

A cidade como fonte histórica: proposições para o ensino da temática indígena e afro-brasileira numa perspectiva relacional**The city as a historical source: proposals for teaching indigenous and Afro-Brazilian themes in a relational perspective**

Maria de Fátima Barbosa PIRES*

RESUMO: Este artigo pretende apresentar resultados de pesquisa acadêmica em nível de mestrado profissional com vistas a divulgar procedimentos práticos teoricamente situados para implementação da Lei nº 11.645 de 2008, cujo foco é a valorização das identidades, especificamente, indígenas e afrodescendentes. A metodologia adotada foi uma leitura da cidade como fonte histórica em contatos com outras realidades, isto é, locais, nacional e global. Numa perspectiva do encontro entre as culturas, o ensino da temática indígena e afro-brasileira foi abordado considerando-se outras referências culturais, a fim de superar visões compartimentalizadas a respeito de diálogos interculturais no passado e no presente. Autores do campo dos estudos culturais, sobretudo da interculturalidade, do currículo e do Ensino de História embasaram a pesquisa. Portanto, a abordagem é relacional porque considera as diferentes culturas em diversas temporalidades e espaços.

PALAVRAS-CHAVE: Perspectiva Relacional. Lei 11.645/2008. Temática indígena. Temática africana. Ensino de História

ABSTRACT: This article intends to present academic research results at the professional master's level with a view to disseminating theoretically situated practical procedures for the implementation of Law No. 11,645 of 2008, whose focus is the valorization of identities, specifically, indigenous and Afro-descendants. The methodology adopted was a reading of the city as a historical source in contact with other realities, that is, local, national and global. From a perspective of the encounter between cultures, the teaching of indigenous and Afro-Brazilian themes was approached considering other cultural references, in order to overcome compartmentalized views about intercultural dialogues in the past and present. Authors in the field of cultural studies, especially interculturality, curriculum and History Teaching supported the research. Therefore, the approach is relational because it considers different cultures in different times and spaces.

KEYWORDS: Relational Perspective. Brazilian federal law 11.645-08. Indigenous theme. African theme. History Teaching

1 Introdução

Este artigo parte das problemáticas motivadas a partir da necessária e urgente efetivação da Lei nº 11.645 de 2008, cujo foco é a obrigatoriedade do ensino da história e culturas afro-brasileiras e indígenas nos currículos da Educação Básica. Uma leitura dessa lei numa perspectiva da interculturalidade foi uma das importantes premissas teóricas que

*Doutoranda em Educação (PPGE/UFRJ), professora da rede pública municipal de Niterói-RJ, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8229-8741>, e-mail: piresmf@gmail.com.

embasaram o desenvolvimento da pesquisa. Neste sentido, convém destacar que ela versa não apenas sobre a temática indígena, conciliando as demandas de outros povos: entre eles, afro-brasileiros, anteriormente enunciados na lei 10.639-03 e outros ainda invisibilizados. Apostamos na teoria intercultural para leitura crítica dessas leis, porque nos apresenta novas perspectivas baseadas no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2003).

A interpretação dessa lei através de lentes teóricas interculturais também nos traz como desafio a descolonização dos nossos olhares. Para isto, autores como Fidel Tubino (2005), Walter Mignolo (2010), Catherine E. Walsh (2006; 2010); Aníbal Quijano (1992; 2002) entre outros decoloniais, propõem pensar a interculturalidade de modo crítico com vistas a contribuir para a produção de epistemologias outras capazes de romper com a lógica de dominação, presente no cerne da modernidade/colonialidade, como uma forma de decolonizar o nosso pensamento.

Assim, ao trabalhar a cidade como fonte histórica numa perspectiva relacional, tínhamos entre nossos objetivos colaborar para tal deslocamento de olhares a fim de transpor narrativas históricas eurocêntricas em direção a outras plurais, como proposta de práticas de ensino na disciplina de História em nível de ensino fundamental.

Decorridos quase duas décadas após a publicação da citada Lei, assistimos ainda muitos obstáculos dificultando a implementação deste dispositivo jurídico que materializou a voz de grupos minoritários, entendidos não em termos numéricos e sim nas mobilizações sociopolíticas por representatividade (ARROYO, 2009). Ressalte-se que muito tem se discutido sobre as incompreensões por parte dos professores na Educação Básica e de todo um movimento para sensibiliza-los.

Em parte, essas incompreensões, podem ser explicadas como resultados de uma ausência de diálogos mais efetivos a respeito da trajetória deste dispositivo legal. Isso implicou no entendimento que esta Lei e a sua versão anterior, a Lei nº 10.639 de 2003, cuja abordagem, especificamente, votava-se para história e cultura afro e afro-brasileira, correspondiam aos interesses verticais do Estado.

Contudo, é importante destacar que essa duas leis materializaram a voz dos movimentos sociais através de seus enfrentamentos nas arenas políticas, para inclusão de algumas de suas demandas sociais em favor da representatividade desses grupos nos processos de ensino e na sociedade de modo mais amplo. O desconhecimento dessas nuances

por grande parte do professorado constituiu-se como um dos entraves iniciais para implementação desses ordenamentos jurídicos, ainda que uma grande parte desses docentes fossem contemplados nestas pautas identitárias, até mesmo por uma questão de correlação étnica-cultural.

Entretanto, no momento atual, ainda que com atraso é fundamental a compreensão que os professores da Educação Básica não estão isolados em algumas das abordagens no ensino, com agravamento que outros agentes, pelas posições ocupadas, são responsáveis por um espectro com caráter irradiador muito mais amplo, implicando em um conjunto de programas e pesquisas, com efeitos sob diretrizes curriculares, recursos pedagógicos, especificamente livros didáticos e outros processos de ensino.

Os professores da Educação Básica também ocupam posições estratégicas, sobretudo, por estarem diretamente envolvidos nos diversos cotidianos escolares, pelas relações estabelecidas com os estudantes, bem como, com os demais membros das comunidades locais. Contudo, suas ações são condicionadas por todo um jogo de relações anteriores as performances em sala de aula.

Um conceito para racionalizar este fenômeno é “noosfera”, elaborado por Yves Chevallard (2000) e densamente explorado por autoras brasileiras (MONTEIRO, 2003; GABRIEL, 2003). O conceito de “noosfera” se refere ao trabalho de seleção e estruturação didática do saber a ensinar e implica basicamente no entendimento que o processo de seleção cultural para composição dos programas de ensino, diretrizes curriculares e outras formas de normatizações dos processos de escolarização, são iniciados muito anteriormente a própria atuação dos docentes.

Em síntese, os professores trabalham na noosfera, mas a noosfera não se resume aos docentes. Nela, encontram-se também: técnicos, representantes e agentes de políticas públicas, instâncias econômicas, associações e grupos civis, entre outros. Por isso, para implementação da Lei nº 11.645/2008, é importante cuidarmos de dois pontos primordialmente táticos: as condições materiais dos professores na Educação Básica e uma perspectiva relacional de convivências múltiplas entre os grupos socioculturais.

Em relação a uma abordagem mais relacional dos percursos históricos desses grupos, esta se faz forçosamente crucial, pois há ainda uma prevalência de representações muito compartimentalizadas em relação aos indígenas e africanos em muitos manuais didáticos e outros recursos pedagógicos, como se esses grupos não fizessem parte dos mesmos contextos

históricos e no centro das atenções, ainda encontra-se o colonizador branco e europeu, com sua matriz interpretativa para a escrita da História, indo de encontro aquilo que está claramente expresso na Lei nº 11.645/2008.

