

## **Aprendizagem e ensino de História em contextos educacionais indígenas e não indígenas**

---

Luciana Leite da Silva<sup>1</sup>

---

### **RESUMO**

Queremos aqui compartilhar as principais questões da pesquisa intitulada “Aprendizagem histórica intercultural a partir dos saberes transitados nos contextos educacionais indígenas e não indígenas”. Gerssem Luciano Baniwa (2006) afirma que, até a aprovação da Constituição de 1988, existiu no Brasil uma “educação para índio” que foi formulada no contexto europeu e utilizada como ferramenta no processo de colonização de nosso continente. Nos últimos anos, esta situação tem sido discutida a partir da reivindicação do reconhecimento da existência de epistemologias e pedagogias milenares criadas e praticadas pelos povos originários. Estas experiências de retomada dos espaços escolares, transformando-os em lugar de resistência e não de reprodução do modelo educacional formulado a partir da tradição pedagógica jesuítica, tem me servido de inspiração para discutir o ensino de história nas escolas não indígenas.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica intercultural. Decolonialidade e educação (índigena e não indígena).

### **History learning and teaching in indigenous and non-indigenous educational contexts**

### **ABSTRACT**

Our purpose is to present and share the main research questions, still in progress, entitled "Possibilities of an intercultural historical learning from the knowledge transited in indigenous and non-indigenous educational contexts". Gerssem Baniwa states that until the adoption of the 1988 Constitution, existed in Brazil an 'education for Indians' that was formulated in the European context and used as a tool in the process of colonization of our continent. In the last years this situation has been discussed from the claim of the recognition of the existence of epistemologies and millenary pedagogies created and practiced by the native peoples. These experiences of resumption of school spaces, transforming them into a place of resistance and not of reproduction of the educational model formulated from the Jesuit pedagogical tradition, has served as an inspiration to me to discuss the teaching of history in non-indigenous schools.

---

<sup>1</sup> Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Educação Básica. Goiânia, GO, Brasil. E-mail: luciana.aquario@gmail.com.

Key words: Intercultural historical learning. Decolonialidade and education (indigenous and non-indigenous).

## Introdução

A coisa mais bonita que temos dentro de nós é a dignidade. Mesmo se ela está maltratada. Mas não há dor ou tristeza que o vento ou o mar não apaguem. E o mais puro ensinamento dos velhos, dos anciãos, parte da sabedoria, da verdade e do amor. Bonito é florir no meio dos ensinamentos impostos pelo poder. Bonito é florir no meio do ódio, da inveja, da mentira ou do lixo da sociedade. Bonito é sorrir ou amar quando uma cachoeira de lágrimas nos cobre a alma! Bonito é poder dizer sim e avançar. Bonito é abrir as portas a partir do nada. Bonito é renascer todos os dias. Um futuro digno espera os povos indígenas de todo o mundo. Foram muitas vidas violadas, culturas, tradições, religiões, espiritualidade e línguas. A verdade está chegando à tona, mesmo que nos arranquem os dentes! (POTIGUARA, 2007, n.p.).

A Constituinte de 1988 marcou uma fase de reabertura política a qual se encontra profundamente ameaçada pelo atual cenário político que, visivelmente, retrocede com relação aos direitos sociais que foram adquiridos a duras penas. A polarização política, reduzida ao estereótipo esquerda X direita, esvazia os debates referentes ao projeto de sociedade que se almeja. Os direitos humanos, a biodiversidade, a autonomia sobre o próprio corpo, a orientação sexual e a diversidade social, cultural, religiosa e étnica estão sendo claramente vilipendiados seja a nível discursivo, seja por meio de práticas governamentais de desmantelamento de instituições que se constituíram historicamente em defesa da justiça social. Dentre os inúmeros acontecimentos que nos tem afetado diretamente, podemos citar: ataques às universidades públicas; invasão de Terras Indígenas e assassinatos de lideranças; tentativas de atribuir ao agronegócio as demarcações de terras indígenas e quilombolas; invisibilização da fome; aumento do uso de agrotóxicos e desmatamento; militarização de cargos estratégicos nos órgãos públicos; privatizações de empresas nacionais; valorização da cultura e do mercado de armamentos; vigilância dos movimentos sociais; ataques à imprensa livre; retirada dos direitos trabalhistas etc. Esta lista poderia se delongar por várias páginas, mas cabe destacar que todas estas ações são permeadas por outra ainda mais perigosa, qual seja, a incitação ao ódio.

Mediante a tristeza, medo e desesperança face aos grandes desafios que este contexto nos impõe, podemos/devemos nos ancorar nas palavras de Eliane Potiguara para que a sabedoria, a verdade e o amor possam florir no meio deste ódio da sociedade. Ou, como nos ensinam as lideranças indígenas, é preciso nos dar o direito de sonhar e de ter esperança de

um mundo melhor. Esta é uma das maiores lições que tenho aprendido ao longo dos anos que vivenciei o movimento dos professores indígenas e que transborda o espaço escolar. É preciso nos reeducar para respeitar o mundo que nos acolhe.

