



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Victor da Silva Sabino

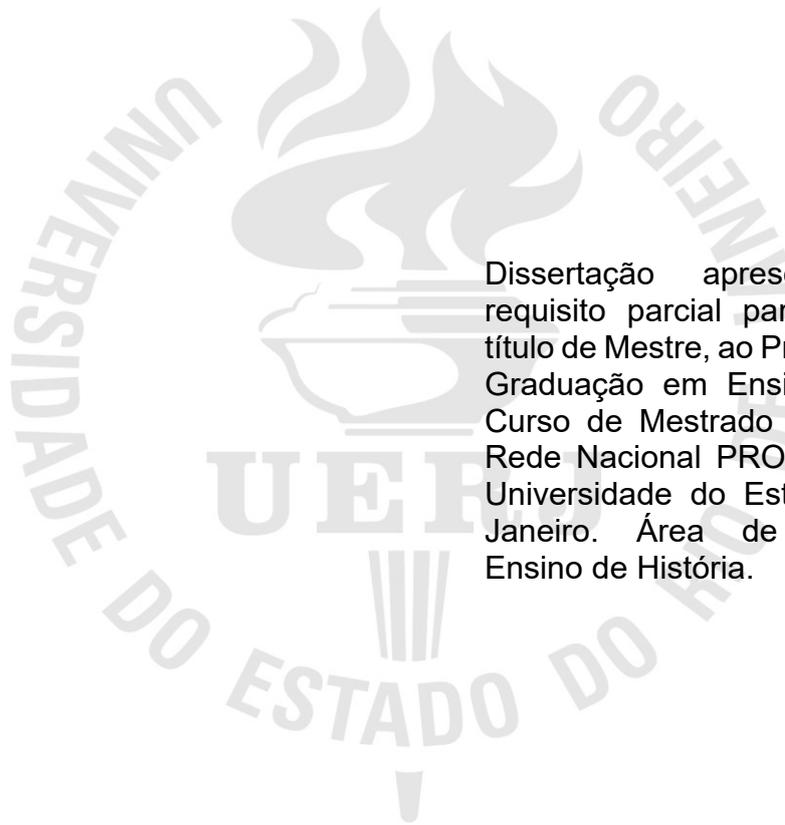
**A memória indígena em Araruama e questões atuais através da
metodologia WebQuest**

São Gonçalo

2024

Victor da Silva Sabino

**A memória indígena em Araruama e questões atuais através da metodologia
WebQuest**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S116
TESE

Sabino, Victor da Silva.

A memória indígena em Araruama e questões atuais através da metodologia WebQuest / Victor da Silva Sabino. - 2024.
99f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Tecnologia educacional – Teses. 3. Indígenas da América do Sul – Educação – Brasil – Teses. Araruama – História – Teses. I. Fernandes, Rui Aniceto Nascimento. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 6150

CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Victor da Silva Sabino

**A memória indígena em Araruama e questões atuais através da metodologia
WebQuest**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2024.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rui Aniceto Nascimento Fernandes (Orientador)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Carina Martins Costa
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Luís Reznik
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Michele Barcelos Agostinho
Museu Nacional

São Gonçalo

2024

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento vai para o lugar onde passei bons anos de minha vida, a UERJ-FFP, local que me permitiu, além de uma sólida formação acadêmica e política, conhecer companheiros que trago comigo desde então. .

Agradeço aos camaradas da História, como Leonardo Diniz, amigo e colega de turma na graduação e mestrado, e Fábio Diego, amigo e compadre, que muito ajudaram com ideias e opiniões sobre este trabalho.

Aos amigos Guilherme Portella, Wagner Santanna, Isabella Araújo, Bruno Régis, Ana Olívia e Fernanda Moreno deixo meu agradecimento pela preocupação e incentivo durante o desenvolvimento do trabalho. Da mesma maneira agradeço às queridas Rafaela Costa, Sabrina Mesquita e Carine Neves pela parceria de tantos anos. Não poderia deixar de mencionar a querida Thaís, que mesmo distante fisicamente, se faz sempre presente.

Aos professores e colegas de curso, minha gratidão pelos momentos valiosos de troca. Ao meu orientador, Rui Aniceto, agradeço pela gentileza e paciência durante a orientação, assim como também agradeço aos professores componentes das bancas de qualificação e defesa pelas contribuições e disponibilidade.

Aos meus queridos alunos, razão da existência deste trabalho e aqui representados pela querida Marina Ramos, agradeço pela convivência leve e prazerosa ao longo de tantos anos.

Por fim, agradeço a minha família, Sônia, Guilherme e João. Para a amada Milena Melo, meu agradecimento especial pelo incentivo e paciência ao longo dos anos. Sou muito mais feliz desde aquele samba em Santa Teresa.

RESUMO

SABINO, Victor da Silva. *A memória indígena em Araruama e questões atuais através da metodologia WebQuest*. 2024. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta dissertação apresenta uma proposta de atividade pedagógica que utiliza a metodologia WebQuest voltada para o Ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental na rede pública da cidade de Araruama/RJ. As descobertas arqueológicas deram luz à presença indígena Tupinambá na região e de seu posterior uso para a tentativa de construção de uma memória local, fato que ocorreu de forma tímida. A partir dessa situação, buscamos apresentar algumas dessas ações, problematizando o que ocorreu com a contingente populacional indígena que habitou a região. Esta primeira discussão serve como ponto de partida para trazermos outras questões sensíveis e urgentes às populações indígenas no Brasil atual. Nesse sentido, o trabalho apresenta discussões que versam sobre a legislação brasileira, direitos humanos, pensamento decolonial, memória, história local e temática indígena. Também são apresentadas questões referentes ao uso de tecnologias digitais na educação e seu potencial para o desenvolvimento do conhecimento histórico com foco na metodologia WebQuest, que é exemplificada na parte final do trabalho através de uma proposta pedagógica relacionada à temática indígena.

Palavras-chave: ensino de história; metodologia webquest; Araruama; temática indígena.

ABSTRACT

SABINO, Victor da Silva. Indigenous memory in Araruama and current issues through the WebQuest methodology. 2024. 99f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This dissertation presents a proposal for a pedagogical activity that uses the WebQuest methodology aimed at Teaching History in the final years of Elementary School in the public network of the city of Araruama/RJ. The archaeological discoveries gave light to the Tupinambá indigenous presence in the region and its subsequent use in an attempt to build a local memory, a fact that occurred in a timid way. From this situation, we seek to present some of these actions, problematizing what happened to the indigenous population that inhabited the region. This first discussion serves as a starting point for bringing others sensitive and urgent issues facing indigenous populations in Brazil today. In this sense, the work presents discussions that deal with Brazilian legislation, human rights, decolonial thinking, memory, local history and indigenous themes. Questions are also presented regarding the use of digital technologies in education and their potential for the development of historical knowledge with a focus on the WebQuest methodology, which is exemplified in the final part of the work through a pedagogical proposal related to indigenous themes.

Keywords: History teaching; WebQuest methodology; Araruama; Indigenous theme.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Brasão da cidade de Araruama	42
Figura 2 –	Convite de palestra na Escola Municipal Honorino Coutinho	45
Figura 3 –	Escola Honorino Coutinho e sua réplica de oca tupinambá	45
Figura 4 –	Visita guida por estudantes da Honorino Coutinho	46
Figura 5 –	Cerâmica tupinambá na Escola Honorino Coutinho	46
Figura 6 –	Página inicial da Webquest	80
Figura 7 –	Tela de apresentação da Webquest	80
Figura 8 –	Tela inicial da Webquest <i>A presença indígena em Araruama ...</i>	81
Figura 9 –	Etapa Tarefa da WebQuest <i>A presença indígena em Araruama</i>	82
Figura 10 –	Introdução da Webquest <i>Biografias Indígenas</i>	84
Figura 11 –	Etapa Tarefa da WebQuest <i>Biografias Indígenas</i>	85
Figura 12 –	Etapa Conclusão da WebQuest <i>Biografias Indígenas</i>	86
Figura 13 –	Etapa Introdução da WebQuest <i>Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente</i>	87
Figura 14 –	Pistas da etapa Processo da WebQuest <i>Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente</i>	88
Figura 15 –	Pista da etapa Processo da WebQuest <i>Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente</i>	88
Figura 16 –	Pistas da WebQuest <i>Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente</i>	89
Figura 17 –	Notícias jornalísticas como pistas na WebQuest <i>Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente</i>	90
Figura 18 –	Etapa Avaliação da WebQuest <i>Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente</i>	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CME	Conselho Municipal de Educação
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CNPI	Conselho Nacional de Política Indigenista
DNEDH	Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISA	Instituto Socioambiental
LABIM	Laboratório de Memória e Imagem
NUMEM	Núcleo de Documentação, História e Memória
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPHR/UFRJ	Programa de Pós-Graduação em História/ Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Povos Indígenas e Localização de Trabalhadores Nacionais
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	OS DIREITOS INDÍGENAS, DIREITOS HUMANOS E COLONIALIDADE	13
1.1	Os povos indígenas sob a proteção das leis	13
1.2	A Educação em Direitos Humanos e seus desafios atuais	17
1.3	Considerações sobre a teoria decolonial	24
1.4	O pensamento indígena no Brasil e a atuação do Estado brasileiro	30
2	ARARUAMA: MEMÓRIA LOCAL E AS POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA	37
2.1	Conhecendo a cidade e a região	37
2.2	Os usos memória indígena em Araruama	41
2.3	Processos formativos na rede de Araruama e as perspectivas de mudança	47
2.4	Os caminhos para novas abordagens	50
2.5	Sobre Memória e História Local	51
2.6	A temática indígena em sala de aula	58
3	AS TDICs NA EDUCAÇÃO: O CASO DA METODOLOGIA WEBQUEST	67
3.1	Ensino de história e as tecnologias digitais	67
3.2	A metodologia WebQuest	71
3.3	Análise de exemplos de WebQuest no campo historiográfico	74
3.4	Alguns exemplos de WebQuests no ProfHistória	76
3.5	Descrevendo o produto baseado na metodologia WebQuest	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
	REFERÊNCIAS	94

INTRODUÇÃO

A escolha de um tema de dissertação num curso como o ProfHistória, naturalmente, é algo muito pessoal. Creio que essa pessoalidade reside no fato desta escolha geralmente estar ligada às experiências que nós, no exercício da profissão de professor, acumulamos com o passar dos anos. Além das experiências vivenciadas em sala de aula, também há aquelas que são acumuladas através do que é experimentado fora dela, e que, assim como a primeira, é importante nesse processo. Porém, é possível que esses dois caminhos se entrelacem, de forma que tanto as situações pessoais quanto as que vivemos em decorrência da profissão contribuam na construção do objeto de pesquisa.

Essa reflexão inicial tem como motivo uma percepção que ocorreu durante o processo de escrita do trabalho, quando foi possível estabelecer ligações entre questões colocadas em discussão nas aulas com situações experimentadas em sala não apenas como professor nos últimos doze anos, mas também como estudante no final dos anos 1980 e durante a década seguinte. A prática de tecer ligações entre as mais diversas situações vivenciadas, e com isso ter a possibilidade de redefinir as formas de interpretar os acontecimentos e transformar as práticas pedagógicas, talvez seja o aspecto mais prazeroso em um curso nesses moldes.

No caso deste trabalho a decisão de trabalhar a temática indígena foi pensada e amadurecida durante a disciplina História e Educação em Direitos Humanos, quando na aula específica sobre a abordagem histórica sobre os povos originários e as questões sensíveis aos indígenas na atualidade foram apresentadas, possibilitando uma troca de ideias sobre as formas como a temática é trabalhada em sala de aula, percebendo-as de fato como algo ligado aos Direitos Humanos.

Foi nesse contexto que a decisão de trabalhar com as questões indígenas foi tomada, já que ficou claro que a mesma forma que elas costumam ser abordadas se repete ao longo dos anos, contribuindo para a construção de estereótipos a respeito dos indivíduos e povos indígenas. Das discussões a esse respeito, além de lembranças ainda nítidas das celebrações do Dia do Índio em tempos de escola, quando retornava à casa pintado e fantasiado de indígena, veio a reflexão de como esta prática ainda era, e permanece sendo, muito comum nas turmas de primeiro segmento do Ensino Fundamental em quase todas as escolas nas quais trabalhei.

É importante ressaltar que essas escolas estão localizadas em Niterói, cidade que nasci e estudei, e que possui uma forte memória relacionada à temática indígena, já que foi fundada no contexto da invasão francesa à região da Baía de Guanabara, quando boa parte de seu território foi passada pela autoridade colonial da época ao indígena Araribóia, aliado dos portugueses na disputa pela região, como forma de manter sua posse. Assim, ainda no século XVI, foi fundada a aldeia de chamada de São Lourenço dos Índios, local de origem à atual cidade de Niterói. Embora esta abordagem histórica muitas vezes tenha sido romantizada, criando uma dicotomia entre heróis e vilões em relação aos personagens envolvidos nos conflitos, é inegável que existe no currículo escolar do município uma valorização de uma memória local que tem como protagonista um líder indígena.

Portanto, foram essas lembranças e experiências, em conjunto com as ideias trocadas durante o curso, que me permitiram pensar no município de Araruama, meu local de trabalho desde 2020, como ponto de partida deste trabalho, com o intuito de investigar a existência de uma memória indígena local e a partir dela elaborar atividades que encarnem outras questões relacionadas aos povos indígenas na atualidade. Nesse sentido, a forma como o trabalho está estruturado será descrita a seguir.

No Capítulo 1 é abordada a questão da legislação brasileira no que diz respeito aos povos indígenas, principalmente ao contexto histórico da Constituição de 1988 e seus avanços após 21 anos sem democracia, no sentido de resguardar direitos dessa parcela da população. Dessa forma, o Brasil passou a fazer parte do rol de países signatários de documentos de órgãos internacionais que prezam pela proteção dos povos originários.

Além do exposto, em seguida é ressaltado o papel do Estado brasileiro na execução de políticas educacionais que promovam a conscientização a respeito dos direitos dos indígenas, evitando a repetição de equívocos e preconceitos, que contribuem para a marginalização dos indivíduos indígenas. Dessa forma, é demonstrada uma relação entre estas políticas educacionais como dever do Estado e os Direitos Humanos (Alberti, 2018), com uma breve apresentação seu histórico (Moehlecke, 2023) e índices de aprovação e rejeição entre a sociedade, além de documentos norteadores para a execução dessas políticas educacionais.

Em seguida é abordada a ideia de colonialidade trazida à tona através dos pensadores denominados decoloniais como Quijano (2005), Mignolo (2006) e

Oliveira (2018) para explicar a tragédia que significou para as diversas populações do continente americano a chegada dos europeus, momento em que a racialização foi usada para justificar a dominação. Além disso, é enfatizado que o continente europeu se torna o centro do mundo, se pudermos assim chamar, a partir da empreitada europeia que resultou na invasão e colonização de territórios ultramarinos. Dessa maneira, o que passou a ser chamado de Modernidade, como contraponto ao suposto atraso de outras sociedades, é fruto direto da colonialidade que se mostra presente sob diversos aspectos nas sociedades pós-coloniais.

Finalizando o primeiro capítulo, é apresentado o pensamento indígena na atualidade com destaque para Krenak (2019) e Kopenawa; Albert (2015) como forma de entendermos a existência de outras formas de pensar, agir e viver além da que estamos habituados na sociedade capitalista contemporânea. Tais pensamentos deixam evidentes o papel de destaque que representantes dos povos indígenas possuem ao refletirem, opinarem e atuarem na luta pela garantia de seus direitos estabelecidos.

Na sequência, o capítulo 2 busca apresentar o município de Araruama como portador de um rico passado indígena resgatado pela Arqueologia. Além disso, com a contribuição de Ramos (2019) e Ferreira (2019), é abordada a discussão sobre a construção de uma memória referente a esse passado e sua apropriação pelos órgãos oficiais da cidade, incluindo a rede municipal de educação, em que estão presentes desde os símbolos da cidade até o exemplo das atividades pedagógicas da Escola Municipal Honorino Coutinho. Nesse sentido, são expostas as possibilidades de utilização dessa memória como ferramentas pedagógicas na construção de práticas relacionadas a valores democráticos em seus mais variados aspectos.

Além disso, é realizada uma discussão sobre História Local e sua utilização pedagógica em Goubert (1992), Bourdin (2001) e Reznik (2010). Já a questão da Memória é abordada através do pensamento de Catroga (2001), Assman (2011), Candau (2011) e Sanchez Costa (2009). Ainda a respeito da Memória são apresentadas contribuições de Pollak (1989;1992), Albuquerque Junior (2012) e Guimarães (2012).

A última seção do segundo capítulo aborda a temática indígena em sala de aula. Partindo do papel do Estado brasileiro através de legislações específicas a respeito dos povos indígenas, como a implementação da lei 11645/08 e sua influência nos currículos da educação básica, são apresentadas questões referentes

às barreiras existentes para que a temática seja de fato colocada em prática. Além disso, também é abordada a chamada Nova História Indígena, que a partir da aproximação entre História e a Antropologia, serviu para questionar interpretações incorretas a respeito dos povos indígenas no Brasil, destacando seu protagonismo e se afastando da ideia de passividade diante dos acontecimentos relacionados a sua própria história.

Neste ponto, são trazidas reflexões acerca de ideias equivocadas a respeito dos indígenas baseados nos trabalhos de Freire (2000), Grupioni (1995) e Góes (1995), além do questionamento das teorias que defendiam uma relação harmoniosa no processo de colonização, assim como daquelas que previam a extinção dos povos indígenas, como apontam Oliveira (1995), Monteiro (1995; 2001), Cunha (1995) e Almeida (2013).

O terceiro capítulo é dedicado ao produto, sua metodologia e às questões que envolvem a utilização de tecnologias na educação. Partindo de um debate sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), incluindo as questões referentes à desigualdade de acesso por parte de uma parcela significativa da população. Há ênfase, porém, em suas potencialidades de utilização no campo educacional (Tori, 2010). No caso específico da História, Bittencourt (2009) destaca a importância da articulação com as novas tecnologias. Dessa forma a Internet é observada como um canal interessante na construção do conhecimento histórico, apesar da necessidade de alguns cuidados, como defendem Almeida e Grimberg (2012).

Num segundo momento são abordadas as características da metodologia WebQuest (Bernie e Dodge, 1995) que foi escolhida para a elaboração do produto educacional ao final deste trabalho. Ademais, uma discussão a respeito das características de WebQuests disponíveis em língua portuguesa é realizada nesta seção (Bottentuit Junior e Coutinho, 2011).

A etapa seguinte é constituída por exemplos de WebQuests no campo da história com a menção a projetos como Detetives da História e Janela para o Passado, além da descrição de três dissertações disponíveis no repositório do ProfHistória (Nascimento, 2018; Moura; 2018 e Soares, 2021). Por fim, apresento a descrição do produto pedagógico do presente trabalho, justificando as escolhas e detalhando tanto sua elaboração a partir da plataforma *Google Sites*, quanto a seleção das fontes utilizadas, além de propostas de atividades e seus principais objetivos.

1 OS DIREITOS INDÍGENAS, DIREITOS HUMANOS E COLONIALIDADE

1.1 Os povos indígenas sob a proteção das leis

A sociedade brasileira de hoje vive sob as leis estabelecidas pela Constituição de 1988, sendo caracterizada por ter sido elaborada num contexto de amplo e longo debate democrático por uma Assembleia composta por parlamentares constituintes das mais diversas orientações políticas. De fato, trata-se do conjunto de leis mais democrático entre todos os outros que tivemos desde a primeira, em 1824, imposta pelo imperador Pedro I. Ela ganha ainda mais relevância ao analisarmos o contexto de sua elaboração, ocorrida poucos anos após a transmissão de poder dos generais para políticos civis após 21 anos de ditadura comandada pelos militares. Durante quase dois anos, sua construção foi o foco da vida nacional.

Naquele momento, a sociedade se organizou em associações, comitês pró-participação popular, plenários de ativistas, sindicatos. Na obra *Brasil: uma biografia*, as autoras Heloísa Starling e Lilia Schwarcz ressaltam que houve as chamadas “emendas populares”, que se caracterizou como um instrumento de democracia participativa, abarcando todo tipo de tema (Schwarcz e Starling, 2015, p.488). Firmada como um grande acordo entre as forças políticas nacionais, poderia ter avançado em muitas questões, mas é inegável que contemplou demandas de diversos atores sociais que vinham lutando por direitos ao longo das décadas que a antecederam. No contexto de redemocratização, a Constituição de 1988 “tinha a missão de encerrar a ditadura, o compromisso de assentar as bases para a afirmação da democracia no país”. Além disso, deveria “criar instituições democráticas sólidas o bastante para superar crises políticas e estabelecer garantias para o reconhecimento e o exercício dos direitos e das liberdades dos brasileiros” (*Ibid.*, p.488).

É importante lembrar que vários movimentos de contestação às situações de violação de direitos dos cidadãos brasileiros e ao autoritarismo dos governos chefiados pelos generais haviam ganhado força, principalmente a partir da segunda metade dos anos de 1970, marcando um período de enfrentamento aberto à ditadura e exigência do retorno das liberdades individuais. Foram estes atores sociais que participaram ativamente das mobilizações durante a década seguinte pela

incorporação de suas demandas ao texto da Constituição. Em relação às lutas dos povos indígenas, sua organização de forma mais efetiva também remete aos anos de 1970, justamente como modo de enfrentamento às políticas de expansão dos governos militares sobre as terras indígenas. Vigorava na época a ideia do indígena incapaz, que deveria viver sob a tutela do Estado até sua incorporação pela sociedade.

Dessa forma, a imagem de um jovem Ailton Krenak, pintando seu rosto com tinta preta de jenipapo, enquanto proferia seu discurso durante os trabalhos da Assembleia Constituinte, em 1987, é considerado um dos marcos na luta dos povos indígenas por suas aspirações. A atitude representou a ocupação de um espaço de poder por um líder indígena com o intuito de escancarar ao país o tratamento dispensado aos povos indígenas ao longo da história do Brasil. Além de correr o país através dos noticiários, aquelas imagens serviram para constranger os deputados constituintes, colaborando para a aprovação e incorporação, ao texto final da Constituição, as demandas do movimento indígena relacionadas a sua proteção.

Além disso, a inserção na Constituição de um capítulo sobre a proteção dos direitos indígenas assegurou que o Estado brasileiro esteja alinhado ao que hoje preconizam acordos internacionais como a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que estabelece em 46 artigos, que seus países membros adotem políticas em defesa do direito à existência, à posse da terra e à valorização das formas de cultura das populações indígenas; Outro importante documento é a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Estados Independentes, do qual o Brasil é também é signatário, fato que garante aos povos indígenas um embasamento legal para questionar quaisquer formas de arbitrariedades referentes aos seus direitos estabelecidos.

Nesse sentido, o Brasil também aderiu ao Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos. O documento, em seu Artigo 27 defende que:

Nos Estados em que existam minorias étnicas, religiosas ou linguísticas, as pessoas pertencentes a essas minorias não devem ser privadas do direito de ter, em comum com os outros membros do seu grupo, a sua própria vida cultural, de professar e de praticar a sua própria religião ou de empregar a sua própria língua (ONU, 1966)

Dessa forma, em tese, é inegável que existe o compromisso do Estado brasileiro com as questões que envolvem as populações indígenas e as garantias de

seus direitos. Porém, ao longo dos anos é percebido que as perspectivas de ação do Estado brasileiro sofrem mudanças à medida que mudam os governos no poder. Além disso, infelizmente é sabido que muitas leis são ignoradas, de forma que, apesar do amparo legal, os povos indígenas precisam estar sempre atentos às tentativas de violações de seus direitos. De acordo com o Artigo 12 da Convenção 169 da OIT,

Os povos interessados deverão ter proteção contra a violação de seus direitos, e poder iniciar procedimentos legais, seja pessoalmente, seja mediante os seus organismos representativos, para assegurar o respeito efetivo desses direitos. Deverão ser adotadas medidas para garantir que os membros desses povos possam compreender e se fazer compreender em procedimentos legais, facilitando para eles, se for necessário, intérpretes ou outros meios eficazes (OIT, 1989).

O trecho deixa claro a importância para os povos indígenas da participação do Brasil, em tal acordo. Assim, as ameaças de retirada do Brasil da Convenção nº 169 da OIT durante o último governo, numa tentativa de contemplar os interesses da bancada ruralista, defensora dos interesses do agronegócio, causou apreensão nos grupos indígenas. De acordo com suas lideranças, a concretização da saída do Brasil da Convenção da OIT representaria o sinal verde para o avanço da exploração sobre suas terras.

Dessa maneira, a própria Constituição Federal, assim como os diversos tratados firmados pelo Brasil, sinalizam o compromisso de garantias à condição de existência de populações indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas, entre outros grupos que sempre se encontraram em situação de vulnerabilidade diante da ação de diferentes agentes sobre suas terras, e que hoje passam pelas ações do agronegócio, das mineradoras e do garimpo e até do próprio Estado brasileiro, exemplificado na construção da usina hidrelétrica de Belo Monte¹, no Pará, e as suas consequências ambientais.

Nesse sentido, entender o processo de lutas das populações indígenas contra as permanentes ameaças a suas terras significa reconhecer que também estamos diante de uma questão de Direitos Humanos numa perspectiva mais ampla, já que a existência dos modos de vida e das culturas dessas populações têm na preservação da terra seu objetivo principal.

¹ ROMAN, Clara. A solução para o caos ambiental de Belo Monte está na mesa do Ibama. ISA [online], 24 mar. de 2023. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/solucao-para-o-caos-ambiental-de-belo-monte-esta-na-mesa-do-ibama>. Acesso em: 25 set. 2023.