Isso tende a negar os diálogos entre os povos indígenas e afro-brasileiros, ainda que estes estejam inseridos em um mesmo tecido conectivo. Os livros didáticos tem apresentado conteúdos relacionados com a citada legislação atuando como veículo de divulgação das leis e outras diretrizes para o ensino das relações étnico-culturais. Isto porque em muitos contextos escolares, a forma como as diretrizes curriculares são publicizadas ocorre por via indireta através desses materiais pedagógicos (GABRIEL, 2009).

Com o agravante que muitos profissionais de ensino, não foram formados desde a graduação, numa perspectiva relacional assegurando-lhes intervenções mais assertivas acerca dessas temáticas socioculturais, de modo não apenas a possibilitar a identificação desses hiatos nesses manuais pedagógicos, como também, a proposição de alternativas.

Isso, certamente é uma lacuna grave ainda persistente; e, para o enfrentamento serão propostos procedimentos práticos, mas teoricamente situados, para ilustrar no melhor sentido da palavra, alguns caminhos possíveis para superá-la. Estas perspectivas relacionais foram elaboradas em diálogos teóricos com autores do campo dos estudos culturais, interculturais e decoloniais, bem como, com o trabalho de pesquisadores do campo do Ensino de História, do Currículo e da Educação. Os extratos que serão apresentados representam um recorte de um programa de pesquisas mais amplo, objetivando a elaboração de outros constructos teóricos para as expressões socioculturais no Brasil, em que pese os aspectos culturais e outros igualmente desafiadores.

Assim, uma interpretação destas leis, numa leitura da cidade como fonte histórica, por meio de um enfoque dos diálogos entre as expressões socioculturais demonstrou ser, na prática, um caminho eficaz para desconstruir narrativas cristalizadas e pautadas na visão do colonizador. Esses diálogos fazem parte dos fenômenos sociais, tanto no passado como no presente e são potentes para resistências e ações destes grupos.

Isso porque os encontros e desencontros marcaram nossa história brasileira e construíram um país plural, mas que não tem encarado devidamente as feridas ainda abertas, como por exemplo, os resquícios da escravidão com suas expropriações históricas e os preconceitos. Olhar para esses encontros não encerrados no passado, por outros ângulos, é perguntar acerca de outras possibilidades de existências, coexistências e convivências.

É importante destacar que o corpo docente brasileiro da Educação Básica é fundamentalmente composto por egressos do Ensino Superior. Por isso, a importância de fortalecer este segmento de ensino para melhor formação dos futuros professores numa perspectiva de uma Educação que privilegie as expressões e as invisibilidades históricas dos nossos grupos afro, afro-brasileiros e indígenas.

É inegável que em face das demandas provocadas por esses institutos legais de 2003 e 2008, o Ensino Superior precisa urgentemente de uma renovação, isto é renovar em ação, com vistas, sobretudo, a superar algumas lógicas para produção de epistemologias outras. A permanência de certas tradições epistemológicas e conservação de ritos curriculares não tem cooperado para implementação de modo mais eficaz desse ordenamento jurídico na prática. Isto clama atenção.

Em todos esses processos, há algo que precisa ser evidenciado, como mérito do segmento da Educação Básica, da participação dos docentes e a produção de conhecimento em rede, com apoio de muitos programas de pesquisas universitários. A citada legislação colocou em cheque o “mito do descompasso”.

Durante muito tempo, a escola foi compreendida como um lugar de reprodução de conhecimentos produzidos por terceiros e os professores eram vistos como mero aplicadores de conteúdos. Essa visão é embasada no tecnicismo, especialmente em Tyler (1974) e Bobbit (1918). Essa compreensão além de produzir hierarquizações entre os saberes produzidos nas escolas e na academia, posicionava a escola como um lugar desatualizado, haja vista a presença no “mito do descompasso”, de uma ideia de dependência da escola em relação aos saberes produzidos por terceiros. O percurso histórico, tendo essa legislação como objeto evidencia, apesar de todas essas lacunas expostas, o protagonismo da escola a fim de atender as demandas sociais abertas.

Para ampliarmos esses diálogos, é preciso a escuta dos saberes subjugados, a exemplo daqueles enunciados na legislação em destaque e quiçá pautar a cientificidade por outras lógicas, superar mesmo a racionalidade moderna excludente, a fim de rompermos com algo próximo ao elitismo. Este é um dos principais legados e também desafios destas leis para o Ensino de História, ao enunciarem a necessidade de superar a lógica eurocêntrica, a visão linear e quadripartite da História, que tem na escola positivista seu principal expoente.

Le Goff (2015) por exemplo questiona, em um dos seus últimos trabalhos, se é possível “Dividir a História em pedaços?” Ou seja, as periodizações são um instrumento

válido para a escrita e o ensino da História? E em caso afirmativo, quais critérios seriam os mais adequados para construção dessas periodizações. O autor demonstra por intermédio das relações de poder, que a história foi sendo fatiada em períodos sequenciais de modo linear, tendo como foco a história da Europa e invisibilizando outras histórias possíveis.

Contudo, segundo esse autor, cada vez mais, os processos globalizatórios e a emergência de novas potências no cenário internacional tendem ao questionamento dessa periodização tradicional da história. A emergência e fortalecimento das pautas identitárias como as que motivaram as leis em questão, também vão na mesma direção, ou seja, reforçam a necessidade de uma reescrita da história em proveito de outras temporalidades, que não apenas as sequencias lineares, bem como outras visões de mundo, para além da logicidade eurocentrica.

Uma dessas logicidades iniciadas com a racionalidade moderna é a da especificidade, com prejuízo da possibilidade de relativizarmos nossos olhares para elaboração de outras epistemologias (KAYAPÓ; BRITO, 2015; KRENAK, 2009; BANIWA, 2019; HAMMINGA, 2005; MUDIMBE, 2013; RAMOSE, 2017; 2011). Essas relativizações seriam potencialmente produtivas para construção de novas epistemologias, pois partem de conhecimentos outros.

2 Pressupostos teóricos

Na cidade: histórias, múltiplas pertencas

A partir das dificuldades citadas, uma abordagem com foco na interpretação destas leis pela via dos “encontros”, coexistências e convivências (nem sempre harmoniosas) em um mesmo tecido social conectivo, apontou para uma leitura da cidade como fonte histórica, evidenciando ser, na prática, um caminho eficaz para desconstruir as narrativas cristalizadas e pautadas na visão do colonizador. Esse procedimento metodológico pode ser um caminho promissor para suplência de fontes históricas, que tem sido um obstáculo, especificamente, em relação aos povos de tradição na oralidade.

Há muitas iniciativas de pesquisadores em um esforço para compilar fontes históricas sobre os chamados povos tradicionais, evidenciando as expressões socioculturais materiais, a partir das tradições orais, entre outros acervos (RIBEIRO, 2009; FREIRE, 2000; HAMPATÉ, 1982; NIANE, 1982; FLORENTINO, 2002; QUERINO, 1988). Estes acervos podem ser utilizados, em complementariedade, à proposta que será apresentada. Contudo, focalizar a

própria cidade na qual os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem encontram-se inseridos é importante para produção das nossas subjetividades.

A cidade nos traz a questão do pertencimento e está nas origens etimológica da palavra cidadania, é um lugar de convivências, tanto no presente quanto no passado. Contudo, como estas convivências nem sempre foram harmoniosas, a cidade é refúgio e oculta as marcas destas feridas em múltiplas camadas temporais, possibilitando um olhar arqueológico sobre as mesmas para enunciação de saberes e poderes.

Em uma perspectiva relacional, o contexto urbano é interpretado de modo imbricado em outras tramas locais, nacional e global (RAPHAEL, 1990; SCHMIDT, 2007; NIKITIUKI, 2002). Além disto, as teias interligam-se também a contextos não urbanos. Neste sentido, o teórico argentino Nèstor Garcia Canclini apresentou considerações sobre as cidades em aspectos comunicacionais e relacionais:

Dentro da cidade, são seus contextos familiares, de bairro e de trabalho, os que controlam a homogeneidade do consumo, os desvios nos gostos e nos gastos. Numa escala mais ampla, 'o que' se entende como cultura nacional continua servindo de contexto para seleção do exógeno (...) Contudo, estas comunidades de pertencimento e controle estão se reestruturando. A que conjunto a participação numa sociedade construída predominantemente pelos processos globalizados de consumo nos faz pertencer? (CANCLINI, 1996, p.61).