Angústias e esperanças são as forças que mobilizaram o desenvolvimento da pesquisa de doutorado<sup>2</sup> “Aprendizagem histórica intercultural a partir dos saberes transitados nos contextos educacionais indígenas e não indígenas”. Trata-se de um desdobramento das demandas que foram trazidas pelos movimentos sociais, negros e indígenas, e que tem questionado o aspecto eminentemente eurocêntrico que orienta as narrativas históricas escolares. Especialmente com a aprovação da Lei 11.645/2008<sup>3</sup> e com os debates acerca da construção da Base Curricular Nacional Comum<sup>4</sup>, se deram diversos enfrentamentos no campo político-educacional que trouxeram a tona algumas indagações a respeito do currículo de história: Devem-se incluir as “mitologias” africanas e indígenas no ensino de história? Atribuir uma maior ênfase aos mundos africanos e ameríndios não seria uma ameaça a nossa herança cultural cristã-ocidental? Devemos abrir mão da historicidade universal imaginada pelo projeto humanista iluminista?

A recusa da proposta preliminar da Base Curricular Nacional Comum evidenciou o apego da maior parte dos historiadores brasileiros a uma epistemologia que foi formulada a partir de uma concepção evolucionista da humanidade e que, pretensiosamente, se autodeclarou universal e verdadeira. O leitor poderá recordar com facilidade o brilhantismo atribuído, pelos textos didáticos, à filosofia grega, apropriada pela Europa nos movimentos culturais como renascimento e iluminismo que, nesta acepção, teria dado origem ao racionalismo, ao humanismo e às ciências ocidentais. Ao se apropriar da cultura grega<sup>5</sup>, a Europa não só construiu sua identidade como também definiu os princípios que iriam separar o mundo “civilizado” do mundo “bárbaro”.

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Goiás sob a orientação do professor Elias Nazareno.

<sup>3</sup> A Lei 11.645 de 2008 institui a obrigatoriedade do ensino da história das populações indígenas nas instituições de ensino fundamental e médio.

<sup>4</sup> A partir de 2015 iniciou-se uma discussão que envolveu diversos agentes de instituições educacionais, com o objetivo de elaborar um currículo que fosse comum a todos os entes da federação. No que concerne ao ensino de história, o texto preliminar elegeu a História do Brasil como eixo estrutural, a partir do qual se acessaria os mundos americanos, africanos, europeus e asiáticos. O currículo do ensino médio assim ficaria distribuído: mundos ameríndios, africanos e afro-brasileiros (1º Ano); mundos americanos (2ºano) e mundos europeus e asiáticos (3ºano) (BRASIL; 2015).

<sup>5</sup> Martim Bernal, em sua obra intitulada ‘Atenas Negra’ (1993), faz uma complexa análise deste processo de apropriação da cultura mediterrânica pela Europa moderna. Destaca que alguns campos científicos, como a arqueologia e a história, elaboraram durante o século XIX um apagamento da importância que o Egito e a Fenícia tiveram na formação da cultura grega. Denominado ‘modelo ário de história antiga’, esta forma de pensar a antiguidade mediterrânica decorre das teorias racialistas vigentes no período, marcadamente antissemitas e antiafricanistas.

Sob esta perspectiva, o fio condutor espaço-temporal da história humana consiste na apresentação de estágios de desenvolvimento sociais e tecnológicos, expostos hierarquicamente, a partir de elementos como: domínio da escrita; centralização política; religião livresca (cristã); hierarquização de grupos sociais e desenvolvimento comercial. Estes são os elementos básicos utilizados para se recompor o passado de povos asiáticos, africanos, americanos e europeus. Declaradamente herdeira do Ocidente, esta historiografia tem incluído de forma muito tímida a história dos povos que se encontram na “periferia” do mundo europeu e, mais grave ainda, se recusa a legitimar as narrativas e perspectivas elaboradas por estas sociedades.

A proposta central desta pesquisa consistiu em realizar uma crítica a esta matriz, perfazendo toda sua trajetória de formação a partir de um olhar decolonial para os conceitos, categorias de análise e projetos sociais e educacionais que se constituíram enquanto seus pilares. A partir da evidenciação do lado obscuro da cultura ocidental, busquei traçar as bases que fundamentaram a formação da matriz historiográfica brasileira, a partir da segunda metade do século XIX, e suas incidências sobre as ideias históricas dos alunos do município de Formoso do Araguaia (Tocantins). Por fim, destaca-se a retomada do Movimento Nacional Indígena, de suas conquistas constitucionais e de seus desdobramentos no campo educacional. É neste momento que as experiências do curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás são trazidas para a elaboração de uma perspectiva intercultural da aprendizagem histórica. As experiências dos professores indígenas no processo de tomada da escola são tidas como referenciais para uma possível organização também nas escolas não indígenas, no sentido de fazer deste espaço, muitas vezes utilizado para manutenção da ordem e das relações de poder, um lugar de luta por uma sociedade mais justa e mais aberta a diversidade de modos de vida e de pensamentos.

