.

Essa escassez de informações até hoje não estimula os estudantes a refletir, no decorrer das abordagens, sobre os povos indígenas como sujeitos históricos com saberes, crenças e práticas próprias. Mas destaca e faz reviver uma história pautada por narrativas coloniais que conjunturam os povos originários do Brasil como figuras do passado que assimilaram a cultura europeia ou foram dizimadas pelos europeus. Por outro lado, nos volumes da coleção integrada observamos a utilização de documentos que problematizam os processos históricos e proporcionam algumas atividades, incluindo debates que provocam curiosidade nos estudantes ao possibilitarem um diálogo que remete à história regional.

Abordamos a Lei nº 11.645/08 para pensar como está sendo (re)construída a memória sobre os povos indígenas ensinada na escola. E constatamos que a temática proposta na coletânea integrada está em consonância com as competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Outro ponto que merece uma importante reflexão são os materiais de apoio (livro paradidático, revistas, artigos e outros) usados na realização desse trabalho. Acessíveis, esses materiais trazem a história regional/local e possibilitam um entrelace com a história presente no livro didático, sobretudo com temáticas sensíveis e capazes de desconstruir e também de construir novos paradigmas.

Importa ressaltar a presença do Museu Vivo na cidade de Duque de Caxias, especificamente no bairro São Bento. O primeiro ecomuseu de trajeto com acervo sambaquieiro. Compreendeu-se que a interação entre a história dos povos sambaquis mencionados nos livros didáticos e a visita ao Museu Vivo aproxima a história relatada pelos livros ao contextualizá-la com o ambiente do estudante.

Constatamos que existem inúmeras possibilidades de aperfeiçoar práticas escolares. O livro é um dos instrumentos para essa finalidade. Tal posição refere-se à experiência adquirida com os alunos da 3ª série do Ensino Médio do CIEP Cora Coralina com uma visita à Aldeia Sapukai, em Angra dos Reis, que trouxe uma atuação para além da sala de aula. A construção de um ensino aprendizagem que abrangeu os saberes vividos pelos estudantes envolvidos e repassou todo o conhecimento adquirido por eles por meio de uma oficina dirigida pelo próprio grupo.

Assim, a interação do saber com o livro didático, o diálogo com os materiais paradidáticos e o conhecimento vivenciado na aldeia incorporaram uma aprendizagem histórica dinamizada que instigou a participar e compreender a temporalidade proposta pela professora/pesquisadora que agora escreve.

O ano de 2020 foi atípico por causa da pandemia, e ensinar de forma on-line foi a solução. Inúmeros foram os problemas surgidos durante o ensino aprendizagem, variando da questão estrutural à questão psicológica. O material de apoio foi constituído pelas apostilas autorreguladas ofertadas (on-line ou xerocadas pela escola para serem distribuídas a quem não conseguiu acesso à internet). O caminho encontrado pelas professoras pesquisadoras das áreas de Ciências Sociais e Humanas foi propor aos estudantes (com apoio de ex-alunos) a produção de materiais sobre temas sensíveis no contexto da pandemia, empregando meios midiáticos. Outra proposta foi pesquisar a origem dos nomes indígenas nos bairros da cidade de Duque de Caxias.

Como produto, a proposta é criar o Kit de Material Didático **“Caminhos pluriversais”**, uma sugestão para o professor, que poderá adaptá-lo conforme sua

realidade profissional, e para alunos do Ensino Médio. O material inclui introdução, conteúdo explicativo, documentos de apoio e as atividades que podem ser adaptadas.

Nessa perspectiva, os saberes e práticas se entrelaçam em uma teia complexa que inclui a produção desse conhecimento no campo do ensino de História e dos responsáveis por esse ensinamento. Todo esse aparato promove o interesse do aluno e corrobora para a construção de um cidadão reflexivo e também para a descoberta do “eu” em cada um, que passa a ter autonomia, tornando-se protagonista do seu tempo.

O presente trabalho é de suma importância para minha formação profissional. Fazer todo esse caminho requereu “muito diálogo” com as bibliografias utilizadas e a prática docente. Ambas foram fontes de reflexões e de ações para a construção dessa pesquisa.

Referências

ALBERT, Verena. **“Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais”**. In Revista História Hoje, v.1, no1, p. 61-88, 2012.

ALMEIDA, Maria. Regina. Celestino. **“A atuação dos indígenas na História do Brasil: revisões historiográficas”**. In Revista Brasileira de História, v. 37, nº 75, p17-38, 2017.

