

Relato de experiência do ensino de história indígena nos anos finais do fundamental: a produção do conhecimento em análise

Experience Report of Teaching Indigenous History in the Final Years of Elementary: The Production of Knowledge in Analysis

Pedro Gabriel dos Santos Silva*

RESUMO

O objetivo do presente trabalho gira em torno de expor o desenvolvimento de oficinas para ensino de História Indígena, nos anos finais do ensino fundamental, com turmas de sexto a nono ano, em uma escola pública do município de São Gonçalo do Amarante-RN, com a finalidade de combater e problematizar estereótipos historicamente construídos sobre as comunidades e a cultura indígena no Brasil. Para tanto, foram utilizados os parâmetros de ensino de História previstos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em que foram priorizados os conhecimentos e competências referentes a uma educação plural, voltados para a valorização da sociodiversidade étnica que forma a sociedade brasileira contemporânea.

Palavras-chave: História Indígena; Ensino de História; Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

The goal of this work revolves around exposing the development of workshops for teaching Indigenous History, in the final years of elementary school, with classes from sixth to ninth grade, in a public school in the municipality of São Gonçalo do Amarante, in the state of Rio Grande do Norte (Brazil), with the purpose of strengthening and problematizing historically constructed stereotypes about indigenous communities and culture in Brazil. To this end, the History teaching parameters provided for by the Common Core National Curriculum were used, where knowledge and skills relating to a plural education were prioritized, aimed at valuing the ethnic sociodiversity that forms contemporary Brazilian society.

Keywords: Indigenous History; Teaching History; Common Core National Curriculum.

“A referência do aprendizado histórico não teria sentido didático se não fosse relacionada à subjetividade do aprendiz”, escreveu Jörn Rüsen (2011, p. 48). Nesse sentido, em concordância com as assertivas do autor, é possível afirmar que o ensino de História vai além da funcionalidade social abstrata: é inte-

* Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. gabrielpedrodss@gmail.com <<https://orcid.org/0009-0003-6057-310X>>

grante de um processo de aprendizado histórico estruturador do pensamento, de formação da consciência de grupos e indivíduos a partir de apropriações subjetivas dos conteúdos abordados na produção do saber em sala de aula. O aprendizado histórico, portanto, apenas se mostra eficaz e com sentido quando faz menção às experiências e demandas do presente, retomadas pela memória (RÜSEN, 2011, p. 48).

Dessa forma, frente ao ensino de História e à pesquisa etnográfica, Fernando Araújo Penna e Ana Maria Ferreira de Costa Monteiro passam a definir essa relação, produtora de conhecimentos, como *lugares de fronteira*, ou seja, essa perspectiva teórica passa a significar a educação histórica como uma constante negociação de distâncias, seja entre o professor e o aluno, ou entre o contexto histórico abordado em sala de aula e a realidade dos estudantes. Nessa perspectiva, passamos a encarar que o ensino de História tem como base a comparação, suportada por analogias para validar uma conexão entre agentes que, distantes pelo tempo, possam se unir na crítica histórica e transformar o presente através do conhecimento do passado. O conhecimento histórico, ao ser caracterizado como um *lugar de fronteira*, contempla uma definição conceitual que propõe “considerá-lo como um lugar de encontros, diálogos, mas, também, de marcação de diferenças” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 206).

Dito isso, o objetivo do presente trabalho se insere nesse contexto que suporta o estudo da História, na rede básica de ensino, como uma forma de se discutir as subjetividades e as alteridades através do tempo, relacionando o contexto social dos alunos com as temáticas estudadas. Para tanto, nos propomos a abordar o plano de trabalho de ensino de História Indígena através do relato da experiência de realização da I Feira de História e Cultura Indígena, com turmas de 6º a 9º ano, em uma escola da rede municipal de ensino, localizada no município de São Gonçalo do Amarante-RN, que aconteceu em abril de 2024, planejada e executada com o objetivo de discutir sobre a importância histórica, cultural e social que as comunidades indígenas têm no Brasil, entre o passado e o presente.

O esforço que girou em torno da discussão sobre a História Indígena do Brasil, no mês em que se comemora o Dia dos Povos Indígenas (19 de abril), refletiu a tentativa de problematizar a visão comumente exótica das comunidades nativas que ainda paira no senso comum da contemporaneidade brasileira.

A realização da feira se deu por meio da localização dos povos indígenas

enquanto agentes históricos expropriados ao longo do tempo, mas que sempre resistiram – e continuam a resistir (ao genocídio, ao não reconhecimento étnico, à expropriação de terras e aos estereótipos). Buscamos abordar uma visão argumentativa que relacionou a prática do ensino e os conteúdos curriculares elaborados pela Base Nacional Comum Curricular, em um recorte temático focado nas contribuições culturais, sociais e étnicas dos grupos indígenas na formação do Brasil do presente; ao mesmo tempo em que evitamos reincidir sobre uma História Indígena que aborda somente as dores da colonização, o extermínio do genocídio ou as marcas da escravidão. Localizar os grupos e comunidades indígenas na atualidade é também inseri-los dentro da produção do saber em sala de aula como sujeitos históricos ativos, que vivem, pensam, sentem e continuam a existir.