Esta aprendizagem histórica intercultural que propomos se ampara, portanto, na crítica epistêmica ao Ocidente e ao seu projeto de dominação sobre a América por meio das políticas colonialistas que se estenderam para além do campo político/econômico e se enraizaram nos domínios educacional, ecológico e religioso.

## **1. Referenciais de experiências e de reflexões conceituais que constituíram a pesquisa: Curso de Licenciatura em Educação Intercultural e o movimento colonialidade/modernidade/decolonialidade**

O Curso de Licenciatura em Educação Intercultural surgiu com o objetivo de atender as demandas dos povos indígenas da região Araguaia-Tocantins referente ao direito à educação diferenciada, conforme exposto na Constituição Federal e nas legislações específicas sobre a Educação Escolar Indígena. Sua primeira turma (2007) foi composta por 59 estudantes representantes de sete povos. Ao longo dos anos, o curso foi se consolidando a partir dos constantes diálogos entre professores indígenas e não indígenas que fizeram parte de sua construção. As diferentes ações pedagógicas visam contemplar os saberes tradicionais, a interculturalidade, a transdisciplinaridade, o multilinguismo e a diversidade como pilares próprios de sustentação. Atualmente, o curso contempla 281 estudantes de 24 povos dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão, Mato Grosso e Minas Gerais se situando historicamente como um dos pioneiros no campo de formação superior de professores indígenas (PROJETO POLÍTICO DE CURSO, 2019).

Meu primeiro contato com o curso se deu no ano de 2012, quando ingressei no mestrado do programa de história da UFG. Desde então, atuei como monitora, professora colaboradora e participei da Ação “Saberes Indígenas na Escola” e do Curso de Especialização. Participei ainda de diversas etapas do curso em Terras Indígenas, da construção de materiais didáticos e de Projetos Político Pedagógicos. Posso dizer que toda a rica experiência adquirida nestes contextos me inseriu em um processo de aprendizagem intercultural que destacou a necessidade de refletir sobre minhas próprias orientações, como professora e como pesquisadora do ensino de história. A esta altura passei a perceber que não se tratava apenas de discutir a representação dos indígenas nos livros didáticos ou de atender às políticas de combate ao racismo. Tratava-se mesmo de questionar toda formação epistêmica que nos foi imposta desde o período da colonização e que fora se reproduzindo até os dias atuais.

Como resultado dos processos de lutas sociais dos grupos mais atingidos neste processo, o movimento modernidade/colonialidade/decolonialidade tem sido um referencial importante na construção de diálogos interepistêmicos e na valorização das formas de pensar o mundo que se negam a reverenciar os padrões capitalistas de domínio sobre a terra, a espiritualidade, os saberes e a educação. Como eminentemente latino-americano, este movimento elegeu a categoria colonialidade como central na análise do processo de formação da modernidade europeia, não limitando os debates acerca da diversidade étnica ao viés culturalista ou ao viés econômico/político. Neste sentido, destaca-se que a expropriação colonial se estende para além do domínio e exploração do território atingindo a expropriação epistêmica. Como afirma

Castro-Gòmez, a imagem do progresso histórico “se sustenta sobre uma máquina geopolítica de saber/poder que tem declarado como ilegítima a existência simultânea de distintas vozes culturais e formas de produzir conhecimentos” (GÒMEZ, 2005, p.26).

Tanto o curso de Educação Intercultural quanto os estudos decoloniais me possibilitaram conhecer algumas das filosofias indígenas sobre o mundo e sobre os processos pedagógicos. Ainda que cada sociedade indígena tenha suas próprias matrizes culturais, é possível notar que compartilham uma perspectiva holista em que humanos, animais, espíritos, céu, terra, rios e tudo que compõe o universo se encontram conectados na articulação entre a ancestralidade e a atualidade. Não há uma divisão entre humanidade e natureza, o que seria então um dos elementos de suas narrativas históricas que mais se contrapõe à nossa matriz essencialmente antropocêntrica. As cosmologias indígenas se constituem então como teorias sobre o ordenamento do mundo em seu movimento temporal e espacial, de forma que a humanidade é entendida como apenas mais um dos diversos personagens que compõe a dinâmica do universo natural e espiritual. Como afirma Ailton Krenak, antes das definições fronteiriças que dividem a América, cada povo tinha seus próprios registros e memórias da criação do mundo, construídos a partir dos lugares que lhes conectavam a vida e aos saberes de seus ancestrais (KRENAK *apud* NOVAES, 1999).