A cidade pois, é um lugar de fronteiras socioculturais em um mesmo espaço, simbolicamente com arames rígidos e caídos no tempo, sendo propícia para a efetivação da interações entre nossos grupos socioculturais. Podemos embasar esse argumento a partir de duas perspectivas teóricas: a primeira, através de um deslocamento de autores dos estudos culturais para o campo do ensino de História e a segunda a partir do ensino da história local.

Nèstor Canclini (2013; 1999) ao estudar os processos comunicacionais ampliados pelos novos processos midiáticos identifica na cidade um lócus, em que se aglutina nos seus espaços arquitetônicos, uma multiplicidade temporal. Assim, em um mesmo presente encontram-se de modo fragmentado resquícios da ação dos grupos sociais no tempo impressos nos monumentos, praças e outros objetos arquitetônicos.

A atividade de campo que será apresentada a seguir exemplifica isso, pois um mesmo prédio já fora um espaço para recolhimento de mulheres e atualmente abriga um museu socioambiental. Na região no entorno temos também as marcas desses processos no tempo, os

grupos tradicionais que ali vivem em disputas com a especulação imobiliária e demonstram como esse espaço urbano vai se configurando.

Retomando a citação anterior de Canclini, podemos então afirmar, que as cidades deixam de ser vistas como lugares de habitação e passam a se configurar como portadora de sentidos mais amplos, no encontro com as diferenças e com diferentes interesses. Nelas habitam não apenas pessoas, mas ideias e vontades políticas. Ora atraindo, ora repelindo as forças sociais em ação no mesmo espaço.

Por isto, Canclini, ao abordar as relações entre as identidades, nas perspectivas comunicacionais das cidades como cenários estratégicos, propõe uma definição para cultura rompendo com modelos binários, por exemplo, culto e popular, tradicional e moderno, relativizando-a. Para este autor, o conceito de cultura é resultado de processos em constantes transformações.

Sendo possível afirmar que, em face destas transformações, as chamadas comunidades tradicionais harmonizam-se entre os conhecimentos ancestrais e inovações em processo de constante renovação própria do fazer sociocultural, uma vez que as culturas não podem ser lidas como “puras” e nem encontram-se cristalizadas no tempo, são pois, fenômenos híbridos (CANCLINI, 2013).

Já em relação a perspectiva da história local, há que se destacar que essa perspectiva vem sendo recomendada para a disciplina de História, oficialmente, desde o marco pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Essa recomendação buscava articular temas como pertencimento e identidades e entre os objetivos de ensino constam:

Identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços (...)

Compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas (...)

Questionar sua realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação.

(BRASIL, 1998, p. 43)

Desta forma, a história local é contributiva para a compreensão das multiplicidades históricas, já que há:

Possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra

história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça as suas particularidades. O trabalho com a história local no ensino da História facilita, também a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas (...) pode favorecer a recuperação de experiência individuais e coletivas do aluno, fazendo-o *vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla* (...) (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 139 e 140 – grifos acrescentados)

Neste sentido, considerando-se o campo do Ensino da História, uma leitura da cidade como fonte, não implica reduzi-la ao próprio *locus*, mas em observar no espaço urbano, os “rastros” da presença e não presença dos nossos grupos socioculturais, reconhecendo em seu tecido, os pontos de tensões e distensões que conformam este espaço nas imbricações de poder na articulação com outros cenários mais amplos.

A partir do nosso próprio referencial teórico, especialmente através de autores dos estudos culturais e da interculturalidade (CANCLINI, 2013; 1996; FLEURI, 2003; MIGNOLO, 2010; WALSH, 2006, 2010; TUBINO, 2005, entre outros), entendemos essas ausências como resultados dos processos colonizatórios, que em um dos seus primeiros efeitos produziu a dizimação de grande parte dos nossos povos originários.

Paralelamente, a transmigração compulsória dos povos de África para realização de trabalhos forçados no regime de escravidão, e com isso, outras clivagens levando ambos grupos, indígenas e africanos, à expropriações históricas nos percursos temporais, bem como a posições desiguais de poder. Mas conforme, Arroyo (2009) sua presença é notória através de suas ações de resistências e enfrentamentos.

3 Metodologia

O campo empírico da pesquisa foi a cidade de Niterói (RJ), envolvendo alunos de oitavo e nono anos de uma escola pública da rede municipal e está registrada no comitê de ética sobre o número CAAE: 49974015.2.0000.528. Contudo, também serão apresentados no percurso dessa exposição, alguns traçados gerais, para que outros sujeitos, especialmente docentes interessados na proposta aqui apresentada, possam adaptá-la ao seu próprio contexto de ensino.

A ideia em realizar uma pesquisa acadêmica e posteriormente divulgá-la através de meios científicos, como este, objetivava atender não apenas ao interesse pessoal e às demandas específicas da nossa rede de ensino. A perspectiva foi a de tomar a cidade de

Niterói (RJ) como um cenário estratégico para, a partir dele, inspirarmos outras propostas replicáveis a outros contextos. Obviamente, a cidade de Niterói (RJ) possui suas especificidades, assim como todas as outras, cabe pois ao professor/pesquisador esse exercício intelectual de adaptação e mediação pedagógica. Apresentamos aqui apenas um recorte de um programa de pesquisas mais amplo, por intermédio de algumas perspectivas metodológicas e encaminhamentos práticos, teoricamente situados, para incentivo e produção de reflexões críticas, pois acreditamos na potência criativa dos nossos docentes.

Em primeiro lugar, construímos, um acervo coletivo sobre territórios situados no contexto local com os estudantes, que vem sendo ampliado e utilizado nos anos letivos seguintes. Esse acervo coletivo, construído em conjunto com os estudantes, implica na pesquisa e na compilação de fontes históricas, discussões sobre os lugares de memórias (NORA, 1993; POLLACK, 1989), entrevistas com os sujeitos da própria cidade, entre outros, que são relacionados aos temas históricos mais amplos.

Duas ideias principais nortearam o nosso trabalho e foram as nossas principais apostas de pesquisa: o estudante precisa se tornar, cada vez mais, sujeito autônomo e ativo do seu próprio conhecimento; e trabalhar com as identidades culturais a partir da história local não significa o abandono de temas curriculares tradicionais, mas sim construir narrativas que possam explorar as invisibilidades históricas nestes temas.

Essa última abordagem está em conformidade com as diretrizes étnico-culturais para o ensino das temáticas em questão (BRASIL, 2004, p. 26). Além disso, adotamos por princípio ético que é necessário produzir instrumentais de saberes para que nossos estudantes possam ascender socialmente, sendo os temas curriculares numa perspectiva tradicional ainda hegemônicos nos processos avaliativos, não podem, portanto, ser negligenciados. Mas, paralelamente, é possível produzir questionamentos como por exemplo: que relações de poder encontram-se presentes nas narrativas escolares, especialmente, nos livros didáticos? Por que essas narrativas provocam a exclusão de outras histórias?

Os estudantes, em geral, mostram-se muito interessados nestas atividades de pesquisas, sempre acompanhadas de debates e alguma forma de sistematização como produções textuais, visuais, representações artísticas que podem ser apresentadas para as outras turmas da escola, ou mesmo para toda a comunidade escolar. Essas atividades possibilitam aos estudantes um outro olhar sobre a própria cidade: vívida em suas histórias

articuladas a outras tramas, favorecendo a noção de pertencimento comunitário e também de modo mais amplo, o desenvolvimento da nossa cidadania.