Conhecer outras formas de cultura é ponto fundamental para o respeito à alteridade. Dessa forma, ainda é muito comum o preconceito contra populações indígenas originado pela falta de conhecimento de suas formas de viver. No caso dos povos indígenas do Brasil, o artigo *Cinco ideias equivocadas sobre o índio*, do professor José Ribamar Bessa Freire (2000)² demonstra que são comuns as seguintes ideias: 1) Índio genérico: ideia que ignora a diversidade de povos indígenas que vivem no território brasileiro; 2) Culturas atrasadas: aqui, vemos um exemplo do pensamento colonizador que subalternizou os saberes e práticas culturais dos povos indígenas; 3) Culturas congeladas: a ideia de que apropriação de práticas ou uso de objetos alheios à sua cultura retiram sua condição de indígena; 4) Os indígenas pertencem ao passado: pensamento que coloca os povos indígenas como extintos, presos ao passado do Brasil; 5) O brasileiro não é índio: o não reconhecimento e reivindicação da herança indígena na constituição cultural do Brasil.

Diante destes apontamentos, vale retomar o Artigo 31 da Convenção 169 da OIT, ao recomendar a adoção de

medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. (OIT, 1989)

Este trecho é especialmente importante no sentido de atribuir ao Estado a responsabilidade pelas políticas educacionais que têm como meta desfazer preconceitos em relação a estes povos, de modo a incentivar uma educação que busque a compreensão e o respeito aos modos de vida e culturas das sociedades indígenas. Portanto, desfazer equívocos em relação aos povos indígenas é fundamental para a eliminação dos diversos preconceitos, e é nesse sentido que está prática está diretamente ligada à questão dos direitos humanos.

² Disponível em <http://danielmunduruku.blogspot.com/2012/10/cinco-ideias-equivocadas-sobre-os.html>. Acesso em: 28/12/2020.

1.2 A Educação em Direitos Humanos e seus desafios atuais

Apesar da defesa dos Direitos Humanos estar presente de forma enfática na Constituição de 1988, não há como negar que nosso passado marcado pelo autoritarismo, pela violência e pela escravidão, ainda cria empecilhos para que estas ideias sejam amplamente abraçadas. É como se a sociedade brasileira não tivesse acertado suas contas com este passado, gerando indivíduos que não reconhecem a gravidade das violações sistemáticas que ocorreram ao longo de nossa história.

Exemplo disso é que, atualmente, quando tocamos no assunto Direitos Humanos, é muito comum que haja um questionamento a respeito de para quem servem esses direitos, numa clara alusão à ideia muito disseminada pelo jornalismo policial sensacionalista, principalmente televisivo, ao longo de muitos anos, de que apenas serviriam para proteger criminosos. Levando em consideração a força que a televisão teve como meio de comunicação de massas no decorrer do século XX e começo do século XXI, não é de se espantar que este pensamento seja amplamente disseminado entre a população, que atraída por um discurso de combate à criminalidade baseada na política de confronto, acaba compreendendo-a como causa e não como consequência dos problemas de uma sociedade extremamente desigual e da falta de políticas públicas eficazes para esta situação.

Nesse sentido, é muito comum a reprodução de frases como “Direitos Humanos para humanos direitos” ou a tão propagada “bandido bom é bandido morto”, que representam um sentido explícito de negação às ideias defendidas pelos Direitos Humanos. De acordo com pesquisa realizada pela ONU Mulheres/Instituto Ipsos nas cinco regiões do Brasil, “cerca de um terço das pessoas respondentes aponta que quem mais se beneficia dos direitos humanos são “os bandidos”, e 40% acreditam que quem menos se beneficia são ‘os mais pobres’”.³

Limitar a discussão sobre os direitos humanos à questão da criminalidade ou à situação da população carcerária é deixar evidente desconhecimento da real abrangência dos direitos humanos e de seu papel garantidor de direitos básicos dos indivíduos e grupos que vivem em sociedade. De acordo com a Declaração Universal

³ PESQUISA analisa percepção brasileira sobre direitos humanos e gênero. Nações Unidas [online], 9 dez. 2022. Notícias. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/210781-pesquisa-analisa-percepção-brasileira-sobre-direitos-humanos-e-gênero>. Acesso em 19 set. 2023.

dos Direitos Humanos, em seu Artigo 2º,

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ONU,1948).

Dessa forma, observa-se um exemplo claro de que o desconhecimento do propósito e do valor histórico deste documento elaborado diante da revelação das barbáries nazistas ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial, serve para a aceitação de interpretações equivocadas a respeito dos direitos humanos, posicionamentos que são muitas vezes contrários à própria condição de existência humana e de vida em sociedade, pois foi a partir deste documento que “os direitos civis e políticos aparecem associados aos direitos sociais, econômicos e culturais, em uma perspectiva de universalidade, indivisibilidade e interdependência” (MOEHLECKE, 2023, p.22).

Ao traçar um histórico da concepção dos direitos humanos, a autora sinaliza que

Em resumo, incorporou-se na DUDH não apenas o que se convencionou chamar de primeira geração de direitos humanos, que dizem respeito às liberdades fundamentais – locomoção, religião, pensamento, opinião, aprendizado, voto –, mas também foram incluídos os direitos de segunda geração – econômicos, sociais e culturais, como educação, saúde, oportunidades de trabalho, moradia, transporte, previdência social, participação na vida cultural da comunidade, das artes, manifestações artísticas. Vale ressaltar, ainda, em relação aos direitos civis na DUDH, a importância do art. 2, que proíbe qualquer distinção de raça ou cor entre as pessoas, e do art. 4, que proíbe a escravidão e o tráfico de escravizados. (MOEHLECKE, *ibid*)

Dessa maneira, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) serviu de parâmetro para a elaboração de outros documentos referentes aos direitos de diversos grupos, de forma que hoje também abrange a questão ambiental, além de outros que focam na coletividade. É este tipo de direitos humanos que vem sendo defendido no século XXI (MOEHLECKE, 2023, p.24).

Retomando à pesquisa mencionada anteriormente, ela também aponta um baixo nível de conhecimento da população sobre o assunto, porém “mesmo com o nível de conhecimento declarado baixo, o percentual de pessoas favoráveis ao conceito é alto em todos os grupos demográficos (86% de favorabilidade), mas

especialmente alta entre jovens de 18 a 24 anos”. Assim, estas informações são importantes no sentido de apontar que, apesar de grande parte da população enxergar os direitos humanos de forma negativa, há uma parcela significativa que os compreendem de forma diferente, sendo favorável aos seus preceitos de proteção às minorias através de políticas públicas.

Portanto, existe a necessidade de desfazer as visões deturpadas sobre direitos humanos encampadas por parte da sociedade. Embora se apresente como um desafio, já que posições de negação por desconhecimento de toda sua abrangência se encontrem enraizadas em boa parte da sociedade, existe espaço para que se invista num modelo de educação escolar que defenda estes valores. Nesse sentido, existe um movimento de educadores que implementam práticas convergentes com as diretrizes relacionadas aos direitos humanos. De acordo com Passos, Mulico e Morgan (2019),

o momento de crescente conservadorismo em que vivemos, com ascensão de políticos de extrema direita abertamente a favor de ditaduras e contra os direitos humanos, é um tempo de intenso perigo. Nesta conjuntura, os temas ligados aos direitos humanos viraram argumento para um discurso de ódio veiculado por políticos e proliferado nas redes sociais (PASSOS; MULICO; MORGAN, 2019, p.114)

Enfatizando a importância da educação em direitos humanos em todos os níveis, ou autores corroboram que “uma cultura de direitos humanos precisa ser assegurada e estimulada nos ambientes escolares” (Ibid. p.116). É neste sentido que Verena Alberti (2018) defende que “a história se apresenta como disciplina chave para construir possibilidades no campo da Educação em Direitos Humanos” (ALBERTI, 2018, p.117 e 118).

Neste ponto cabe um parêntese, pois foi durante as aulas da disciplina História e Educação em Direitos Humanos, ministrada pelas professoras Verena Alberti e Carina Martins, no âmbito do presente curso, que pude aprofundar ideias a respeito dos Direitos Humanos a partir de uma perspectiva mais abrangente. Assim, mesmo fazendo parte da parcela da população ciente dos preceitos e da importância histórica da DUDH, neste momento de trocas foi possível estabelecer um elo com as diversas questões que atualmente envolvem tanto os povos indígenas, foco de meu trabalho, quando a classe trabalhadora em geral, a população negra e quilombola, a população LGBTQIA+, as mulheres, entre outros grupos.

Dessa forma, ao analisar a relação entre o ensino da história com as questões que envolvem a população indígena e suas lutas históricas em defesa de seus direitos, retomo o pensamento de Alberti que, ao admitir a dificuldade de abordar determinados temas, aponta que “ações de Educação em Direitos Humanos muitas vezes são relacionadas, com razão, ao debate sobre a violação desses direitos por parte de agentes do Estado [...]”. Ainda assim, a autora defende a ideia de que, além de relacionar a Educação em Direitos Humanos ao conhecimento da história, é preciso associá-la ao estudo de temas sensíveis e controversos (ALBERTI, 2018, p.122).

Acredito, como Silva e Fonseca (2010), que “as histórias são frutos de múltiplas leituras, interpretações de sujeitos históricos situados socialmente”. Além disso, “um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (Silva; Fonseca, 2010, p.16). Dessa forma trabalhar a história relacionando-a com a temática dos direitos humanos pode ser considerado uma escolha, a marcação de uma posição política.

Além disso, é importante ressaltar que há espaço para inserir temas que são sistematicamente deixados de lado apesar da orientação legal para suas abordagens. Nesse sentido, a questão da inserção da temática dos Direitos Humanos no ensino de história tem o potencial de ser utilizado como forma de abrir um caminho, junto ao público estudantil, de reflexão sobre sua importância histórica, além de avançar sobre uma sensibilização a respeito de suas violações no passado e na sociedade atual.

Porém, abordar temáticas delicadas e que muitas vezes envolvem o sofrimento de grupos não é uma tarefa simples. Para resolver esta questão Alberti (2018) sugere que

Precisamos garantir um ambiente seguro onde as pessoas se sintam confortáveis para refletir sobre o assunto. Em vez de tentar convencer nosso público de nosso ponto de vista (o que, evidentemente, é impossível), podemos oferecer elementos para que possa rejeitar tratamentos simplificados da questão e formar suas opiniões de forma balizada. Isso significa que o ideal é suscitar a reflexão a respeito dos temas e enfatizar a produção de conhecimento (ALBERTI, 2018, p.123)

Quando menciona a necessidade de enfatizar a produção do conhecimento, compreendo que a autora defende a criação de mecanismos para a construção de um pensamento crítico acerca das questões envolvendo os Direitos Humanos. Assim, é muito comum dentro das aulas história o uso de trechos de documentos, das mais

variadas formas, com teor crítico para a abordagem e reflexão de questões sensíveis. Porém, a autora adverte que

suscitar o pensamento a respeito significa ir além da sensibilização e propor reflexões. Não podemos nos contentar com um trecho especialmente envolvente de uma entrevista ou com um filme que nos deixa tocados; após a sensibilização é preciso trabalhar aquele assunto intelectualmente e, se possível, a própria sensibilização. (ALBERTI, 2018, p. 123)

Corroborando com estas ideias, vale ressaltar a importância do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), documento publicado pelo governo federal em 2006. Inspirado pelo conteúdo defendido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, é composto por diretrizes que guiam as políticas de implementação dos Direitos Humanos no campo da educação em todas as suas etapas. Trata-se de um documento fundamental, pois representa o compromisso do Estado brasileiro com as demandas históricas ligadas ao tema e o reconhecimento da importância dos Direitos Humanos como forma de reduzir injustiças sociais e a violência contra a minorias. De acordo com o PNEDH,

No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política, vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada. (BRASIL, 2006, P.8)

Reconhecendo a violência praticada pelo Estado durante o período dos governos militares no Brasil, o trecho também ressalta que ainda existem resquícios de um passado marcado por arbitrariedades relacionadas aos direitos dos cidadãos anos após o processo de redemocratização. Assim, entre os objetivos do PNEDH, na educação básica, no sentido de reforçar uma sociedade democrática, “a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;” (BRASIL, 2006 p.19). Além disso, a escola é vista como “espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos” (BRASIL, 2006, p.19).

Nessa mesma linha, tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) quanto a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), adotam perspectivas

relacionadas à promoção dos direitos humanos na educação básica, objetivando práticas que contribuam para a formação de cidadãos que entendam e respeitem seu papel para uma sociedade mais justa. De acordo com os PCNs, espera-se dos estudantes a capacidade de “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças [...]”. Outro objetivo que consta no documento é o de

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais; (BRASIL,1998)

Dessa maneira, no que tange aos objetivos deste trabalho, há uma relação entre a utilização do passado indígena da região de Araruama, compreendendo o processo de dominação e exploração sobre as populações indígenas, com o intuito de promover reflexões sobre os temas sensíveis aos povos indígenas de uma maneira geral; e o que sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente no que diz respeito ao combate às injustiças e à aceitação de outros tipos de culturas, crenças e modos de viver dentro mesma sociedade. No mesmo sentido, a BNCC defende o exercício da

curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018)

Nesse ponto, há uma congruência com a ideias defendidas por Alberti (2018) mencionadas acima, no sentido de que é necessário ir além da reflexão acerca das temáticas sensíveis aos direitos humanos, desenvolvendo pensamento crítico para apontar possíveis soluções para estas questões, tarefa aqui construída em sua parte final.

Ainda cabe mencionar o documento publicado em 2012 contendo as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH), que traz em suas linhas apontamentos para a implantação de uma cultura escolar baseada nos Direitos Humanos. Seu conteúdo explicita a importância da educação neste processo,

caracterizando-a como “uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social” (BRASIL, 2012, p.2). De acordo com o mesmo documento, a Educação em Direitos Humanos “se destina a formar crianças, jovens e adultos para participar ativamente da vida democrática e exercitar seus direitos e responsabilidades na sociedade, também respeitando e promovendo os direitos das demais pessoas” (BRASIL, 2012, p.2).

Dessa maneira, o documento das DNEDH defende o esforço das partes envolvidas para a implantação do que é garantido pelas leis e pelos acordos internacionais assinados pelo Brasil, destacando seu papel fundamental para que sejam colocados em prática valores verdadeiramente democráticos. Apesar disso, em um país marcado pelo autoritarismo, violência e privação de direitos às camadas populares em grande parte de sua história não é simples a formação de uma cultura voltada para a defesa de valores ligados aos direitos humanos. Assim, as DNEDH enfatizam que

A Educação em Direitos Humanos envolve também valores e práticas considerados como campos de atuação que dão sentido e materialidade aos conhecimentos e informações. Para o estabelecimento de uma cultura dos Direitos Humanos é necessário que os sujeitos os signifiquem, construam-nos como valores e atuem na sua defesa e promoção. BRASIL, 2012, p.8)

Outro aspecto importante das DNEDH versa sobre a importância da inserção do tema nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) das escolas de educação básica, visto que, como já dito anteriormente, são espaços fundamentais para a formação de valores inerentes aos Direitos Humanos. A autonomia na construção de um PPP adequado à realidade da unidade escolar e de sua comunidade é um elemento necessário para a promoção de atividades que evoquem na comunidade escolar noções e práticas relacionadas à ideia de cidadania, tão importante para a afirmação da democracia. Assim, é possível afirmar que “a democratização da sociedade exige, necessariamente, informação e conhecimento para que a pessoa possa situar-se no mundo, argumentar, reivindicar e ampliar novos direitos” (BRASIL, 2012, p.13).

Nesse sentido, estamos diante de um ponto central nesta questão, pois a tomada de consciência acerca dos direitos, de forma individual, é o primeiro passo para a formação de uma consciência coletiva também relativa à cidadania, de forma que as DNEDH preconizam:

Art. 5º A Educação em Direitos Humanos tem como objetivo central a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário (BRASIL, 2012, p.21)

Porém, cabe ressaltar que apesar das diversas orientações legais para a abordagem das ideias relacionadas aos direitos humanos, Fonseca e Silva (2010) nos alertam que não devemos acreditar que a simples existência das leis seja o único fator para uma mudança nas abordagens. Dessa forma, apesar de seu importante papel como orientador e garantidor, em última instância, é nas mãos dos professor que os currículos são moldados, inserindo ou excluindo temáticas de acordo com sua conveniência. Desta maneira, todas as formas de abordagem de temas que contribuam para uma formação em direitos humanos, como observado e defendido pelos documentos apontados neste texto, podem ser considerados posicionamentos políticos em defesa dos valores considerados democráticos.

1.3 Considerações sobre a teoria decolonial

Quase todo processo de escrita é feito de idas e vindas, de mudanças que nos levam a rumos e perspectivas que inicialmente não estariam presentes. A abordagem da temática indígena em sala de aula e os questionamentos que a envolvem a partir da lei 11645/08 trouxeram uma identificação com aspectos das críticas inerentes ao pensamento decolonial no que diz respeito à condição das populações indígenas ao longo de nossa história. Embora não pretendesse ter nesta perspectiva o fio condutor do trabalho, é inegável que muitos de seus aspectos fazem sentido quando o objeto de estudo é a temática indígena e as questões que envolvem as populações originárias no passado e no presente.

Dessa forma, tendo nascido da perspectiva teórica conhecida como Modernidade/Colonialidade, o pensamento decolonial, como afirma Luís Fernandes Oliveira (2018),

[...] deriva de uma perspectiva teórica que estes autores expressam, fazendo referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade capitalista e, na esteira dessa perspectiva, a tentativa de construção de um projeto teórico voltado para o repensamento

crítico e transdisciplinar, caracterizando-se também como força política para se contrapor às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento histórico e social. (OLIVEIRA, 2018, p. 36)

Trata-se, portanto, de uma perspectiva questionadora à forma de pensar dominante e de viés eurocêntrico, refutando a ideia de sua superioridade natural em relação a outras, pois de acordo com a epistemologia decolonial, não é possível dissociar Modernidade e Colonialidade. Assim, um de seus maiores expoentes, Walter Dignolo, aponta que “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada.” (MIGNOLO, 2005, p.75). Sob esta perspectiva, afirma-se que a colonialidade foi uma das condições para o advento do que foi chamado de modernidade, marcada pela dominação europeia sobre outras regiões do planeta, de forma que a riqueza econômica de alguns estados modernos europeus foi alicerçada na exploração de outros povos e na aniquilação de diversas culturas.

No mesmo sentido, Dussel (2006) indica que “sua superioridade será, em grande medida, fruto da acumulação de riqueza, conhecimentos, experiência, etc., que acumulará desde a conquista da América Latina. Dessa maneira, a América Latina entra na Modernidade (muito antes que a América do Norte) como a outra face, dominada, explorada, encoberta” (DUSSEL, 2006, p.30). Em sua obra *O coração do mundo: uma nova história universal a partir da Rota da Seda, o encontro do Oriente com o Ocidente*, o historiador inglês Peter Frankopan (2019) também questiona a ideia naturalizada que sugere a Europa moderna como centro do mundo. Para o autor, é o Oriente, mais especificamente a Ásia Central, o local de convergência dos mais variados povos e culturas, o local de nascimento das mais variadas religiões e rota de intensas trocas comerciais. À Europa cabia um papel periférico naquele sistema, condição só alterada com sua expansão marítima a partir do século XV, acontecimento que é considerado trágico para as populações da América. Dessa forma, segundo o autor,

a Era dos impérios e a ascensão do Ocidente foram construídas com base na capacidade de infligir violência em grande escala. O iluminismo e a Era da Razão, a progressão para a democracia, para a liberdade civil e os direitos humanos [...] foram fruto do sucesso político, militar e econômico em continentes distantes.” (FRANKOPAN, p.231).

Nesse sentido, Aníbal Quijano, intelectual peruano fundador do grupo de estudos Modernidade/Colonialidade, aponta que foi nesse contexto que “uma das

mais ricas heranças intelectuais e artísticas da espécie não só ficou destruída, mas, sobretudo sua parte mais elaborada, mais desenvolvida e avançada, ficou inacessível para os sobreviventes desse mundo” (Quijano, 2005, p.16). O autor ainda defende que a ideia de “raça” também nasce com a modernidade, servindo para diferenciar os seres e legitimar a dominação ibérica sobre os povos americanos (*ibid.*, p.17). Dessa forma, “desde o momento inicial da Conquista, a ideia de *raça* é produzida para dar sentido às novas relações de poder entre ‘Índios’ e ibéricos. As vítimas originais, primordiais, dessas relações e dessa ideia são, pois, os ‘Índios’”. (*ibid.*, p.18)

Ao enfatizar as mudanças ocorridas por conta da invasão europeia sobre novos territórios, Quijano destaca que

Foi um produto mental e social específico daquele processo de destruição de um mundo histórico e de estabelecimento de uma nova ordem, de um novo padrão de poder, e emergiu como um modo de naturalização das novas relações de poder impostas aos sobreviventes desse mundo em destruição: a ideia de que os dominados são o que são, não como vítimas de um conflito de poder, mas sim enquanto inferiores em sua natureza material e, por isso, em sua capacidade de produção histórico-cultural. (QUIJANO, 2005, p.17)

Retomando o pensamento de Walter Mignolo (2005), a visibilidade da diferença colonial, no mundo moderno, começou a ser percebida com os movimentos de descolonização (ou independência) desde fins do século XVIII até a segunda metade do século XX. Já Quijano (2005), cunhou um dos principais conceitos abordados pelos estudos decoloniais, que é a ideia de “colonialidade do poder”. Em sua crítica à “colonialidade do poder”, ele afirma que ela é geradora de outras formas de colonialidade: a “colonialidade do ser” e a “colonialidade do saber”. De acordo com Grosfoguel (2008 *apud* BALLESTRIN, 2013), a “colonialidade do poder” se trata de um conceito possuidor de uma dupla pretensão. Se por um lado tece uma crítica ao que chama de

continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial, por outro possui uma capacidade explicativa que atualiza e contemporiza processos que supostamente teriam sido apagados, assimilados ou superados pela modernidade (BALLESTRIN, 2013, p.100).

Nesse sentido, os pensadores decoloniais defendem a necessidade de rompimento com perspectivas pedagógicas eurocentradas, imposta pelas classes

dominantes europeizadas às populações subalternizadas. Essa ruptura também deve estar presente através da confecção de currículos e práticas pedagógicas que se afastem da ideia de colonialidade, sob o argumento de que mesmo após o fim das dominações políticas, manteve-se uma espécie de hierarquia entre diferentes povos e culturas.

Dessa forma, Maldonado-Torres (2017 *apud* Oliveira 2018, p.37) entende que essa ideia persiste “nos manuais de aprendizagem, nos critérios para os trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos, e em tantos outros aspectos de nossa experiência moderna”.

Como tentativa de solucionar estas lacunas nos currículos, fruto da “colonialidade do saber”, Walsh (2016) chamou de “brechas decoloniais”, as oportunidades de abordagem de assuntos que por muitas vezes são silenciados, quebrando o gesso do currículo formal, trazendo à luz histórias não hegemônicas que permaneceram escondidas sob o espectro da colonialidade, narrativas que eram inacessíveis tanto a professores quanto aos estudantes.

Ainda de acordo com esta linha de pensamento, Walsh, Oliveira e Candau (2018) apontam para um ambiente de mudanças favoráveis aos estudos decoloniais. Segundo os autores,

há uma crescente aderência por parte de diversos pesquisadores brasileiros no sentido de pensar e formular uma perspectiva de educação outra com e a partir dos sujeitos subalternizados pela colonialidade, como povos indígenas e afrodescendentes, quilombolas, diversidades de sexo-gênero e outros marcadores das diferenças contrapostas às lógicas educativas hegemônicas. (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 6)

Em outras palavras, pode-se dizer que nos últimos anos os estudos decoloniais ganharam muitos adeptos no Brasil, atraindo cada vez mais pesquisadores e ampliando seu raio de ação. Partindo da academia, possui o objetivo de alcançar ainda mais as salas de aula, além de movimentos sociais. Com isso, estas ideias não se caracterizam pelo isolamento dentro campo acadêmico, de forma que devem dialogar com diversas áreas do conhecimento e promover contribuições práticas na educação, na política, entre outros.

Além disso, pensar de maneira outra e trazer histórias subalternizadas significa romper com o racismo epistêmico derivado da dominação baseado na ideia de inferioridade daquele que não é europeu, que, como nos aponta Oliveira (2018, pp.37

e 38), “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”, sendo o pensamento branco-europeu o único considerado legítimo.

Sobre este ponto, vale destacar o pensamento de bell hooks, que na obra *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*, sinaliza que

para que o esforço de respeitar e honrar a realidade social e a experiência de grupos não brancos possa se refletir num processo pedagógico, nós, como professores – em vários níveis, do ensino fundamental à universidade –, temos de reconhecer que nosso estilo de ensino tem de mudar. (HOOKS, 2013, p.51)

Na obra mencionada, a autora tece críticas aos formatos tradicionais de educação, tomando como base o pensamento de Paulo Freire. Segundo hooks (2013), a educação deve ser forjada dentro do contexto no qual o aluno está inserido. Ela parte da ideia de que a escola tradicional é mais um elemento componente da colonialidade, visto que este modelo educacional tem colaborado para a manutenção das bases que excluem as minorias na sociedade. Portanto, haveria urgência para a implantação de práticas educacionais comprometidas com a luta antirracista, feminista e decolonial. Ainda de acordo com a autora, esta mudança deve ocorrer nas mais variadas esferas educacionais, de forma que o pensamento acadêmico influencie a educação básica, apontando que as práticas tradicionais silenciam as vozes de indivíduos dos grupos marginalizados.

Dessa forma, é possível afirmar que esta invisibilidade tem como elemento gerador a desumanização dos indivíduos racializados, o que é um traço marcante da colonialidade. Além disso, cabe pontuar que tal condição também se insere no campo dos Direitos Humanos, de forma que apenas possuem direitos aqueles que são constituídos como humanos na sua completude e complexidade, condição que abrange, além dos direitos fundamentais de sobrevivência, a valorização da memória, dos saberes, subjetividades, entre outros aspectos.

No mesmo sentido, Cavalcante e Fontenele (2020), ao abordarem as práticas pedagógicas relacionadas às leis 10.639 e 11.645 apontam que a “desumanização e supressão de raízes culturais foram mantidas”, no caso do Brasil, “culminando com a sociedade atual que discrimina, muitas vezes sem perceber, ou nega essa discriminação por considerar que já é um fato consumado” (*Ibid*, p.6).