Neste sentido, todo espaço é educativo e toda comunidade é responsável pelo aprendizado. O ato de aprender se dá no mundo, no fazer, no caminhar pela mata, no pescar no rio, no ouvir e no brincar. A valorização destes contextos de aprendizagem amplia a noção de escola e rompe com a arquitetura da sala de aula que foi implantada pelos projetos colonialistas. Ao pesquisar e refletir sobre seus contextos próprios de aprendizagem, os professores indígenas trouxeram seus referenciais para a construção de projetos educacionais não disciplinarizados e pautados no trabalho com temas contextuais:

O tema contextual tem uma configuração epistêmica própria, que lhe permite o exercício do pensamento crítico, e que conduza a uma visão política de cidadania, capaz de integrar saberes, valores [...] Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. O tema contextual é, portanto, mais do que uma simples oposição à disciplina. É uma forma diferente de conhecer e produzir conhecimentos. Há vários tipos de temas contextuais: intraculturais, interculturais, e, até mesmo, transculturais (PROJETO POLÍTICO DE CURSO, 2019, s/p.).

Os movimentos indígenas políticos e educacionais, ao defender sua autonomia territorial e a gestão das escolas, têm demonstrado não só os conflitos entre suas comunidades e a sociedade nacional, mas também as possibilidades de diálogos interepistêmicos. No

entanto, este diálogo só se efetivará na medida em que nós nos colocarmos na situação de personagens de uma contra história, construída a partir de uma crítica contundente aos referenciais de progresso e civilização próprios do universo não indígena que, não só hierarquiza a relação entre humanos, como também hierarquiza a relação entre as sociedades e o mundo que habitam.

## **2. Formação da matriz epistêmica ocidental**

O processo de formação das bases epistemológicas do Ocidente se ampara em algumas categorias fundamentais, como: racionalismo; corpo; alma; tempo; espaço; direito; religião; civilização e barbárie. Estes elementos se articulam formando o que o Ocidente denominou, pretensiosamente, de Paideia ou grande cultura que tende a se universalizar. Tanto a Paideia grega quanto a cristã seriam referenciadas, nos discursos hegemônicos da “moderna Europa”, como sendo as duas principais matrizes culturais constituintes da identidade, do conhecimento e da educação no mundo ocidental. Estas orientações teóricas organizam as narrativas históricas dos livros didáticos, trazendo de forma recorrente a ideia de superioridade da cultura grega, do racionalismo iluminista, das organizações sócio-políticas modernas bem como dos avanços tecnológicos promovidos pelas revoluções industriais. Partindo de uma noção temporal progressista, a história dos diferentes povos do mundo é submetida ao referencial de expansão do mercado europeu, especialmente a partir das viagens marítimas do século XV e XVI, da tomada da terra e de seus habitantes e da organização/imposição de mundos coloniais.

As bulas papais, como a *Inter Coetera*, que dividia as posses territoriais no “Novo Mundo” entre Espanha e Portugal, são exemplos claros da articulação entre direito e religião na imposição deste projeto de colonização. Neste contexto, a criação e expansão da Ordem dos Jesuítas visava responder a dois problemas principais. Com suas propostas de voto de pobreza, de exercícios espirituais e de militância evangelista, em boa medida atendia às necessidades que surgiram a partir da expansão das ideias Luteranas. No entanto, o poder que esta ordem religiosa viria adquirir fora da Europa, com o estabelecimento de instituições em todos os continentes, é decorrente da expansão marítima e da nova configuração espacial e humana do planeta. Milhares de possíveis “almas” espalhadas em uma vastidão de territórios, praticamente incomensurável para a cartografia da época, passariam a ser disputadas na organização geopolítica que ia aos poucos se delineando. As fronteiras do império cristão se

alargavam em passos virtuosos e exigia uma estratégia duplamente eficaz. Deveria ser capaz de manter os valores e crenças católicas entre os colonizadores e, ao mesmo tempo, converter as “almas” que ainda não faziam parte do “rebanho”. Neste sentido, a Ordem dos Jesuítas nasce como missão em terras a serem colonizadas e é parte constituinte do processo que marcaria uma nova organização temporal, espacial e cosmológica nos territórios que compõe o atual Brasil.

Foi a partir da experiência missionária que a ordem desenvolveu um método de ensino que se pretendia universal, o *Ratio Studiorum*. Este método foi elaborado por Ignácio de Loyola, um dos fundadores da Ordem, e serviu de referência para organização da educação escolar de todas as escolas jesuíticas, resguardadas as particularidades regionais. No Brasil, estas escolas foram direcionadas especialmente às populações indígenas, no sentido de tentar lhes impor princípios espirituais, regras a serem seguidas, concepções do que seria a “maneira certa de viver”, relação entre mundo temporal e espiritual e formação para o trabalho. As escolas jesuíticas alteraram ainda a configuração espacial do território, com a criação de salas de aula, dormitórios, refeitórios e capelas, sendo que a esta compartimentação se associava a organização temporal, com atividades destinadas a cada momento do dia. Mesmo após a expulsão dos jesuítas, este modelo prevaleceu nos ambientes escolares, por meio da persistência de elementos como: hierarquização no interior da comunidade escolar; inspetores de educação; punição para alunos e professores; rígida divisão temporal das atividades; avaliações; padronização comportamental etc.