Ao construirmos acervos coletivos para estudo e ao valorizarmos os materiais pesquisados pelos estudantes, além de reconhecermos suas elaborações intelectuais, é possível perceber como estabelecem e se apropriam dos conceitos elaborados a partir das temáticas sobre o ensino das histórias indígenas e afro-brasileiras, como os alunos elaboram soluções para os dilemas apresentados (BARCA, 2004). Nesse sentido, é importante que o documento histórico seja utilizado de modo que o aluno se sinta motivado a apropriar-se desse instrumento e fazer as conexões entre o passado e a realidade atual criticamente.

No caso da pesquisa em tela, a própria cidade é nossa fonte histórica, seu patrimônio cultural, suas configurações do espaço urbano, muitas vezes com interesses em disputas. Mas isso, não nos impede de nos apropriarmos de outros documentos históricos. Na atividade de campo, a ser apresentada adiante, utilizamos também diversos documentos históricos que nos traziam elementos das condições de vida e papel da mulher na sociedade; os costumes das famílias; a exploração do trabalho indígena e afro-brasileiro, entre outros.

Utilizamos esses documentos como evidências históricas para que o estudantes pudessem ser desafiados para soluções de situações problemas através de aulas oficinas, segundo a proposição de Isabel Barca (2004). Uma parte dessas documentações foram publicadas em livro de nossa autoria, no qual elegemos três aulas oficinas mais significativas de nossas propostas (PIRES, 2017a).

Podemos, ademais, questionar o nome da cidade, seus lugares e toponímias. Esses questionamentos podem levar os estudantes para o entendimento das multiplicidades de povos que ali habitaram, suas permanências e exclusões. Citando alguns exemplos: Niterói (RJ) abarca toponímias das tribos rivais tapuias e guaranis. Já o bairro Cubango é de origem angolana.

A presença do colonizador também encontra-se ali abrigada, muitas vezes em conflito, como no nome do próprio mito fundador da cidade, o Arariboia, “cobra da tempestade” em tupi-guarani recebeu o nome católico de Martim Afonso de Souza. Há então, um entrecruzamento dessas multiplicades de povos, suas histórias em diversas temporalidades, neste tecido social urbano.

Mesmo em outros contextos, caso haja o interesse em implementar a perspectiva relacional aqui apresentada, essa abordagem inicial sobre os questionamentos descritos acima

podem ser explorados, pois as cidades nos trazem a marca da ação colonizatória, motivo para a problematização nesta abordagem. Exemplificando: podemos trabalhar com a questão dos rios, lidos pela presença destes grupos, muitos inclusive com nomenclaturas indígenas e africanas para produção de linhas do tempo com as transformações das paisagens.

Um trabalho integrado pode ser desenhado, considerando que no passado, nas áreas ocupadas por indígenas e negros, os rios eram caudalosos e navegáveis, mas atualmente, em muitas cidades encontram-se poluídos e assoreados. O aluno poderá vincular a permanência destes grupos e as formas como se relacionam com a terra, recorrentemente de forma mais harmoniosa, como fator para preservação ambiental, e com isso questionando nossas próprias cosmovisões. Isto porque esta relação, para povos indígenas e africanos, é construída com vínculos afetivos sendo os espaços habitados considerados sagrados para estes povos e isto vai de encontro a perspectiva mercantil colonizatória (e predatória).

O plano diretor da nossa cidade é um documento a ser utilizado nas aulas de História, para compreensão da composição do espaço urbano, os interesses e disputas. Além disso, servindo como estímulo para que os estudantes assumam atitudes propositivas, marca do próprio protagonismo juvenil, para exercício da cidadania.

No atual contexto pandêmico, entretanto, faz-se necessário explorarmos a cidade por outras vias. Neste sentido, buscar alternativas virtuais pode ser um caminho. Desde visitas online a museus e outros “lugares de memória” (NORA, 1993; POLLACK, 1989) recursos do próprio *google*, como por exemplo o *Google Street View*. Acessar os coletivos em mobilizações como quilombos e povos indígenas, por meio de plataformas de vídeo conferência, pode ser um caminho atrativo para desconstrução de estereótipos e observações das articulações entre os valores tradicionais e contemporâneos, numa perspectiva não binária das expressões socioculturais em transformações.

Essas são linhas gerais que podem ser traçadas em qualquer contexto urbano ou não urbano a partir das “transformações” vivenciadas pelos grupos socioculturais em suas convivências e conflitos. À seguir, serão apresentados resultados mais específicos tendo como campo empírico um contexto educacional de aprendizagem, representativo das sugestões apresentadas e os fundamentos teóricos.

4 Resultados

Entre expressões socioculturais, no presente e passado: perspectivas relacionais

Niterói (RJ) traz a marca indígena no nome e significa águas escondidas na Língua Tupi, com muitas histórias a serem reveladas. E nestas histórias, há a presença e não presença dos chamados povos tradicionais, indígenas e afro-brasileiros em múltiplas camadas temporais nos tecidos conectivos e conflitivos, bem como de outros grupos não diretamente mencionados na Lei nº 11.645/2008 mas buscando igualmente, por representatividade, justamente por também terem sido alvos de violências históricas, como por exemplo, os povos ciganos, entre outros grupos socioculturais pensados a partir da literalidade do texto legal.

Um desafio central nestas propostas metodológicas para implementação da Lei nº 11.645/2008 é: como evidenciar estas histórias e ao mesmo tempo, discutir temas curriculares no ensino de História, considerando o tempo letivo que dispomos e sabendo que os conteúdos tradicionais curriculares são ainda imprescindíveis para ascensão social dos estudantes?

Seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, o caminho trilhado não foi centralizar as narrativas históricas em uma ou outra matriz de modo específico:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano (ou indígena), mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira (...). É preciso ter clareza que o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004, p. 26).

A escrita e o ensino de História para valorização das identidades e enfrentamento das desigualdades sociais, requer, pois um “dever de memória” (LALIEU, 2001; KATTAN, 2002). Por isso mais que enunciar as vozes destes grupos socioculturais, há que se evidenciar as injustiças históricas provocadas pelos processos colonizatórios com as violências físicas e simbólicas.

Não se trata, portanto, de produções curriculares disputando versões para a História, mas que numa mesma narrativa sejam descritos esses processos violentos, de exclusão, de

produção do outro com estereótipos provocando as atuais problemáticas, e que apenas poderão ser resolvidas, pelo olhar de alteridade das próximas gerações.

Cuidar para que não incorramos na armadilha de novos silenciamentos é categórico e imperativo. A construção curricular pela interpretação de uma única matriz poderia nos trazer essa possibilidade como ponto desfavorável, inclusive contribuindo para perpetuação dos apagamentos e outras violências simbólicas vivenciadas por estes grupos socioculturais excluídos do direito de “contar” suas histórias.

Assim, precisamos destronar as narrativas eurocêntricas e ir além: não esquecer as formas de expropriação produzidas em relação a outras matrizes socioculturais. Segundo a professora Nilma Gomes, precisamos discutir estas questões de forma institucional, contínua e integradas aos projetos políticos pedagógicos, nos currículos e não apenas em datas comemorativas ou de forma pontual (GOMES, 2012)

Na cidade, um mesmo espaço pode ser compreendido a partir de diversas camadas temporais. Essas camadas são indicativas dos confrontos e segregações. Tal como em um trabalho arqueológico, faz-se necessário um olhar cuidadoso para visualização dos fragmentos das ações dos grupos sociais no tempo, que irão deixar suas marcas nos artefatos, artefatos estes híbridos culturalmente, posto que as cidades são lugares dos “encontros” entre as culturas que vão produzindo seus registros no tempo no contato umas com as outras.