Desse modo, pudemos elaborar um plano de ação para ensino de História ideologicamente construído sem priorizar as heranças de formação da sociedade brasileira relacionadas, a priori, com o colonizador português ou com a imigração europeia, para então alocarmos as contribuições paritárias dos povos indígenas. Pois, além de ser uma visão datada no século XIX, como bem apontou Elza Nadai (1993, p. 149), ao falar do lugar social da História como disciplina escolar em suas origens, também se constrói um fio condutor do processo histórico que pensa a civilização como uma marcha em linha reta, de desenvolvimento linear e progressivo, no qual tendemos a recair nos mesmos erros da formação da ideia de *nação brasileira* dominada socialmente (interna) pelo branco colonizador sobre os africanos e indígenas, bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole – vista, tradicionalmente, como responsável pela formação do Brasil enquanto país.

Ao buscarmos não retomar visões tradicionalistas, mas superá-las, podemos alocar a escola enquanto um espaço essencial na formação humana, que deve atender às novas demandas sociais, incluindo novos agentes e narrativas que evidenciam os presentes processos de ensino-aprendizagem. O fazer pedagógico deve se construir como diverso, assim contribuirá para a formação de cidadãos críticos, possibilitando o acesso ao conhecimento das diferenças sociais e culturais do Brasil, além do reconhecimento dos direitos da sociodiversidade dos povos indígenas.

A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

A História como um conhecimento escolar se dá por meio da dominação objetiva da constituição da identidade do aluno. Nesse sentido, Luis Fernando Cerri (2011, p. 109) defende o pressuposto de que o processo de escolarização é sistematizado pela interpretação pessoal e coletiva sobre o “eu”, ou seja, o ensino de História nas escolas propõe uma ordenação intelectual do conhecimento e a expansão dos horizontes subjetivos dos alunos pelo processo de exame dos eventos, narrativas e memórias que marcam os corpos e vivências, perpetuados por um passado de conflitos por vezes mistificados pelo imaginário, ou constituindo temas sensíveis que mantêm traços que permeiam a contemporaneidade como feridas abertas.

Portanto, tendo em vista que a escola deve apresentar demandas integradas ao conjunto de funções que exerce na sociedade, podemos entender que ela, enquanto instituição, é planejada para o ensino de valores e modelos de ação, definindo seus alicerces de atuação a partir de necessidades específicas do seu tempo e espaço (CERRI, 2011, p. 112). Enquanto isso, percebe-se como o ser e a educação são marcados pelo devir, por processos de rupturas, descontinuidades e transformações que marcam a formação identitária e da consciência individual e coletiva, fazendo com que a História escolar passe a ser um fator essencial na produção de subjetividades, pois é um saber amalgamado na prática, em junção às discussões políticas e sociais construídas através e por processos históricos. Não obstante, o ensino histórico forma cidadãos que convivem, trocam experiências e se constroem para o espaço público.

Adotando esse pressuposto, a elaboração dos conteúdos curriculares, assim como a história do currículo em si, são artefatos sociais sujeitos a metamorfoses e flutuações, marcados por construções sociais e culturais de recortes e seleções de conteúdos que refletem nossas práticas e concepções de ensino-aprendizagem a partir de demandas ideológicas. Quando Ivor F. Goodson (1997, p. 96) se debruçou nas relações entre o currículo e sua influência nas disciplinas escolares, pôde-se perceber que essa relação entre o currículo e as disciplinas é utilizada como forma de sustentar o trabalho de questões, eventos e narrativas, decorrentes de conflitos e ações sensíveis à memória dos espaços, grupos e sociedades responsáveis pela elaboração dos conteúdos a serem discutidos em sala de aula.

Os movimentos transitórios das bases que dão sustentação às transformações curriculares refletem o modelo de produção do conhecimento escolar. O currículo e as disciplinas escolares são, assim, um produto histórico de bases definíveis e analisáveis, sujeitos a metamorfoses de acordo com os processos históricos de que são resultado (GOODSON, 1997, p. 50).

Diante do exposto, torna-se perceptível a relação entre a construção curricular no Brasil e a elaboração dos conteúdos a serem discutidos e transformados em aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, a seleção dos conteúdos opera a partir da definição dos conhecimentos e competências que se espera que todos os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade, com o objetivo de uma “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC é essencial para pensar a relação entre a seleção de conteúdos e a produção de saber em sala de aula, pois é uma política nacional de referência obrigatória para a construção dos currículos nas instituições escolares brasileiras, ou seja, indispensável para a reflexão de como o ensino de História Indígena aparece na organização curricular da educação básica. Em referência à organização do Ensino Fundamental, o documento está estruturado em duas partes: formação básica comum, com o desenvolvimento de competências e habilidades nas diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares, e uma parte diversificada, visando a inserção de temáticas regionais e locais (WYEH; CANABARRO; SILVA, 2023, p. 2).

Com a BNCC, o ensino de História passa a ser sustentado por bases comuns de investigação do passado em diálogo com o tempo atual, por meio da: (1) comparação dos fatos; (2) contextualização; (3) interpretação; (4) análise. Isso constitui os alicerces para que a História, no Ensino Fundamental, estimule a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e seus espaços de convivência (BRASIL, 2018, p. 400). Entre a autonomia do aluno e a perpetuação de bases de conteúdos curriculares, o aprendizado histórico definido também tem suas pautas voltadas para a apropriação subjetiva do conhecimento por indivíduos quando:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento. (BRASIL, 2017, p. 393-4)

Dessa forma, a BNCC passa a conceber a produção de conhecimento e os parâmetros curriculares como questões que nos levam a pensar a História como

um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (BRASIL, 2017, p. 393)

A História escolar passa a ser concebida junto aos chamados “processos de identificação”, isto é, diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto, com o intuito de favorecer uma melhor compreensão da História, das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. Enquanto isso,

todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. (BRASIL, 2018, p. 401)

A BNCC apresenta o ensino de História Indígena e Africana pela face da problematização da ideia de um “outro”, culturalmente distante e de natureza estereotipada. Pois “essa problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (BRASIL, 2018, p. 401).