A validade e imposição de uma determinada religião que acompanhou todo o período colonial e pós-colonial estabeleceu um padrão dicotômico na composição da educação e da organização social como: cristão X pagão; civilizado X primitivo; Europa X América. Este padrão direcionou as atividades cristãs na América entre os séculos XV e XIX e em grande medida se manteve estruturado mesmo após o advento das ciências modernas, que passam a reivindicar cada vez mais a racionalidade e objetividade. Tanto as ciências relacionadas ao estudo da natureza, como a biologia, quanto às ciências declaradas “humanas”, como a história, constituíram-se a partir de um ideal também dicotômico: razão X emoção; ciência X senso comum; sujeito X objeto; corpo X alma. Se no lugar da fé institui-se a razão como ordeira do mundo, a divisão entre os mundos primitivo e civilizado ou entre Europa e suas antigas e novas colônias se mantêm sobre padrões quase inalterados. Instituir o poder sobre outras sociedades e sobre a natureza segue o ideal de universalização dos saberes constituídos no contexto europeu.



Dado o fato de as teorias racialistas exercerem forte influência na composição das ciências europeias modernas, negarem enfaticamente que os povos da América eram capazes de raciocinar e de produzir conhecimentos válidos, coube às elites das nações americanas recém-independentes, a exemplo do Brasil, introjetar estes referenciais na elaboração de sua própria história. Esta atitude foi fundamental na manutenção das linhas cartográficas “abissais” que dividiam o “Velho” e o “Novo Mundo” (SANTOS, 2007).

### **3. A formação da matriz historiográfica brasileira e sua incidência nas ideias históricas dos estudantes de Formoso do Araguaia (Tocantins)**

A partir da segunda metade do século XIX, momento em que se estrutura o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), surge as primeiras interpretações acerca do passado colonial e do papel dos jesuítas no contexto político e educacional. Esta primeira geração do IHGB escreveu sob forte influência das teorias racialistas europeias que associavam o clima tropical à incapacidade racional dos habitantes da América. Como afirma Leopoldo Zea:

A Europa lançou um repto à chamada América Latina para que demonstrasse sua capacidade dentro do mundo que surgia. De acordo com o novo critério científico colocou em dúvida esta capacidade. Mais; negaram que esta América (Latina) pudesse entrar no campo do progresso, dada sua imaturidade natural e cultural. A única possibilidade que fica para este mundo é a de sua incorporação ao mundo moderno debaixo da hegemonia da Europa (LEOPOLDO ZEA *apud* TOBIAS, 1987, p. 152).

Fazia-se necessário construir uma história gloriosa, que colocasse o Brasil no rol das nações civilizadas. O caminho foi enobrecer a própria metrópole e todo projeto de colonização por ela administrado. Colonizar/cristianizar/civilizar se tornam os principais referenciais para interpretar o passado e também para se profetizar o futuro. Daí as inúmeras expedições geográficas destinadas ao reconhecimento territorial e às políticas de “povoamento” do sertão brasileiro que se arrastam até os dias atuais, como podemos perceber nos conflitos territoriais entre indígenas e não indígenas decorrentes das frentes de expansão do agronegócio, das mineradoras e das hidrelétricas.

O IHGB e os primeiros historiadores do início do século XX se dedicaram à tarefa de configurar o passado colonial e a multirracialidade na narrativa da história do Brasil a ser ensinada. Januário da Cunha Barbosa, Von Martius, Adolf de Varnhagen, Joaquim Manoel de Macedo, Capistrano de Abreu, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto

Freyre irão compor as bases de formatação da matriz historiográfica brasileira, definindo temas, recortes espaço-temporais e perspectivas de narrativa que ainda podem ser identificadas nos livros didáticos: mitos de origem; heróis nacionais; identificação do período colonial como início do processo civilizatório, dentre outros.

Na educação, as mudanças ocorridas no processo de laicização do ensino e no advento de movimentos multiculturalistas não foram suficientes para um rompimento com esta orientação histórica eurocentrada e com o modelo individualista, punitivo e competitivo que foi aprimorado pelo método cristão *Ratio Studiorum*. O Brasil, como “herdeiro” desta tradição, chega ao século XXI com o grande desafio de reverter estruturalmente esta concepção que marca a organização temporal e espacial das narrativas históricas veiculadas nas instituições de ensino. Essa história seria responsável por um obscurecimento das diversas facetas do projeto colonial? Em que medida e a partir de que elementos se deram este processo?