Esses registros nem sempre se apresentaram de forma articulada, pois assim, como na arqueologia, haverá sobreposições das camadas, e por conseguinte, das ações dos grupos socioculturais. A cidade é um território de tensões, nas tramas urbanas, encontramos também as marcas de fenômenos históricos mais globais. Isso nos possibilita entrecruzar narrativas locais, nacionais e globais.

A pedra de Itapuca, um importante “lugar de memória” da cidade de Niterói (RJ) exemplifica esses tracejados arqueológicos do lugar, ela é um marco da colonização e sua da fundação no contexto do encontro com os portugueses, porém ela foi implodida durante o contexto da Belle Époque para se adequar ao modelo europeu de civilização, produzindo no bairro de Icaraí onde está localizada segmentações para a população de Niterói, já que essa implosão visava tornar o bairro mais moderno, através de arruamentos, gerando conseqüentemente a valorização desse espaço, por um lado, e a segregação de grupos economicamente desfavorecidos, por outro (PIRES, 2019).

Durante a *Belle Époque* figuras como D. Pedro I e o barão de Mauá apontam para a nossa história nacional, ao mesmo tempo, em que Ismael Silva, niteroiense fundador da primeira escola de samba nos vem em auxílio das invisibilidades históricas para compreensão da necessidade do ensino da temática africana, assim como a temática indígena encontra-se expressa na própria pedra de Itapuca, servindo como elemento capaz de entrecruzar todas essas narrativas. Temos, então, várias temporalidades, várias ações, e possibilidades de deslocamentos de narrativas tradicionais para outras narrativas plurais (PIRES 2021a; 2021b; 2021c; PIRES e BANIWA, 2021; PIRES, 2018; PIRES, 2017b)

É importante destacar que a narrativa é expressão de memória e das nossas experiências (RICOEUR, 1997; BENJAMIM, 1996). A narrativa é potente para ruptura com a construção linear da história, conforme a crítica outrora apresentada a partir do trabalho de Le Goff (2015): embora a linearidade seja uma possibilidade didática para periodização, ela tende a invisibilizar outras histórias, especialmente, quando centraliza-se em única matriz cultural, como no caso da interpretação linear da história com foco no eurocentrismo.

Por isso, ao ensinar a temática indígena e africana entrecruzando os conteúdos históricos tradicionais, estamos pensando, metaforicamente, em atravessar essas camadas temporais, para além de uma linha reta ou em uma única direção. Porque é assim que as cidades são, elas abrigam múltiplas histórias. Nosso trabalho, como professor-pesquisador-reflexivo, é escavar e dar sentido ao “achados”, antes, invisibilizados aos nossos olhos.

O trabalho com as fontes nas aulas de História seguiram as recomendações da LDB/1996, para a formação básica do estudante do ensino fundamental, etapa para a qual as propostas foram formuladas. Por isso, focalizamos a leitura, escrita e o desenvolvimento de atitudes necessárias para vida na coletividade, através do respeito à pluralidade e nas habilidades e competências essenciais para o ensino de História na etapa em que os estudantes se encontravam.

Com resolução de problemas, problematização de conteúdos de modo a proporcionar reflexão, análise e interpretação de dados, orientação no tempo e a pesquisa histórica com base nas fontes históricas, outrora citadas. Relembrando: a própria cidade que além de diversos espaços nos apresentam as ações dos grupos sociais em diversas temporalidades, documentos que versavam sobre os costumes de determinadas épocas, trabalho, entre outros. Os estudantes foram estimulados a se apropriarem dos documentos históricos de forma crítica para interpretação das diversas temporalidades em estudo (BARCA, 2004).

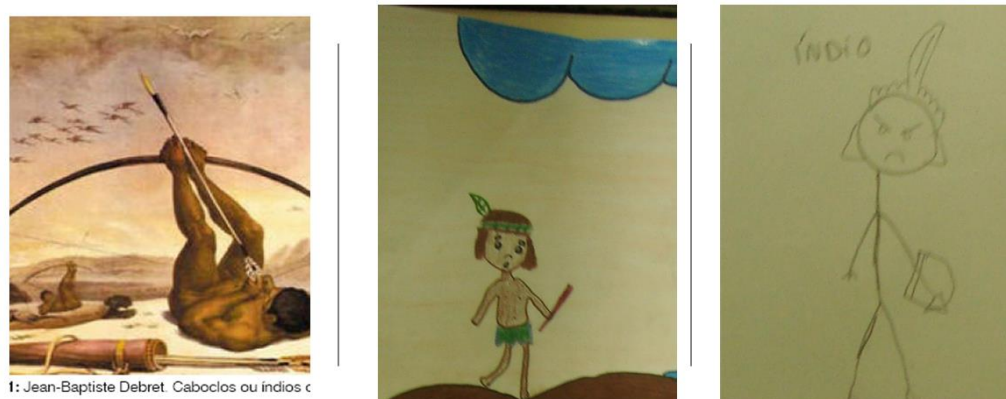
As relações étnico-culturais no horizonte da valorização das identidades, especificamente indígenas e africanas, constituíram o tema das aulas de História em tramas entrecruzadas entre o local e outros contextos históricos para problematização destas temáticas e deslocamento das narrativas curriculares tradicionais para outras plurais. A realização de anamneses foi muito relevante.

Ademais, a anamnese tipifica também um dos modelos de avaliação diagnóstica, podendo ocorrer, anteriormente às primeiras intervenções pedagógicas, para compreensão da realidade dos estudantes, a progressão de suas aprendizagens, entre outros indicadores, mas também ao longo de todo percurso do processo de ensino. Na própria etimologia da palavra, com a melhor definição: “ana” “mnese” de origens grega, significando trazer de volta a memória. É um exercício muito recorrente na área de saúde para identificação dos principais problemas do paciente e proposição de soluções.

Adaptando esta atividade ao contexto escolar, foi possível inquirir aos estudantes sobre como estes compreendiam as narrativas socioculturais, que estereótipos e preconceitos encontravam-se neles internalizados e como compreendiam as possibilidades entre “tempo” e “espaço”, ou seja, suas experiências cotidianas em torno destas categorias para problematização do conhecimento histórico, e com isto, a construção das atividades pedagógicas de modo mais assertivo.

Basicamente, utilizamos questionários, representações dos estudantes em forma de textos ou desenhos (figura 1) e a técnica de “chuvas de ideias”. Essa técnica é bem simples: o professor elabora uma questão objetiva e os alunos irão responder com uma palavra ou frase curta e então o professor executa, simultaneamente, uma sistematização na lousa, para em seguida, promover os debates necessários e intervenções mais assertivas ao longo do processo de ensino. Na abordagem, questionamos aos estudantes: para vocês, o que é ser indígena? Os estudantes apresentaram respostas que também se aproximavam da imagem representada na figura 1.

Figura 1 – Exercício de anamnese – representações dos estudantes ao lado de uma imagem canônica dos indígenas



Fonte: acervo pessoal da autora.

A figura 1 é demonstrativa de que os estudantes, quando da anamnese, possuíam uma visão cristalizada dos indígenas numa perspectiva canônica da nossa história, interpretando-os através de arco e flechas, por exemplo. Podemos afirmar que as narrativas eurocêntricas construídas sobre estes povos foram internalizadas por esses estudantes. Adiante, serão expostos alguns resultados de como através dos processo educativos conseguimos modificar essas visões estereotipadas.

Dessa forma, considerando-se os resultados obtidos e pelos limites deste texto, será apresentado um relato significativo envolvendo a presença e não presença indígena, a intercomunicação com outros grupos socioculturais e entrecruzamentos com os conteúdos curriculares de História, com esforços em abordar lugares da cidade não como realidades fechadas em si mesmas, mas como “janelas que se abrem para o mundo” (RAPHAEL, 1990, p. 229).