Quando relacionada à Lei n. 11.645/2008, que constitucionaliza a obrigatoriedade do ensino de História Indígena e Afro-Brasileira nas escolas da rede básica do Brasil, percebemos que o conhecimento histórico prevê a revisão das

formas pelas quais indagamos o passado, olhamos para as fontes e percebemos que, na ausência de sujeitos diversos, podemos construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações de conhecimentos tradicionalmente engessados.

A Lei n. 11.645/08, ao incluir a determinação de se ensinar História Indígena e Africana no Ensino Básico brasileiro, apresenta-se como consequência de múltiplos processos de luta: movimentos negros-afrodescendentes e indígenas contra racismos e estereótipos, em prol do reconhecimento e da valorização da diversidade étnica nas instituições de ensino do país. Sancionada em 2008, durante o mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei passou a ser incorporada aos governos estaduais e municipais, de forma a alterar a estrutura curricular das escolas brasileiras e, da mesma forma, demandou a criação de novas disciplinas nos cursos de licenciatura do Brasil, complementada, também, pelo incentivo à formação continuada dos professores já em atuação nas redes privadas e públicas de ensino, para a capacitação dos profissionais às novas demandas da educação brasileira (PEIXOTO; SANTOS, 2020, p. 17709).

As legislações que foram aprovadas nessa perspectiva, priorizando a inclusão e a valorização das culturas e povos importantes para a formação da identidade brasileira, foram extremamente importantes, garantindo a educação como um direito de todos os brasileiros. Não somente isso, mas incentivando o ensino do respeito como um valor fundamental dentro da função social que a escola possui, permitindo a inserção de temáticas que durante séculos ficaram esquecidas. Dessa forma, a Lei n. 11.645/08 cumpre um papel central ao trazer a obrigatoriedade do ensino da História de agentes antes marginalizados, reconhecendo o valor que os povos africanos e indígenas possuem na formação da identidade e cultura brasileira (PEIXOTO; SANTOS, 2020, p. 17710).

Embora o Artigo 242 da Constituição Brasileira de 1988 já tivesse estabelecido que no ensino da História do Brasil deveriam ser levados em conta os diferentes grupos étnicos na composição do povo brasileiro, os movimentos negros e indígenas reivindicavam uma lei específica que pudesse abordar a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no Brasil.

O surgimento da Lei n. 11.645/08 está intimamente ligado com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, no MEC, em 2004, depois da sanção da Lei n. 10.639/03, que, após muitos anos de luta, insti-

tucionalizou a obrigação do ensino de História da África e afro-brasileira nas escolas. Desse modo, a Secad atuou como um órgão voltado para tratar sobre a questão da diversidade cultural no país, criando novos programas de combate à discriminação racial e sexual, além de mobilizar intervenções pautadas na valorização da diversidade étnica do Brasil (FANELLI, 2018, p. 66).

Sendo assim, as legislações criadas a partir disso começaram a discutir sobre as identidades brasileiras, em união à atividade reflexiva sobre um conjunto de fatores que fazem parte do ensino brasileiro: processos históricos, a constituição dos sujeitos humanos, elementos culturais, sociais e psicológicos responsáveis pela formação das identidades (HALL, 2015, p. 9). A história e a cultura indígenas remontam às violências e resistências que fazem parte da identidade nacional brasileira, fazendo com que entendamos que, no Brasil, entre as regionalidades brasileiras e as particularidades existentes nelas, as vivências marcam as experiências coletivas e individuais que devem ser valorizadas e entendidas pela educação escolar.

Como resultado desse processo de valorização da diversidade e combate ao racismo, além das pautas voltadas ao combate à discriminação racial no Brasil, a Secad teve um papel fundamental na implementação efetiva da Lei n. 10.639/03, que mais tarde seria tramitada para a Lei n. 11.648/08. Isso ocorreu em concomitância aos processos de mudanças realizadas na sociedade, em especial relacionadas à expansão da luta pela demarcação das terras indígenas e a pressões de movimentos sociais por inclusão, que fizeram com que a própria estrutura curricular do ensino brasileiro precisasse de novas alterações para inclusão de novos sujeitos (FANELLI, 2018, p. 70).