Em convergência com o pensamento de bell hooks, Fonseca (2003, *apud*

Cavalcante e Fontenele, 2020, p.6) defende que “a transformação do ensino de história é estratégica, não só na luta pelo rompimento com as práticas homogêneas e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares”.

Ainda de acordo com os autores,

nesse processo, o professor de História tem papel fundamental, compreendendo a sua importância e contribuindo na implantação de orientações educacionais e determinações legais, voltadas à necessidade de inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na realidade das escolas. (*Ibid*, p.7)

Diante do exposto neste capítulo, buscou-se trazer elementos que são analisados a partir de três pilares para a construção das atividades neste trabalho: a legislação brasileira, os direitos humanos e a crítica à colonialidade. Inicialmente, abordou-se a relação entre o retorno a um regime democrático e as características da Constituição de 1988 com o compromisso do Estado brasileiro pela garantia dos direitos dos povos tradicionais através de diversos tratados internacionais. Nesse sentido, a partir do contato com as atuais pautas de luta indígena, foi possível perceber que, apesar de viverem sob as garantias das leis estabelecidas pela Carta Magna, os povos indígenas vêm encontrando ao longo dos anos constantes dificuldades para fazer valer estes direitos, incluindo a posse de suas terras e, conseqüentemente, sua própria condição de sua sobrevivência.

Assim, identificando recorrentes episódios de desrespeito aos direitos estabelecidos, pretende-se abordá-los na parte final deste trabalho, com o duplo objetivo de informar e problematizar junto aos estudantes questões sensíveis aos povos indígenas na atualidade. Pode-se dizer que seria uma tentativa de fazer um contraponto em pequena escala às narrativas propagandeadas nos meios de comunicação tradicionais a respeito destes temas, como as belas imagens das propagandas ligadas ao agronegócio induzem a acreditar.

Dessa forma, ao entrarmos na questão da marginalização, da negação de direitos e de condição de existência de determinados grupos torna-se necessário estabelecer uma ligação com as questões relacionadas aos Direitos Humanos, que são frequentemente atacados e criminalizados no Brasil através de ideias deturpadas que são disseminadas entre a população. Portanto, as atividades que serão apresentadas ao final deste trabalho, que buscam problematizar os desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade, também passam pela questão dos

Direitos Humanos, que têm em sua abordagem na educação um ponto fundamental para a construção de uma sociedade democrática.

Além disso, todas essas questões ligadas aos direitos indígenas passam também pela questão da colonialidade, de forma que a negação da condição humana a estes povos é algo inerente à ideia de modernidade construída a partir da chegada dos europeus ao continente americano, no qual o diferente, o não-europeu, deveria ser dominado e exterminado. Assim, é inevitável não entender as práticas de extermínio dos povos indígenas, com sua consequente redução demográfica ao longo dos séculos, e as ideias equivocadas e preconceituosas utilizadas como argumento para a negação de direitos a esta população, como parte integrante dessa estrutura forjada pela colonialidade.

1.4 O pensamento indígena no Brasil e a atuação do Estado brasileiro

Uma das principais críticas do pensamento indígena atual versa sobre como as narrativas a respeito dos povos indígenas foram constituídas por não indígenas sem que fossem levados em consideração seus pensamentos e visões relacionados a sua própria existência. Em outras palavras, é possível afirmar que ao longo de nossa história discutiu-se e deliberou-se a sobre assuntos referentes a essa parcela da população brasileira como não fosse capaz de responder por seu destino e, dessa forma, estaria sempre passível à ações políticas de Estado.

Cabe aqui fazermos uma breve retrospectiva a respeito do assunto e iniciarmos abordando o contexto do século XIX, período de formação e consolidação do Império (1822-1889), em que a figura indígena foi utilizada de forma cínica em nome de uma nacionalidade a ser construída. De acordo com Baniwa (2022, p.272), foi durante o nascente Império que a figura do indígena foi colocado na condição de representante da nacionalidade brasileira, jogando para debaixo do tapete, porém, as violências e exclusão das quais foram vítimas ao longo dos séculos desde o processo de colonização. Tudo isso foi apagado pela construção de uma figura heroica romantizada.

Em outras palavras, fica evidente que o período da constituição do Brasil como Estado independente foi caracterizado pela disseminação de ideias a respeito dos povos indígenas que além de desbotarem um passado de brutalidade em nome da

construção de uma nacionalidade, também enraizaram-se no imaginário coletivo, fomentando visões equivocadas a respeito dos povos originários brasileiros. Porém, cabe pontuar que o fato de ser parte integrante da dita nacionalidade tão útil ao processo de formação do Estado não criou unanimidade no que diz respeito ao resguardo da população indígena. Durante o Império, por exemplo, a proeminente figura de Francisco Varnhagem mostrou-se crítica em relação a essa postura que julga perigosa, chegando a defender a continuidade das guerras justas contra as populações indígenas (BANIWA, 2022, p.272)

Ainda de acordo com o Gersem Baniwa, a segunda metade do século XIX foi marcada pela renúncia da condição de indígena por muitos indivíduos e grupos em face aos ataques sofridos. Assim, a figura do caboclo é utilizada como uma forma de proteção diante da violência imposta aos povos indígenas. Uma das consequências disso foi a disseminação da ideia do contínuo desaparecimento das populações indígenas, que foi utilizada como justificativa para a negação de direitos e ocupação de suas terras. Sobre isso, em sua abordagem a respeito do processo de desmantelamento dos aldeamentos indígenas do Rio de Janeiro ocorrido até a segunda metade do século XIX, Almeida (2019) aponta que

deixaram de ser classificados como índios, porém não desapareceram. Muitos, com certeza, migraram para a cidade onde, ao lado de outros índios aldeados, urbanizados, escravizados ou sentenciados pela justiça seguiram trabalhando em variados serviços nos setores público e privado ao longo de século XIX (ALMEIDA, 2019, p.27).

Já a passagem do Monarquia para a República não alterou a configuração das coisas, já que políticas de tutela em relação ao índio foram estabelecidas pelo incipiente Estado republicano brasileiro. Naquele momento, os indígenas eram vistos como indivíduos que se encontravam numa fase de transição rumo ao que era considerado civilização. Um dos exemplos de atuação do Estado foi a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), durante o governo Nilo Peçanha (1909-1910), que teve como diretor a figura do Marechal Cândido Rondon.

Para o antropólogo Antônio Carlos de Souza Lima (1995), estabelecido em 1910, o Serviço de Proteção aos Povos Indígenas e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que foi renomeado como Serviço de Proteção ao Índio SPI, em 1918, pode ser considerado a primeira tentativa de atuação organizada do Estado

sobre as populações indígenas. Na obra *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade a formação do Estado no Brasil*, o autor conceitua como “poder tutelar” o conjunto de ações praticadas pelo órgão que buscaram centralizar o controle das políticas referentes aos povos indígenas no Brasil. O “poder tutelar”, segundo o referido autor, é a ação do Estado-nacional sobre populações indígenas, que se realiza como uma “guerra atualizada de conquista” ou uma “guerra de conquista sublimada” (Araújo, 2020, p.29). A respeito desta política de Estado, Gersem Baniwa é crítico ao analisá-la, afirmando que o SPI acabava reproduzindo o modelo indigenista como nos tempos da administração colonial nos tempos dos jesuítas (BANIWA, 2022, p. 273).

Dessa forma, vale ressaltar as primeiras décadas do século XX são caracterizadas pela continuidade dos conflitos envolvendo o Estado brasileiro e os povos indígenas em nome da expansão para o interior. Nesse contexto, o SPILTN teve como funções a proteção e a integração dos indígenas, além do desenvolvimento de colônias agrícolas baseadas no próprio trabalho indígena. Dessa maneira, é correto afirmar que não eram aceitáveis pelos representantes do Estado brasileiro os modos de viver, agir e pensar dos povos indígenas, uma vez que a política de integração significava que o indígena deveria ser transformado e adaptado para se encaixar no processo civilizatório e transformado em mão de obra nos diversos contextos da sociedade.

A ideia de incapacidade e necessidade de tutela dos povos indígenas mantém-se nas décadas seguintes, reforçando o papel do agora Serviço de Proteção ao Índio (SPI) sobre essas populações. O antropólogo João Pacheco de Oliveira (1987) utilizou o termo “paradoxo da tutela” ao analisar a conjuntura criada pelas ações do SPI, que tinham como objetivo a proteção dos povos indígenas como um todo, embora incentivasse sua remoção de áreas que estavam na rota da colonização do interior.

Retomando o pensamento de Antônio Carlos Souza Lima (1995), o conjunto de ações do Estado brasileiro que se deu através do SPI gerou uma “tradição sertanista” que, embora carregada de valores e práticas que remetiam aos tempos da colonização, foram interessantes para na formação de uma Antropologia que teve como polo de atuação Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI). Assim, ocorreu uma tentativa de elaboração de políticas indigenistas que direcionassem ao SPI suporte antropológico para questões relacionadas aos povos indígenas.

Na década de 1960, tanto SPI quanto CNPI tiveram suas atividades

encerradas. A partir daquele momento, o órgão que responderia pelas questões indígenas seria a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), em 1967. É importante frisar que o novo órgão governamental nasceu inserido no contexto da Ditadura Militar (1964-1985), marcada por políticas voltadas para a ocupação das regiões do interior do território nacional, fosse sob o argumento de um suposto desenvolvimento ou pela estratégia de defesa do território.

Neste ponto, são de grande valia os recentes estudos da historiadora Rayane Araújo, que ao tratar especificamente das violações sofridas pelos Nambiquara, no Vale do Guaporé, menciona as denúncias do então deputado estadual do Mato Grosso do Sul, Dante de Oliveira, sobre a atuação de grupos ligados à agropecuária como causa do genocídio dos Nambiquara (Araújo, 2020, p. 56). Isso estaria ligado, segundo o deputado, à “omissão e da participação direta de membros do Estado nas violações dos direitos”, que estaria diretamente relacionadas “ao desenvolvimentismo autoritário e falta de democracia” (ibid, p. 57).

Ainda segundo a autora, assim como outros casos de violações de direitos ocorridas durante os governos dos generais, “a situação denunciada por Dante de Oliveira apenas teve reconhecimento oficial muitas décadas depois, com a Comissão Nacional da Verdade (CNV)” (Ibid, p.57). No caso dos Nambiquara, por exemplo, foram reconhecidas “remoções forçadas, a violação do direito territorial. Além da falta de assistência apropriada que levou a epidemias, fome e mortes.

Nesse sentido, seu trabalho defende a ideia de que a política desenvolvimentista dos governos militares representou a usurpação de terras e direitos indígenas, já que a ocupação de espaços “vazios” e vulneráveis do ponto de vista geopolítico convergia com a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) no contexto espinhoso da Guerra Fria.

Portanto, ao analisarmos o contexto da época, é possível afirmar que a fundação da FUNAI não trouxe mudanças significativas em relação à atuação do extinto SPI, já que a instituição seguiu alinhada aos “grupos econômicos hegemônicos no poder” e, conseqüentemente, aos militares. Assim, seria razoável afirmar que a política desenvolvimentista do período ditatorial entre 1964 e 1985 foi baseada na negação dos direitos dos povos indígenas, ou, como a autora pontua, “o ‘milagre econômico’ realizava-se negando a existência de povos indígenas e ocupando suas terras” (Araújo, 2020, p.70).

Dessa forma, as narrativas relacionadas aos povos indígenas não nasceram de

um pensamento indígena de fato. O movimento indígena, além de lutar pelas suas terras e condição de existência, também busca há muitas décadas o protagonismo na construção de sua própria história. De acordo com Baniwa (2022), a superação do risco de desaparecimento do ponto de vista demográfico apenas foi possível através da organização, engajamento e fortalecimento do movimento indígena.

Assim, após compreendermos a relação estabelecida entre o Estado brasileiro e as populações indígenas ao longo dos séculos, é importante considerar as ideias do pensador e líder indígena Aílton Krenak, quando ironiza a ideia de humanidade para definir a inserção imposta aos povos originários ao modo de vida e pensamento da sociedade capitalista. O autor afirma que “a civilização chamava aquela gente de bárbaros e imprimiu uma guerra sem fim contra eles, com o objetivo de transformá-los em civilizados que poderiam integrar o clube da humanidade” (Krenak, 2019, p.14).

Ainda segundo o autor, esta suposta humanidade não foi capaz de reconhecer diferenças, subalternizando povos e culturas, não reconhecendo a ideia de alteridade existente entre as populações. Dessa forma, ele aponta que “a ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos” (ibid., p.12). E finaliza a defesa de seu ponto de vista de defesa das diferenças enfatizando que “definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações.” (ibid., p.16). A respeito desta última passagem, está explícita uma defesa do direito à alteridade, à diferentes cosmovisões, condição que tem sido negada aos povos indígenas desde os primeiros contatos com os europeus.

Nesse sentido, a crítica dos pensadores indígenas também identifica o próprio sistema capitalista como a causa de seus problemas. De acordo com o professor Daniel Munduruku, é um sistema que não deve ser naturalizado como único possível, defendendo assim outras formas de viver baseadas nos saberes indígenas. Segundo o autor, os povos indígenas formam “a última fronteira de resistência que o capitalismo brasileiro ainda não conseguiu superar”⁴. Dessa forma, “são sociedades que questionam o status capitalista que nós vivemos. São sociedades que estão ali

⁴ STROPASOLAS, Pedro. Daniel Munduruku: "Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema". Brasil de Fato [online], 17 out. 2021. Geral. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema>. Acesso em: 28 ago. 2023.

gritando e dizendo que outro modo de vida é possível”⁵. Dessa forma, cabe a reflexão de Davi Kopenawa, ao afirmar que

O dinheiro não nos protege, não enche o estômago, não faz nossa alegria. Para os brancos, é diferente. Eles não sabem sonhar com os espíritos como nós. Preferem não saber que o trabalho dos xamãs é proteger a terra, tanto para nós e nossos filhos como para eles e os seus (KOPENAWA e ALBERT, 2015, p.217).

O referido autor se refere ao homem branco como “povo da mercadoria”, criticando o que chama de “obsessão predatória”, identificando a “ameaça que ela representa para a permanência da floresta e a sobrevivência de seu povo” (Kopenawa e Albert, 2015, p.46).

Seguindo esta linha de pensamento, a líder indígena e atual Ministra dos Povos Indígenas do Brasil, Sonia Guajajara, ao refletir sobre as lutas dos povos indígenas pela preservação de seus territórios, afirma que

[...] essa luta que a gente tem feito, por entender que depende totalmente da Mãe Terra, ela não é um benefício só dos povos indígenas. Não é um resultado que vem só pra nós, mas sim pra toda humanidade. Então as pessoas precisam entender que apoiar a causa indígena, hoje, é apoiar a sua própria existência.⁶

Assim, vale lembrar que o pensamento indígena também se faz importante no atual momento de mudanças climáticas e sua relação com o meio ambiente, já que os povos originários apresentam uma relação harmoniosa com a natureza, completamente oposta àquela imposta pela colonialidade/capitalismo. Suas formas de viver estão diretamente ligadas à preservação do meio ambiente, seu conhecimento sobre a biodiversidade está ligada à ideia de sustentabilidade.

Segundo dados do MapBiomas, nas últimas quatro décadas, apenas 1% da vegetação nativa foi perdida nos territórios indígenas contra 17% de destruição em áreas privadas.

Dessa forma, as ideias dos pensadores indígenas atuais deixam evidente a necessidade de compreensão da existência de outras maneiras de pensar e viver

⁵ Idem.

⁶ Conferência da abertura do 4º Encontro Latinoamericano de Feminismos (ELLA), realizado entre os dias 7 e 10 de dezembro na cidade de La Plata, na Argentina. Disponível em: <https://www.revistaamazonas.com/2019/03/13/a-gente-vai-para-luta-porque-a-terra-chama-entrevista-com-sonia-guajajara-lideranca-feminina-indigena-brasileira/>. Acesso em 02/01/2023.

além da que estamos inseridos na sociedade capitalista. Assim, trabalhando a temática indígena com foco no protagonismo de seus membros, a escola pode exercer um papel fundamental nesta mudança de atitude em relação aos povos originários, gerando a naturalização da ideia de alteridade. Neste ponto, vale retomar o pensamento de Daniel Munduruku ao explicar a motivação para sua escrita: “escrevo por entender que é a minha maneira de fazer política, minha maneira de ajudar o Brasil a pensar o Brasil que ele não conhece, o Brasil que foi sempre ocupado nas narrativas hegemônicas”⁷.

Tal afirmação converge com as ideias do professor José Ribamar Bessa Freire (2000) quando discute a importância do entendimento da história dos povos indígenas, afirmando que

As sociedades indígenas constituem um indicador extremamente sensível da natureza da sociedade que com elas interage. A sociedade brasileira se desnuda e se revela no relacionamento com os povos indígenas. É aí que o Brasil mostra a sua cara. Nesse sentido, tentar compreender as sociedades indígenas não é apenas procurar conhecer “o outro”, “o diferente”, mas implica conduzir as indagações e reflexões sobre a própria sociedade em que vivemos. (FREIRE, 2000, p.3)

Dessa forma, as pautas indígenas não se mostram necessárias apenas pela defesa de seus territórios e de sua condição de sobrevivência. Elas buscam trazer representantes indígenas ao protagonismo político e acadêmico, de forma que suas formas de viver e de pensar baseadas na coletividade e preservação do meio ambiente sirvam como alternativa às formas de produção hegemônicas a partir da chegada dos europeus no continente americano.

Nesse sentido, as três atividades propostas ao fim deste trabalho: *A presença indígena em Araruama*; *Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente*; e *Biografias Indígenas* buscam abordar, mesmo que de forma sutil, os três conceitos discutidos ao longo deste capítulo, tendo como principal objetivo apresentar aos estudantes estas discussões e todas as informações que elas carregam, contribuindo assim para a construção do conhecimento histórico e de sua capacidade crítica.

⁷ STROPASOLAS, Pedro. Daniel Munduruku: "Os povos indígenas são a última reserva moral dentro desse sistema". Brasil de Fato [online], 17 out. 2021. Geral. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/10/17/daniel-munduruku-os-povos-indigenas-sao-a-ultima-reserva-moral-dentro-desse-sistema>. Acesso em: 28 ago. 2023.

2 ARARUAMA: MEMÓRIA LOCAL E AS POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM DA TEMÁTICA INDÍGENA

2.1 Conhecendo a cidade e a região

Localizado na Região das Baixadas Litorâneas do Rio de Janeiro, popularmente conhecida como Região dos Lagos, o município de Araruama possui atualmente uma população estimada em 129.671 habitantes, de acordo com dados de 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A partir da inauguração da Ponte Rio-Niterói, em 1974, via rodoviária que integra a BR-101, constituindo-se como uma importante ligação entre a capital do estado com o Leste e Norte Fluminense. Dessa forma, ocorreu um aumento do fluxo de veículos e pessoas destinados à Região dos Lagos, tendo a Rodovia Amaral Peixoto (RJ-106) como principal rota de ligação entre a Região Metropolitana do Rio de Janeiro e as Baixadas Litorâneas.

Foi nesse contexto que Araruama e outros municípios da Região dos Lagos tornaram-se foco da especulação imobiliária, com a construção de muitas casas de veraneio, além de terem se tornado destino de muitos turistas durante o verão, principalmente nos dias de carnaval, o que faz do turismo uma de suas principais atividades econômicas até os dias atuais. Num período anterior, porém, a produção salinera havia se configurado como fator de grande desenvolvimento de toda a região, sendo o principal destaque da economia araruamense, de forma que tal atividade é referenciada num dos símbolos oficiais da cidade, o seu brasão, elaborado ainda no século XIX. A extração do sal esteve diretamente ligada à existência da Lagoa de Araruama, um grande ecossistema lagunar caracterizado por uma alta concentração de sal, abrangendo os atuais territórios de outras cidades da região, como Iguaba Grande, São Pedro da Aldeia, Cabo Frio, Arraial do Cabo.

Outra característica comum entre cidades da Região dos Lagos é o fato de possuírem um passado relacionado à presença de povos indígenas em seus atuais territórios, desde o período anterior à chegada dos portugueses ao Brasil até sua posterior configuração como Estado. São populações que, através do processo de exploração e colonização levada adiante pela Coroa portuguesa, foram vítimas de

extermínio sistemático, ocasionando o desaparecimento de grande parte seu contingente populacional ao longo dos séculos.

De acordo com Moreira e Moura (2020, p. 24), a presença humana na região do Sítio de Itaúna, atual território de Saquarema, vem de mais de 5 mil anos, podendo ser mais antiga devido a possibilidade da existência de sítios que ficaram submersos através da elevação do nível do mar. Eram povos de tradição sambaquieira que, posteriormente, por volta do século I, entraram em contato com povos ceramistas vindos da Amazônia, o que teria ocasionado o declínio de sua sociedade. Os autores ressaltam que o contato entre sambaquieiros e povos de ceramistas de tradição Una não teria sido violento, já que artefatos de cerâmica característicos desta cultura foram encontrados em áreas de sambaquis. Através desta evidência, os autores concluem que os dois povos mantiveram contatos pacíficos, havendo trocas entre as culturas. Algo diferente do que ocorreu durante os contatos com os Tupi-guarani, já que estes tinham na guerra um importante elemento ritual. Dessa forma, podemos afirmar que a Região dos Lagos foi ocupada por três sociedades distintas: a Sambaquieira, a Una e a Tupi-guarani.

Segundo Paulo Luiz Oliveira (2010), os Tupi-guarani “começaram a se irradiar a partir das nascentes dos rios Madeira e Xingu, na bacia amazônica, há cerca de 5.000 anos”, tornando-se os “senhores do litoral”, do atual estado do Ceará até a atual Região Sul do território brasileiro. Nessa empreitada, tornaram-se conhecedores das matas tropicais e subtropicais, dominando a técnica da cerâmica e a horticultura, além da utilização de canoas para seu deslocamento pelos cursos dos rios. Dividiam-se basicamente em dois grupos: tupinambás, do atual Ceará até Cananeia, no litoral de São Paulo; e os guaranis, ao sul de Cananeia até a bacia do Paraná-Paraguai, de modo que foram aqueles que mantiveram maior contato com os europeus chegados no litoral (Moreira e Moura, 2020).

A chegada dos portugueses à atual Região dos Lagos ocorreu no contexto da exploração do pau-brasil incentivada pelo rei de Portugal, D. Manuel I. Embora a prioridade da Coroa fosse o comércio das valiosas especiarias com as Índias, a planta encontrada na mata atlântica também tinha um bom valor comercial na Europa. Dessa forma, Gonçalo Coelho foi encarregado de comandar uma expedição exploratória que chegou à região que ficou conhecida como Cabo Frio. Com a perda do monopólio do comércio com o Oriente, a consequente queda nos lucros e o alto custo de expedições para patrulhar o litoral brasileiro, Portugal decidiu pela

colonização definitiva do território ultramarino. Além disso, havia a real ameaça de invasão destas terras por outros países, principalmente os franceses que passaram a rondar o litoral.

A construção de uma feitoria pelos franceses em 1556 marcou sua ocupação nas terras conhecidas como Cabo Frio, que abrangiam as atuais cidades da Região dos Lagos. Durante este período, existiu uma forma de cooperação entre franceses e indígenas que ocupavam a região. Com o intuito de esclarecer, cabe ressaltar as nomenclaturas utilizadas pelos europeus ao se referirem aos indígenas na região do Rio de Janeiro. Almeida (2019) aponta que,

de acordo com os cronistas, no momento da chegada dos europeus, dois grupos Tupi se enfrentavam na Guanabara: os Tamoio, também chamados Tupinambá e os Maracajaguacu ou Temiminó, aos quais se somavam também os Tupiniquim das regiões próximas (ALMEIDA, 2019, p.37).

Enquanto os franceses os chamavam de tupinambá, os portugueses utilizavam o termo tamoio. Durante o período da invasão francesa à região da baía de Guanabara e o projeto de formação da França Antártica levado adiante pelo almirante Villegagnon ficaram explícitas as rivalidades entre os Tupinambá, que se aliaram naquele contexto aos franceses, e os Temiminó, que também habitavam a região da Guanabara, e que acabaram se aliando aos portugueses dentro de sua lógica de inimizade com os Tupinambá. Portanto, “guerras indígenas e guerras coloniais entrelaçaram-se, pois, através de alianças que se mostraram indispensáveis para todos os grupos envolvidos” (Almeida, 2019, p.37). Nesse sentido, a autora sinaliza um aspecto fundamental nessa relação: a interdependência entre os grupos aliados para conseguir seus objetivos imediatos. Tomando como exemplo a relação entre os portugueses e os Temiminó,

Se os portugueses viam a conquista da Guanabara como possibilidade de estender a administração lusa nas terras da América, para os índios chamados Temiminó ela devia significar a grande oportunidade de regressar às suas terras e combater inimigos. (ibid, p. 39)

Foi nesse contexto de guerra entre portugueses e franceses que estes acabaram expulsos dos arredores da baía de Guanabara juntamente com seus aliados Tupinambá remanescentes, que tomaram o caminho das matas, rumando em considerável número para a atual Região dos Lagos do Rio de Janeiro. Pouco tempo

depois, porém, organizaram-se no que ficou conhecido como Confederação dos Tamoios, uma grande aliança entre grupos indígenas em resposta às práticas de violação e exploração portuguesa sobre seus territórios e que levou pânico através de uma série de ataques aos colonos estabelecidos na região de São Vicente.

Posteriormente, mediante a continuidade da presença de franceses e tamoios na região, Antônio Salema, que fora nomeado governador do Rio de Janeiro pela Coroa Portuguesa, colocou em prática uma política de perseguição aos remanescentes da Confederação dos Tamoios que tanto incômodo havia causado às autoridades portuguesas e aos colonos. O novo governador baseou-se na ideia de “Guerra Justa”, que de acordo com a lei vigente à época, só poderia ser autorizada pelo rei ou pelo governador-geral, e permitia a captura e escravização de indígenas que resistissem à conversão religiosa e, dessa forma, utilizou sua posição para colocar seus planos em prática.