Para exemplificar a questão das “presenças e não presenças”, anteriormente citada, Niterói (RJ), abriga a narrativa sobre a figura complexa de Araribóia socialmente compartilhada entre os habitantes que foge daquele ideal do mito do bom selvagem. Araribóia foi um índio guerreiro que venceu, ou seja, esse mito representativo não se traduz pelo viés da ingenuidade, da vitimização, da barbárie ou mesmo da tutela, tão recorrente no senso comum e muitas vezes reforçados nos livros didáticos.

Esse mito evidencia o protagonismo indígena produzindo resistências, em disputa com outros indígenas e aliados com outros agentes, ou seja, sabendo se articular conforme os interesses e necessidades. Perfil não diferente dos indígenas atuais, como os próprios estudantes constataram nas aulas de História.

O indígena Araribóia negociou uma terra que já lhe pertencia e recebeu da Coroa Portuguesa a região de Niterói (RJ) como uma sesmaria, sendo, então, sua presença e do seu povo legitimada por Portugal, mas ao mesmo tempo às custas da expropriação de outros povos rivais (ALMEIDA, 2013). Então, perguntamos: onde estão esses indígenas numa cidade que é indígena no nome em um espaço que outrora lhes pertencia?

Essa questão foi propulsora de um sentimento de empatia e de alteridade, contribuindo para refletir nos problemas em comum atingindo indígenas e não indígenas, como por exemplo, as violências, a moradia, e as expropriações. A última aldeia indígena (Tekoá Itarypu) em Niterói foi estudada nas aulas de História. Nesta aldeia localizada em Itaipu, um bairro considerado nobre de Niterói, em 2008, ocorreu um incêndio criminoso por conta, entre outros motivos, da especulação imobiliária, com os indígenas retirando-se para outra cidade. Os estudantes ficaram muito incomodados com a crueldade com que os indígenas foram tratados e por não terem a oportunidade de conhecer mais de perto a história deste povo indígena.

É importante destacar que o incêndio ocorreu em um momento em que todos os indígenas, com exceção de um idoso, encontravam-se reunidos no Quilombo do Grotão, outra comunidade tradicional, protagonista na região de Itaipu, a fim de buscarem alternativas coletivas para a permanência dos dois grupos naquela região de litígio econômico com efeitos sobre as organizações socioculturais.

Isto evidencia que os diálogos entre esses grupos são fenômenos sociais estratégicos não apenas no passado. Essas estratégias foram analisadas nas aulas de História, como reconhecimento de que os grupos socioculturais estão em constante intercâmbio e não sedimentadas, como ainda insistem as narrativas históricas hegemônicas em muitos manuais escolares.

O estudo a partir das fontes históricas evidenciando estas segregações fizeram parte de uma primeira etapa de sensibilização na sala de aula, envolvendo situações-problemas com sugestões nos próprios documentos para resolução. Em seguida, fizemos uma segunda etapa como atividade prática, uma visita de campo. As atividades práticas são outros desafios nas

propostas metodológicas relacionais, porque precisamos explorar os espaços da cidade e outros contextos culturais educativos (FLEURI, 2002).

Considerando que muitos professores enfrentam condições muito adversas e nem sempre atividades de campo são possíveis, um exercício prático proveitoso é investir nas narrativas dos próprios estudantes sobre os antepassados, as memórias familiares, que poderão também enunciar “rastros” socioculturais dos chamados povos tradicionais.

Na atividade de campo a respeito da aldeia localizada em Itaipu, a Tekoa Itarypu, estudamos a presença na ausência, pois ocorrera a dispersão dos indígenas com o incêndio, e sensibilizados e até mesmo inconformados com as situações vivenciadas pelos indígenas, os alunos foram a um sítio arqueológico, onde puderam conhecer um sambaqui, símbolo da ancestralidade dos povos nativos.

É importante destacar que nem todo sítio arqueológico será constituído por sambaquis, mas todo sambaqui é um sítio arqueológico. Os sambaquis são formados por amontoados de conchas e restos humanos provenientes de sepultamentos e outros artefatos. Eles representam marcas da passagem dos povos pré-históricos em nossa costa litorânea entre sete a oito mil anos (AP – antes da presente data), constituindo-se também com a ajuda da ação natural, como a erosão, crescimento de vegetação (especialmente por serem solos ricos em materiais orgânicos, o que nos ajuda na diferenciação entre sambaquis e as dunas, por exemplo, já que as últimas não possuem vegetação), entre outros elementos.

Naquela mesma região, em Itaipu, encontra-se um museu socioambiental e uma comunidade dos pescadores. E outras comunidades tradicionais no entorno, como o Quilombo do Grotão, visitada em outro momento para realização de outra atividade específica. O museu socioambiental foi construído sob as ruínas do recolhimento de Santa Teresa para mulheres (ver figura 2).

Figura 2 – Estudantes e professores em atividade de campo no Museu socioambiental de Itaipu – Niterói (RJ) construído nas ruínas do recolhimento de Santa Tereza



Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Escolhemos a fotografia acima para ilustrar, no melhor sentido da palavra, as apropriações desse espaço no percurso temporal. Embora atualmente o museu localize-se em antigas ruínas, esse espaço tanto no presente como no passado abrigou e ainda abriga a multiplicidade de povos e interesses por onde circulam ideias e olhares. Um espaço para ressignificação dos próprios estudantes, por isso, privilegiamos a presença deles, especialmente para demarcar, também, que todo esse exercício intelectual voltava-se, em primeiro lugar, para a educação desses jovens, portanto, eles não poderiam ser eclipsados neste trabalho.

Ademais, as construções práticas e teóricas, aqui expostas, foram resultados dos diálogos com os nossos estudantes que podem, de certo modo, ser chamados de “parceiros”, no sentido mais colaborativo do termo. Entretanto, caso haja interesse, o leitor encontrará facilmente outras imagens com outros ângulos e vestígios dessas ruínas na rede mundial de computadores (ou seja, na “internet”), ou ainda, se preferir utilizar o recurso do *Google Street View*, conforme outrora mencionado, para uma visão mais panorâmica do museu e seu entorno.

Ao compreenderem o significado do termo recolhimento para mulheres, os estudantes demonstraram muitas inquietudes a respeito das condições de gênero na sociedade no passado

e no presente, pois a reclusão era uma imposição para mulheres consideradas subversivas e desajustadas ao regime patriarcal, monogâmico na instituição do casamento. Elas eram institucionalizadas neste recolhimento mediante dote e por tempo determinado pelo patriarca da família e com a aprovação da corte.

O próprio prédio já evidencia o encontro e as relações entre as culturas: sua construção de pedras e óleo de baleia (através de mão de obra cativa africana e indígena); os escravos que acompanhavam suas senhoras durante o tempo de reclusão. Além desses indícios, o Museu de Itaipu acolhe artefatos culturais de diversos grupos culturais.

A habitação construída no pátio do Museu Socioambiental de Itaipu pela aldeia Tekoa Itarypu foi demonstrativa dos saberes indígenas silenciados nos processos educativos tradicionais para interesse dos estudantes, pela técnica do isolamento térmico (ver figura 3). A imagem da superioridade dos povos brancos e a produção do indígena como o “outro”, o selvagem, o bárbaro, o incivilizado não aponta para suas inventividades, criações e tecnologias, entretanto, em muitos lares tal isolamento térmico não tem sido possível, e foi justamente isto que mobilizou os estudantes para interesse pela descoberta de outros saberes dos povos indígenas.

Figura 3 – Habitação indígena construída no museu socioambiental de Itaipu



Fonte: Acervo pessoal da autora.