ARAÚJO, Terezinha. **Criatividade na educação**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: CPCD, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História; fundamentos e métodos** _4, ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.301. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/39288010/bittencourt-circe-livros-e-materiais-didaticos-de-historia>> Acesso em: 01 de agosto de 2021.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **“O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”**. Nova Escola, Edição 269, 01 de fevereiro, 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/877/circe-bittencourt-o-bom-livro-didatico-e-aquele-usado-por-um-bom-professor>> Acesso em: 22 de novembro de 2020.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

BOTELHO, João Bosco. COSTA, Hideraldo Lima da. “Pajé: reconstrução e sobrevivência”. **Hist. cienc. saúde-Manguinhos** 13 (4), 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/hcsm/a/3pzcG3Lzw9GNrbMSK8ns6RD/?lang=pt>> Acesso em ; 16 de setembro de 2021.

BRAICK, P.R. MOTA, M. B. **História: das cavernas ao terceiro milênio**. Obra em 3 v. - ed. São Paulo: Moderna, v.1, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, conversão da medida provisória 746, de 2016. Diário Oficial da União, 17/02/2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: educação é base**. Brasília: Ministério da Educação, dezembro, 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-dc-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015. 0 pluralidade cultural. Brasília, MEC/SEF, 1997. 164 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

CÂMARA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS. Lei nº 2224 de 03/11/2008. Disponível em: <<https://www.cmdc.rj.gov.br/?p=1005>> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

CARVALHO, Yone; LIMA, Lizânias de Souza, PEDRO, Antônio. **História do Mundo Ocidental**, Vol. Único São Paulo. Ed. FTD, 2005.

CASSIANO, C. C. F. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 281-312, jul./dez. 2005, p. 302. Disponível em: <
file:///C:/Users/silva/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/CASSIANO%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20LIVROS%20DID%C3%81TICOS.pdf >
Acesso em: 09 de janeiro de 2022.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2007.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. **“No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é”**. Disponível em:
<https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf> Acesso em 06 de abril de 2020.

CORDEIRO, Jeanne. Os Caminhos do Ouro na Baixada Fluminense. **Revista Pilares da História** - Duque de Caxias e Baixada Fluminense; ano 6; nº 7, maio/2007.

COSTA, Warley. **“Pesquisa em Ensino de História e Questões Étnico-raciais: articulações em contextos de referência para a Produção do conhecimento Histórico Escolar”**. In: GABRIEL, C.T.; MORAES, M. S.. (Org.). *Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas*. 1ed. Petropolis-RJ: De Petrus/FAPERJ, 2014, v. 1, p. 173.

CUNHA, M. C. **Cultura com aspas**. São Paulo: Ubu Editora, 2017.

CUESTA FERNÁNDES, Raimundo. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia**. Barcelona: Pomares -Corredor, 1997, p.8-9. Disponível em:<
file:///C:/Users/welli/Downloads/sociogenesisdeunadisciplinaescolar.pdf> Acesso em: 15 de novembro de 2020.

CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa. **Enciclopédia da Floresta**. São Paulo: Cia. das Letras 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em:
Acesso em: 20 nov. 2017.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS -PCNEM. Disponível em:
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>> Acesso em
14 de maio de 2020.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

DUARTE, Silvania. Brito. **Técnicas de Curar no Antigo Regime.** 2006. Monografia (Centro de Estudos Gerais Instituto de Ciências Humanas e Filosofia Coordenação de Curso de Pós – Graduação Lato-Senso em História Moderna) - UFF. Rio de Janeiro.

FARIA, Sheila de Castro; Ferreira, Jorge; SANTOS, Georgina; VAINFAS, Ronaldo. **História** vol. I. São Paulo: Editora Saraiva 2010.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. **Kits Didáticos - Uso de Documentos Históricos no Ensino.** Material impresso e Digital. Disponível em: <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-01/Apresentac%CC%A7a%CC%83o%20do%20Projeto%20Kits%20Dida%CC%81ticos%20-%20Uso%20de%20Documentos%20Histo%CC%81ricos%20no%20Ensino.pdf>> Acesso em 06 de abril de 2020.

FREIRE, P. A **Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação, Cartas Pedagógicas e Outros Escritos.** P.18, São Paulo, Ed.UNESP, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes, FERNANDES, Tania M. & ALBERTI, Verena. **História oral–desafios para o século XXI.** Rio de Janeiro: FGV, Fiocruz, 2000.

Fundação Nacional do índio – FUNAI <<http://www.funai.gov.br/index.php/saude>> Acesso em 21 de janeiro de 2020.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>: > Acesso em 21 de janeiro de 2020.