A utilização de tropas provenientes das capitanias do Espírito Santo e de São Vicente, além de considerável contingente indígena, tinha como objetivo “acabar com o último reduto dos tamoios e de seus aliados na região – que ia de São Gonçalo até a Lagoa de Itaipu -, o que impedia o avanço dos lusos para Cabo Frio” (Moreira e Moura, 2020, p. 75). Foi nesse contexto, caracterizado por muitos conflitos sangrentos, que a expedição de Salema impôs um massacre ao que havia restado da Confederação dos Tamoios, passagem que ficou conhecida como “Massacre de Salema”. Esse acontecimento encerrou o domínio francês da região, tornando-a praticamente inabitada por um longo período, já que os remanescentes indígenas viram-se forçados a iniciar uma diáspora para o interior por questão de sobrevivência.

Porém, é importante enfatizar essa passagem não significou o desaparecimento completo da população indígena no Rio de Janeiro. Almeida (2017, p.25), ao abordar a atuação indígena no período colonial, sinaliza que a formação de aldeamentos por parte dos portugueses foi ponto fundamental para a consolidação do domínio luso na capitania do Rio de Janeiro, destacando a dependência que existia das populações indígenas para o sucesso da empreitada. Dessa maneira, a estratégia de aldear os indígenas era utilizada de forma paralela às guerras contra esses povos, o que geralmente forçava-os a entrar em negociações para seu ingresso em aldeamentos como forma de sobrevivência. Além disso, sua proximidade com os núcleos de povoamento era crucial para o sucesso e o desenvolvimento da empreitada portuguesa.

Sobre a região de abordada neste trabalho, Silva (2016, p.37) afirma que o aldeamento de São Pedro (atual região de Cabo Frio) era composto por aproximadamente 350 pessoas, entre os povos Goytacaz e Guarulho, já no século XVII. Em seu trabalho, a autora destaca o protagonismo indígena em negociações diplomáticas a respeito de seu próprio destino em meio a um ambiente intelectual e político que tinha a catequese e civilização, além tomada de suas terras, como objetivos. Se por um lado a elite da época acreditava que a população indígena caminhava para o desaparecimento, por outro, em meados do século XIX, mais precisamente em 1844, a população indígena era de 551 pessoas em São Pedro, de acordo com censo realizado (SILVA, 2016, p.61).

2.2 Os usos memória indígena em Araruama

No que tange ao município de Araruama, seu brasão oficial contém imagens que representam duas importantes atividades econômicas historicamente ligadas à cidade: de um lado estão um moinho de vento, um monte de sal, além de um peixe. Do outro lado encontramos um cocar e duas flechas cruzadas que simbolizam a presença indígena. Além disso, alguns meses antes de ingressar no presente curso de mestrado e escolher este tema, o acesso ao *site* oficial da Prefeitura Municipal me chamou atenção por uma informação específica relacionada a seu passado. Embora carente de informações mais detalhadas, a página oficial do município apresenta a seguinte frase: "*A História do município de Araruama é considerada por pesquisadores a 2ª Maior História Indígena do País*"⁸. Instigado a saber um pouco mais a respeito desta história, acessei o link que me redirecionaria às informações esperadas. Porém, a página encontrava-se vazia, assim permanecendo até o hoje.

⁸ Disponível em <https://www.araruama.rj.gov.br>. Acesso em: 09/01/2021.

Figura 1 - Brasão de Araruama



Fonte: Site da prefeitura municipal de Araruama.

Assim, ao decidir pelo presente tema e acessar a página novamente, percebi uma contradição: a afirmativa nos induz a acreditar que atualmente existe uma certa valorização por parte das instituições públicas dessa história relacionada ao passado indígena local. Mas, ao mesmo tempo, não existe um cuidado em manter essas informações de forma rápida e objetiva ao leitor que acessa a página. Dessa forma, se há esta valorização atualmente, também é justo dizer que ela nem sempre esteve presente no município.

De acordo Marlon Barcelos Ferreira (2019), a valorização do patrimônio existente no município foi iniciada através de trabalhos na área da Arqueologia que exploraram sítios arqueológicos descobertos na região, criando base para a elaboração de uma nova história baseada no passado indígena da cidade. Nesse sentido, o autor destaca que o

[...] passado indígena foi ganhando amplitude, principalmente como resultado das inúmeras pesquisas arqueológicas, que começaram na década de 1970, com alguns salvamentos fortuitos de sítios arqueológicos, mas que somente ganharam força a partir da década de 1990. As escavações permitiram delinear uma ocupação pioneira de indígenas ligados ao grupo étnico Tupinambá, no território do atual município de Araruama. (FERREIRA, 2019, p.7)

Já Carla Cristina Bernardino Ramos (2019), em sua dissertação no âmbito do ProfHistória, na qual discute a presença indígena em Araruama, pontua que, [...] as escavações identificaram mais de vinte sítios arqueológicos, registrados no IPHAN. São sítios associados às tradições ceramistas que relatam a presença de uma cultura material característica dos grupos tupi-guarani (Ramos, 2019, p.77).

Dessa forma, os estudos arqueológicos desenvolvidos na região lançaram luz

sobre um passado que ainda não havia sido valorizado, trazendo “à tona, um conjunto de vestígios e artefatos arqueológicos de um passado indígena até então, invisibilizado pela historiografia local” (Ferreira, op.cit. p.25). Ainda nesse sentido, o referido autor também destaca algumas políticas públicas colocadas em prática a partir da década de 2000 no sentido de formar em Araruama uma identidade relacionada ao passado indígena da região, de forma que “essas pesquisas arqueológicas alimentaram uma determinada leitura do passado local e que foi apropriada principalmente pela Prefeitura de Araruama em consonância com outros agentes locais, como o setor de turismo” (Ibid, p.26).

Entre estas ações, Ferreira (2019) destaca que a inauguração no ano de 2006 do Museu Arqueológico de Araruama, localizado às margens da Via Lagos, onde no passado funcionou a sede da Fazenda Aurora, representou um avanço para a divulgação de um passado ligado aos indígenas do grupo Tupinambá. Além disso, os Tupinambá dão nome à principal honraria do município, concedida em forma medalha, a um jornal de circulação local e a uma empresa de transporte público que atendeu a população no começo dos anos 2000. Também são mencionadas em seu trabalho a elaboração de uma cartilha escolar sobre a temática e as atividades educacionais relacionadas ao Sítio Arqueológico de Morro Grande, distrito onde está localizada a Escola Municipal Honorino Coutinho.

A respeito desta última ação, Morro Grande é o segundo distrito do município de Araruama, sendo uma área predominantemente rural. Foi na região que, a partir do começo da década de 1990, pesquisadores ligados ao Museu Nacional/UFRJ mapearam dezenas de sítios arqueológicos relacionados à cultura tupi-guarani. Um desses sítios fica localizado no terreno em que foi construída a escola, em 1985, de forma que se transformou num importante local de atividades que buscam intensificar a valorização deste patrimônio descoberto e do passado indígena da região. Sobre estas práticas elaboradas na Escola Municipal Honorino Coutinho, é possível retomar o trabalho de Carla Ramos, no qual relata a presença de “artefatos em exposição em uma sala identificada como “Memória Patrimonial”, além de uma

réplica de uma “oca tupinambá”, uma “casa de farinha” construída com materiais tradicionais de uma técnica conhecida como embarreio, uma reserva ecológica, e ainda o cultivo de hortas e pomares que se articulam a um conjunto de concepções ligados as atividades e projetos sustentáveis no cotidiano escolar. (RAMOS, 2016, p.15)

Entre as ações que contribuem para o avivamento de uma memória indígena no município de Araruama, é possível destacar que durante a celebração do mês dos povos indígenas, em abril de 2022, a Escola Municipal Honorino Coutinho recebeu a arqueóloga Jeanne Cordeiro, membro do Laboratório de Arqueologia Brasileira, equipe responsável pela fundação do Sítio Arqueológico de Morro Grande, para apresentação da palestra intitulada “Cultura Indígena Tupinambá”. De acordo com Ramos (2019),

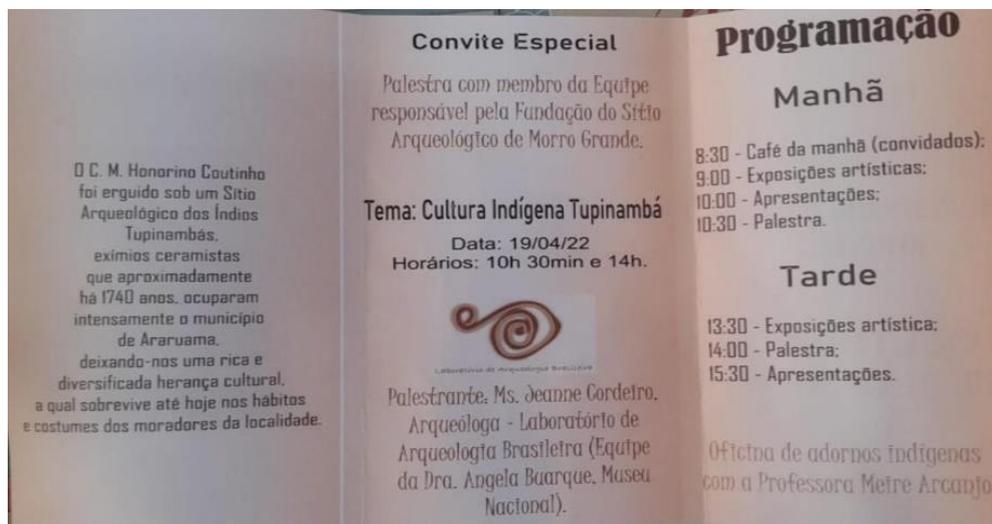
as escavações, realizadas no terreno da Escola Municipal Honorino, Coutinho apresentaram um conjunto de artefatos relevantes para pensar a história dos grupos que ocuparam as terras e em toda a cultura material demandada e os conhecimentos produzidos. (RAMOS, op.cit. p.79)

Além da disponibilização e debate de informações acerca de pesquisas sobre os vestígios arqueológicos encontrados na localidade, o evento contou também com uma interessante oficina de adornos indígenas comandada por Meire Arcanjo, professora artes da unidade da unidade escolar.

Embora se configure como uma importante ação de valorização e difusão da memória indígena na região e ter sido aberta a participação do público e dos professores da rede municipal, infelizmente, o evento não contou com ampla divulgação por parte da secretaria municipal de educação, que deveria ser realizada através dos gestores das unidades escolares. No meu caso em particular, só tomei conhecimento da realização da palestra através de um professor lotado na Honorino que, ciente do tema deste trabalho, entregou-me um pequeno folheto contendo informações sobre o evento. Ao questionar alguns colegas de área e a direção da minha escola, constatei que não haviam tomado conhecimento do evento, fato que deve ser lamentado, de forma que seria uma boa oportunidade de compartilhar ricas informações sobre a história da região.

Esta falha na comunicação torna-se ainda mais problemática quando tem sido notada, durante as trocas proporcionadas pelas reuniões de formação, uma vontade por parte de muitos docentes de utilizar este novo conhecimento sobre a ocupação indígena na região em suas aulas.

Figura 2 - Convite para a palestra sobre a Cultura Indígena Tupinambá realizada na Escola Honorino Coutinho



Fonte: Grupo de WhatsApp.

Figura 3 - Escola Honorino Coutinho e sua réplica de oca tupinambá



Fonte: O autor, 2023.

Figura 4 - Visita guiada por estudantes da
Honorino Coutinho



Fonte: O autor, 2023.

Figura 5 - Cerâmica Tupinambá na Escola Honorino Coutinho



Fonte: O autor, 2023.

2.3 Processos formativos na rede de Araruama e as perspectivas de mudança

Por outro lado, as reuniões de formação continuada por áreas de conhecimento, que ocorreram de forma bimestral ao longo do ano letivo de 2022, demonstraram-se bastante proveitosas no sentido de oferecer ao corpo docente a oportunidade de participar da construção de um novo currículo, com o objetivo de promover adequações à história local, englobando, entre outros aspectos, as formas de registro das populações indígenas que habitaram o atual território de Araruama e região. Nas discussões, buscou-se identificar os espaços ocupados e os aportes culturais, científicos e econômicos; as formas de organização, além dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências após a chegada de europeus na região. Apesar de não ter conseguido acesso ao currículo anterior, ao conversar com colegas mais antigos da rede, ficou evidente que se trata de um currículo que pouco valorizava a história local, principalmente a história e a memória dos povos originários.

Após algumas reuniões de trabalho, nas quais cada grupo de professores ficou responsável pela adequação curricular para um ano de escolaridade, chegou-se a um esboço do documento que engloba elementos da história local com a previsão implementado para o ano letivo de 2023. Cabe ao Conselho Municipal de Educação (CME) a responsabilidade pela elaboração da versão final do documento, porém, o ano letivo de 2023 foi iniciado sem a validação do documento pelo órgão responsável.

Ainda no contexto de valorização e propagação da memória indígena, foi realizada, em abril de 2023, uma palestra com professor Marlon Barcelos Ferreira, na qual ele expôs aos professores da rede municipal presentes seus estudos relacionados à presença indígena em Araruama. Em aproximadamente uma hora de apresentação, o grupo de docentes das áreas de história e geografia teve a oportunidade de contato, muitos pela primeira vez, com importantes informações referentes à ocupação tupinambá na região. Aliás, tem sido muito interessantes as dinâmicas de aproveitar os estudos de professores da rede para apresentar seus trabalhos relacionados aos indígenas e ao ensino da história africana, contribuindo para novas perspectivas a serem praticadas em sala de aula.

Retomando à atividade mencionada, cabe ressaltar que através da observação dos debates posteriores à palestra, ficou perceptível que se tratavam de informações inéditas para a maioria dos presentes, muitos ingressantes recentes na rede. Além

das boas impressões *in loco*, a atividade também repercutiu bem nos grupos de *WhatsApp* de professores nos quais estou inserido. Ficou evidente o ânimo de muitos colegas para utilizar as informações para enriquecer suas aulas antes mesmo da publicação da atualização curricular mencionada anteriormente. Porém, a partir desta constatação também surge o lamento e o questionamento sobre os motivos para que essas informações não tenham sido disponibilizadas anteriormente, de maneira oficial pela SEDUC, de modo que sua propagação ainda seja muito tímida atualmente.

O encontro seguinte, realizado em maio de 2023 na Honorino Coutinho, contou desta vez com maior divulgação por parte das coordenações de área da SEDUC Araruama, de forma que o convite foi estendido aos professores de toda a rede através de grupos de *WhatsApp*. O evento intitulado “Povos Indígenas no Brasil de hoje”, no qual a professora da rede e doutoranda no PPHR/UFRJ Rayane Barreto de Araújo expôs aos presentes seu trabalho contendo informações acerca das populações originárias, trazendo ao debate diversos temas sensíveis à luta destes povos no Brasil atual. Anteriormente à apresentação das ricas informações, a atividade foi iniciada com uma interessante dinâmica entre docentes sobre a questão do que é ser indígena e como nós enxergamos os indígenas. A apresentação teve êxito ao difundir informações valiosíssimas, principalmente àqueles que ainda não se encontram familiarizados com o tema.

Para um segundo momento, foi planejada pela direção escolar uma visita guiada pelas dependências da escola, conhecida pela preservação da memória indígena local. Interessante destacar que os professores visitantes foram guiados por alunas da própria escola, que fazem parte de um projeto em que as guias culturais apresentam as urnas funerárias encontradas na região, os artefatos indígenas produzidos nas aulas de artes, uma casa de farinha, uma cozinha à lenha, a famosa réplica de oca tupinambá, contendo mais elementos artísticos produzidos por estudantes, além de uma pequena e aprazível reserva ecológica, que se constitui como um bom espaço para atividades pedagógicas ao ar livre. O projeto se configura como uma interessante proposta político-pedagógica por parte da unidade de ensino, na qual a comunidade escolar é frequentemente convidada a fazer parte. Retomando as palavras de Ramos (2019),

se, na Escola, memórias são exaltadas e outras silenciadas, vistas na própria escolha de nomes para escolas, a Escola Municipal Honorino Coutinho [...] produziu no seu interior “lugares de memória” que remetem aos valores da

sustentabilidade, à organização coletiva e aos modos de fazer das sociedades indígenas. (RAMOS, 2019, p.79)

Neste ponto, cabe ressaltar que foi possível perceber através de conversas com moradores das proximidades da escola muito carinho com a escola e as atividades desenvolvidas em seu interior, como se aquele espaço fosse visto como um ponto de identificação da comunidade com seu passado. Nesse sentido, pode-se considerar um avanço a medida de levar ao corpo docente da rede municipal informações tão ricas, que podem ser bastante úteis na prática de ensino. Assim, podemos acreditar que vivemos um momento no qual há uma vontade docente de sair da zona de conforto dos currículos tradicionais para a elaboração de práticas pedagógicas que valorizem a memória indígena e a história local, ficando evidente a disposição de muitos colegas professores de incluírem em sua prática em sala de aula estes “novos” conteúdos.

Ratificando as potencialidades de outras formas de aplicação da história na rede, há de se ressaltar que atualmente existe um grupo de professores, da área de humanas reunido para a elaboração de um currículo de viés antirracista para a rede municipal. De acordo com informações de um membro desta equipe, o objetivo é a criação de um currículo relacionado a duas regiões da cidade: a primeira é justamente Morro Grande, com seu passado indígena; o outro é Sobara⁹, uma área quilombola reconhecida localizada no distrito de São Vicente, onde habitam cerca de 130 famílias.¹⁰

Dessa forma, confirma-se uma mudança na perspectiva educacional da rede municipal de Araruama nos últimos anos, que mesmo de maneira incipiente, já nos apresenta um horizonte de possibilidades de novas abordagens baseadas num ensino de história que valorize a história local. É o reconhecimento de que é possível construir e ensinar a história de forma diferente do que tem sido feito.

⁹ Para mais informações sobre a comunidade quilombola de Sobara, assistir ao documentário chamado “Sobara Para Sempre!”, produzido por Marcos Serpa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fj9kppzqB1Q>. Acesso em: 28 ago. 2023.

¹⁰ Disponível em: <http://mapadecultura.com.br/manchete/quilombo-de-sobara-1>. Acesso em: 28 set. 2023.

2.4 Os caminhos para novas abordagens

As impressões expostas até aqui levam à reflexão de que repensar práticas pedagógicas, por vezes, pode significar a saída de uma zona de conforto, onde muitos profissionais da educação escolhem permanecer. Entre os variados motivos para esta postura podemos elencar: o medo de mudanças relacionado ao comodismo; a falta de incentivo financeiro; a falta de tempo remunerado para planejamento de atividades; além da ausência de uma formação adequada. Assim, torna-se interessante buscar, em novas abordagens teóricas, os caminhos para a implementação de uma educação que compartilhe valores verdadeiramente democráticos e que visibilize a história de grupos outrora silenciados.

Dessa forma, há algum tempo existem discussões referentes à necessidade de diferentes abordagens para o ensino de história com o objetivo de que as aulas surtam o efeito desejado, que, grosso modo, seria uma maior apreensão dos estudantes em relação ao conteúdo histórico abordado. Embora defendamos a importância do conhecimento como algo de valor inestimável, é difícil que muitos estudantes tenham esta mesma percepção, o que os faz encarar as aulas como algo desinteressante.

Em outras palavras, para que haja interesse de um grupo, se faz necessária uma busca para que aquilo que é ensinado faça algum sentido para o estudante, principalmente diante de um novo público habituado a conteúdos curtos, como é característico das redes sociais. Uma das formas de obter êxito nessa tarefa pode ser a inserção de assuntos relacionados a seu cotidiano ao que é selecionado para ser abordado nas salas de aula. Indo além, a abordagem de temas que tenham alguma relação passada ou presente com ambiente vivido por eles. Como enfatiza Crary (2014 *apud* Bittencourt, 2018, pp. 127 e 128), uma História escolar concebida como “pedagogia do cidadão” mantém-se em currículos do século XXI como importante instrumento educativo de formação para o exercício da democracia [...]”.

Assim, é fundamental a defesa e adoção de uma educação que busque, em primeiro lugar, a percepção de questões outrora silenciadas, e uma consequente reflexão sobre suas origens, além do apontamento de possíveis soluções para tais problemas que residem além dos muros da escola, de forma que

configurado como um movimento de reconstrução histórica de identidades e de questionamentos acerca das memórias reproduzidas de viés eurocêntrico nas explicações da nossa formação e de nossa cultura. (RAMOS, 2019, p.12)

É nesta linha de pensamento que a proposta pedagógica apresentada no capítulo 3 tem como objetivo contribuir para o tipo de ensino de história pertencente a uma educação progressista, que evoque a autonomia dos estudantes envolvidos. De tal maneira, utilizar aspectos de uma memória indígena existente em Araruama, para apresentar questões sensíveis aos povos indígenas na atualidade, está em consonância com o exposto acima, no sentido de evocar uma investigação de uma memória da localidade, tendo a história local como ferramenta de atração entre o que é ensinado e o público-alvo, objetivando estabelecer uma relação entre o passado e presente.

Partindo desta primeira etapa, objetivo num segundo momento uma sensibilização para a forma como vivem e para as condições atuais de ameaças aos direitos dos povos indígenas, assim como seu protagonismo na defesa de suas pautas de lutas e resistências num contexto mais amplo. Assim, trabalhar o tema indígena com os alunos é também fazê-los conhecer melhor a realidade do país e refletir sobre a nação que almejam para o futuro "[...], além de exercitar o respeito à diferença em geral, seja ela de gênero, de cor, de religião, de constituição física ou, como neste caso, a diferença étnica e cultural". (TASSINARI, 1995, p.445).

2.5 Sobre Memória e História Local

Na obra *História Local*, Pierre Goubert, ao traçar um histórico da temática, nos aponta que ela nasce do trabalho de registro histórico de pequenas aldeias ou regiões e que, após um longo período em que foi deixada de lado em detrimento à história geral, se estabeleceu com grande destaque na historiografia atual. O autor conceitua a história local da seguinte maneira:

Denominaremos história local aquela que diga respeito a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média (um grande porto ou uma capital estão além do âmbito local), ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum (como um *county* inglês, um *contado* italiano, uma *Land* alemã, uma *bailiwick* ou *pays* francês). Praticada há tempos atrás

com cuidado, zelo, e até orgulho, a história local foi mais tarde desprezada — principalmente nos séculos XIX e primeira metade do XX — pelos partidários da história geral. A partir, porém, da metade desse século, a história local ressurgiu e adquiriu novo significado; na verdade, alguns chegam a afirmar que somente a história local pode ser autêntica e fundamentada (GOUBERT, 1992, p.70).

Já Alain Bourdin ao abordar a questão local, destaca que

A localidade às vezes não passa de uma circunscrição projetada por uma autoridade em razão de princípios que vão desde a história a critérios puramente técnicos. Em outros casos, ela exprime a proximidade, o encontro diário, em outro ainda, a existência de um conjunto de especificidades sociais, culturais bem partilhadas (BOURDIN, 2001, P.25).

Dessa forma, podemos utilizar os dois últimos sentidos para localidade mencionados nos excertos apresentados para o trabalho aqui desenvolvido, já que a temática escolhida se apresenta próxima ao contexto social no qual a escola e os estudantes estão inseridos. Aqui, cabe ressaltar o pensamento de Reznik (2010, p.90), quando afirma que “a escola é uma, entre outras instituições, que busca sistematizar e refletir sobre as nossas multifacetadas vivências. O saber escolar é uma expressão da experiência social”. O autor faz uma apologia ao uso da história local utilizando as seguintes palavras:

Ao tomarmos como objeto o local – bairro, região, município -, esperamos que as experiências refletidas sobre o território e a vizinhança contribuam para que para a reflexão dos valores culturais ali presentes, abrindo novos horizontes para a afirmação e transformação das mesmas. Dito em outras palavras, ao se enfatizar temas e objetos, espaços, indivíduos e costumes que podem ser reconhecíveis entre pessoas que pertencem a um determinado sistema cultural baseado nas relações de vizinhança, contiguidade territorial e proximidade espacial, espera-se ampliar o potencial da reflexão histórica. (ibid., p. 92).

Além disso, em reflexão acerca da falsa oposição entre história local e história geral, o referido autor ressalta que

A escrita da história local costura ambientes intelectuais, ações políticas, processos econômicos que envolvem comunidades regionais, nacionais e globais. É exatamente esse um de seus grandes méritos; descrever os diferentes mecanismos de apropriação – adaptação, resposta e criação – às normas que ultrapassam as comunidades locais. (ibid., p. 92)

Assim, percebe-se que, embora no passado tenha ocorrido um determinado distanciamento em relação à história local, tratada por muitos numa condição

inferiorizada dentro da historiografia, não deve existir uma relação hierárquica entre os estudos locais e aqueles em escala global. Da mesma maneira, não deve haver uma hierarquia entre ambos os campos, sendo o primeiro parte integrante do segundo. De tal forma, o trabalho aqui sugerido também tem o sentido de demonstrar ao público estudantil a importância dos estudos locais, desmistificando a ideia de que se trata apenas de uma complementariedade do global.

Ao estabelecer uma abordagem sobre o conceito de memória, julgo tocar num ponto fundamental referente à construção da proposta pedagógica que parta do silenciamento e provoque reflexões acerca da memória indígena no meu local de estudo. Mas, qual seria o papel da memória reivindicada neste caso? Na obra *Memória, História e Historiografia*, Fernando Catroga (2001, p.23) afirma que as ideias, valores e imagens que nesta se plasmas fragmentam-na em diversos lugares de memória, maneira de dizer que estes só serão suscitados de recordação quando lhes é atribuído um valor simbólico. Nesse sentido, no contexto apresentado, as representações e elementos da cultura do passado local podem servir para a construção desse valor simbólico. Além disso, ao abordar a relação entre memória e monumento, o autor enfatiza uma necessidade da existência de afetividade e partilha comunitária para que as memórias advindas da leitura desse “monumento” não sejam frias (Catroga, 2001, p.24).