A partir disso, quando relacionamos a atuação da Lei n. 11.645/08 com as bases da educação previstas pela BNCC na seção sobre o ensino da História, podemos observar essa clara referência a uma visão multicultural do passado, pois, cabe ao aluno, junto ao professor:

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 403)

Frente ao exposto, a aprendizagem tem início quando, ainda no ensino fundamental (anos iniciais e continuando nos anos finais), a criança toma

consciência da existência de um “eu” e de um “outro”. Em linhas gerais, mais do que reputar sobre como o ensino de História Indígena possui marcas de uma tradição enveredada por esmaecimento e estereótipos, é necessário que se problematize quais reelaborações de sentidos são notadas anos após a promulgação da Lei n. 11.645/2008. Pois o uso de novas linguagens e documentos na construção de problemáticas que reformulam os nossos usos do passado para compreensão do presente constitui uma tentativa de compreender a complexidade de nossas subjetivações. A experiência de si é constituída por narrativas e o sentido do que somos são construções discursivas nossas em articulação com as histórias que lemos e escutamos, produzidas no interior de práticas sociais (BRUCE; DIDIER; FALCÃO, 2006, p. 205).

Trabalhar a diversidade indígena em sala de aula é reconhecer os direitos às diferenças socioculturais, compreendendo as possibilidades de coexistência e os princípios da multiculturalidade, para superar uma identidade nacional genérica, um discurso que paira sobre a ideia de raça, de um povo único, um tipo biológico. Trabalhar História Indígena envolve a problematização das ideias generalizantes e redutoras, como a da mestiçagem no Brasil,

[...] um discurso bastante utilizado para negar, desprezar e suprimir as sociodiversidades existentes no país. Reconhecer, afirmar e respeitar o direito às diferenças é, pois, questionar o discurso da mestiçagem como identidade nacional, usado para esconder a história de índios e negros na História do Brasil. (SILVA, 2012, p. 219)

A Lei n. 11.645/2008 não é responsável apenas pela atuação docente em sala de aula, mas torna também responsabilidade das instâncias governamentais (federais, estaduais e municipais) combater racismos institucionais e capacitar quadros técnicos, tanto dos professores de ensino básico, como também dos professores das instituições de ensino superior, das universidades e escolas particulares e privadas. Significando que no âmbito dos currículos dos cursos de licenciatura e de formação de professores deve ocorrer a inclusão de matérias obrigatórias, ministradas por especialistas, tratando especificamente das temáticas indígena e africana. Sobretudo em cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais; o que, de forma efetiva, já acontece nas instituições de ensino superior – ou pelo menos na maioria delas (SILVA, 2012, p. 220).

A relação entre a educação básica e a lei faz com que, dentro do papel es-

colar na formação humana, tenhamos a busca por respostas para as demandas sociais que acompanham as transformações da sociedade. Uma dessas respostas é a inclusão da temática indígena em documentos nacionais de organização curricular do Brasil, como é o caso da BNCC. Isso cria espaços que favorecem o reconhecimento da diversidade e uma convivência respeitosa, priorizando diferentes atores sociopolíticos, o diálogo entre as fontes e os alunos – processo que democratiza o acesso ao conhecimento produzido –, a produção de novos conhecimentos e a socialização dos múltiplos saberes. Essa combinação de fatores gera tanto cidadãos críticos, formados a partir de um ensino plural, como também proporciona o reconhecimento dos direitos da sociodiversidade dos povos indígenas (SILVA, 2012, p. 221).

Na análise da BNCC e sua inclusão das temáticas indígenas, os objetivos de aprendizagem do componente curricular foram organizados em quatro eixos: (1) procedimentos de pesquisa; (2) representações do tempo; (3) categorias, noções e conceitos; por fim, (4) dimensões político-cidadãs. A BNCC levantou a possibilidade de veicular concepções outras de cosmologias que estão situadas fora dos limites de uma sociedade regida pela ideia de progresso linear e evolutivo, como os povos indígenas que prescindem dos marcos temporais cronológicos (ARAÚJO; NAZARENO, 2018, p. 45).

Nos anos finais do Ensino Fundamental, os indígenas aparecem nos conteúdos exemplificados, de maneira geral, a seguir:

Referentes ao 6º ano:

- (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas (BRASIL, 2018, p. 421);
- (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano (BRASIL, 2018, p. 421).

Referentes ao 7º ano:

- (EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências (BRASIL, 2018, p. 423);

- (EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência (BRASIL, 2018, p. 423).

Referentes ao 8º ano:

- (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti (BRASIL, 2018, 425);
- (EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (BRASIL, 2018, 425);
- (EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas (BRASIL, 2018, 427).

Referentes ao 9º ano:

- (EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes (BRASIL, 2018, 428).;
- (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura (BRASIL, 2018, 431).

Quando analisamos comparativamente os conteúdos de História Indígena com aqueles referentes à História da Europa, por exemplo, percebemos uma proporção injusta. Temos pouca ênfase na História do Brasil, enquanto a cultura europeia ganha mais espaço entre os objetivos de aprendizagem, levando-nos a suspeitar da pretensa intenção de criticar o ensino pautado em bases eurocêntricas. Nota-se uma falha na proposta em torno das distintas proporções de histórias, sujeitos, temporalidades e cosmologias, cuja ênfase sobre os povos indígenas se situa muito pontual e passageiramente dentro do contexto sociopolítico estudado, ou então sobre os direitos adquiridos pelos

povos indígenas na contemporaneidade em detrimento de um passado que é utilizado para mostrar a composição cultural brasileira (ARAÚJO; NAZARENO, 2018, p. 56).

A elaboração curricular não é neutra, mas perpassada por discursos que constituem o texto curricular, com intencionalidades e operações de poder, especialmente por aqueles responsáveis por sua produção, que o dotam de significado. O documento curricular de História não é pacífico, é composto de tensões, conflitos de interesses, tendo em vista a disputa pelo protagonismo na narrativa histórica escolhida para fazer parte do texto e ser ensinada por intermédio dos conteúdos na escola (GUIMARÃES, 2012, p. 61).