GALENO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina.** Porto Alegre: L&PM, 2010.

GOMES, Marta Taets. **Patrimônios de Duque de Caxias: história e memória no Museu Vivo do São Bento.** 2016. 97f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. **História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância.** In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

GUIDON, Niéde. **As ocupações pré-históricas do Brasil (excetuando a Amazônia).** In:

IBGE EDUCA JOVENS. **Conheça o Brasil População INDÍGENAS.** Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20506-indigenas.html>> Acesso em: 02 de abril de 2020.

ÍNDIOS NO BRASIL 1: **Quem são eles?** Direção Vicent Carelli. Brasil: VNA, 2000. Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83>>. Acesso em: 3 de abril de 2015.

INFOAMAZONIA – blog Tribo amazônica **cria enciclopédia de medicina tradicional** com 500 páginas-páginas/?cmpid=copiaecola<<https://infoamazonia.blogosfera.uol.com.br/2015/07/10/povo-amazonico-cria-enciclopedia-de-medicina-tradicional-com-500-paginas>> Acesso em 21 de janeiro de 2020.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, **Biodiversidade e proteção do conhecimento de comunidades tradicionais**

<<https://documentacao.socioambiental.org/documentos/L6D00025.pdf>> Acesso em: 5 de novembro de 2019.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flávia G. **A Memória Evanesciente: Documento e História.** Disponível em: <<http://proae.urca.br/portal/docs/pdf/editais-2016/bolsas/Texto%20para%20Prova%20%20A%20memoria%20evanescente.pdf>> Acesso em 06 de abril de 2020.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sonia M. Leite (org). **Repensando o ensino de história.** São Paulo: Cortez, 2001.

KNAUSS, Paulo. **Documentos Históricos na sala de aula.** Disponível em: <http://www.historia.uff.br/labhoi/novo/primeirosescritos/files/Sep06Fmk9GXw_pe1-3.pdf> Acesso em: 17 de maio de 2020.

KURY, Lorelai. **Gaviões ardilosos, aves curiosas.** O manuscrito de d. Lourenço de Potfliz (1752). In Representações da fauna no Brasil, séculos XVI a XX. Rio de Janeiro: Andrea Jakobsson Estúdio, 2014.

LARA, Silva Hunold. **Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico.** Rev. Anos 90, v.15, n. 28, Porto Alegre, 2008, <<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7953>> Acesso em: 17 de maio de 2020

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – **LDBEN** <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 17 agos. 2019.

E por falar em povos indígenas: narrativas que contam em práticas pedagógicas. Porto Alegre:

_____. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

_____. Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “**História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 8 de dezembro de 2014.

MENDES, Margarete K. 1991. **Etnografia preliminar dos Ashaninka da Amazônia brasileira.** Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas. v. 2.

Ministério da Educação. **PNLD.** disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>> Acesso em: 17 de novembro de 2020.

MODERNA PLUS: ciências humanas e sociais aplicadas. **Manual do professor.** 1ª ed., São Paulo: Moderna, 2020. P. VI (COLEÇÃO MODERNA PLUS, V. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8).

MORENO, Jean Carlos. **Limites, escolhas e expectativas: horizontes metodológicos para análise dos livros didáticos de história.** Antítese, v.5, n.10, p.717-740, jun./dez.2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/welli/Downloads/13317-61473-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/welli/Downloads/13317-61473-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 15 de novembro de 2020.

MONTEIRO, Ana Maria, RALEJO, Adriana et al. **Cartografias do Ensino de História** -1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

MONTEIRO, John M. Entre o etnocídio e a etnogênese: identidades indígenas coloniais. In: _____. **Tupis, tapuias e historiadores: estudos de História Indígena e do Indigenismo.** Tese de Livre-docência em Etnologia, Departamento de Antropologia da Unicamp. Campinas, 2001.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, Tapuias e Historiadores, Estudos de História Indígena e Indigenismo.** Tese de livre docência, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas- SP, agosto de 2000.

MONTEIRO, John M. “**O Desafio da História Indígena no Brasil.**” Disponível em: <<https://leiaufsc.files.wordpress.com/2017/03/o-desafio-da-histc3b3ria-indc3adgena-john-monteiro.pdf>> Acesso em 06 de abril de 2020.

MORAES, M. S.. (Org.). **Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas**. 1ed. Petropolis-RJ: De Petrus/FAPERJ, 2014.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MUNDURUKU, Daniel. **Usando a palavra certa para doutor não reclamar**. Disponível em <http://danielmunduruku.blogspot.com.br/p/cronicas-e-opinioes.html>. Acesso em 3 dez. 2014.