Já Aleida Assman (2011), em suas reflexões sobre a memória, aponta que

Enquanto os processos de recordação ocorrem espontaneamente no indivíduo e seguem regras gerais dos mecanismos psíquicos, no nível coletivo e institucional esses processos são guiados por uma política específica de recordação e esquecimento (ASSMAN, 2011, p.19).

A autora também defende que, por sua característica artificial, diferentemente da memória individual, a memória coletiva possui a tendência de sofrer deformações, que só poderiam ser evitadas através de reflexões e discussões críticas acerca do que é rememorado. Sobre os locais de memória, Assman adota a ideia benjaminiana de aura dos lugares. De acordo com ela, a força vinculativa dos lugares está fundamentada de modo diversificado [...] no caso dos locais memorativos, ela repousa sobre uma narrativa resgatada e legada adiante (Assman, 2011, p.359). Dessa forma, o trabalho de investigação de memórias indígenas, como proposto no atual trabalho, feito sem uma discussão crítica relativa às condições históricas

responsáveis por seu esquecimento tornaria a tarefa vazia de sentido histórico e pedagógico.

O antropólogo francês Joël Candau, em sua obra *Memória e Identidade*, aborda as múltiplas formas de memória e suas maneiras de transmissão. Num tom provocativo, apresenta o exercício de pensar acerca das questões relacionadas à memória e à identidade. Segundo o autor,

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final resta apenas o esquecimento. (p.16)

Sobre esta relação entre memória e identidade, Candau (2011, p.18) também aponta que “a memória precede a construção da identidade, sendo um dos elementos essenciais da sua busca ‘extrema, individual e coletiva’, busca à qual se somam etnólogos, museólogos etc., legitimando cientificamente os objetos patrimoniais”. Assim, a ideia de resgatar a memória local serve como ponte para essa formação da identidade.

O espanhol Fernando Sánchez Costa (2009), em sua obra *La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva*, valida a ideia de que o advento da modernidade provocou uma tendência de afastamento do passado em relação ao tempo presente. Segundo seu pensamento, é a memória que se torna o elo entre o presente e o passado outrora próximo. Nesse sentido, o autor afirma que:

Como não podemos viver “no passado” porque a aceleração histórica nos afasta dele, procuramos retê-lo na forma de memória, de lembrança, de história. O passado, que não faz mais parte de nossa experiência diária, é, no entanto, uma âncora segura na qual podemos ancorar nossa instável identidade social” (SÁNCHEZ COSTA, 2009, p.268, tradução nossa).¹¹

De fato, a identidade social é justamente uma das ideias mobilizadas pela proposta de trabalho, no sentido de trazer o passado do lugar para perto do cotidiano do ambiente escolar. Em outras palavras, reduzir a distância passado- presente mobilizando a memória local. Ainda sob esta perspectiva, utilizando o pensamento de

¹¹ O texto em espanhol é: “Ya que no podemos vivir «en el pasado» porque la aceleración histórica nos aleja de él, procuramos retenerlo en forma de memoria, de recuerdo, de historia. El pasado, que ya no forma parte de nuestra experiencia cotidiana, es, sin embargo, un anclaje seguro en el que podemos amarrar nuestra tambaleante identidad social”.

Assman, Sánchez Costa (2009) nos diz que

A abordagem atual do passado tem um tom claramente de identidade. Num mundo em constante transformação, fragmentado e relativo, as consciências identitárias encontram na História um pavimento firme sobre o qual se apoiar. Vamos à História para encontrar as nossas raízes e as nossas razões, para encontrar um fio condutor coerente e estável da nossa identidade individual e social. (*Idem*, p.269, tradução nossa).¹²

No que tange aos limites da memória coletiva, fundamentando-se no pensamento do sociólogo Maurice Halbwachs, o autor aponta que

A memória humana não retém o passado, mas o reconstrói a partir do presente graças aos seus vestígios e à comunicação social. A memória do sujeito depende, portanto, do que outros lhe falam sobre o passado, os discursos e recursos de memória que em determinado momento eles prevalecem na sociedade. (*idem*, p.270, tradução nossa)¹³

Sob este prisma, retomo o pensamento de Candau (2011, p.24), ao indicar que “a expressão memória coletiva é uma representação, uma forma de metamemória, quer dizer, enunciado que membros de um grupo vão produzir a respeito de uma memória supostamente comum a todos os membros desse grupo”.

Já Michael Pollak (1992, p.2), contribui para o presente debate da seguinte forma:

A priori, a memória parece ser um fenômeno individual, algo relativamente íntimo, próprio da pessoa. Mas Maurice Halbwachs, nos anos 20-30, já havia sublinhado que a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.

Nesse sentido, as narrativas adotadas em determinado contexto histórico podem ser encaradas como fundamentais para a construção da memória (ou das memórias). Aqui, pode-se evocar o pensamento de Durval Albuquerque (2012),

¹² O texto em espanhol é: “En efecto, la actual aproximación al pasado tiene un tono claramente identitario. En un mundo en constante transformación, fragmentado y relativo, las conciencias identitarias encuentran en la Historia un pavimento firme donde fundamentarse. Acudimos a la Historia para hallar nuestras raíces y nuestras razones, para encontrar un hilo coherente y estable de nuestra identidad individual y social”.

¹³ O texto em espanhol é: “La memoria humana no retiene el pasado, sino que lo reconstruye desde el presente gracias a sus vestigios y a la comunicación social. La memoria del sujeto depende, por tanto, de lo que otros le cuentan sobre el pasado, de los discursos y recursos memorísticos que en un determinado momento prevalecen en la sociedad”.

quando discorre acerca das transformações no papel da ciência histórica ao longo do tempo. De sua função de mestra da vida à crítica sofrida, via *Analles*, ao caráter historicizante de sua vertente positivista, o autor ressalta que acontecimentos do século XX fizeram com que houvesse um questionamento da história eurocentrada. Seguindo esta linha, o referido autor menciona a obra *Declínio do Ocidente*, de Oswald Spengler, destacando que era preciso repensar o modelo historiográfico que trazia outras regiões apenas como satélites do velho continente, o que, segundo o autor, de fato ocorre quando “a ideia de história universal, de história das civilizações, também será abalada pelas narrativas sobre a diversidade cultural dos povos feitas pela etnografia, campo que ganha grande destaque, notadamente após a II guerra, com a obra de Lévi-Strauss” (Albuquerque Júnior, 2012, p.27).

Em outras palavras, é possível enfatizar como os acontecimentos da primeira metade daquele que Hobsbawn chamou de breve século XX, aceleraram a emergência de críticas ao modelo de historiografia centrado no continente europeu. Outros povos e culturas passam a ter suas narrativas reivindicadas. Dessa forma, surge a necessidade da mudança de paradigmas, com a urgência de memórias outras, moldadas a partir do presente. Albuquerque (*ibid.*, p.30) nos diz que “o passado não possui uma verdade fechada, mas está sujeito a permanente reelaboração a partir do presente”. Aqui, há mais um ponto de congruência com o presente trabalho no sentido de que existe a expectativa de que ele suscite uma reflexão sobre a pouca apropriação de uma narrativa em sala que contemple a memória indígena da região, com intuito de gerar sua reconstrução sob novas perspectivas da memória local, pois de acordo com Pollak (1989, p.2), “ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à ‘Memória oficial’, no caso a memória nacional”.

Contribuindo com o debate, o professor Manoel Luiz Salgado Guimarães (2012) nos apresentou o fundamental artigo intitulado *Memória, História e Patrimônio*, no qual registra que

Da mesma forma que uma escrita sobre o passado demanda uma operação que transforme uma massa documental em fonte para a construção desse passado, é também uma operação, uma escolha e um ato valorativo aquele que transforma objetos do passado em patrimônio cultural de uma coletividade humana (GUIMARÃES, 2012, p.100).

Dessa forma, o patrimônio de uma localidade, aquilo que é rememorado de acordo com valores simbólicos por uma comunidade, possui uma estreita relação com as narrativas escolhidas. Ainda sob essa perspectiva, Guimarães ressalta que

A simples sobrevivência ao tempo não assegura por si só a condição de transformar em patrimônio histórico um objeto, um vestígio material ou um acervo arquitetônico. E nem mesmo todo o conjunto de restos que sobreviveram à passagem do tempo vieram a se constituir em patrimônio histórico de uma coletividade. O patrimônio é, portanto, resultado de uma produção marcada historicamente. É ao fim de um trabalho de transformar objetos, retirando lhes seu sentido original, que acedemos à possibilidade de transformar algo em patrimônio. (*Ibid.* p.100)

Na passagem mencionada é reafirmada a importância da história para a produção de um significado ao patrimônio, dando a ele características de pertencimento à coletividade. E, retomando o pensamento de Albuquerque, percebe-se uma apologia a uma história que identifique e aprenda a alteridade, valorizando as diferenças. Utilizando suas palavras, “a história nos ensina a prestar atenção no outro” (*ibid.*, p.32). Dessa maneira, retomando o pensamento de Pollak, “uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa da memória” (POLLAK, 1989, p.3).

É através deste ideia que busco através das atividades propostas o entendimento entre o público estudantil de que existem narrativas diversas, diferentes das dominantes, e que, muitas vezes, é possível descobri-las mais perto do que muitos imaginam, de forma que

O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história. Esse material pode sem dúvida ser interpretado e combinado a um sem-número de referências associadas; guiado pela preocupação não apenas de manter as fronteiras sociais, mas também de modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (POLLAK, 1989, p.8)

Portanto, creio estar agindo pedagogicamente em busca de caminhos para a valorização da memória e o protagonismo de um dos grupos historicamente silenciados, explorados e subalternizados num país marcado por séculos de dominação colonial. Dessa forma, mesmo que em pequena escala, busco contribuir com práticas pedagógicas que promovam um ensino de história plural e democrático. Creio também que a memória indígena, apesar de ainda não ser bem utilizada, tem

potencial para ser uma ferramenta identitária e pedagógica.

2.6 A temática indígena em sala de aula

A promulgação da Constituição de 1988, chamada de “Constituição Cidadã” por contemplar demandas de grande parcela da população, inegavelmente representou um significativo avanço de importantes pautas de grupos que foram sistematicamente subalternizados ao longo da história do Brasil. Embora negado por muitos, o legado escravista de nossa formação segue visível aos olhares críticos, tornando-se evidentes as desigualdades socioeconômicas existentes entre os grupos étnicos componentes de nossa sociedade. Dessa forma, o reconhecimento dos "direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam" e a explicitação do respeito à diferença cultural e linguística, bem como a obrigatória consulta aos interesses desses povos em caso de aproveitamento de recursos hídricos ou de exploração de minerais em suas terras, realmente significaram conquistas (Santos, 1995, p.87).

Vale lembrar que desde a formação do Estado brasileiro, sua relação com os povos indígenas nunca foi harmoniosa, o que foi agravado por políticas muitas vezes equivocadas no que tange ao papel daquele em relação a este, situação que piorou durante o último governo brasileiro, no qual um representante do Estado brasileiro, na figura do chefe da pasta do Meio Ambiente utilizou abertamente a expressão “deixar a boiada passar”¹⁴, expressando sua apologia à exploração desenfreada dos recursos naturais, realizada muitas vezes de forma ilegal.

Dessa forma, é importante ressaltar que a Constituição Federal de 1988 foi elaborada e aprovada no contexto do processo de redemocratização do país. Neste período, lideranças políticas e diversos movimentos sociais, inclusive indígenas de diferentes povos, exerceram junto ao Congresso Constituinte legítimas pressões reivindicando a explicitação de direitos que assegurassem a sua continuidade enquanto etnias (op. cit, p.86).

Da mesma maneira sabemos que no Brasil, ao longo da história, muitas leis costumam ser ignoradas diante da influência de grupos detentores do poder

¹⁴ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/05/22/ministro-do-meio-ambiente-defende-passar-a-boiada-e-mudar-regramento-e-simplificar-normas.ghtml>. Acesso em: 21 ago. 2023.

econômico e do poder político, de acordo com seus interesses imediatos. Assim, embora amparados juridicamente, os povos indígenas e quilombolas sempre estiveram ameaçados pela cobiça sobre suas terras, de forma que são incontáveis os casos de violência contra essas populações que acabam marcados pela impunidade. Dessa forma é correto dizer que nunca houve paz para esta parcela da população mesmo diante das garantias legais.

Assim, apesar sua inegável importância pelo que representou no contexto de redemocratização após 21 anos de ditadura civil-militar, na prática, a aplicação do que ela determina esbarra constantemente nas estruturas características de nosso passado que ainda ecoam na sociedade brasileira atual. Dessa forma, apesar desta parcela da população ter a lei ao seu lado, como foi dito acima, violações de seus direitos sempre estiveram mesmo durante os períodos democráticos. Na última década, marcada por instabilidade política e ascensão de representantes da extrema-direita, vivenciamos diversos casos de ataques aos direitos da parte mais vulnerável da população, como a criminalização da pobreza, violência policial, restrição ao acesso à moradia e à terra, além de diversas formas de violência contra as mulheres, contra o povo negro e os povos indígenas, entre outras minorias.

Ao trazermos este assunto para o campo educacional, e analisando as características de nossa sociedade, não é de se espantar que a lei 10639/03, que tornou obrigatória a implementação do ensino de cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, seguida de sua atualização com a lei 11645/08, na qual a temática indígena é inserida, tenha ocorrido apenas após a virada do século XXI,

com a ascensão ao poder de um governo progressista, como resultado de muita luta política de diversos atores sociais. De acordo com Edson Silva (2013), este tipo de tensão também ocorrera no momento da implementação das cotas para estudantes negros nas universidades, sob um vazio argumento de meritocracia, que não leva em consideração privilégios gozados por determinados grupos por séculos, foi utilizado pelos que eram contrários a tal política afirmativa. Assim, é natural que também haja uma reação violenta das elites agrárias contra os direitos à terra dos povos indígenas.

Após quase duas décadas de implantação do estudo da história indígena nos currículos, ainda é possível perceber uma série de ideias equivocadas e muitas vezes preconceituosas ligadas aos povos indígenas reproduzidas por professores e estudantes. Ideias que possivelmente vêm há anos de dentro da escola, reproduzem-

se fora dela e retornam ao ambiente escolar, o que evidencia a necessidade que as diretrizes relacionadas ao ensino da história africana fossem adotadas há muito mais tempo.

Nesse sentido, os debates de grande relevância a respeito do ensino de História na educação básica, é possível destacar a forma como são escolhidos e abordados seus conteúdos. A formulação de um currículo não se apresenta como uma tarefa simples, exigindo profundas discussões e esforços de especialistas das áreas envolvidas. Por sua importância, é frequentemente cenário de intensas disputas entre os mais diversos atores sociais. Os recentes debates acerca da construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de História sinalizam a importância política que os currículos carregam, demonstrando, ou escamoteando, em muitos casos, uma série de interesses por trás de sua aceitação/contestação por parte de agentes políticos ao longo da história do nosso sistema educacional. Dessa maneira, é impossível dissociar as investidas que frequentemente ocorrem às práticas educacionais consideradas plurais em suas ideias, por parte de grupos conservadores, das disputas de poder num cenário político mais abrangente.

De acordo com Pereira e Rodrigues (2018, p.4), “o currículo é produtivo no sentido em que cria modos de o indivíduo olhar para si mesmo e para os outros, potencializando a produção de sentimentos de pertencimento a diferentes configurações socioculturais, quer dizer, diferentes identidades”. É justamente pela capacidade de questionar e de transformar realidades que a seleção do que deve ser abordado em sala de aula é frequentemente objeto de vigilância e disputas. Por exemplo, nas últimas décadas, as investidas do movimento Escola sem Partido ganharam voz e corpo, ocupando a pauta na imprensa e provocando intensos embates que, infelizmente, alavancaram a plataforma de políticos conservadores. Não foram raros os casos de patrulhamento ideológico sob a falsa acusação de doutrinação dos estudantes.

Por outro lado, estes ataques à autonomia pedagógica também provocaram respostas firmes de setores progressistas, uma espécie de marcação de posição dos que enxergam tais posturas como ameaças à pluralidade de ideias inerentes à democracia, fato que nos remete a Freire (1996, p.31), quando afirma que “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”. Ouso afirmar que a reação é sinal de que estamos avançando em discussões e pautas importantes referentes ao que acreditamos.

Cabe salientar que os currículos tradicionais podem ser vistos como reflexo da própria formação da sociedade brasileira, forjada por uma colonização baseada no patriarcado, no autoritarismo, na escravidão e em todas as formas que violência características deste tipo de sociedade. Em outras palavras, é impossível dissociar nosso passado colonial escravista das questões sociais do tempo presente, assim como da predominância de narrativas históricas eurocêntricas, do silenciamento da história de africanos e afrodescendentes, além povos originários, mulheres, e outras minorias que até os dias de hoje não são devidamente representadas nos espaços de poder, assim como na academia ou nos livros de história. Nesse sentido, práticas pedagógicas consideradas plurais, libertadoras e antirracistas são ferramentas poderosas para uma ruptura com o que esteve estabelecido ao longo da história educacional.

Além disso, embora a lei 10639/03, que foi complementada pela 11645/08 tenha representado um significativo marco para a implementação do ensino das culturas afro-brasileira e indígena, respectivamente, sua aplicação ainda demonstra-se limitada por diversos fatores. Por exemplo, ainda há resistência por parte de alguns profissionais da educação em colocá-la em prática. Entre os fatores para esta resistência podemos elencar: o desconhecimento do que a lei estabelece; a falta de formação adequada dos profissionais de educação; ou até mesmo o deliberado “esquecimento” de temáticas específicas, atitude que está frequentemente relacionada a crenças pessoais daqueles que deveriam ensiná-las.

Outra importante questão que deve ser considerada diz respeito ao fato de que a inserção das temas ligados a culturas não hegemônicas na formação acadêmica dos profissionais da educação pode ser considerada relativamente recente. Embora a lei 11645/08 complete quinze anos em 2023, muitos profissionais que saíram das cadeiras universitárias para a regência de turmas do ensino básico entre meados e o final da década passada tiveram que buscar outros caminhos para terem contato com assuntos que passaram a fazer parte dos currículos escolares a partir da implementação das referidas leis. Segundo Silva (2013), uma das causas é a falta de cadeiras específicas na universidades para a temática indígena, o que acarreta uma formação deficiente dos professores que atuarão na educação básica.

Além disso, o autor aponta que geralmente fica a cargo de secretarias municipais e estaduais a realização de formações para estes professores, mas, ainda de acordo com o autor, tais atividades costumam ocorrer em um curto espaço de

tempo e nem sempre de forma adequada, cabendo ao Ministério Público pressionar a fiscalizar pela aplicação da lei, o que nem sempre é feito. É possível somar a esses problemas elencados acima, um conjunto de práticas que pode ser inserido na ideia de racismo institucional, que atua como sabotador da inserção dos currículos que contemplam o que preconiza a referida lei.

De acordo com Silva (2013), “o racismo institucional ou sistêmico opera de forma a induzir, manter e condicionar a organização e a ação do Estado, suas instituições e políticas públicas – atuando também nas instituições privadas, produzindo e reproduzindo a hierarquia racial” (Werneck, 2013, p.25, *apud* Silva, 2013, p.17). Dessa forma, este

racismo institucional vem sendo manifestado em ações de agentes que atuam na Educação e muitas das vezes está intimamente ligado a convicções ideológicas, a concepções excludentes, racistas e ocorrendo quase sempre como um descompromisso intencional, mas sutil, silencioso, e, portanto, tornando-se difícil de ser identificado e combatido (Ibid, p.25.)

No que tange ao ensino da temática indígena nas escolas, suas abordagens em sala de aula são frequentemente acompanhadas pela dupla tarefa de desconstruir certos equívocos propagados pelo senso comum para reconstruir na sequência o conhecimento de maneira adequada, já que diversos erros são cometidos a respeito do tema desde os primeiros anos do Ensino Fundamental.

No âmbito do presente curso de mestrado, durante as aulas da disciplina Direitos Humanos e Ensino de História, a leitura do terceiro capítulo, intitulado “*Refletindo sobre dizeres e saberes docentes*”, da dissertação de mestrado da professora Carina Martins Costa, chamou atenção para muitos aspectos que contribuem para a transmissão desse pensamento reducionista a respeito dos povos indígenas. De acordo com sua pesquisa, no contexto de atuação dos profissionais do primeiro segmento do Ensino Fundamental, a falta de tempo para investimento em formação e o compartilhamento de materiais considerados práticos, embora sem o devido rigor histórico, estão entre os problemas que colaboram para este cenário. Segundo a referida autora (2003, p.161), “podemos perceber que o tema da diversidade cultural, apesar de sedutor quando relacionado ao indígena, configura-se como um incômodo para a maior parte das professoras investigadas”. Dessa forma, as histórias dos povos indígenas costumam ser omitidas ou deturpadas, com a propagação da ideia de “índio genérico”, falante de uma língua única e detentor de

uma cultura comum. Ainda segundo a autora,

É necessário aprofundarmos essa última ideia: a diversidade cultural, eleita como interessante e enfatizada nas práticas pedagógicas do *Dia do Índio*, sinaliza para o exotismo, a diferença longínqua, o retrato fossilizado de um dos povos que formaram o Brasil. É a diversidade que não incomoda, não afeta o cotidiano escolar, não problematiza o *status quo*. (ibid.)

Nesse sentido, Silva (op.cit, p.29) contribui para o debate ao afirmar que “além de ser necessário desconstruir a ideia de uma suposta identidade genérica [...] é necessário também questionar as afirmações que expressão uma cultura hegemônica que nega, ignora e mascara as diferenças socioculturais”.

É bastante comum presenciarmos cenas de crianças voltando às casas pintadas e “fantasiadas” de indígenas pelas celebrações do Dia do Índio nas escolas. Esta prática que pode ser considerada uma tradição escolar acaba contribuindo para as distorções a respeito das culturas indígenas. Nesse sentido, Grupioni (1995), ao refletir acerca das comemorações de 19 de abril, aponta que

Muitas escolas, principalmente as de educação infantil, continuam, ainda hoje, a pintar os rostos das crianças e a confeccionar para elas imitações de cocares indígenas feitos com cartolinas ou com penas de galinha. A grande imprensa e a escola continuam a lembrar esta data. Entretanto, a impressão que se tem é que isto tem colaborado pouco para formar uma visão mais adequada sobre os índios na nossa sociedade. (GRUPIONI, 1995, p.481)

Nas palavras de Eduardo Góes Neves, a imagem das sociedades indígenas comum ao público em geral é estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie. Enfim, populações sem história (Góes, 1995, 167). Para Silva (2013, p. 28), "o que muitas das vezes aprendemos sobre os índios na escola está associado basicamente às imagens do que é também na maioria dos casos veiculados pela mídia: um índio genérico [...]. Assim, este imaginário deturpado costuma ser propagado através das práticas pedagógicas já mencionadas, embora sua função seria desconstruí-las".

Neste ponto, é fundamental retomarmos o já mencionado artigo *Cinco ideias equivocadas sobre o índio*, no qual José Ribamar Bessa Freire (2000) aponta uma série de equívocos relacionados aos povos indígenas, como a ideia de Indígena genérico, não levando em consideração sua diversidade no território brasileiro; Culturas atrasadas em relação à sociedade capitalista; Culturas congeladas no

passado, com hábitos imutáveis; Indígenas presos ao passado, portanto, vistos como extintos no presente; Por fim, o pensamento de que o brasileiro não é índio, ou seja, o apagamento das contribuições indígenas na formação do país.

Segundo o antropólogo João Pacheco de Oliveira (1995), a ideia de mistura harmoniosa das três raças esconde o racismo e o preconceito racial. Especificamente a respeito do índio, ele afirma que é “muitas vezes identificado como 'o primeiro brasileiro', que diferentemente do negro africano não foi tão claramente visualizado como força de trabalho e marcado pelo estigma da escravidão”. Indo além, sinaliza a existência de ideias deturpadas a respeito dos povos originários em dois âmbitos: no meio rural, vindas e propagadas entre a população por grupos que possuem interesses econômicos em suas terras; e no meio urbano, como resultado do senso comum de que existem muitas terras para poucos índios, de tal forma que relega sua existência a um passado distante, legitimando a invasão e tomada de seus recursos. Ainda segundo o autor, a grande mídia constantemente contribuiu para isso, já que

fontes procuram propagar é de que o número ou o tamanho excessivo das áreas indígenas reduziria fortemente o estoque de terras para a agricultura, acarretando escassez de terra para os trabalhadores não índios, o que agravaria ainda mais a pobreza no meio rural e incentivaria o êxodo para as cidades. (OLIVEIRA, 1995, p.76)

No mesmo sentido, Lilia Moritz Schwarcz (2019) aponta que, em relação ao indígenas, ainda hoje “procura-se tornar sua presença basicamente invisível no Brasil, tirando-se deles o direito à propriedade e à autoafirmação. Por vezes tratados como “crianças” que não alcançaram sua maioridade, por vezes entendidos como sujeitos políticos predispostos à “extinção natural”, o efeito comum é o de buscar negar a essas pessoas sua própria história, a prática de seus costumes e a riqueza de suas cosmologias”. A autora ainda defende a ideia de que sempre houve a utilização de mão de obra indígena de forma alternativa ou paralela ao trabalho escravo africano para as mais diversas funções nos períodos pré-colonial e colonial, e mesmo a partir de impedimentos legais, durante o século XVII, contra esta prática, seguiram sob risco de escravização através das chamadas “guerras justas”. Dessa forma,

os povos indígenas foram dizimados pela violência dos colonizadores brancos, expulsos de suas terras e mortos por moléstias que lhes eram estranhas, além de serem expostos a práticas que pretendiam impor sua invisibilidade” (SCHWARCZ, 2019, p.162).