A interculturalidade tem sido um tema bastante recorrente nos contextos educacionais indígenas. Como forma de articular os saberes ancestrais e os tópicos estratégicos da sociedade envolvente, os professores têm buscado retomar e/ou fortalecer a língua e os ensinamentos que lhes foram repassados por gerações, num processo de luta pela autonomia da gestão política e pedagógica de suas escolas. O modelo de escola instituído com o objetivo de estabelecer a dominação colonial é hoje intensamente criticado pelas lideranças indígenas. Por outro lado, devemos ter em mente que é fundamental expandir esta noção de educação intercultural e de crítica à colonialidade para as escolas não indígenas também.

“Todo projeto educativo voltado para o empoderamento de grupos minoritários do país tem também que contemplar a educação do entorno para a convivência respeitosa com as especificidades linguísticas e culturais desses grupos” (MAHER, 2007, p.267). Foi neste sentido que direcionamos a pesquisa de campo, realizada na Escola Estadual Dona Gercina Borges, cujo propósito principal consistiu na identificação das ideias históricas dos alunos acerca das relações entre indígenas e não indígenas, na região.

Esta escola, localizada no município de Formoso do Araguaia (Tocantins), faz fronteira com a Ilha do Bananal, e se encontra próxima de duas aldeias Javaé<sup>6</sup> (Canoanã e

---

<sup>6</sup> Os Javaé se autodenominam *Iny* (“ser humano”), *Itya Mahādu* (“o povo do meio”) ou ainda *Ahana Òbira Mahādu* (“o povo com a face de fora”). É um dos poucos povos indígenas da antiga Capitania de Goiás que sobreviveu aos violentos contatos com os bandeirantes, aos aldeamentos e às epidemias trazidas pelos colonizadores em diferentes períodos históricos. Apesar de todas adversidades se destacam pela resiliência e pela manutenção de aspectos sócio-culturais, ritualísticos e cosmológicos. (RODRIGUES; 2008)

Txuiiri). Os objetivos desta pesquisa<sup>7</sup> de campo foram: identificar como os Javaé aparecem e se aparecem nas narrativas históricas; qual a relação com o lugar em que vive e suas concepções de natureza; referenciais de desenvolvimento social e econômico; personagens e eventos destacados na história do município e acontecimentos históricos não rememorados.

Atualmente, as várzeas de um dos rios da cidade (Rio Formoso) são utilizadas para compor o maior projeto de agricultura irrigada da América Latina, cujo domínio se encontra, predominantemente, em posse da família de Ary Ribeiro Valadão<sup>8</sup>. Apesar dos investimentos multimilionários na agroindústria, originários tanto do capital privado quanto do público, a cidade é marcada por uma gritante desigualdade social e econômica. Toda região foi marcada por violentos conflitos entre posseiros, fazendeiros, indígenas e o grupo bancário BRADESCO. Além dos Javaé, que tiveram seus territórios invadidos pelos garimpeiros de cristais de rocha e posteriormente pelos criadores de gado, existia na região os Avá-Canoeiros, povo que fora quase completamente dizimado por pistoleiros dos fazendeiros da região (RODRIGUES, 2008).

O fato de os Javaé terem conseguido a demarcação de parte de seus territórios originários gera um sentimento de revolta em grande parte dos habitantes. Durante minha ambientação na Escola Estadual Dona Gercina Borges percebi que, mediante a situação de extrema dificuldade em que vivem, algumas crianças afirmam que os indígenas têm muitos privilégios indevidos, principalmente no que se refere ao acesso a terra, enquanto a cidade praticamente vive de escassos recursos.

A partir das narrativas produzidas pelos alunos foi possível identificar alguns elementos que evidenciam a incidência da matriz epistêmica ocidental sobre suas concepções de colonização, lugar, desenvolvimento, bem viver e progresso:

- predominância de uma leitura mercadológica do espaço;
- a quase ausência dos indígenas na história da região;
- desconhecimento, ou silenciamento, dos violentos conflitos entre posseiros, fazendeiros, grupos bancários e os povos Javaé e Avá-Canoeiro;
- associação entre o agronegócio e o desenvolvimento da cidade (energia elétrica, asfalto, escola etc.);

---

<sup>7</sup> A pesquisa foi realizada a partir de duas atividades. A primeira consistiu em uma oficina de produção de bonecas Abayomi a partir das quais os estudantes compuseram suas narrativas acerca da história de Formoso do Araguaia. A segunda atividade foi composta por análise cartográfica e questões referentes a aspectos sociais, ambientais e históricos da região.

<sup>8</sup> Ary Ribeiro Valadão iniciou sua carreira política na década de 1940, atuou nos governos militares e foi o idealizador do Projeto Formoso, maior projeto de arroz irrigado da América Latina.

- orgulho dos projetos de rizicultura da região;
- orgulho da Fundação, que foi criada pelo grupo BRADESCO;
- a ideia de que os povos indígenas vivem como antigamente.

É importante destacarmos que as ideias históricas dos estudantes são formuladas em correlação com a memória dos familiares, com as narrativas veiculadas por órgãos de imprensa e pela própria prefeitura da cidade. Cabe, então, questionarmos em que medida o ensino de história tem corroborado ou questionado estas percepções, especialmente com relação aos seguintes temas: colonização; relações entre indígenas e não indígenas e a autoria indígena.