ÓLEO DE COPAÍBA (*Copaifera* sp.): **histórico, extração, aplicações industriais e propriedades medicinais**. Rev. bras. plantas med. vol.11 no.4 Botucatu 2009. Disponível em: <[HTTP://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-05722009000400016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-05722009000400016)> Acesso em 22 de janeiro de 2020.

OLIVEIRA, Marize Vieira de. **Escola Indígena no Estado do Rio de Janeiro: Políticas Públicas e Racismo Institucional**. - UFRRJ. 2018.

_____. **Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1852-diretrizes-curriculares-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 de maio de 2020.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL: **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf> Acesso em 15 de maio de 2020.

REZNIK, Luís. **História local: pesquisa, ensino e narrativa**. Disponível em: <file:///C:/Users/welli/Downloads/historia_local_reznik.pdf> Acesso em: 24 de novembro de 2020.

Revista Pilares da História; SOUZA, Marlucia Santos de; BEZERRA, Nielson Rosa;

REVERT, Marisa Rodrigues. **O Museu Vivo do São Bento e a Cultura Negra e Afrodescendente na Baixada Fluminense**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio, UNIRIO/MAST, Rio de Janeiro, 2017.

RODRIGUES, Patrícia. **"Nunca pergunte qual é a 'tribo' de um indígena", diz socióloga Fulni-ô**. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/colunas/mulherias/2021/05/28/nunca-pergunte-qual-e-a-tribo-de-um-indigena-explica-sociologa-fulni-o.htm>> Acesso em: 05 de agosto de 2021.

RÜSEN, Jörn. **E o Ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

Senado Federal. **Constituição da República Federal**.

https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_08.09.2016/art_231_.asp

. Acesso em: 17 agos. 2019.

SANTOS, Jamille Macedo Oliveira. **“De usos a ritos gentílicos: os traços das religiosidades indígenas nas fontes inquisitoriais”**, in III Simpósio Internacional de Estudos Inquisitoriais – Alcalá de Henares, junho de 2015. Disponível em: <http://www3.ufrb.edu.br/simposioinquisicao/wp-content/uploads/2016/04/Jamille_Oliveira.pdf> Acesso em: 22 de setembro de 2021.

SANTOS, L. G. **Saber Tradicional x Saber Científico**. Disponível em: <<http://www.cei.santacruz.g12.br/~projetoterra/docs/Texto%2003%20-%20Saber%20Tradicional%20x%20Saber%20Científico.pdf>>. Acesso em: 3 de novembro de 2019.

SILVA, Marcelo da Lima. **Biografia de um livro raro: *Manuscrito Jesuítico na Biblioteca de Oswaldo Cruz***. Dissertação (Programa de pós-graduação em história, política e bens culturais mestrado profissional em bens culturais e projetos sociais) CPDOC. FGV. Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Edson. **O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008**. Revista História Hoje, v. 1, no 2, p. 222, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/welli/Downloads/48-90-1-SM.pdf>> Acesso em 22 de setembro de 2021.

SILVA, Jeferson Rodrigo. **O Livro Didático De História Como Objeto Central Das Práticas De Ensino: Contextos Históricos De Uma Questão Atual**. DOI:10.4025/5cih.pphuem.1523. 2011. Disponível em: <[file:///C:/Users/welli/Downloads/110%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/welli/Downloads/110%20(1).pdf)> Acesso em 18 de novembro de 2020.

TEIXEIRA, D. M. (orgs) **As aves do Pará segundo as “memórias” de Dom Lourenço Álvares Roxo de Portflis (1752)** Volume 41(2):97131, 2010. <<http://www.revistas.usp.br/azmz/issue/view/963>> Acesso em 10 de dezembro 2019.

THOMAZ, Omar Ribeiro. “A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade”. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org). **A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC, 1995.

VICENTINO, Claudio e Dorigo, Granpaolo. **História Geral do Brasil, Ensino Médio**, Vol. 1, 2 e 3. 1ª edição. São Paulo: Ed. 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Metodologia Dialética em Sala de Aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril de 1992 (n. 83).

WERÁ, Kaká. **QUAIS SÃO OS TERMOS CORRETOS PARA SE REFERIR A POVOS INDÍGENAS?** Disponível em: <https://tvcultura.com.br/videos/59735_quais-sao-os-termos-corretos-para-se-referir-a-povos-indigenas.html> Acesso em: 05 de agosto de 2021.