Para John Manuel Monteiro, pelo menos até a década de 1980, a história dos índios no Brasil resumia-se basicamente à crônica de sua extinção (Monteiro, 2001, p.4). Além disso, o autor aponta que desde o século XIX, sempre houve um certo pessimismo entre antropólogos de diferentes épocas desde então em relação ao futuro dos povos indígenas, que teria encontrado uma base na história, através de ideias de progresso, nas quais a figura do índio estaria fadado ao desaparecimento (Monteiro,1995). Em linhas gerais, há em seu trabalho uma crítica à historiografia como sendo colaboradora para esse apagamento e incita os historiadores a mudarem tal panorama.

De acordo com especialista em história indígena Manuela Carneiro da Cunha (1995, p.131), ao contrário das teses que previam o desaparecimento da figura do índio, desde os anos 1980, observa-se um crescimento demográfico da população indígena. Em suas palavras, “os índios estão no Brasil para ficar”. Um dos fatores para essa recuperação seriam as reivindicações étnicas por determinados grupos, que, conseqüentemente, acarretam disputas pela terra. A autora, ao traçar um panorama dos direitos indígenas ao longo de nossa história, afirma que a partir do século XIX, para driblar as leis que proibiam a invasão de terras indígenas, “inaugura-se um expediente utilizado até hoje: nega-se sua identidade aos índios. E se não há índios, tampouco há direitos” (*ibid*, p.135).

Neste ponto, é possível retomar o pensamento de João Pacheco de Oliveira, quando afirma que “sua tendência a extinção não foi jamais um processo natural, mas apenas o resultado da compulsão das elites coloniais em instituir a homogeneidade apagando ou abolindo as diferenças” (Oliveira,1995, p.80). O autor, porém, apontou para uma mudança significativa ocorrida ainda na década de 1990, na qual a ideia do desaparecimento indígena foi abandonada, de modo que naquele momento, “talvez pela primeira vez na história do Brasil, paira uma certa nuvem de otimismo no horizonte do futuro dos índios” (Monteiro,1995, p.223). Indo além, temos uma constatação de extrema importância, “a principal voz discordante, em enfática negação da tese do desaparecimento, pertence aos próprios índios que, através de novas formas de expressão política — tais como as organizações indígenas —, reivindicam e reconquistam direitos históricos” (*ibid.*, 1995).

No mesmo sentido, Maria Regina Celestino de Almeida resgata o protagonismo indígena desde os conflitos nos quais se colocaram contra ou a favor dos europeus na disputa pelo território. A autora defende a ideia do protagonismo do índio através

das diversas alianças entre eles e europeus, que foram realizadas de acordo com interesses próprios dentro de suas lógicas de sobrevivência nas guerras internas para, dessa forma, tirar proveito da situação apesar do contexto desfavorável durante as guerras de colonização. (Almeida, 2013, p.23). Assim, ao contrário do que se tentou propagar ao longo dos anos, as populações indígenas sempre foram agentes de sua própria história. Embora ainda lentas, as mudanças, além de significativas, são de importância fundamental do ponto de vista acadêmico, social e político, tanto para os povos indígenas quanto para os não indígenas. (*ibid.*, p.18).

Portanto, nos referimos a povos que sempre foram ativos em suas lutas históricas e, ainda hoje, diferentemente do senso comum, continuam participando como atores sociais, vivendo o tempo presente, atuando nas disputas por seus direitos e, por consequência, pela sua própria condição de existência, como, por exemplo, podemos ver atualmente nas mobilizações contrárias à tese do Marco Temporal, que coloca em risco os direitos à terra assegurados através muita pressão e luta ao longo dos anos, e que se encontra em análise até o presente momento pelos ministros Supremo Tribunal Federal. A respeito deste último ponto, vale destacar o desastre que tem sido para as populações indígenas o assédio sobre suas terras ao longo dos séculos. A chegada dos europeus no continente americano, como já exposto acima, ocorreu de forma violenta e gera tensões até os dias atuais.

Diante do exposto até aqui, reafirmo que fica evidente a necessidade de promover uma mobilização nas aulas de História com o objetivo de corrigir as diversas visões equivocadas sobre os povos indígenas que costumam acompanhar os estudantes desde os primeiros anos de sua jornada escolar. Da mesma maneira, é oportuno apontar as condições atuais destes povos, seus temas sensíveis sob uma perspectiva de agentes históricos ao promoverem mobilizações para garantir seu próprio futuro, bem diferente do que o imaginário deturpado, não apenas no âmbito escolar, mas principalmente que grande parcela da sociedade ainda possui a seu respeito.

Portanto, um dos objetivos deste trabalho é fornecer pequena contribuição nesta tarefa, estabelecendo uma relação entre o passado e presente indígena, não apenas no âmbito local, mas também em escala nacional, abordando as questões relativas às lutas dos povos indígenas na atualidade.

3 AS TDICs NA EDUCAÇÃO: O CASO DA METODOLOGIA WEBQUEST

3.1 Ensino de história e as tecnologias digitais

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores na atualidade tem sido encontrar estratégias para cativar a atenção dos alunos ao conteúdo ensinado. O ambiente de salas de professores e as ocasiões de conselhos de classe costumam ser palco de queixas relacionadas à falta de interesse dos alunos aos conteúdos abordados. Alguns, adotando uma explicação simplória, utilizam comparação de gerações, afirmando que existia no passado um maior interesse dos alunos, sem que haja um pensamento mais aprofundado sobre as causas do problema.

No caso específico da disciplina história, existe a dificuldade de relacionar o estudo do passado com o tempo presente, o que acaba gerando questionamentos entre os adolescentes sobre a necessidade de estudá-la. O entendimento da importância da compreensão dos processos de mudanças e permanências ao longo do tempo como o ponto fundamental para a aprendizagem da história, que é naturalizado por nós, professores, não é algo tão simples para os estudantes, que costumam estudar pragmaticamente, com o principal objetivo de atingir os critérios de aprovação.

Dessa forma, decorar conteúdos sem a tomada de consciência dos processos ainda é uma prática muito presente no meio escolar. Assim, é fundamental reduzir essa distância entre a história ensinada nas salas de aulas e nosso público-alvo, fazendo dela mais atrativa a quem de fato é o foco de nosso trabalho. É nesse sentido que metodologias ativas com o uso da internet podem ser aliadas dos professores neste processo descrito até aqui.

Embora seja necessário considerar a existência de barreiras para a aplicabilidade de atividades que envolvam o uso da internet, como a falta de acesso à rede que atinge grande parcela da população, é preciso reconhecer que o número de pessoas com acesso à Internet cresceu. De fato, o adolescente de hoje é aquele que cresceu na chamada "era digital", de forma que esse grupo em idade escolar não possui as mesmas características dos adolescentes de décadas passadas. Assim, trabalhamos em sala de aula com uma geração que tem um grande volume de

informações ao alcance das mãos, embora possamos questionar a forma como estas informações chegam até eles.

Para ilustrar este panorama, uma pesquisa realizada com jovens e pais de todo o Brasil pelo Comitê Gestor de Internet do Brasil aponta que "70% dos jovens entre 9 e 16 anos têm perfis em redes sociais e 68% usam a internet para navegar em redes sociais". No mesmo sentido, de acordo com reportagem veiculada no site do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), um estudo feito em 2021 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic) apontou que 93% de crianças e adolescentes entre 9 e 17 anos de idade usam a Internet no Brasil. Segundo informações da Agência IBGE, dados do Plano Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD), apontam para um aumento no número usuários da internet entre o público estudantil:

o percentual de estudantes, de 10 anos ou mais, com acesso à internet cresceu de 86,6%, em 2018, para 88,1% em 2019, mas 4,3 milhões ainda não utilizavam o serviço, sendo a maioria alunos de escolas públicas (95,9%). Enquanto, 4,1 milhões de estudantes da rede pública de ensino não tinham acesso ao serviço, apenas 174 mil alunos do setor privado não tinham conexão à rede mundial de computadores.

A leitura dos dados permite compreender a diferença de realidade entre estudantes das redes pública e privada de ensino no Brasil. Porém, há também uma disparidade de recorte regional, de forma que "o percentual de uso da internet ficou acima de 95,0% em todas as grandes regiões, alcançando praticamente a totalidade dos estudantes no Sul, Sudeste e Centro-Oeste", apesar do crescimento do acesso à internet na Região Nordeste. Sobre a forma de acesso à rede, de acordo com a mesma pesquisa, no ano de 2019, "o uso do celular para acessar à internet avançou ainda mais entre os estudantes, chegando a 97,4%". Entretanto, fica evidente mais uma vez uma diferença entre estudantes de escolas públicas e privadas, de forma que "somente 64,8% dos alunos de escolas públicas tinham o aparelho para uso pessoal e nem todos eles tinham acesso à rede".

Dessa forma, em que pesem as diferenças de cunho social e regional, nós, professores, estamos diante de um público habituado à navegação na internet. Com um telefone nas mãos, estes estudantes estão ao alcance de um grande volume de informações que são transmitidas de forma instantânea,

principalmente através de vídeos curtos e objetivos. Trata-se de uma característica de transmissão de informações que se mostra diferente do que a escola tradicionalmente costuma oferecer. De uma maneira geral, a maneira como as informações chegam aos estudantes colabora para uma resistência quanto ao uso de textos maiores e mais bem elaborados, como os que encontramos nos livros didáticos.

Diante disso, apresenta-se como um bom caminho a apropriação de novas metodologias de ensino com o objetivo de atrair a atenção desse público, sendo importante a experimentação novas tecnologias, mais familiares aos estudantes, no ensino de História. Dessa forma, um movimento importante entre educadores busca romper com as abordagens tradicionais, buscando a utilização de outras ferramentas, além de aproveitar uma série de possibilidades que surgiram com o uso de novas tecnologias, mais próximas à realidade da geração atual.

De acordo com Tori (2010, p.38), “qualquer atividade de aprendizagem envolve comunicação, que por sua vez necessita de uma ou mais mídias para se efetivar”. Além disso, o autor destaca que “a seleção de mídia e de seu conteúdo é uma importante tarefa dentro da modelagem de uma atividade de aprendizagem”. Ainda assim, é preciso ressaltar que não existe uma fórmula pronta para o bom andamento de uma aula, de forma que a utilização de tecnologias não é garantidora de êxito, assim como os métodos tradicionais também podem continuar surtindo efeitos satisfatórios numa sala de aula. Nesse sentido, Costa (2015) observa:

Não compreendo que uma aula de História, para ser boa e atrativa, deva, necessariamente, fazer uso de tecnologia, até porque há muitas limitações nesse processo que não podem ser desconsideradas (em termos materiais, pedagógicos e formativos) (COSTA, 2015, p.249)

Retomando o pensamento de Tori (2010), o autor sugere que o uso de mídias interativas pode ser considerado um "reduzidor de distâncias na educação" (Tori, 2010, p.40), ou seja, as práticas docentes tem o potencial se aproximar do universo dos estudantes com a utilização de ferramentas para uma melhor aprendizagem. Além disso, de acordo com Kozma (2001, *apud* Tori, 2010, p.39), "o aprendiz colabora ativamente com a mídia na construção do conhecimento", ou seja, a ferramenta utilizada só se torna eficaz e completa pela ação do aluno que trabalha nela durante a atividade proposta.

É necessário, porém, fazer uma ressalva, já que a construção do conhecimento pode de fato ser impulsionada pelas ferramentas digitais auxiliadas por uma enorme quantidade de informações disponíveis a um clique do estudante. Apesar disso, esse grande volume de informações também gera uma preocupação, de forma que “a dificuldade certamente não está na quantidade de material disponível, e quase poderíamos dizer que, ao contrário, o perigo é ser soterrado” (Almeida; Grimberg, 2012, p.321).

Em sua abordagem sobre o ensino de história e as novas tecnologias, Bittencourt (2009, p.107), defende que os “atuais métodos de ensino devem se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencente à ‘cultura das mídias’”. A autora aponta que a tecnologia tem mudado os parâmetros para a produção do conhecimento, promovendo mudanças nos métodos de ensino. Dessa forma, como ocorreu no passado com a televisão, hoje acontece com computadores e aparelhos eletrônicos com acesso à Internet que, “concorrem com os antigos livros e com outros instrumentos de produzir e consumir informações escritas” (*Ibid*).

Por outro lado, a autora também sinaliza uma inquietação com a forma como essas informações reproduzidas são abordadas e recebidas pelos estudantes. Ou seja, é preciso haver uma “análise crítica das informações e do próprio suporte de comunicação”, de forma que esse grande volume de informações não seja apenas absorvido e reproduzido, mas que seja selecionado, analisado e usado para a produção do conhecimento histórico. Além disso, existe a preocupação sobre as barreiras que o uso de computadores e outros aparelhos tecnológicos podem causar entre os estudantes com acesso a estes bens de consumo e aqueles que não os possuem. Assim, a autora alerta para o risco de “exclusão social e cultural, situação que provoca diferenciações até mesmo entre gerações de professores” (Bittencourt, 2009, p.110).

Para a história, a disponibilização de documentos na Internet é um ponto efetivo na divulgação do conhecimento inerente a esta ciência. Porém, como exposto anteriormente, esta facilidade no acesso pode gerar um excesso de informações que caso não sejam trabalhadas de forma adequada podem não surtir um efeito positivo. Por isso, de acordo com Almeida e Grimberg,

saber ler documentos de época, contextualizá-los, criticá-los, cotejar as informações obtidas com outros documentos e com outros textos e verificar

a procedência de informações obtidas nesses textos são alguns dos procedimentos que ajudam as pessoas a observar, analisar e classificar informações de qualquer natureza (ALMEIDA e GRIMBERG, 2012, p.320)

Tendo essas informações em mente, é importante ressaltar a intervenção pedagógica pensada no âmbito da disciplina História e Educação em Direitos Humanos do presente curso de estrado, intitulada *“Na época dos índios...: o imaginário sobre os indígenas no ambiente escolar”*, tornou-se base para a construção do presente trabalho. Seu título faz alusão à ideia muito difundida entre o público geral sobre um tempo passado em que as populações originárias eram as únicas donas da terra, situação que mudou com a invasão, extermínio e assimilação de grupos indígenas ao longo dos séculos.

Dessa maneira, a imagem do indígena passou a ser estritamente ligada ao passado, ignorando-se sua presença na sociedade contemporânea. Além disso, outro ponto problemático consiste na ideia de que são indígenas apenas aqueles indivíduos que vivem em grupos isolados em aldeias afastadas dos grandes centros urbanos, sob a condição de não possuir acesso a qualquer tipo de tecnologia característica da sociedade capitalista. Segundo esta lógica equivocada, é como se o contato com de bens de consumo e o fato de viver em cidades apagassem suas características étnicas e culturais, transformando-os, como se fosse possível, em não indígenas.

Com a intenção de desfazer estas visões estereotipadas, a atividade apresentou de forma bem simplificada indígenas em variados contextos, acompanhados de pistas para que os estudantes descobrissem de quem se tratava. O objetivo que a utilização da pesquisa através das dicas para identificar aquelas pessoas, chegando à conclusão de que existem indígenas em diversos contextos, atuando em diversas áreas profissionais, inclusive bem próximas de nosso cotidiano como cantores, médicos, jogadores de futebol, entre outras. Para a realização da tarefa foi sugerida pelas professoras a adoção da metodologia WebQuest, que é abordada adiante.

3.2 A metodologia WebQuest

Idealizada por Bernie Dodge e Tom March, nos Estados Unidos, em 1995, a

WebQuest é uma metodologia de ensino-aprendizagem que faz uso de pesquisa e investigação para solução de tarefas, onde os recursos utilizados para sua resolução encontram-se na própria Internet. Através dela, a navegação na web pode ser uma interessante ferramenta para a construção do conhecimento, de forma que o funcionamento das atividades deve acontecer de forma orientada em todas as suas etapas. Dessa maneira, a capacidade de investigar determinadas situações- problema deve ser incentivada, de forma que aguace nos estudantes a capacidade de selecionar, organizar e interpretar informações sobre determinado assunto.

De acordo com Dodge (1996), as atividades da metodologia WebQuest devem necessariamente ser compostas pelas seguintes etapas: a) introdução, que é o momento em que o tema é apresentado ao estudante/leitor, servindo como um possível primeiro contato com a temática escolhida; b) tarefa, que é como e o que deve ser produzido a partir do que é apresentado; c) processo, etapa em que os recursos e fontes são disponibilizados para a execução da tarefa; d) avaliação, fase de analisar e conceituar o que as atividades desenvolvidas; e) conclusão, etapa que é utilizada para estimular o aprofundamento sobre a temática abordada durante a atividade, com o intuito de que a mesma não se encerre com sua simples aplicação. Além disso, uma última etapa foi adicionada por Dodge (1999a), trata-se da página do professor, na qual a metodologia é detalhada, sendo abordadas questões referentes a sua aplicabilidade e funcionamento.

De acordo com Bottentuit Junior e Coutinho (2012), em sua análise sobre conteúdo de WebQuests brasileiras e portuguesas disponíveis na internet, é preciso estar atento ao que é considerado WebQuest. Sua pesquisa pelo termo através do *Google* restrita a documentos em língua portuguesa apresentou um impressionante resultado de cerca de 184 mil referências. Assim, os autores alertam que “muitas das estratégias disponibilizadas na internet que se auto rotulam WebQuests não são adequadas no que diz respeito à qualidade dos conteúdos e usabilidade” (idem, p.1). Ou seja, pode-se afirmar que grande parte desses trabalhos e atividades encontrados na rede não preenchem os requisitos de uma WebQuest, tal como pensada pelos seus idealizadores.

Já em sua abordagem que diz respeito às etapas das WebQuests, destacam a importância da etapa denominada introdução, que segundo os autores, para ser adequada nos trabalhos que utilizam esta metodologia deve conter elementos que cativem o público-alvo, sem que se deixe levar em consideração os conhecimentos

prévios dos estudantes em sua aplicação. O quesito tarefa, destaca-se a variedade de formas de realização, porém os autores alertam para a proposição de tarefas muito simples ou bastante complexas. Sendo assim, os autores entendem que seja necessário um exercício de troca de lugar com o aluno para analisar se determinada tarefa faz sentido à faixa etária e ao conhecimento deste estudante, deixando claro a importância de interferir pouco durante a realização da tarefa, incentivando a autonomia do indivíduo ou do grupo.

A respeito da etapa denominada processo, os autores mencionados destacam sua característica norteadora da atividade, pois é neste item que os objetivos estarão definidos. Assim, defendem a divisão em grupos de trabalho, mantendo os olhos atentos à compreensão pelo estudante da proposta como um todo, e não apenas de sua parte no trabalho. Além disso, é recomendado que “o processo seja dividido em fases e cada uma delas deve primar pela clareza na descrição das atividades a serem desempenhadas pelo grupo” (op. cit. p,77).

É também neste ponto que os recursos, ou seja, as fontes devem ser indicadas para que se realize a tarefa proposta. Dessa forma, os referidos autores defendem mais uma adaptação à ideia original de Dodge sobre fontes disponibilizadas estritamente online, quando sugerem que outros recursos sejam adicionados como suporte aos estudantes. Além disso, ressaltam a importância da seleção de fonte variadas e de qualidade para o êxito da atividade proposta.

Seguindo sua análise, a dupla de autores aponta que a etapa avaliação é o momento no qual o professor deve deixar claro de que maneira o trabalho será avaliado, expondo aos alunos os critérios de avaliação e as habilidades que se esperam que sejam desenvolvidas durante a realização da atividade. Já a conclusão, por ser o momento final da atividade, deve gerar um sentimento de que a proposta fez algum sentido. Assim, “é importante dar uma finalidade para as atividades como seja a divulgação do produto final através de uma exposição de cartazes na escola, a criação de um blog ou site para expor o produto final das equipes porque este aspecto poderá influir de forma decisiva na qualidade do trabalho realizado [...] (Bottentuit Junior e Coutinho, 2011, p.80).

Além disso, a conclusão é vista como o momento de incentivar os estudantes a aprofundar seus conhecimentos sobre a temática abordada ou a algum assunto relacionado a ela. Para que isso ocorra é necessário que haja um novo questionamento que induza à continuidade da investigação através da

disponibilização de novas fontes.

As etapas descritas acima são fundamentais para o bom funcionamento na tarefa, de forma a evitar a “surfagem”, ou seja, quando os estudantes navegam pela internet sem critérios muito claros de seleção e uso das informações [...] (Hahn; Nascimento, 2020, p.234). Assim, fica claro que apenas o uso da Internet não garante uma boa aprendizagem, de forma que é fundamental que haja procedimentos preestabelecidos para o bom andamento da atividade, cabendo ao professor indicar este caminho.

Nesse sentido, pode-se afirmar que mesmo apresentando-se como uma potencial aliada na elaboração de diferentes práticas de ensino e na construção do conhecimento, a simples aplicação de novas tecnologias sem um direcionamento adequado não seria capaz de impactar o processo de ensino/aprendizagem.

3.3 Análise de exemplos de WebQuest no campo historiográfico

Entre as experiências envolvendo a metodologia *WebQuest*, talvez uma das mais conhecidas seja o *Detetives do Passado*, coordenado pelas professoras Anita Almeida e Keila Grimberg, do Núcleo de Documentação, História e Memória (NUMEM), ligado ao Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). O projeto está ligado ao projeto *Dimensões da Cidadania no Oitocentos: oficinas no ensino de História*, com a intenção de levar às salas de aula discussões recentes na historiografia.

Com o tema relacionado à escravidão no século XIX, apresenta oito casos ligados ao assunto, nos quais os leitores se deparam com fontes textuais e visuais a serem analisadas e interpretadas para que se chegue a uma conclusão sobre as questões propostas. A página apresenta um *layout* bastante interessante no qual há uma sala contendo um armário de arquivo com as oficinas. Ao serem selecionados, os casos aparecem disponíveis em oito gavetas, que se abrem apresentando algumas etapas das WebQuests. Além disso, há um índice de casos em destaque no centro da imagem, o que facilita a navegação e seleção de cada caso. Numa parede lateral, há a seção downloads, composta por um resumo do projeto que apresenta sua metodologia, as questões acerca do ensino da história escravidão no século XIX e as

referências bibliográficas, além da ficha catalográfica do projeto.

Vale ressaltar, porém, que as autoras deixam claro que promoveram uma adaptação das estruturas propostas originais pensadas pela dupla Dodge/ March, os idealizadores da WebQuest, focando principalmente no potencial investigativo característico desta metodologia. Assim, mesmo não se configurando como uma WebQuest de acordo com o pensamento de Dodge (1996), o *Detetives do Passado* serve de inspiração para outros projetos norteados pela metodologia WebQuest.

Um exemplo do que foi descrito acima é o *Janela para a História*, projeto coordenado pelo professor Fábio André Hahn, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Tendo como foco acontecimentos históricos relativos ao estado do Paraná, pode-se dizer que este projeto, além de ter sido inspirado no *Detetives da História*, traz um aperfeiçoamento, tanto visual quanto em sua estrutura, já que é constituído por todas as etapas estabelecidas a construção de uma WebQuest. Sua estrutura é composta por uma vistosa apresentação inicial na qual é mostrada uma sala que remete a cenas de filmes de investigação, contendo objetos relacionados ao trabalho de um detetive, como máquina fotográfica, lupa, mural de anotações e um mobiliário antigo com arquivos. Além disso, num sofá à esquerda, há um chapéu e um casaco sobretudo característico de investigadores retratados pelo cinema. Como contraponto a tudo isto, existe um notebook sobre a mesa que está diante de uma janela semiaberta, permitindo a entrada da luz do dia sobre o ambiente, trazendo uma ideia de possibilidade para os casos relacionados à história.

Em seguida, a seleção do item apresentação leva a uma mensagem de boas-vindas com um breve resumo do conteúdo abordado pela página, além de uma mensagem endereçada aos professores contendo questões acerca dos desafios atuais inerentes ao ensino de história; a descrição da metodologia WebQuest e suas implicações; e as referências. Já o item Casos apresenta seis diferentes temas períodos históricos diversos relacionados à história do Paraná, que estão enumerados da seguinte maneira: 1. O cotidiano da colonização da região de Campo Mourão; 2. Imigrantes ucranianos no Paraná; 3. Descobrimo a história da Estrada Boiadeira; 4. A Guerra do Contestado; 5. A presença dos escravos nas fazendas do Paraná - século XIX; 6. A cidade espanhola - Villa Rica del Espiritu Santo. A parte final é composta pelos créditos do trabalho.

É necessário reafirmar que o *Janela para a História* apresenta em sua estrutura os requisitos das WebQuests conforme pensadas pelos seus desenvolvedores. Dessa

forma, cada um dos seis casos é formado por apresentação, tarefa, passo a passo, avaliação, conclusão e informações. Além disso, existe a possibilidade de baixar arquivos com todo o trabalho. Por fim, um outro ponto positivo no projeto *Janela para o Passado* é a variedade de tipos de fontes disponibilizadas para cada caso abordado, mesclando textos historiográficos, cartas, fotografias e mapas, o que muito contribui para a tarefa de investigação propostas.

3.4 Alguns exemplos de WebQuests no ProfHistória

No âmbito do ProfHistória, foram encontrados três trabalhos que utilizaram a metodologia WebQuest em sua elaboração: *A metodologia WebQuest na aula de história*, de autoria de Eder Dias do Nascimento; *Webquest's: possibilidades no Ensino e Aprendizagem de História*, realizada por Antônio Guanacuy Almeida de Moura; ambas do ano de 2018. A terceira dissertação encontrada no repositório do programa tem como título *Além de Aprender História com a metodologia WebQuest: uma proposta de material didático-pedagógico sobre Villa Rica Del Espiritu Santo*, elaborada por Marcela da Silva Soares, de 2021. Nas linhas a seguir serão descritos de forma breve seus objetivos e resultados.

Em *A metodologia WebQuest na aula de história*, Eder Dias do Nascimento aborda questões relacionadas ao uso da internet no ensino de história, mais especificamente as WebQuests, buscando mensurar suas contribuições para a formação de narrativas históricas. Seu trabalho é dividido em três etapas: o desenvolvimento de um produto relacionado à história da escravidão no estado do Paraná; a criação e aplicação de um questionário através da plataforma *SurveyMonkey*; e a aplicação do material produzido entre os 85 estudantes divididos entre turmas de 8º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, do Paraná.