Na construção narrativa da História do Brasil durante os séculos XIX e XX, os povos indígenas – de acordo com os reflexos da colonização –, assim como todas as minorias sociais, eram excluídos, marginalizados e considerados inferiores em prol do desenvolvimento brasileiro. Nos mecanismos marcadores de diferenças, estereótipos sociais são criados para exaltar determinados sujeitos, enquanto outros tateiam no escuro. No Brasil, esses marcadores são “como raça, geração, local de origem, gênero e sexo, e outros elementos que têm a capacidade de produzir diversas formas de hierarquia e subordinação” (SCHWARCZ, 2019, p. 175).

O desafio contemporâneo, sobretudo na escola pública, ainda é transformar o ensino por meio da promoção de costumes, línguas, crenças, tradições e dos direitos originários dos indígenas em diálogo com as culturas, conhecimentos e valores. Para a efetivação de uma educação multicultural, além das mudanças curriculares, precisamos de novos padrões gerais de funcionamento escolar, que não tendam à histórica homogeneização e ao não acolhimento das diversidades culturais e identitárias. A partir da BNCC, em conjunto com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e o fazer docente em sala de aula, constrói-se a intenção de que os alunos aprendam a identificar e valorizar as contribuições dos indígenas em diversos momentos da história, propondo o desenvolvimento de habilidades que permitam que o aluno reconheça os povos indígenas como agentes e protagonistas históricos (CANABARO; SILVA; WEYH, 2023, p. 10).

A noção de multiculturalidade adotada no presente trabalho entende a escola enquanto um espaço de cruzamento de culturas, fluido, complexo, atravessado por tensões e conflitos, de memórias que estão constantemente em

disputa. A grande responsabilidade do ambiente escolar é a socialização da diferença, auxiliando na formação das identidades e na autonomia, cabendo ao processo de ensino-aprendizagem a mediação reflexiva da pluralidade cultural, e como isso exerce influência sobre as novas gerações. Esse processo faz com que os alunos e alunas aprendam, diariamente, como lidar com o mundo, de uma forma natural, analisando criticamente os aspectos culturais da sociedade, auxiliados pelo saber científico, artístico e filosófico (CANDAUI, 2008, p. 116).

A partir do momento em que se entende que as questões e debates em relação à cultura e à formação cultural do Brasil não podem ser ignorados, as bases culturais de formação interétnicas têm um lugar na produção de um saber em que os “outros” são valorizados. Dito isso, inserir debates culturais que ampliam o entendimento dos alunos sobre a formação do Brasil e as heranças históricas faz com que escola se localize em meio às inquietudes das crianças e jovens da contemporaneidade.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA FEIRA DE HISTÓRIA E CULTURA INDÍGENA

O projeto foi elaborado de acordo com as demandas previstas no planejamento pedagógico da escola, realizado antes do início do ano letivo, com foco em atividades extraclasse que trabalhassem com temas envolvendo sociedade e cultura. Pensando nisso, a atividade foi proposta para todas as turmas da escola (o sexto, os dois sétimos, um oitavo e um nono), e seriam discutidos, em encontros teóricos e presenciais, temas referentes à participação indígena na História do Brasil, entre o passado e a reflexão sobre o presente.

Na prática, embora tenha sido inicialmente projetado para priorizar a disciplina de História, o projeto se caracterizou como interdisciplinar, pois mobilizou a escola como um todo para realização do evento, havendo a participação dos docentes e a utilização dos conhecimentos referentes às disciplinas de Ciências, Geografia, Educação Física, História, Artes, Língua Portuguesa e Matemática. O objetivo geral foi estudar os aspectos da sociodiversidade indígena no território brasileiro ao longo do tempo, fazendo com que os alunos percebessem a participação desses agentes na História do Brasil de forma consistente e crítica, abarcando novas formas de se conhecer e reconhecer cul-

tural, social e politicamente a existência indígena no país e também no próprio município em que eles cresceram e vivem.

A organização partiu da divisão de eixos temáticos, cinco ao todo, que seriam discutidos de forma separada entre as turmas. Destarte, os professores foram divididos e cada grupo de docentes ficou responsável pela tutela de uma turma, para abordar teoricamente os temas durante as duas primeiras semanas do mês de abril, antes da realização do evento, em aulas previamente acordadas no cronograma, para que não atrapalhasse o andamento da disciplina e os estudos regulares, e que seriam postos em prática no dia da feira, no dia 26 do mesmo mês, quando os conhecimentos aprendidos foram executados e exibidos para o restante da escola.