Analisando os manuais didáticos de história utilizados na Escola Dona Gercina Borges<sup>9</sup>, identificamos alguns problemas centrais. O primeiro se refere à orientação espaço-temporal que limita o tratamento dado à colonização ao período em que Portugal tinha seus domínios territoriais sobre sua colônia na América. O início deste processo é apresentado como uma grande aventura marítima, justificada por problemas econômicos relativos ao controle comercial árabe sobre os produtos orientais de grande valor no mercado europeu. O empreendimento português sobre os mares é tratado sob uma perspectiva épica:

Os velejadores de hoje contam com instrumentos de precisão, alta tecnologia de informação, comida suficiente, conhecimento dos ventos, mapas e roteiros muito bem feitos. Já os viajantes do passado não tinham nenhum desses recursos; não tinham rádio para pedir socorro em caso de uma tempestade, seus mapas eram imprecisos e seus roteiros de viagem incompletos. Mas, apesar disso, eles se lançaram ao mar em viagens de longa distância; nessas aventuras marítimas descobriram terras e povos desconhecidos para eles, e chegaram até mesmo a dar uma volta inteira ao redor da Terra. Como será que conseguiram tal proeza? (BOULOS JÚNIOR, 2015b, p. 201).

O estudante é convidado a entrar no mundo colonial a partir de uma perspectiva aventureira, que destaca a coragem de todos aqueles que se lançaram neste projeto. No decorrer do capítulo, são apresentados diversos mapas referentes às rotas de especiarias, às navegações portuguesas (século XV-XVI), à expansão ultramarina espanhola, ao Tratado de Tordesilhas e ao império português (século XVI). Ou seja, apresenta-se uma leitura de mundo como “um globo visto de fora, cercado e dividido em territórios administrados pelos nomes de ‘soberania’, ‘domínio eminente’, ‘projeção geopolítica’ e fantasmagorias do mesmo quilate.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2015, p. 17) A ideia de cartografar e tomar posse de territórios é tão naturalizada que, a partir do Tratado de Tordesilhas, a narrativa trata franceses e holandeses como invasores do território português.

---

<sup>9</sup> A coleção didática utilizada é “História, Sociedade e Cidadania” (2017), de Alfredo Boulos Júnior.

Outro fator fundamental consiste na forma como a temática indígena é exposta na cronologia da narrativa escolar e que contribui para que os estudantes atribuam a estes povos a ideia de que “vivem como antigamente”. Em toda coleção há apenas três capítulos destinados especificamente a este tema. No manual do 6º ano são apresentados no contexto da “pré-história” brasileira e, em seguida, apresentam-se semelhanças e diferenças entre os povos indígenas na atualidade. No manual do 7º ano, os indígenas aparecem no contexto da invasão portuguesa e, nos livros do 8º e 9º anos, são referenciados em algumas linhas, apêndices ou atividades. É notável a limitação das relações históricas entre indígenas e não indígenas a determinados marcos temporais, o que foi profundamente criticada por Ailton Krenak:

Não houve um encontro entre as culturas dos povos do Ocidente e a cultura do continente americano numa data e num tempo demarcado que pudéssemos chamar de 1500 ou de 1800. Estamos convivendo com este contato desde sempre. Se pensarmos que há 500 anos algumas canoas aportaram aqui na nossa praia, chegando com os primeiros viajantes, com os primeiros colonizadores, esses mesmos viajantes, eles estão chegando hoje às cabeceiras dos altos rios lá da Amazônia [...] Então eu queria compartilhar com vocês essa noção de que o contato entre as nossas culturas diferentes se dá todo dia [...] e em alguns casos se repete, com gente que encontrou com os brancos, aqui no litoral, duzentos anos atrás, foram para dentro do Brasil, se refugiaram e só encontraram os brancos de novo agora (KRENAK, 1999, p. 25).

Perceber esta movimentação no tempo e no espaço permite aos estudantes contemporaneizar as sociedades indígenas e perceber que vários elementos, impostos ainda durante o período colonial, perpassaram a história pós-independência e ainda marcam as relações de poder nos dias atuais. Especialmente a demarcação e posse territorial, que define e organiza as propriedades privadas na região de Formoso do Araguaia, pode ser destacada em seu aspecto de continuidade de um modelo de sociedade formulado a partir de uma lógica mercadológica da ecologia, do trabalho, do direito e das relações sociais. O assentamento de todo este processo nos foi revelado pelas falas dos estudantes que assumem o lugar social do sujeito opressor ao se orgulharem dos grandes projetos agrícolas e ao lhe atribuírem os poucos recursos que a cidade hoje possui. Como afirma Ramòn Grosfóguel “o êxito do sistema-mundo colonial/moderno reside em levar os sujeitos socialmente situados no lado oprimido da diferença colonial a pensar epistemicamente como aqueles que se encontram em posições dominantes” (2008, n.p.).