Como resultado, o autor sinaliza a característica das WebQuests como integradoras na construção do conhecimento histórico, sendo plenamente executável, enfatiza problemas na qualidade das narrativas elaboradas. Dessa forma, considera ser essencial levar em consideração as especificidades do público para o sucesso da atividade, evitando que a aplicação da metodologia WebQuest se encaixe no conceito

de “inovação conservadora” no uso das TDIC.

O trabalho *Webquest's: possibilidades no Ensino e Aprendizagem de História*, realizado por Antônio Guanacuy Almeida de Moura, aborda as implicações das TDIC no ambiente escolar, impactando maneiras de agir e pensar tanto de professoras quanto de alunos. Partindo dessa ideia, o autor busca investigar benefícios e fragilidades na aplicação da metodologia WebQuest no ensino de história em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), no campus Dianópolis. O autor que também relata o uso da plataforma *SurveyMonkey* para a pesquisa através de questionário, desenvolveu uma WebQuest e utilizou a coleta de informações por meio de aplicativo móvel de mensagens. Embora tenha descrito limitações referentes ao uso de tecnologias digitais na escola, o autor também concluiu que a WebQuest de fato contribuiu para a interação e colaboração na aprendizagem, facilitando o contato com diversos tipos de fontes por meio de sua característica de investigação na rede. Por fim, *Aprender História com a metodologia WebQuest: uma proposta de material didático-pedagógico sobre Villa Rica Del Espiritu Santo*, de Marcela da Silva Soares, tem como objetivo analisar como os estudantes assimilam o conteúdo histórico durante o ensino remoto no contexto pandêmico, além de estimular a autonomia de ambas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. A autora se baseia nos seguintes pressupostos: as WebQuests como TDIC capaz de impulsionar o conhecimento histórico; e adaptações nas WebQuests podem promover uma maior aproximação e interação com o conteúdo histórico.

Dessa maneira, o trabalho é dividido em três etapas que foram desenvolvidas com alunos do 2º ano do Ensino Médio, em Fênix, município localizado na Região Centro Ocidental do Paraná. A primeira delas foi o desenvolvimento de uma WebQuest com a temática sobre a *Villa Rica Del Espiritu Santo*, comunidade construída no século XVI pelos espanhóis que acreditavam na existência de ouro na região. A atividade foi construída de forma colaborativa com os estudantes e realizada através de pesquisas e dados coletados em anos letivos anteriores.

As etapas seguintes contaram com a aplicação de uma WebQuest de forma remota, seguida de sua análise de acordo com a Taxonomia de Bloom. Como impressão final, a autora sugere que as adaptações foram fundamentais na familiarização com os conteúdos, de forma que a metodologia proposta apresenta viabilidade de aplicação também no contexto remoto, embora tenha apresentado

diferentes níveis de aprendizagem.

3.5 Descrevendo o produto baseado na metodologia WebQuest

Ao refletir sobre construção do produto que será explicado nas próximas páginas, é impossível não concluir que foi processo que se deu através da assimilação de diversas ideias que foram expostas ao longo do curso. A turma da qual faço parte atravessou todo o curso no contexto pandêmico, tendo participado das aulas de forma exclusivamente remota. Porém, embora não houvesse o contato presencial com professores e colegas, situação que inicialmente poderia significar uma perda de oportunidade de trocas de ideias antes, durante e após as aulas, revelou-se proveitosa no sentido oposto. Assim, houve mais tempo para muitas trocas de experiências durante as aulas que foram fundamentais para o amadurecimento deste trabalho.

Além disso, um exemplo de como os caminhos costumam se desenhar durante o curso está relacionado à forma como enveredei no uso da metodologia WebQuest, da qual pouco conhecia. O fato de mencionar como exemplos os projetos *Detetives da História* e *Janela para o Passado*, respectivamente, no item anterior deste trabalho não ocorreu por acaso. O primeiro representou meu contato inicial com aspectos da metodologia WebQuest, quando conheci o projeto, utilizando-o como base para elaborar a intervenção pedagógica para a conclusão da disciplina Ensino de História e Direitos Humanos. Já o segundo projeto mencionado aconteceu por sugestão da banca de qualificação, o que contribuiu para o aprofundamento minha pesquisa através dos trabalhos desenvolvidos pelo professor Fábio André Hahn e de suas respectivas bibliografias.

Dessa maneira, é possível afirmar que o trabalho foi desenvolvido em etapas, aproveitando ao máximo as reflexões e questionamentos surgidos através das trocas com colegas e professores que se mostraram bastante proveitosas. Sendo assim, estes aspectos se apresentaram como fatores de grande influência para a escolha tanto da temática quanto da metodologia aplicada ao produto que terá seu processo de elaboração descrito nos parágrafos seguintes.

A parte final do presente trabalho de dissertação é composto pela criação de um produto educacional de caráter propositivo que aborda aspectos da temática

indígena entre turmas de 7º, 8º e 9º anos do segundo segmento do Ensino Fundamental. Tendo como ponto de partida a história indígena do município de Araruama, resgatada através de estudos arqueológicos, tornou-se um ponto de partida para a abordagem de questões que envolvem os povos indígenas na atualidade, como o preconceito, e as variadas formas de ataque e desrespeito aos seus direitos estabelecidos pela Constituição. Nesse sentido, foram desenvolvidas três atividades baseadas na metodologia WebQuest, já descrita em linhas anteriores, nas quais busca-se através de um processo de investigação a construção do conhecimento histórico por parte dos estudantes, com o principal objetivo de conscientizá-los a respeito de temas tão sensíveis às populações originárias.

Dessa forma, as atividades foram definidas da seguinte forma: 1) *A presença indígena em Araruama*; 2) *As questões indígenas no passado e no presente*; 3) *Biografias indígenas*, sendo definido o *Google Sites* como plataforma de hospedagem do conteúdo produzido. Sua escolha deu-se pela simplicidade e praticidade no manuseio, além da disponibilidade de diversos tutoriais a respeito de seu funcionamento no *Youtube*. Além disso, o trabalho já mencionado de Antônio Guanacy Almeida Moura, no âmbito do ProfHistória, contribuiu bastante para esta escolha, já que apresenta um passo a passo bastante didático sobre como utilizar a ferramenta para a construção de Webquests.

Utilizando as etapas defendidas por Dodge (1996) além das adaptações sugeridas por Bottentuit Junior, a WebQuest é constituída de uma página inicial contendo o título, além de uma apresentação de boas-vindas aos leitores. Ao selecionar o item “Apresentação”, é possível ter acesso ao item denominado “Aos professores” que contém informações a respeito da metodologia utilizada e sua relação com o ensino de história atual, além das respectivas referências. Seguindo a estrutura sugerida para a elaboração ideal de uma Webquest, há o item “Questões”, no qual são disponibilizados os três temas propostos para a realização das atividades. São essas questões que serão descritas e exemplificadas através de imagens nos próximos parágrafos.

Figura 6 - Página inicial da Webquest



Fonte: O autor, 2023.

Figura 7 - Tela de apresentação da Webquest



Fonte: O autor, 2023.

A primeira atividade desenvolvida foi denominada de *A presença indígena em Araruama*. Pensada como atividade para turmas de 7º ano, como o próprio título induz, trata-se de uma tentativa de divulgação e entendimento do passado indígena na cidade, que ainda se apresenta de maneira bastante vaga entre os estudantes e talvez até entre a população em geral. Esta memória quase sempre é remetida a uma temporalidade distante do presente, admitindo a existência de populações indígenas como antigos donos da terra. Conforme exposto anteriormente, as descobertas arqueológicas na região foram úteis para que o poder público local buscasse incentivar na cidade uma identidade ligada a esse rico passado.

Figura 8 - Tela inicial da Webquest *A presença indígena em Araruama*



Fonte: O autor, 2023.

A escolha de aplicação em turmas do 7º ano ocorreu pelo fato de as ideias básicas a respeito da história como ciência e sua relação com a arqueologia, a memória e a própria história local, em tese, já encontram-se mais consolidados entre os estudantes, por serem temáticas presentes no currículo do 6º ano. Nesse sentido, a introdução traz um breve questionamento a respeito do conhecimento do aluno/leitor sobre a presença tupinambá na região, que tem como objetivo fazê-lo lembrar algo relacionado ao tema ou até mesmo despertar curiosidade sobre o assunto.

Ainda sobre a construção da WebQuest voltada para o 7º ano, o item “Tarefa” mostrou-se um tanto desafiadora em sua elaboração. Isso se deve pelo surgimento do seguinte questionamento: manter a atividade no âmbito virtual de acordo com as ideias originais da metodologia ou promover pequenas adaptações defendidas por alguns estudiosos? Analisando todo o contexto do ambiente escolar, ocorreu a escolha da segunda opção, que trabalha com adaptações nas WebQuests, não utilizando apenas o ambiente virtual para o cumprimento das tarefas. Partindo de três questionamentos iniciais, busca-se apresentar ou enfatizar aspectos relacionados à presença indígena no município de Araruama, para a construção de uma pequena exposição de caráter informativo abordando o tema.

Figura 9 - Etapa Tarefa da WebQuest *A presença indígena em Araruama*

Questões Indígenas

Início Apresentação ▾ Questões ▾ Créditos

Tarefa

O objetivo é entender toda essa história e elaborar um trabalho sobre como você percebe a relação entre o passado indígena em nossa cidade nos dias atuais, partindo das seguintes questões:

- 1) É possível notar a presença de elementos relacionados à memória indígena tupinambá no município, como ruas, praças, bairros, lojas comerciais, entre outros?
- 2) A população indígena na cidade é grande atualmente? Você conhece alguém que se autodeclara indígena?
- 3) Você acha importante valorizar o passado indígena da região? De que forma podemos fazer isso?

Lembrem-se de que devem se dividir em trios para elaborar o texto que deve ser elaborado de forma coerente. O uso de imagens é interessante para enriquecer o trabalho que fará parte de um projeto relacionado à memória indígena em nosso município.

Para esta tarefa utilizem as informações contidas no item Processo. Elas serão fundamentais para a elaboração da atividade.

Fonte: O autor, 2023.

A parte chamada “Processo” desta primeira atividade possui três etapas explicadas a partir deste momento. Inicialmente, por entender que é preciso reconhecer o espaço geográfico no qual estamos inseridos e por experiência em sala de aula perceber certa dificuldade que muitos estudantes possuem com a leitura de mapas e com conceitos geográficos como limite, região, entre outros. Dessa forma, como pista, há a sugestão de navegação pelos *Google Maps* a partir de pontos estabelecidos serviriam para uma familiarização com a região e a localidade estudada.

Já a segunda etapa é voltada para a compreensão do impacto do trabalho arqueológico ocorrido na região para descoberta de um valioso passado ligado aos tupinambá. Partindo da definição da ciência arqueológica, assunto abordado durante o 6º ano, as pistas disponibilizadas são duas reportagens sobre estas descobertas e seus impactos nos estudos arqueológicos, além de uma página contendo informações sobre o assunto, com imagens de peças e locais nas quais foram encontradas, além de um vídeo curto do disponível no canal do *YouTube* do LABIM sobre o acervo encontrado na região. A intenção é que a partir destas fontes seja possível ampliar o conhecimento sobre toda riqueza cultural descoberta através da arqueologia, e assim, confirmar a importância desta ciência na construção de uma memória indígena na região.

Como pistas desta mesma etapa foram utilizadas um pequeno trecho da dissertação de Carla Bernardino Ramos (2018), trabalho já mencionado

anteriormente, que entre outros aspectos, aborda a experiência da Escola Municipal Honorino Coutinho, unidade escolar que possui forte trabalho de manutenção da memória indígena local. Para um melhor entendimento por parte do leitor sobre o trabalho realizado na escola, há uma outra fonte jornalística que relata um dia de atividades referentes ao Dia dos Povos Indígenas, no ano de 2023.

A terceira etapa desta primeira WebQuest apresenta a utilização das descobertas arqueológicas na região em símbolos na tentativa de construção de uma memória relativa ao passado indígena. No caso, são apontados como exemplos uma honraria em forma de medalha concedida pela Câmara Municipal, a Medalha Tupinambá, o brasão oficial da cidade e o brasão da Honorino Coutinho. Todos eles com evidentes referências aos indígenas.

Em "Avaliação", constam os critérios para a obtenção da nota do trabalho elaborado pelos estudantes. Neste ponto importante da atividade, já que esclarece aos estudantes antes da elaboração do trabalho o que se espera deles, buscou-se principalmente a criatividade e a organização em sua elaboração, além de habilidades necessárias numa atividade escolar de caráter formal, como a coesão e escrita em norma padrão.

Por fim, a etapa denominada "Conclusão" traz um incentivo a um aprofundamento nas pesquisas além da tarefa sugerida. Como forma de entender o processo que levou ao extermínio e expulsão de um grande contingente populacional indígena da região, foram apresentadas duas sugestões de leitura contidas na Revista Impressões Rebeldes, projeto que destaca em suas páginas as diversas formas de resistência empenhadas durante o processo de exploração e colonização do Brasil. A leitura proposta é do artigo chamado *Guerra e Paz nos Trópicos*, de autoria de Danilo José Fioni Ferreti, narra de forma bastante elucidativa os acontecimentos da Confederação dos Tamoios, acontecimento que teve como um de seus desdobramentos a Guerra de Cabo Frio, título do segundo texto disponível, cuja autoria é de Eduardo Chu.

Acredito que as duas fontes apresentam uma característica bastante didática e informativa, podendo contribuir para um entendimento do que ocorreu com os indígenas da região, destacando seu protagonismo em sua própria história, já que fizeram guerras, promoveram a paz e costuraram alianças sempre que foi necessário garantir seus interesses e sua condição de sobrevivência.

Biografias Indígenas é a segunda atividade desenvolvida com a metodologia

WebQuest neste trabalho. Pensada para turmas de 8º ano, parte do pressuposto que existe uma necessidade de entendermos quem são as pessoas indígenas em sua individualidade. Através do pensamento de Bessa Freire (2000), a atividade é uma tentativa de desfazer equívocos comuns e o preconceito existente em relação aos povos indígenas. Dessa maneira, a introdução da WebQuest antecipa as problematizações tanto da ideia dos indígenas relacionados estritamente ao passado quanto daquela que coloca o indígena exclusivamente nas aldeias, afastado do restante da sociedade.

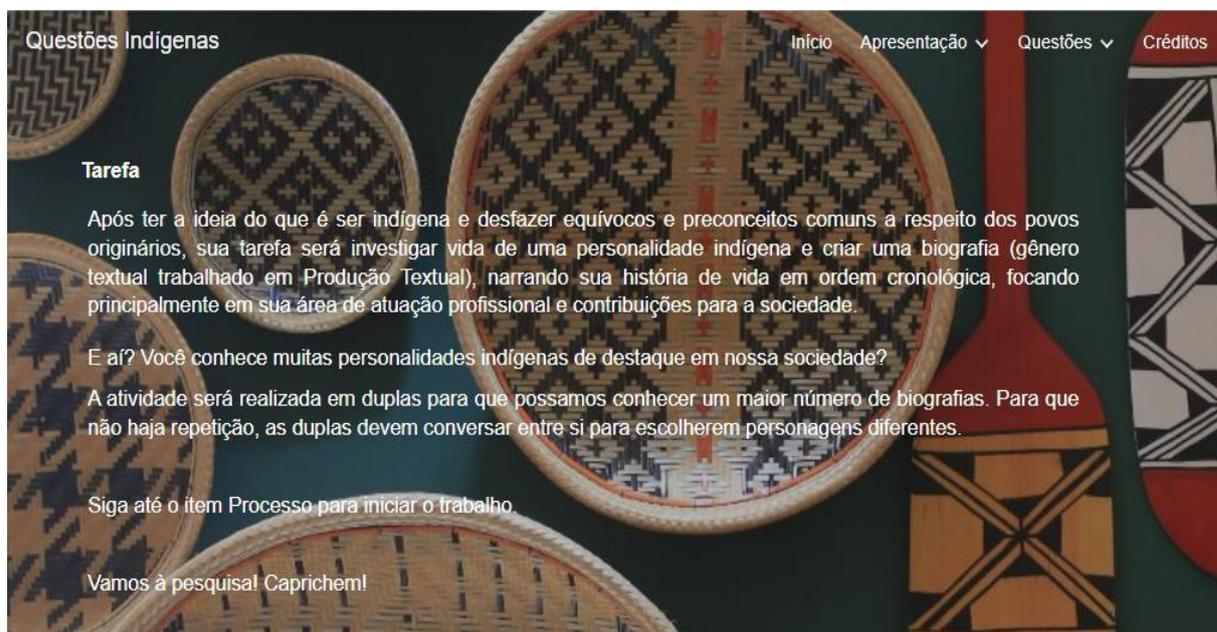
Figura 10 - introdução da Webquest *Biografias Indígenas*



Fonte: O autor, 2023.

A etapa “Tarefa” foi desenvolvida de maneira bem simples. A partir do conhecimento adquirido em Produção Textual, duplas de estudantes devem elaborar biografias de personagens indígenas. Durante o processo, busca-se na Etapa 1 identificar o preconceito contra pessoas indígenas e conhecer práticas de combate a esta prática, como por exemplo uma campanha de conscientização do Instituto Socioambiental (ISA), que defende o respeito aos povos indígenas. Já a segunda pista, sinaliza justamente o oposto, contendo uma reportagem sobre comentários preconceituosos de um ex-ministro do Meio Ambiente a respeito da posse de telefones celulares por parte de indígenas, como se a utilização de um bem de consumo os descaracterizassem como indígenas.

Figura 11 - Etapa Tarefa da WebQuest *Biografias Indígenas*



Fonte: O autor, 2023.

Já a Etapa 2 aborda a ideia do que é ser indígena, utilizando como primeira pista, com o objetivo de desfazer equívocos, a definição do antropólogo João Pacheco Oliveira (2016) que questiona a ideia do indígena como o indivíduo ou grupo que vive exclusivamente isolado. Além disso, foi disponibilizada a página Ikamiaba, voltada para questões indígenas nos mais variados aspectos, e que traz uma reflexão a respeito da noção do que é terra indígena, partindo da que as cidades atuais foram formadas em terras indígenas.

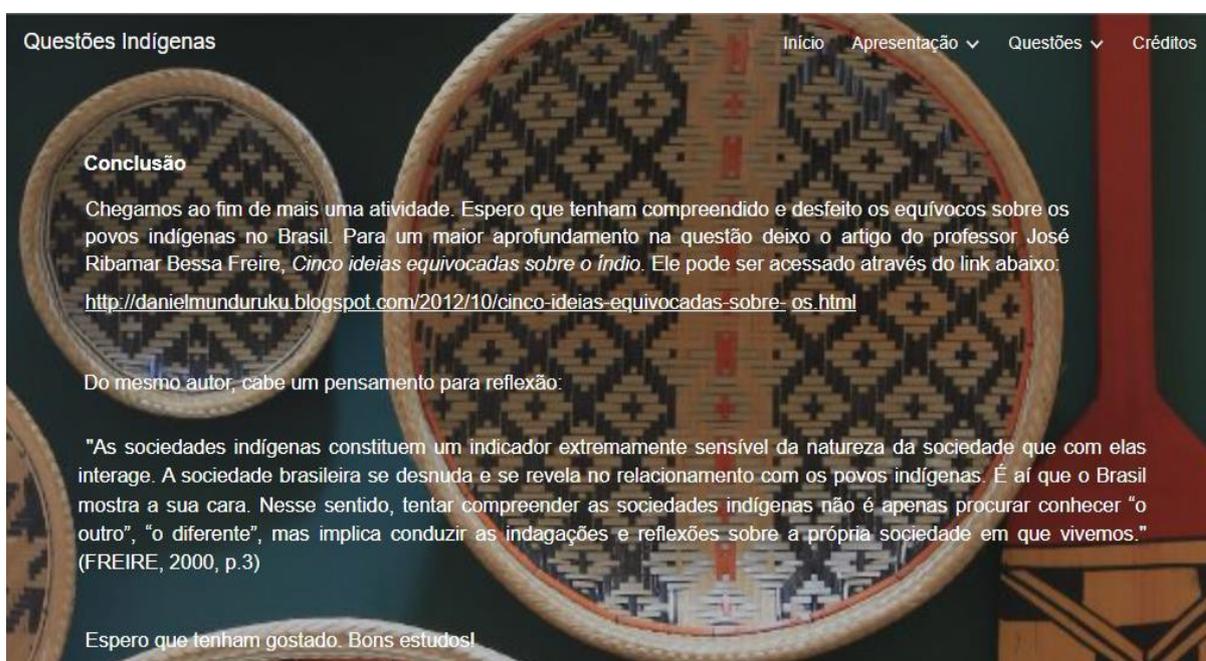
Em seguida, no item pista 2, é buscado o entendimento do que é ser indígena. Neste ponto são disponibilizadas imagens de quatro personalidades indígenas acompanhadas de uma pequena apresentação contendo seus nomes e áreas de destaque. Trata-se de uma pista simples, mas que tem a intenção de trazer a compreensão de que o indígena não é apenas o indivíduo que vive em aldeias, mas pode ser a pessoa que vive também nas cidades e exerce as mais variadas atividades profissionais.

A etapa “Avaliação” é composta por quatro critérios de pontuação: além da escrita padrão e respeito à ortografia, é recomendado o uso de fontes variadas e confiáveis a respeito do biografado. Como último critério, é sugerida a elaboração de um pequeno texto autoral que aborde a importância do reconhecimento de personagens indígenas e seu protagonismo na sociedade, com intuito de compreender se a tarefa alcançou o objetivo principal de eliminar os já mencionados

equívocos sobre o que é ser indígena.

Por fim, na etapa “Conclusão” foi promovida uma pequena adaptação. No lugar de uma pergunta que apontasse para uma nova pesquisa, foi disponibilizado o artigo mencionado durante a atividade, *Cinco ideias equivocadas sobre o índio*, de José Ribamar Bessa Freire, como forma de promover uma reflexão e esclarecimentos acerca do tema. Além disso, também há um trecho do mesmo autor para colaborar nesse momento de reflexão, abordando o papel que sociedade brasileira deve exercer em sua relação com os povos indígenas.

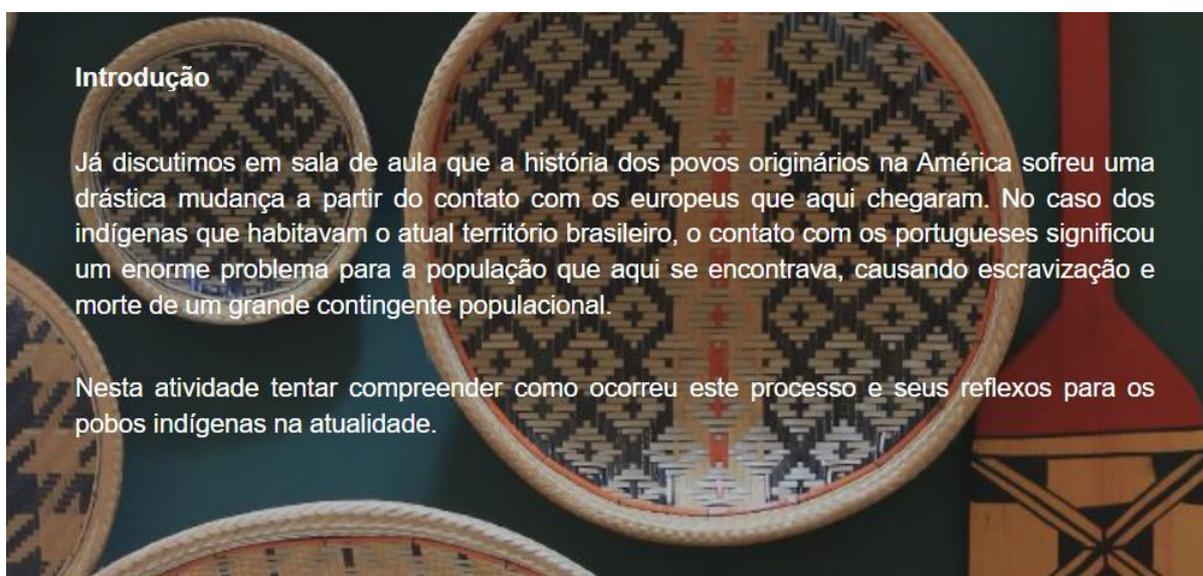
Figura 12 - Etapa Conclusão da WebQuest *Biografias Indígenas*



Fonte: O autor, 2023.

A terceira das atividades tem o nome de *Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente*, e por possuir uma maior complexidade de elaboração em relação às outras, pois além de abordar questões históricas relacionadas aos povos indígenas, toca em questões sensíveis no contexto atual, foi escolhida para ser aplicada em turmas de 9º ano que possivelmente acumulam conhecimento para discutir estas questões. Nesse sentido, a “Introdução” da WebQuest parte de um breve apontamento sobre a tragédia demográfica que representou para as populações originárias do continente americano o contato com os europeus, questão estudada nos anos anteriores.