As temáticas foram distribuídas da seguinte forma:

1. Como a região da escola é voltada para produção de cerâmica, os alunos do sexto ano ficaram responsáveis pelas atividades de artesanato, com foco na produção de peças com argila, sob a orientação dos professores das disciplinas de História e Artes;
2. Com o sétimo ano A, foram realizadas atividades sobre o gênero literário do mito, com a professora de Língua Portuguesa, para que os alunos pudessem estudar e entender o conteúdo partindo da cosmologia e do folclore indígenas;
3. Em seguida, o professor de Educação Física, junto ao sétimo ano B, elaborou atividades focadas em exercícios e brincadeiras indígenas, tendo em vista a idade dos alunos e por ser uma turma particularmente agitada;
4. Na turma do oitavo ano, foram abordados aspectos ligados à divisão geográfica dos povos indígenas na atualidade, além dos costumes e tradições relacionados à pintura corporal, com o estudo dos grafismos e padrões geométricos. Assim, os alunos puderam, junto aos professores de Geografia e Matemática, abordar as questões importantes e essenciais para o conhecimento dos povos indígenas na atualidade com referência aos marcos temporais, à ocupação dos espaços e às formas e padrões geométricos dos grafismos;

5. A turma do nono ano, sob o comando do professor de Ciências, ficou responsável por estudar os costumes e tradições alimentares indígenas ao longo do tempo, por duas semanas, e depois produzirem pratos típicos, conhecidos atualmente e consumidos diariamente por eles, que seriam levados para mostruário e consumo no dia do evento.

De acordo com a divisão das turmas entre os eixos temáticos, os professores ficaram livres para trabalhar os conteúdos em sala de aula, entre os dias 1 e 20 de abril, da melhor forma que conseguissem para encaixar os assuntos nos conteúdos programáticos da disciplina, ou para fazer arranjos no planejamento interno da matéria para dividir as aulas da semana entre o conteúdo regular e encontros pensados especificamente para a Feira de História e Cultura Indígena.

O objetivo do evento foi proporcionar aos alunos a noção básica da existência atual de grupos indígenas no Brasil todo, inclusive no município de São Gonçalo do Amarante. Ao fazer com que o projeto fosse interdisciplinar, houve a tentativa de quebra do estereótipo dos grupos e sujeitos indígenas como figuras históricas, que não existem mais ou abandonaram suas próprias tradições para viver em sociedade. Tornando possível a possibilidade de gerenciar uma produção de saber característica da escola, isto é, de formação de indivíduos críticos com consciência sobre si e sobre a diversidade que os cerca. Consoante aos objetivos da BNCC de “formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Ademais, o evento fez com que os alunos de sexto ao nono ano, com faixas etárias entre 10 e 16 anos, percebessem como o mundo “torna-se mais complexo à medida que o sujeito reconhece que existe um “Outro” e que cada um apreende o mundo de forma particular” (BRASIL, 2018, p. 403).

O cronograma do projeto foi pensado para durar um mês, de modo que os conteúdos discutidos em sala de aula fossem elaborados e adaptados a partir das temáticas divididas entre os professores que estariam presentes no dia do evento, pois caberia a eles coordenarem as atividades práticas e a exposição das produções feitas pelos alunos de acordo com o que eles puderam entender do assunto, focando sempre na valorização das tradições e da História Indígena.

Além disso, é importante reforçar que em todas as etapas do projeto, os alunos foram colocados como os principais responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem, pois, desde os debates teóricos até as atividades prá-

ticas, eles foram orientados pelos professores a produzirem de acordo com o que puderam entender e absorver sobre os conteúdos. No mais, tendo em vista que cada turma representava uma unidade temática, os alunos também ficaram responsáveis por coletar materiais recicláveis pela comunidade e, sob orientação dos professores, decoraram as salas de aulas para o funcionamento das oficinas.

No dia 26, o encontro foi programado para a realização de todas as atividades práticas que foram desenvolvidas ao longo do mês e a feira foi pensada para ter uma duração de três horas e meia, começando às 8 h 30 min e finalizando às 11 h. As atividades do dia foram divididas da seguinte forma: entre as 8 h 30 min e as 9 h 30 min, foi realizada uma roda de conversa com todos os alunos no pátio da escola, na qual foram discutidos aspectos sobre a comemoração do Dia dos Povos Indígenas (19 de abril) e a importância da valorização da diversidade cultural e social do Brasil. No mais, foram abordados os principais grupos indígenas que povoaram o Rio Grande do Norte e aqueles que ainda vivem no território atualmente.

Entre 9 h 30 min e 10 h, houve uma pausa para um lanche coletivo com alunos. A partir das 10 h até as 11 h, os alunos se direcionaram às suas respectivas salas para o início das oficinas temáticas. No desenvolvimento das oficinas, as turmas foram divididas em dois grupos: metade ficou na sala para expor as peças produzidas durante o mês ou realizar alguma atividade prática com os visitantes, enquanto a outra metade dos alunos ficou livre para visitar as outras oficinas e observar/estudar a respeito das outras temáticas discutidas na feira. Após 30 minutos, os grupos de visitantes retornariam às suas salas, havendo a troca de papéis.

As salas e a escola já haviam sido preparadas e decoradas no dia anterior pelos alunos e professores. Começando às 8 h 30 min, houve um debate inicial em que foi perguntado aos alunos que assistiam o que eles entendiam como “indígenas” ou então por “tradições/História Indígena”, como fio condutor que guiou a discussão subsequente. A partir disso, foram apresentados aspectos organizacionais dos grupos étnicos dos potiguaras, no Rio Grande do Norte, e quais desses aspectos/características organizacionais ainda existem entre os grupos indígenas do estado. Por fim, houve uma leitura coletiva com os alunos do livro *O tupi que você fala* (2015), de autoria de Cláudio Fragata e ilustração de Maurício Negro, relacionando as tradições orais e o vocabulário Tupi com a formação da Língua Portuguesa na atualidade.