O terceiro ponto referente aos livros didáticos consiste na quase total ausência da perspectiva indígena acerca de nossa história. Em toda coleção analisada encontra-se apenas um texto de autoria indígena:

Na nossa terra temos muitas serras. Dentro das serras moram os *xaporis* [*sic*], hekuras, os espíritos da natureza. As serras são lugares sagrados [...] onde os espíritos dos mortos retornam para viver. Os nossos velhos deixaram seus espíritos nesses lugares. Nós, yanomamis, queremos que as serras sejam respeitadas, não queremos que sejam destruídas. Queremos que esses lugares sejam preservados para não acabar com nossa história e com nossos espíritos (KOPENAWA *apud* BOULOS, 2015a, p. 15).

A atividade referente ao texto propõe ao estudante uma análise comparativa da forma com que nós e o “pajé” percebemos as serras e a natureza. Não se destaca o caráter de denúncia da fala de Davi Kopenawa e nem se questiona nossos referenciais de produção de memória histórica. Como destaca Linda Tuhiwai Smith, a “negação das visões indígenas da história foi uma parte crucial da afirmação da ideologia colonial, em parte porque estas visões foram consideradas claramente primitivas e incorretas e, na maioria das vezes, por desafiarem e resistirem à missão de colonização”. (TUHIWAI SMITH, 1999 *apud* NASCIMENTO, 2012, p. 65). Ou seja, não se trata também de apenas incluir textos de autoria indígena, mas de trazer para nossa própria construção, as leituras que estes povos fazem de nós e de todos os referenciais “civilizatórios” impostos pelo Ocidente. “Defender histórias alternativas é defender conhecimentos alternativos. A implicação pedagógica deste acesso a conhecimentos alternativos é que eles podem formar a base para formas alternativas de fazer as coisas” (*idem*).

Estes são, portanto, alguns elementos que consideramos essenciais para uma aprendizagem histórica intercultural que não se limite ao âmbito das políticas públicas de combate ao racismo ou do “respeito às diferenças”. Um olhar para o passado a partir das ações, reflexões e epistemologias decoloniais nos permite observar não apenas o encontro de diferentes culturas, mas os processos mesmo de formação dos principais referenciais que fizeram destas diferenças o esteio de domínio europeu sobre povos de diferentes regiões do planeta. Questionar os referenciais de cultura superior (greco-romana), de religião (cristã), de modelo socioeconômico (capitalismo) e do antropocentrismo (domínio do homem sobre a natureza) abre caminhos para que outras referências de saber e de viver possam ser compreendidas e apreendidas nas ações de desobediência epistêmica e de desestruturação das relações de poder instituídas ao longo da história.

## **Referências bibliográficas**

BERNAL, Martin. Atenea Negra Barcelona. *Las raíces afroasiáticas de la civilización clásica*. Volumen I: La Invención de la Antigua Grecia, 1785-1985. Traducción castellana de Teófilo de Lozoya. Barcelona, Crítica, 1993.

BOULOS, Guilherme. *História, Sociedade e Cidadania*. 6º ano. Ed. FTD; Rio de Janeiro: 2015a.

\_\_\_\_\_. *História, Sociedade e Cidadania*. 7º ano. Ed. FTD; Rio de Janeiro: 2015b.

BRASIL, *Lei 11.645* de 10 de março de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. 2015.

GROSGOUEL, Ramón. *Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 80 | 2008, 115-147.

KRENAK, Ailton. *Antes, o mundo não existia* In: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *O eterno retorno do reencontro*. In: A outra margem do Ocidente. Organização Adauto Novaes. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; LACED/MUSEU NACIONAL. 2006.

MAHER, Terezinha Machado. A Educação do Entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção educação em foco. Série educação, história e cultura).

NASCIMENTO, A. M. *Português Intercultural: As experiências e Histórias de vida de cada uma: auto-representação e autorias indígenas*. Goiânia: FUNAP/PROLIND 2012.

PLANO POLÍTICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. Núcleo Takinahakỹ. Universidade Federal de Goiás, 2019.

POTIGUARA, Eliane. *A palavra da mulher é sagrada*. 29 de setembro de 2007. Disponível em: <<http://itaquatiara.blogspot.com/2007/09/eliane-potiguaraa-palavra-da-mulher.html>>.

RODRIGUES, Patrícia de Mendonça. A caminhada de Tanyxiwè: Uma teoria Javaé da História. Chicago, Illinois. Tese de Doutorado, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza e MENEZES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

TOBIAS, José Antônio. *História das ideias no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Prefácio. In: KOPENAWA, Davi/ ALBERT, Bruce. *A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami*. Tradução Beatriz Perrone-Moisés; prefácio de Eduardo Viveiros de Castro. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Submetido em 17 de julho de 2019.

Aceito em 08 de outubro de 2019.

Publicado em 21 de janeiro de 2020.