É importante destacar que a cultura dos povos indígenas e suas inventividades é, em parte, resultado das suas tradições orais, havendo poucos trabalhos acadêmicos sistematizados diretamente por estes povos. Isso nos leva a questionar a possibilidade de relativizarmos nossas próprias epistemologias.

Sendo assim, se citássemos autores “não indígenas” para compormos definições, por exemplo, sobre “isolamento térmico” ou “permacultura”, incorreríamos no grave erro de reproduzir novamente hierarquizações, como se os saberes indígenas apenas pudessem ser validados pelo olhar do “não indígena” e sua forma de produzir conhecimento. E isto nem de longe é nossa intenção, até porque são modos de viver diferentes.

Ademais, trouxemos esse caso concreto da habitação indígena para demonstração da possibilidade de incentivar nossos estudantes à atitude investigativa e questionadora de outras formas de viver e de produção de saberes. Esse é o nosso foco, por isso não podemos nos dispersar para garantirmos uma maior objetividade, dados os limites próprios de um texto de divulgação científica em formato de artigo.

Por fim, em uma terceira etapa, novamente na sala de aula, os alunos foram estimulados a compartilharem impressões sobre a experiência vivenciada na atividade de campo, a fim de sistematizarem tudo aquilo que aprenderam. Esta etapa foi realizada de forma muito lúdica, com roda de conversas, jogos, entre outras estratégias. Na atividade em que visitamos aquele território em Itaipu, chamou mais a atenção dos estudantes como aquelas comunidades buscavam se unir de todas as formas para enfrentamento dos problemas em comum.

Os discursos sobre as condições de vida dos pescadores (figura 4) despertaram o interesse dos estudantes e o seu próprio protagonismo, pois estes passaram a apresentar propostas para garantir a permanência destes grupos e as suas atividades artesanais, uma vez que aqueles povos enfrentam competições desleais com a pesca industrial. A figura 4 abaixo foi extraída no dia da visita de campo e demonstra o trabalho artesanal para recuperação de um dos barcos utilizados nesta atividade.

Figura 4 – Pescaria artesanal – foto extraída durante a visita de campo – pescador conserta manualmente seu instrumento de trabalho



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Para este artigo, priorizamos imagens do nosso contato com esses grupos culturais nas atividades de campo e as produções dos próprios estudantes, demarcando sua presença neste estudo. Esse contato já ofereceu indícios para os estudantes através da escuta das experiências dos pescadores em relação às diferenças substantivas entre os dois modelos (artesanal e industrial), bem como seus efeitos para o meio ambiente e para sociedade.

Durante a etapa de sistematização, retomamos essas discussões por meio de atividades lúdicas, uma delas envolvia um jogo de memória *on-line* também de nossa autoria, que nos permitia problematizar e comparar as atividades pesqueiras artesanais e industriais. Por questões objetivas não iremos nos ater em maiores detalhes sobre como construímos esse jogo e quais foram os resultados, em outro trabalho oportuno detalharemos melhor essa atividade.

Decidimos privilegiar o vivido para a seleção das imagens em exposição neste artigo, pois a ideia aqui foi explorarmos nossas experiências escolares vivenciadas durante a atividade de campo sob o mote da implementação da Lei 11.645-08. Isso explica, por

exemplo, porque não há imagens com comparações entre a pesca artesanal e a pesca industrial (facilmente localizáveis através da *internet*).

É importante destacar que embora a atividade de campo tenha sido planejada, ao lidar com seres humanos não é possível prever aquilo que irá impactá-los (PERRENOUD, 2001) mas é possível e necessário ao professor extrair e encaminhar as melhores alternativas em face das respostas e dos interesses dos estudantes.

Naquele contexto de ensino, não visitamos nenhum navio pesqueiro no modelo industrial, por uma questão de limites temporais devido à própria agenda e ao regime do tempo escolar a que estávamos submetidos e porque isso demandaria uma outra logística, com prejuízo das ações que julgávamos ser as mais proveitosas, as quais neste trabalho, apresentamos apenas alguns destaques.

Como já nos ensinou Thomas Tadeu da Silva (2007), todo processo educativo envolve seleções e em toda a seleção encontram-se relações de poder subjacentes. Assim, optamos por ouvir aqueles que, em geral, encontram-se invisibilizados nos processos sociais/educacionais e em posições desiguais. Na impossibilidade de uma educação nos moldes de Comenius (2011) ou seja “ensinar tudo a todos”, (pois isto é dificilmente exequível), fizemos nossas escolhas aqui justificadas.

É válido ressaltar que o incômodo gerado nos estudantes a partir dessas competições desleais entre as atividades artesanais e as atividades industriais representam um dos muitos problemas em comum entre indígenas e não indígenas. Por isso, muitas ideias surgiram durante a etapa de sistematização e foram discutidas pelos estudantes, como: comprar diretamente do pequeno produtor e recolher donativos.

Mas a ideia que melhor repercutiu foi a de um aluno afirmando serem necessárias medidas protetivas partindo do Estado, na medida em que a sociedade deveria ter garantida a proteção, especificamente dos mais frágeis e vulneráveis, e que isso só seria possível nas mobilizações pela efetivação dos direitos e com o exercício racional da representatividade.

A percepção dos estudantes nos possibilitou que voltássemos a atenção para alguns conteúdos curriculares de História tradicional, uma vez que não são problemas novos, configurando-se como estruturas permanentes do passado (LEE, 2006). Considerando-se que a proposta de ensino aqui apresentada buscava dialogar com os processos históricos de exclusão com efeitos sobre os mais vulneráveis, foi possível levar os estudantes a

compreenderem que muitos desses processos são desdobramentos das experiências colonizatórias.

5 Considerações finais

Ao longo do percurso deste texto, evidenciamos a necessidade de uma abordagem relacional numa perspectiva dos “encontros”, convivências e coexistências entre as expressões socioculturais, especificamente dos chamados povos tradicionais indígenas e afro-brasileiros, numa leitura da cidade como fonte histórica nas múltiplas camadas temporais. Esta abordagem amparada teoricamente demonstrou-se, na prática, um caminho promissor para a implementação da Lei nº 11.645/2008, considerando os diálogos socioculturais como fenômenos concretos e estratégicos nos tecidos conectivos da sociedade.

Esses diálogos são fenômenos que não estão isolados no passado e contribuem para as reflexões sobre os problemas em comum atingindo os grupos socioculturais de indígenas e afro-brasileiros, bem como a todos de modo geral, como por exemplo, a questão das expropriações históricas, das desigualdades sociais e econômicas, entre outros. Tais problemas foram propulsores para a produção de empatia, alteridade e para a sensibilização dos estudantes em favor das temáticas socioculturais discutidas.

A defesa da implementação da legislação para o reconhecimento desses grupos socioculturais na Educação, por este viés relacional e tendo a cidade como fonte histórica, consiste pois, entre outros fatores, na universalização da cidadania, uma vez que no próprio vocábulo “cidade” encontramos as origens etimológicas da terminologia “cidadania”. Lugar, portanto, para pertencimento, valorização das identidades socioculturais e convivências a serem construídas para um horizonte democrático na superação das desigualdades históricas e das exclusões sociais.

A cidade é também um lugar das fronteiras socioculturais com arames estendidos ou caídos no tempo, possibilitando entrecruzar histórias entre outras realidades locais, nacionais e globais para a tessitura de tramas mais amplas. Isto nos possibilitou a enunciação de histórias invisibilizadas nos nossos currículos de História, deslocando estes conteúdos, cuja escrita tem por centro uma visão europeia, para narrativas plurais. A abordagem possibilitou, ainda, o estudo patrimonial deste contexto que, oportunamente, será apresentado em textos futuros.