Após o intervalo para o lanche coletivo, as turmas foram direcionadas pa-

ra as oficinas temáticas. Os alunos do sexto ano, que possuem idades entre 10 e 12 anos e ao todo totalizam cerca de 18 estudantes, ficaram responsáveis pela elaboração de atividades práticas voltadas para a produção de peças com argila, partindo das discussões sobre arte indígena, realizadas em sala de aula, nas disciplinas de História e Artes. Os objetivos para a definição do tema foram a partir de duas perspectivas: a utilização da economia local de produção de cerâmica nos eventos escolares, assim como o aprofundamento nas relações culturais/espirituais da arte indígena em sala de aula. Dessa forma, os alunos puderam utilizar materiais familiares a eles, criando novos sentidos para o aprendizado e a produção de conhecimento.

Figura 1 – Oficina do sexto ano



Registro dos alunos utilizando argila para produção de peças de utilidade diária, a partir dos conteúdos abordados em sala. Fonte: Acervo do autor (2024).

Com a turma do sétimo ano A, de faixa etária entre 13 e 14 anos, totalizando uma turma de 17 alunos, foram realizadas atividades temáticas sobre o gênero textual do mito, relacionando o conteúdo estudado na disciplina de Língua Portuguesa com aspectos ligados ao folclore e à cosmologia indígena. Ao longo das aulas, a professora teve como objetivo trazer uma visão multicultural para a realidade a partir da perspectiva das tradições e mitos indígenas,

fazendo com que os alunos percebessem a relação dos grupos com a espiritualidade, com a natureza e como essas histórias sobreviveram ao tempo de acordo com as tradições orais compartilhadas. Seguindo a divisão acordada, enquanto metade da turma pôde visitar outras salas para ver as exposições, a outra metade ficou na oficina explicando o que foi aprendido para os visitantes. Depois de meia hora, os grupos alternaram as funções, fazendo com que todos pudessem aproveitar as exposições.

Além disso, tudo que foi estudado durante as duas semanas que antecederam o evento foi utilizado pelos alunos para produção de desenhos e construção de um mural, como pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 2 – Mural produzido pelos alunos do sétimo ano A



Desenhos produzidos pelos alunos do sétimo A sobre os mitos indígenas trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa. Fonte: Acervo do autor (2024).

Na turma do sétimo ano B, a proposta da oficina foi de execução de atividades físicas com brincadeiras, jogos e esportes, selecionados pelo professor, que têm relação com as práticas de caça, cerimônias e lazer de vários grupos indígenas ao redor do Brasil. Para tanto, foram executadas atividades de dança em roda, tiro ao alvo com arco e flecha e cabo de guerra, pensando a consciência corporal e as práticas corporais de aventuras, previstas no conteúdo programático da disciplina de educação física.

Em relação ao oitavo ano, as atividades elaboradas tiveram ênfase no estu-

do dos grafismos e na relação das pinturas corporais com as práticas religiosas e cerimoniais dentro dos grupos étnicos. Para tanto, a discussão teórica permeou o estudo da divisão geográfica dos indígenas brasileiros ao longo dos séculos, acompanhado de uma crítica aos marcos temporais e à atual frente política indígena pela demarcação de terras. Em relação às pinturas corporais, os padrões e traços geométricos também foram utilizados para estudo na disciplina de matemática, facilitando a compreensão dos detalhes e como estes estão relacionados à tradição e organização de cada grupo estudado. Para fundamentação teórica e prática, utilizamos as pesquisas divulgadas sobre o tema pelo Instituto de Pesquisa e Formação Indígena,¹ que trabalha, através das pinturas corporais, temas como rituais, mitologia e cosmologia a partir dos povos indígenas de Oiapoque.

Para demonstração dos padrões, os alunos expositores da turma explicaram, para os alunos visitantes e para os funcionários do apoio da escola, o sentido cultural e social dos grafismos. Na prática, houve o auxílio dos professores e de voluntários entre os ouvintes para o mostruário de exemplos de como as pinturas são feitas no corpo, como pode ser visto na imagem abaixo:

Figura 3 – Oficina de grafismos com o oitavo ano



Na imagem temos a demonstração prática em meio as explicações sobre os grafismos indígenas pela turma do oitavo ano. Fonte: Acervo do autor (2024).

A tinta preta utilizada foi à base de guache, enquanto o pigmento vermelho foi feito a partir do urucum, obtido pelos alunos na própria comunidade. Durante todo o processo da explicação e demonstração prática, procuramos reforçar a importância da não estereotipização dos costumes culturais indígenas, salientando que aquela atividade servia para fins educativos.

Por fim, a oficina temática do nono ano girou em torno da culinária e das práticas alimentares, sob orientação do professor de ciências. Em virtude da realidade financeira dos alunos, optamos pela discussão de um panorama geral dos hábitos alimentares dos grupos indígenas ao longo dos séculos, e quais desses costumes sobreviveram ao tempo e tornaram-se pilares da culinária brasileira. Para a atividade expositiva, os alunos produziram pratos com ingredientes que pudessem ser obtidos em casa, evitando gastos. Desse modo, os itens foram produzidos à base de milho, goma, farinha e coco: bolos, tapiocas e doces de coco foram os principais pratos do dia. Expostos durante a visita e depois consumidos pela turma em um lanche coletivo entre eles.