Figura 13 - Etapa Introdução da WebQuest *Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente*



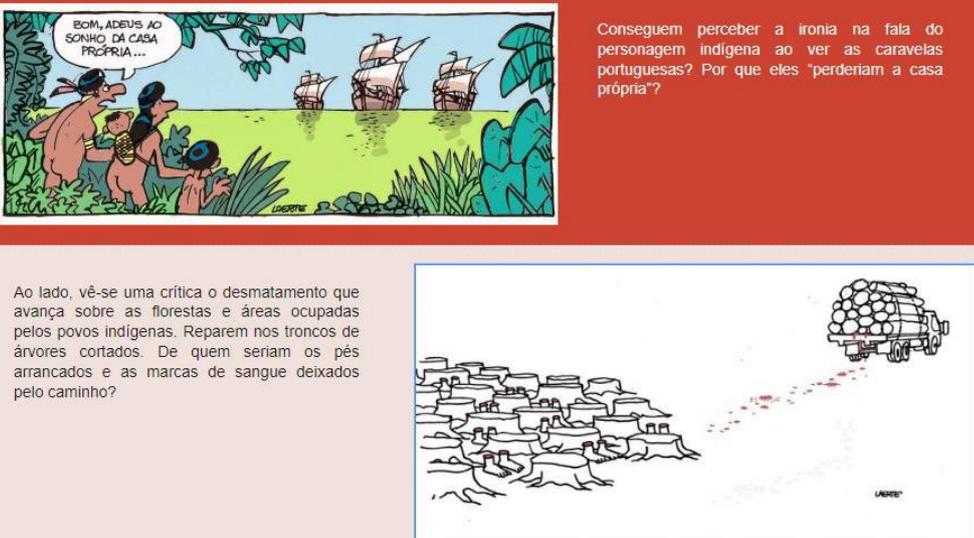
Fonte: O autor, 2023.

Na etapa seguinte, a “Tarefa” foi planejada da seguinte maneira: trabalhando com o quantitativo de aproximadamente trinta alunos por turma, deu-se sua divisão em cinco grupos compostos por seis estudantes. Cada um dos grupos ficará responsável por um tema pré-estabelecido, com o objetivo de que as informações trazidas pelos estudantes sejam complementares. Assim, os temas ficaram estabelecidos da seguinte forma: As invasões às terras indígenas; A questão da saúde indígena; Aculturação indígena; A falta de demarcação de terras; A Tese do Marco Temporal. A expectativa é de que através das pistas disponibilizadas nas etapas posteriores, os alunos apresentem condições para a construção de um bom trabalho.

O item “Processo” é composto por três etapas. A primeira delas visa a análise de charges com teor político, na qual sua primeira pista é composta por três charges de Laerte Coutinho relacionados às questões indígenas. Inicialmente, é apresentada uma charge contendo uma família indígena observando a chegada de caravelas portuguesas, onde o homem fala em tom de ironia que “é o fim do sonho da casa própria”.

A segunda charge apresenta troncos de madeira sendo levados por um caminhão, deixando apenas as raízes presas ao solo. Entre o que sobrou das árvores é possível ver pés indígenas como se também tivessem sido arrancados como os troncos de árvore. A medida que o caminhão se afasta, um rastro de sangue é deixado pelo chão.

Figura 14 - Pistas da etapa Processo da WebQuest *Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente*



BOM, ADEUS AO SONHO DA CASA PRÓPRIA...

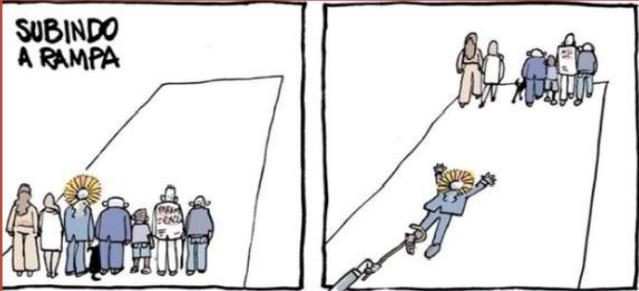
Conseguem perceber a ironia na fala do personagem indígena ao ver as caravelas portuguesas? Por que eles "perderiam a casa própria"?

Ao lado, vê-se uma crítica o desmatamento que avança sobre as florestas e áreas ocupadas pelos povos indígenas. Reparem nos troncos de árvores cortados. De quem seriam os pés arrancados e as marcas de sangue deixados pelo caminho?

Fonte: O autor, 2023.

Já o primeiro quadro da terceira charge remete à posse do presidente Lula para seu terceiro mandato, quando num gesto simbólico, cidadãos que representam minorias brasileiras subiram a rampa do Palácio do Planalto. Porém, o segundo quadro da charge retrata o representante indígena sendo puxado e derrubado, sendo assim impedido de subir a rampa.

Figura 15 - Pista da etapa Processo da WebQuest *Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente*



SUBINDO A RAMP

Aqui, a autora remete à posse de Luís Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2023, para seu terceiro mandato como presidente do Brasil. Num gesto simbólico foram escolhidos cidadãos que representam minorias brasileiras para subir a rampa do Palácio do Planalto e empossar o presidente.

No segundo quadro, porém, o indígena é puxado e derrubado, sendo impedido de subir a rampa. O que isso significa para vocês? Como anda a situação dos povos indígenas atualmente? Existe alguma relação entre as três charges?

Fonte: O autor, 2023.

Espera-se que estas três fontes sejam capazes de despertar a capacidade

crítica dos estudantes tanto na questão do que representou o contato com os portugueses quanto em questões atuais como a invasão de suas terras para atividades consideradas ilegais como o desmatamento e garimpo, por exemplo. Por fim, a análise da terceira charge busca a compreensão de que apesar da representatividade do gesto, são fundamentais ações que garantam os direitos indígenas.

A segunda etapa é focada nos olhares lançados pela historiografia sobre a questão da exploração de indígenas durante o processo de colonização. Assim, fragmentos de dois textos são utilizados como pistas na construção do conhecimento acerca do assunto. O primeiro relata a mudança na relação entre o colonizador e os indígenas ocorrida ainda durante o século XVI, com a autorização para destruição de aldeias e escravização dos chamados “negros da terra”. Já o segundo trecho aborda a escravidão indígena e a prática das “guerras justas”. Assim, é buscada o questionamento e a reflexão a respeito do tratamento dispensado aos povos indígenas ao longo de nossa história.

Figura 16 - Trechos historiográficos como pistas da WebQuest *Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente*

O texto a seguir descreve a relação entre indígenas e portugueses a partir do processo de colonização. Leia com atenção.

“Inicialmente, os portugueses não afetaram a vida dos indígenas e a autonomia do sistema tribal. Enfurnados em apenas três ou quatro feitorias dispersas ao longo do litoral, dependiam dos nativos, seus “aliados”, para sua alimentação e proteção [...]. Mas, a partir de 1534, aproximadamente, tais relações começaram a se alterar [...]. O estilo de vida e as instituições sociais europeias, como o regime de donatarias ou de capitânicas hereditárias, entranhavam-se na nova terra [...] Ao substituir o escambo pela agricultura, os portugueses começavam a virar o jogo. O indígena passou a ser, simultaneamente, o grande obstáculo para a ocupação da terra e a força de trabalho necessária para colonizá-la [...].

Começava, assim, a rendosa empresa de caça ao indígena, e com ela o tráfico de negros da terra – termo utilizado para diferenciá-los dos negros africanos [...], a fim de abastecer os núcleos de colonização [...]. Já em 1548, o regimento do governador Tomé de Sousa instruiu o governo para dobrar os índios hostis aos portugueses, dando-lhe carta branca para destruir aldeias, matar a punir rebeldes como castigo exemplar.”

DEL PRIORE, Mary; VENÁCIO, Renato Pinto. *Uma breve história do Brasil*. Rio de Janeiro: Planeta do Brasil, 2010, p.24-26.

Aqui, temos mais um trecho a sobre a escravização indígena durante o período colonial.

“Durante o período colonial, a escravidão indígena não foi questionada, mas o que se discutia eram quais índios deveriam ser escravizados e em que circunstâncias. [...] Neste sentido, leis sucessivas foram editadas, permitindo a apropriação dos indígenas. [...] Os cativos referiam-se aos índios apesados nas “guerras justas”. Os índios capturados nesse contexto se tornavam escravos por toda a vida”.

JESUS, Nauk Maria de. A guerra justa contra os Payaguá (1ª metade do século XVIII). *História em Reflexão: Revista Eletrônica de História*, Dourados v. 1, n. 2, p. 1-17, jul/dez., 2007.

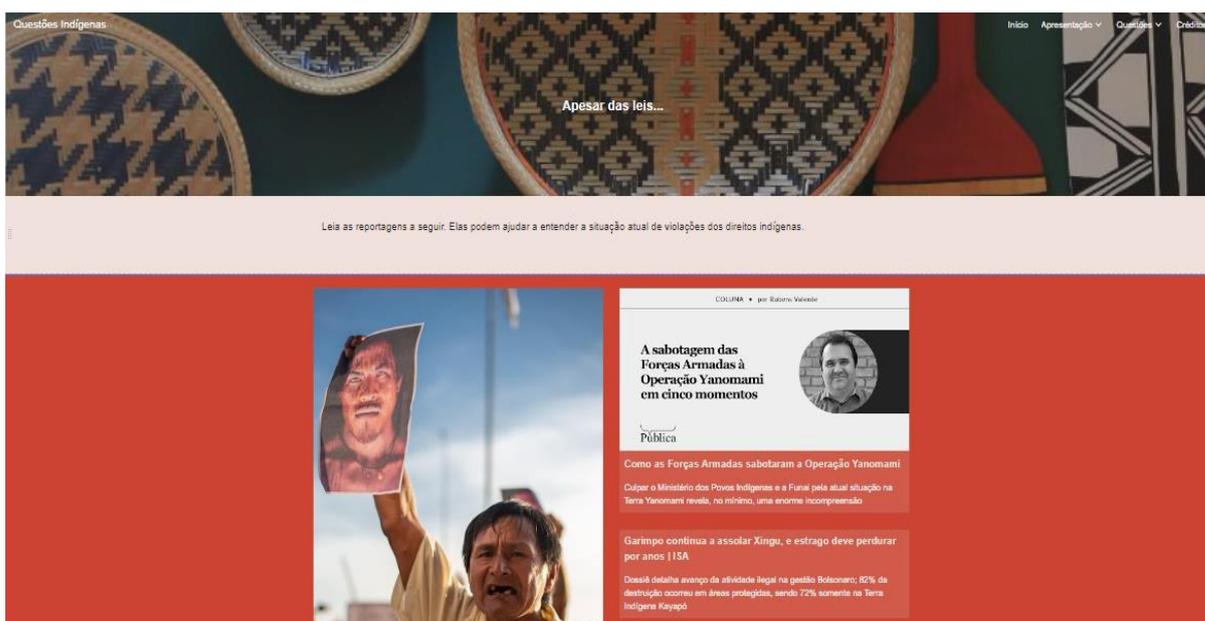
Fonte: O autor, 2023.

Nesse sentido, a terceira etapa lança um olhar sobre os desafios enfrentados pelos povos indígenas atualmente, partindo da reflexão de que é necessário reconhecer os pontos que colocam em risco sua condição de existência. Por isso, a

primeira pista desta etapa são os trechos da Constituição Federal, no qual estão registrados parte dos direitos dos povos indígenas. O objetivo é deixar claro que estes grupos estão amparados pela lei, fato que torna sua luta legítima.

Porém, como não vivemos num mundo ideal, foi necessário fazer um contraponto com a disponibilização de notícias relacionadas aos desrespeito aos direitos indígenas. Neste ponto impressionou o volume de fontes jornalísticas relatando ataques aos povos originários no Brasil, dado que talvez justifique a importância de trabalharmos estas questões. Dessa maneira, a seção é finalizada com a incentivo à estabelecer uma relação entre o que ocorreu no passado com o que acontece nos dias atuais.

Figura 17 - Notícias jornalísticas como pistas na WebQuest *Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente*



Fonte: O autor, 2023.

Como meio de finalizar a etapa, e com o objetivo de entender essa relação do passado com o presente, foi disponibilizado o episódio 1 do documentário *Guerras do Brasil.doc*, de Luiz Bolognesi. O filme pode ser considerado um instrumento de denúncia e uma aula sobre a história dos povos indígenas desde a chegada dos portugueses, passando pelo processo de colonização até os dias atuais, contando com a participação de especialistas e lideranças indígenas.

Sobre o item “Avaliação”, priorizou-se a criatividade devido ao grande número de fontes disponíveis para a elaboração da tarefa. Além disso, a organização, a

coerência também são avaliados. Por fim, o aprofundamento em outras questões sensíveis aos indígenas também tem sua importância.

Figura 18 - Etapa Avaliação da WebQuest *Um olhar sobre as questões indígenas no passado e no presente*



Fonte: O autor, 2023.

Por fim, no item “Conclusão” é sugerido o aprofundamento no assunto através da música do grupo de hip hop Oz Guarani, que possuem letras que falam tanto conflitos do passado quanto de questões do presente como o Marco Temporal. Além disso, há um convite para que o leitor visite a página do Instituto Socioambiental (ISA), que apresenta reportagens e informações sobre os povos indígenas na atualidade sob os mais variados aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa teve como principal elemento motivador as reflexões que são frequentes entre professores a respeito de necessidade de levar aos estudantes práticas de ensino que sejam atrativas para um público que possui características muito diversas de gerações anteriores sob os mais variados aspectos. No caso específico da História, é possível contar nos dedos os colegas professores que não foram surpreendidos com o questionamento sobre a necessidade estudar o passado.

Acredito que a ação de aprender, ou seja, de construir conhecimento pura e simplesmente a respeito de qualquer assunto tenha um valor pessoal enorme, e reconheço distintas formas de fazê-lo. Porém, concordo com a ideia de que práticas pedagógicas que lançam mão de recursos relacionados ao ambiente do público-alvo tem o potencial de criar um terreno fértil para a quebra da resistência à História como disciplina escolar por parte de muitos estudantes.

É inegável que o ensino/aprendizagem de história vem sendo transformado com o passar dos anos, resultado de diferentes abordagens no campo historiográfico. Ademais, o volume e alcance de fontes é cada vez maior através de sua disponibilização na internet, contribuindo efetivamente com os trabalhos de pesquisa histórica nos mais variados níveis. Dessa forma, a internet não pode ser ignorada como uma importante ferramenta para a construção do conhecimento. Dessa maneira, é preciso ressaltar a ampliação dos estudos que analisam e defendem o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no campo educacional.

Assim, o presente trabalho e sua proposta pedagógica foram pensados com a intenção de utilizar a metodologia WebQuest para a incentivar a formação do conhecimento histórico através do processo ativo de investigação. Partindo da memória indígena presente em Araruama que foi impulsionada pela Arqueologia, são buscadas reflexões acerca da temática indígena, que também passou por transformações através da Nova História Indígena, sendo caracterizada por destacar o papel ativo dos povos indígenas nas questões que envolvem seus direitos.

Nesse sentido, é importante ressaltar que estas questões estão diretamente ligadas às noções de direitos humanos, de forma que um dos papéis da História como

disciplina, inclusive registrado em documentos que orientam sua aplicação no Brasil, é justamente a defesa de valores democráticos e respeito às diferenças culturais, o que contribui para a formação do estudante como cidadão.

Dessa forma, entrelaçar a temática indígena e as ideias relacionadas aos direitos humanos tornou-se um caminho natural no desenvolvimento deste trabalho, assim como a ideia de colonialidade presente nos estudos decoloniais, que teve seus estudos ampliados nos últimos anos. No meu caso, através do entendimento da teoria decolonial foi possível identificar parte das origens do preconceito e do sistemático desrespeito aos direitos dos povos indígenas.

Como dito anteriormente, a proposta pedagógica partiu dessas reflexões e tem como foco os seguintes pontos: a. uma valorização do passado indígena em Araruama por parte do público alvo; b. desfazer equívocos e preconceitos em relação ao que é ser indígena, incentivando a ideia de alteridade; c. apresentar as questões sensíveis e urgentes aos povos indígenas na atualidade, além de fontes que servem de contraponto à parcialidade da mídia hegemônica no Brasil nas questões dos conflitos sociais.

É nesse sentido que considero que o trabalho tem o potencial de gerar uma pequena contribuição na tarefa de construção do conhecimento relacionado tanto à História local quanto à temática indígena num contexto mais amplo, baseado nos pressupostos de um ensino de história voltado para a formação de estudantes capazes de exercer sua cidadania através da habilidade de absorver informações e compreender as questões que lhes são apresentadas. Dessa forma, as questões levantadas podem ser efetivas na ampliação de horizontes do público estudantil, o que se configura de fato como um dos propósitos de uma corrente de educação que preza por ideias democráticas.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Entrelaçando saberes: educação em direitos humanos, outros espaços de saber que também educam. In: ALVES, Luís Alberto Marques (coord.). Cruzar fronteiras sobre o ensino de história: II oficinas luso-afro-brasileira. Porto: CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória, 2018. p. 113-130.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ALMEIDA, M. R. C.. Os Índios na História do Brasil no Século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, v. 1, p. n.2, 2013.

_____. A Atuação dos Indígenas na História do Brasil: Revisões Históricas. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (ONLINE)*, v. 37, p. 10.1590/1806-93, 2017.

ARAÚJO, Rayane Barreto de. Entre a violência e o caminho de volta: a resistência dos nambiquara do vale do guaporé durante a ditadura militar (1968-1975). Orientadora: Vania Maria Losada Moreira. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Programa de Pós-Graduação em História, 2020.

ASSMAN, Aleida. *Espaços da Recordação: formas e transformação da memória cultural*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2011.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, nº11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15/09/2023.

BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. *ARAUCARIA: REVISTA IBEROAMERICANA DE FILOSOFIA, POLÍTICA Y HUMANIDADES*, v. 24, p. 263-290, 2022.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*. [On-line]. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista ; COUTINHO, Clara Pereira . Recomendações de Qualidade para o Processo de Avaliação da WebQuest. *Ciências & Cognição (UFRJ)*, v. 17, p. 73-82, 2012.

BOURDIN, Alain. *A questão local*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

_____. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: SEDH-MEC-MJ-UNESCO, 2006.

_____. Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Parecer CNE/CP nº 8/2012. Brasília: MEC. 2012.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Joel. *Memória e Identidade*. São Paulo: Contexto, 2011.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. O Futuro da Questão Indígena. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, p. 1-16, 1994.

CATROGA, Fernando. *Memória, história, historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001.

COSTA, Carina Martins. Vamos brincar de índio?: práticas e representações sobre a temática indígena na escola. Orientador: Prof. Dr. Márcio Silveira Lemgruber. – 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Juiz de Fora. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2003, Juiz de Fora, BR-MG.

COSTA, M. A. F.. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. *Revista História Hoje*, v. 4, p. 261-279, 2015.

DODGE, B. Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet. Tradução de Jarbas Novelino Barato. Universidade Federal de São Carlos, p. 1-4, 1996. Disponível em: <http://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.1996_ptbr.pdf>. Acesso em: 20/12/2023.

DODGE, Bernard (Bernie) J. Selecting a WebQuest Project. 1999a. Disponível em: <http://WebQuest.org/sdsu/project-selection.html>. Acesso: em 20/12/23.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 24-32.

FERNANDES, Antônia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. *Estudo Avançados*. [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.151-173.

FERREIRA, Marlon Barcelos. Da arqueologia para a história: O lugar dos índios no município de Araruama. 2019. 121 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J.R. Bessa. Cinco idéias equivocadas sobre o índio. In Revista do Centro de Estudos do Comportamento Humano (CENESCH). Nº 01 – Setembro 2000. P.17-33. Manaus-Amazonas.

FONTENELE, Z. V.; CAVALCANTE, M. da P. Práticas docentes no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, pp. 1- 20, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/166362>>. Acesso em: 16/09/2023.

FRANKOPAN, Peter. O coração do mundo: Uma história universal a partir da Rota da Seda, o encontro do Oriente com o Ocidente. São Paulo: Planeta, 2019.

GOUBERT, Pierre. “História Local” in *História & Perspectivas*, Uberlândia, 6-45-47, Jan/Jun 1992.

GRINBERG, Keila ; ALMEIDA, Anita Correia Lima de . Detetives do Passado no mundo do futuro: divulgação científica, ensino de história e internet. Revista História Hoje , v. 1, p. 315-326, 2012.

GRUPIONI, L. D. B.. Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil. In: Aracy Lopes da Silva; Luís Donisete Benzi Grupioni. (Org.). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1. e 2. graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, v. , p. 481-521.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. “História, memória, patrimônio”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 34, 2012.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 2ª edição – São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu : Palavras de um xamã yanomami / Davi Kopenawa e Bruce Albert ; tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LIMA, Antonio Carlos Souza. *Um Grande Cerco de Paz. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em: 13/09/2023.

MOEHLECKE, S. Por uma cultura de educação em direitos humanos. In: ASSIS, S. G., CONSTANTINI, P., AVANCI, J. Q., and NJAINE, K., eds. Impactos da violência na

escola: um diálogo com professores [online]. 2nd ed. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; CDEAD/ENSP, 2023, pp. 17-41.

MONTEIRO, John M. . O Desafio da História Indígena No Brasil. In: Aracy Lopes da Silva; Luís Donisete B. Grupioni. (Org.). A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA. 1ed.Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, v. , p. 221-228.

_____. Tupis, Tapuias e Historiadores: Estudos de História Indígena e do Indigenismo. Campinas: UNICAMP, 2001.

MOREIRA, Luiz Guilherme S. ; MOURA, J. F. . História de Cabo Frio: dos sambaquieiros aos cabo-frienses (c. 3.720 a. C. ? 2020). 1. ed. Cabo Frio: Sophia Editora, 2020. v. 1. 393p .

MOURA, Antônio Guanacuy Almeida. Webquest's: Possibilidades no Ensino e Aprendizagem de História / Antônio Guanacuy Almeida Moura – Araguaína – TO,2018. Orientador: Braz Batista Vas. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Tocantins (Campus de Araguaína) – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Ensino de História, 2018.

NASCIMENTO, Éder Dias do. A metodologia WebQuest na aula de história / Éder Dias do Nascimento. – Campo Mourão, PR : UNESPAR, 2018.Orientador: Prof. Dr. Fábio André Hahn; Coorientador: Dr. Jorge Pagliarini Junior. Dissertação (mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, 2018.

NASCIMENTO, Éder Dias do ; HAHN, Fábio André. A metodologia WebQuest no ensino de História: uma experiência com estudantes da educação básica. Revista História Hoje, v. 9, p. 233-257, 2020.

NEVES, E. G.. Os Índios Antes de Cabral: Arqueologia e História Indígena no Brasil. In: Aracy Lopes da Silva; Luis Donisete Benzi Grupioni. (Org.). A Temática Indígena na Escola. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1995, v. , p. 171-192.

OLIVEIRA, Paulo Luiz. Tamoios: Senhores do Litoral, Saquarema: Tupy, 2010.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. *Revista Nuevamérica*, Buenos Aires, ed. 149, p. 35-39, 2016.

OLIVEIRA FILHO, J. P.. Muita terra para pouco índio? Uma introdução (crítica) ao indigenismo e à atualização do preconceito. In: Aracy Lopes da Silva; Luis Donisete Benzi Grupioni. (Org.). A Temática Indígena na Escola. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1995, v. , p. 61-81.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Rio de Janeiro, Nações Unidas, 2008.

_____. Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, 1966. Disponível em: <<http://oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20Direitos%20Civis%20e%20Políticos.pdf>>. Acesso em: 20/09/2023.

PASSOS, P.; MULICO, L.; MORGAN, E. Educação e Direitos Humanos em tempos de conservadorismo: Transdisciplinaridade, Transgressão e Pensamento Crítico em um Projeto de Extensão. In: PASSOS, Pâmella; MULICO, Lêslië (org.) Educação e Direitos Humanos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. João Pessoa: Editora IFPB, 2019. p. 111-152.

PEREIRA, N. M., & RODRIGUES, M. C. M. (2018). BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(107).

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989.

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. *Estudos Avançados* 19 (55), 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10091/11663> Acesso: 13/09/2023. Ramos, Carla Cristina Bernardino. Presença indígena em Araruama: patrimônio e ensino de História / Carla Cristina Bernardino Ramos. – Rio de Janeiro, 2016.

REZNIK, Luiz. História Local e Práticas de Memória. In: Livro I – Produção de Materiais Didáticos para a Diversidade: Práticas de Memória e Patrimônio numa perspectiva interdisciplinar. Labep/UFMG – Secad/MEC – CAED/UFMG, 2010.

ROMAN, Clara. A solução para o caos ambiental de Belo Monte está na mesa do Ibama. ISA [online], 24 mar. de 2023. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/solucao-para-o-caos-ambiental-de-belo-monte-esta-na-mesa-do-ibama>. Acesso em: 25 set. 2023.

SANCHEZ COSTA, Fernando. “La cultura histórica. una aproximación diferente a la memoria colectiva”. In Pasado y Memoria. *Revista de Historia Contemporánea*, 8, 2009.

SANTOS, S. C.. Os Direitos Indígenas No Brasil. In: SILVA, Aracy L.; GRUPIONI, Luiz Donizete B.. (Org.). A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA. BRASÍLIA: MEC/UNESCO/MARI, 1995, v. , p. 87-105.

SCHWARCZ, L. M.. Sobre o autoritarismo brasileiro. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. v. 1. 273p.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloísa M. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Ana Paula da. O Rio de Janeiro continua índio: território do protagonismo e da diplomacia indígena no século XIX / Ana Paula da Silva. 2016. – 360 f. – Tese (Doutorado)–Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2016. – Orientador: Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire. SILVA, E. Os povos indígenas e o ensino: reconhecendo as sociodiversidades nos

currículos com a Lei 11.645. Interfaces de Saberes (FAFICA. Online) , v. 1, p. 1-12, 2013.

SILVA, Marcos Antônio da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SOARES, Marcela Soares da. Aprender História Com A Metodologia Webquest: Uma Proposta De Material Didático-Pedagógico Sobre Villa Rica Del Espiritu Santo- Pr/ Marcela da Silva Soares. -- Campo Mourão – PR, 2021. Orientador: Dr. Fábio André Hahn. Dissertação (Mestrado) – UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), 2021.

TASSINARI, A. M. I.. Sociedades Indígenas: introdução ao tema da diversidade cultural. In: Aracy Lopes da Silva; Luís Donisete Benzi Grupioni. (Org.). *A Temática Indígena na Escola*. 1ed. Brasília: MARI/MEC/UNESCO, 1995, v. 1, p. 445-473.

TORI, Romero. Mídia e aprendizagem. In: TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: SENAC, 2010, pp. 38- 39.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. (p.64-75).

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F., & CANDAU, V. M. (2018). Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. *Arquivos Analíticos de Políticas educativas*, 26(83).