A abordagem apresentada neste texto visa pois, propor um reparação histórica, isto é, reparar em ação, o que se faz urgentemente necessário a fim de repensarmos as matrizes para a escrita da História. Uma tarefa à qual não podemos mais nos furtar, pois é responsabilidade de todos.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. R. C. **Metamorfoses Indígenas - Identidade e Cultura nas Aldeias Coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: FGV, FAPERJ, 2013.

ARROYO, M. G. Ações Coletivas e Conhecimento: Outras Pedagogias? In: **Universidade Popular dos Movimentos Sociais – UPMS**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.universidadepopular.org/site/media/leituras_upms/Acoes_Coletivas_e_Conhecimento__30-11-09.PDF. Acesso em: 02 abr. 2021.

BANIWA, G. L. Desafios no Caminho da Descolonização Indígena. **Revista do PPGCS - Novos Olhares Sociais**, v. 2, p. 41-50, 2019. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/ojs/index.php/novosolharessociais/article/view/463/211>. Acesso em: 03 abr. 2021.

BARCA, I. Aula oficina: do projecto à avaliação. In BARCA, Isabel (Org.), **Para uma Educação Histórica de Qualidade. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov [1966]. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**. Tradução de Jeanne Marie Gagnebin e Sérgio Paulo Rouanet. 10. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1996, p. 197-221.

BOBBITT, J. F. **The Curriculum**. Cambridge, Massachusetts – U.S.A. The **Riverside Press**, 1918. Disponível em: <http://www.archive.org/details/curriculum00bobbuoft>. Acesso em: 19 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2013.

CANCLINI, N. G. **Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica. Dei saber abio ai saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2000.

COMENIUS, I. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GABRIEL, C. Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas. **ANPED / GT de Didática**. n. 04. 2003. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/t041.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2021.

GABRIEL, C. Conhecimento escolar, cultura e poder: desafios para o campo do currículo em “tempos pós”. MOREIRA, Antônio F. e CANDAU, Vera M. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

HAMMINGA, B. Epistemology from the African Point of View. In: HAMMINGA, Bert (ed.). **Knowledge Cultures. Comparative western and african epistemology**. Amsterdam: Rodopy, 2005, p. 57-84.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20, n.02, p.405-423, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410> Acesso em: 03 abr. 2021.

FLORENTINO, M. **Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro**. São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

FREIRE, J.R.B. Cinco ideias equivocadas sobre o índio. **Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH)**. Nº 01 – Setembro 2002. p.17-33. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2534828/mod_resource/content/1/Cinco%20ideias%20equivocadas%20sobre%20o%20indio%20.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 12 abr. 2021.

HAMPATÉ, B. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Org.). **História Geral da África – vol 1**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1982.

KAYAPÓ, E.; BRITO, T. “A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?”. **Mneme - Revista De Humanidades**, Vol. 15, nº 35, outubro de 2015, p. 38-68. Disponível em: <https://www.periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445>. Acesso em: 03 abr. 2021.

KATTAN, E. **Penser le devoir de mémoire**. Paris, PUF, 2002

KRENAK, A. Trilhos Urbanos. In: MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Antologia indígena**. Cuiabá: SECULT, 2009.

LALIEU, O. L’invention du devoir de mémoire. Vingtième siècle. **Revue d’Histoire**. n. 69, 2001.

LEE, P. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

LE GOFF, J. **A história deve ser dividida em pedaços?** São Paulo: UNESP, 2015

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MONTEIRO, A. M. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, p. 37-62, 2003. Disponível em:

<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12075/10607>. Acesso em: 02 abr. 2021.

MUDIMBE, V. Y. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Lisboa: Mangualde (Portugal), Luanda (Angola): Edições Pedagogo; Edições Mulemba, 2013.

NIANE, D. **Sundjata ou a epopeia mandinga**. São Paulo: Ática, 1982.

NIKITIUK, S. M. L. A História local como instrumento de formação. **Simpósio Regional da ANPUH**. Rio de Janeiro, 2002.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Prog. História São Paulo** (10), dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso: 12/09/2021.

PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na Urgencia. Decidir na Incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIRES, M. F. B. Ismael Silva e a Belle Epoque | Representatividade negra na escola. In: **Histórias para todos**. Brasil: canal no Youtube, 2021a. Disponível em: https://youtu.be/b0g_nd01LkI. Acesso em: 23 set. 2021.

PIRES, M. F. B. A sua cidade como fonte histórica | ensino da temática indígena e afro-brasileira. In: **Histórias para todos**. Brasil: canal no Youtube, 2021b. Disponível em: <https://youtu.be/RPCFtj8fgJY>. Acesso em: 23 set. 2021.

PIRES, M. F. B.; BANIWA, G. Entrevista para Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH): Povos Originários: narrativas sobre passados, presentes e futuros possíveis. : **Histórias para todos**. Brasil: canal no Youtube, 2021c. Disponível em: <https://youtu.be/c9lkVcnS3f8>. Acesso em: 23 set. 2021.

PIRES, M. F. B. Tinha uma pedra: interlocuções entre o ensino de história e a história pública na implementação da lei 11.645-08. **História & Ensino**, Londrina, v. 25, n. 02, p. 297-324, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/36291>. Acesso: 23/09/2021.

PIRES, M. F. B. O professor reflexivo e a construção do conhecimento histórico escolar: narrativas plurais no currículo de História a partir da lei 11.645-08. In: **X Perspectivas (simpósio)**. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/lhiste/anais-perspectivas-do-ensino-de-historia/>. Acesso em: 23 ago. 2021.

PIRES, M. F. B. **Diálogos interculturais no Ensino de História: Oficinas pedagógicas para implementação da Lei 11.645-08**. Rio de Janeiro: PoD editora, 2017a. Disponível em: http://app.pr2.ufrj.br/public/uploads/repositories/PIRES_-_DIALOGOS_INTERCULTURAIIS.pdf. Acesso em: 23 set. /2021.

PIRES, M. F. B. Itinerários para convivências democráticas: “arames rígidos e caídos” das nossas fronteiras culturais. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História**. Brasília, 2017b. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548953098_c0ac22696ffa1f704292131aca755d66.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

POLLACK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 12/09/2021.

- QUERINO, M. **Costumes africanos no Brasil**. 2. ed. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco, 1988.
- QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, Lima(?), n. 13(29), p.11-20,1992.
- QUIJANO, A. **Colonialidade, poder, globalização e democracia**. Novos Rumos, Marília, a. 17, n. 37, p. 4-28, 2002.
- RAMOSE, M. B. **Ubuntu: stroom van het bestaan als levensfilosofie**. Holanda: Ten Have, 2017.
- RAMOSE, M. B. **Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. Ensaios Filosóficos**, Volume IV - outubro/2011. Disponível em: http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo4/RAMOSE_MB.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.
- RAPHAEL, S. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. Volume 9, nº19, p. 219-243 São Paulo, 1990.
- RIBEIRO, B. **O índio na História do Brasil**. São Paulo: Global, 2009.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.
- SCHMIDT, M. A. O ensino de História Local e os desafios da formação da Consciência Histórica. In: GASPARELO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza;
- MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de História: sujeitos saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.
- SCHMIDT, M. A; CAINELLI, M. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade - Uma Introdução às teorias do currículo**. São Paulo: Autêntica, 2007.
- TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS**, 2005, Lima. Anais eletrônicos... Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 13 set. 2021.
- TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo. In: **Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino**. Quito: Academia de la Latinidad, 2006, p. 27-43.
- WALSH, C. Interculturalidad crítica y educacion intercultural. In: VIANA, Jorge.; TAPIA, Luis.; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalid crítica**. La Paz: III –CAB, 2010. p. 75-96.

Consulta à legislação:

Lei 10.639-03. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

Lei 11.645-08. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

Artigo recebido em: 23.08.2021 Artigo aprovado em: 22.09.2021 Artigo publicado em: 29.09.2021