Figura 4 – Oficina de comidas e hábitos alimentares com o nono ano



Painel para exposição das comidas e espaço para diálogo sobre as práticas alimentares indígenas. Fonte: Acervo do autor (2024).

O sentido de organização do projeto se deu em prol de uma prática educativa que pode levar a múltiplas possibilidades de formação de conhecimentos no espaço escolar, para que essas diversas aprendizagens e possibilidades de produção de conhecimento correspondam a um propósito educativo de formação de cidadãos que entendam a si e ao outro, mediados pelo respeito à diversidade.

As orientações seguidas para a estruturação das atividades foram de acordo com os parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois ela representa um dos elementos mais importantes externos à escola que, por meio da oficialização de um conjunto de aprendizagens essenciais à escolarização básica, podem influenciar nas metas educativas da escola. Servindo de referência e indicador do sentido que o país quer dar à formação das futuras gerações. Sobretudo em relação à BNCC, no que diz respeito à pluralidade de culturas e identidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do exposto, o presente trabalho almejou evidenciar as estratégias de elaboração de um evento direcionado à discussão temática sobre a importância dos povos indígenas na História do Brasil, com alunos de sexto a nono ano de uma escola pública municipal. Assim como relacionar os conteúdos estudados em sala com os movimentos atuais no que diz respeito à luta pela terra e à conscientização sobre a importância da valorização das culturas próprias de cada grupo indígena do Brasil. A Feira de História e Cultura Indígena foi utilizada como mecanismo de contribuição ativa para os estudos de inúmeras questões temáticas a partir do uso das demandas inseridas nos movimentos de luta desses grupos nos últimos anos, a saber, a demarcação de terras e o reconhecimento/respeito identitário.

O projeto levou em conta as recentes transformações nas concepções de ensino e aprendizagem, nas quais o ensino de História se destaca pela colaboração entre a escola e a comunidade escolar, definindo novas fronteiras epistemológicas de atuação, assim como a definição de novos agentes, subjetividades e narrativas no campo do saber historiográfico.

Sob essa ótica, após analisar e identificar os objetos de conhecimentos e de habilidades do componente curricular de História nos anos finais da edu-

cação fundamental, observamos como essas competências abordam a História e Cultura indígena nos parâmetros curriculares que servem como base para a atuação docente em sala de aula. A partir disso, o plano de trabalho do evento foi projetado com a intenção de que os alunos aprendam a identificar e valorizar as contribuições dos indígenas em diversos momentos da História e da sociedade brasileira.

Todavia, pensando nos limites da estrutura curricular da BNCC, e nos limites estruturais comuns ao ensino público municipal, as atividades foram elaboradas de acordo com as possibilidades existentes, com os materiais adquiridos e com preocupação com a realidade financeira e o arcabouço cultural dos alunos da escola. Apesar de todas as barreiras existentes, da falta de habilidades da BNCC que promovam discussões mais atualizadas sobre os grupos indígenas brasileiros e da falta de financiamento para as atividades escolares, procuramos promover oficinas e debates que fundamentem o conhecimento dos povos indígenas contemporâneos e sua atuação na sociedade brasileira, de modo que não se crie uma ideia de que são sujeitos da antiguidade, bárbaros ou que devem ser marginalizados.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves; NAZARENO, Elias. História e diversidade cultural indígena na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Revista Temporis*, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 35-60, 2018.
- BITTENCOURT, Circe. O que é uma disciplina escolar? In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 33-55.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- BRUCE, Fabiana; DIDIER, Maria Thereza; FALCÃO, Lúcia. História(s) e ensino de História. *Cadernos de Estudos Sociais*, Recife, v. 22, n. 2, p. 199-210, 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo, educação e direitos humanos. In: CANDAU, Vera Maria; SCAVINO, Suzana (Org.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- BRUCE, Fabiana; FALCÃO, Lúcia; DIDIER, Maria Thereza. História(s) e Ensino de História. *Caderno de Estudos Sociais da Fundação Joaquim Nabuco*, Recife, v. 22, n. 2, jul./dez., 2006, p. 199-207.

- FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. *A Lei 11.645/08: história, movimentos sociais e mudanças curriculares*. 2018. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2018.
- FRAGAT, Claudio. *O Tupi que você fala*. Rio de Janeiro: Globinho, 2015.
- GOODSON, Ivor F. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr., 2011.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Bras. de Hist.*, São Paulo, v, 13, n. 25/26, p. 146-162, 1993.
- PEIXOTO, R.; SANTOS, S. F. dos. A implementação das leis 10639/03 e 11645/08: possibilidades pedagógicas a partir do uso de imagens em salas de aula / Implementation of laws 10639/03 and 11645/08: pedagogical possibilities from the use of images in classrooms. *Brazilian Journal of Development*, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 12709-12720, 2020.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTIN, Estevão de Rezende (Orgs.). *Rüsen Jörn e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. *Revista História Hoje*, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 213-223, 2012.
- WEYH, L. F.; SILVA, S. P.; CANABARRO, I. S. História e cultura indígena na BNCC do ensino fundamental: análise das concepções e propostas para o ensino. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 3, p. 1-12, 2023.

NOTA

¹ O link para acesso está disponível em: <https://institutoiepe.org.br/>. Acesso em: 10 mai. 2024.

Artigo submetido em 31 de maio de 2024.
Aprovado em 4 de novembro de 2024.

